



ISSN 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2601

Science for Education Today

№ 1/2026



www.sciforedu.ru



Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал «Science for Education Today» зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074 от 11.02.2019;
включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;
индексируется в: <http://sciforedu.ru/vhozhdenie-v-bazy-dannyh>

Science for Education Today

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология для образования

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философия и история для образования

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

математика и экономика для образования

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, (Краснодар)

биология и медицина для образования

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

филология и культура для образования

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Международный редакционный совет

О. Айзман, д-р филос., д-р мед., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

Т. Азатян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

Б. Бухтова, д-р наук, ун-т Масарика (Брно, Чехия)

К. Бегалинова, д-р филос. наук, проф.

(Алматы, Казахстан)

С. Власова, канд. мед. наук, проф., Белорусский

гос. мед. университет (Минск, Беларусь)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет

Кельна (Кельн, Германия)

С. Мореау, д-р филол., Парижский университет

просвещения (UPL) (Сюрен, Франция)

К. Де О. Каплер, д-р психол. наук, проф.,

Дортмундский ун-т (Дортмунд, Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды

(Гейнсвилль, Флорида, США)

С. Карапетян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т

им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Д. Логунов, н.с., ун-т Манчестера (Великобритания)

Ж. Мукатаева, д-р биол. наук, проф. (Нур-

Султан, Казахстан)

Н. Ниязбаева, д-р филос. наук, проф.

(Костанай, Казахстан)

С. Пальяра, д-р наук, Уорикский университет

(Ковентри, Уэст-Мидлендс, Великобритания)

А. Ригер, д-р наук, проф. (Ахен, Германия)

Н. Стоянова, д-р наук., проф. (Милан, Италия)

А. Чагин, д-р филос., н.с., Каролинский

институт (Стокгольм, Швеция)

Д. Челси, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Й. Шмайс, д-р наук, ун-т Масарика (Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования,

Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л. И., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Байгужин П. А., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Безруких М. М., д-р биол. наук, проф., почетный

профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Беляева Л. А., д-р филос. наук, проф. (Екатеринбург)

Бережнова Е. В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Галажинский Э.В., д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

Дубровина О. В., д-р полит. наук, проф. (Новосибирск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. н., чл.-корр. РАО (Новосибирск)

Иванова Л. Н., д-р мед. наук, акад. РАН (Новосибирск)

Казин Э. М., д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

Колесников С. И., д-р мед. наук, проф., акад. РАН,

заслуженный деятель науки РФ (Москва)

Красноядцева О. М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С. Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В. И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Мазниченко М. А., д-р пед. наук, проф. (Сочи)

Медведев М. А., д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

Прокофьева В. Ю., д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

Пузырев В. П., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Шибкова Д. З., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Шилов С. Н., д-р мед. наук, проф. (Красноярск)

Яницкий М. С., д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ

630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

E-mail: sciforedu@mail.ru

Номер подписан и опубликован 28.02.2026



**The founder
and Publisher:**
Novosibirsk State
Pedagogical University

The Journal «Science for Education Today» registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074
of 11.02.2019
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals
Journal's Indexing: <http://en.sciforedu.ru/journals-indexing>

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

E. A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU
Deputy Editor-in-Chief

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU
Pedagogy and Psychology for Education

S. A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)
Philosophy and History for Education

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.
Mathematics and Economics for Education

V. M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.) (Krasnodar)
Biology and Medicine for Education

R. I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.
Philology and Cultural for Education

E. A. Kostina, Cand. Sc. (Pedagogy), Prof.

International Editorial Council

O. Aizman, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

T. Azatyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

B. Buhtova, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

K. Begalinova, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., (Almaty,
Kazakhstan)

S. Vlasava, Ph.D., M.D., Belarusian State Medical
University (Minsk, Belarus)

Ph. Walkenhorst, Dr., Prof., University of Cologne
(Cologne, Germany)

C. Moreau, PhD in Language University of Paris
Lumières (UPL), (Suresnes, France)

Ch. S. Wingo, M. D., Prof., University of Florida
(Gainesville, Florida, USA)

Ch. De O. Kappler, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Dortmund University (Dortmund, Germany)

S. Karapetyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

H. Liberska, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

D. Logunov, Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

Zh. Mukataeva, Dr. of Biol. S., (Nur-Sultan,
Kazakhstan)

N. Niyazbaeva, Dr. Sc. (Philos.) (Kostanay, Kazakhstan)

S. M. Pagliara, Dr., PhD, University of Warwick
(Coventry, West Midlands, UK)

A. Rieger, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

N. Stoyanova, Dr., Prof. (Milan, Italy)

A. Chagin, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

G. Celsi, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,
Sweden)

J. Šmajš, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,
People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

A. D. Gerashev, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

L. I. Aftanas, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Novosibirsk)

P. A. Bayguzhin, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

M. M. Bezrukih, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

L. A. Belyaeva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Ekaterinburg)

E. V. Berezhnova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

E. V. Galazhinsky, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Academician of RAE (Tomsk)

O. V. Dubrovina, Dr. Sc. (Politology), Prof. (Novosibirsk)

A. Zh. Zhafyarov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.,
Corr.- Member of RAE (Novosibirsk)

L. N. Ivanova, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAS (Novosibirsk)

E. M. Kazin, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of
IASHS, (Kemerovo)

S. I. Kolesnikov, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAS (Moscow)

O. M. Krasnoryadstceva, Dr. Sc. (Psychology), Prof.
(Tomsk)

S. G. Krivoshekov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.
(Novosibirsk)

V. I. Kudashov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

M. A. Maznichenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Sochi)

M. A. Medvedev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAMS (Tomsk)

V. Yu. Prokofieva, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (St.Petersburg)

V. P. Puzirev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Tomsk)

A. V. Seryy, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

D. Z. Shibkova, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

S. N. Shilov, Dr. Sc. (Medicine), Prof. (Krasnoyarsk)

M. S. Yanitskiy, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

Frequency:

6 of issues per year Journal is founded in 2011

© 2011-2026 Publisher "Novosibirsk State
Pedagogical University". All rights reserved.

630126, Russian Federation, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Майорова Н. С., Щербинина О. С.* (Кострома, Россия). Когнитивные способности одаренных школьников: развитие и специфические особенности участников олимпиад 7
- Воронцов Д. Б., Воронцова А. В.* (Кострома, Россия). Специфика содержания и форматов воспитательной деятельности вуза: оценка степени соответствия изменяющимся запросам и потребностям студентов от поступления к выпуску 34
- Шакурова М. В.* (Москва, Воронеж, Россия), *Щербина А. В.* (Москва, Россия). Воспитательный потенциал знаниевой компоненты скрытого содержания образования в системе высшего образования: оценка в аксиологическом, концептуальном, интерактивном аспектах 55

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Авалуева Н. Б., Гаркуша Н. С., Кролевецкая Е. Н.* (Москва, Россия). Тенденции обновления российской системы высшего образования: оценка культурно-ценностного содержания современных вызовов (обзор)..... 82
- Катаев Д. В., Караваева Ю. В., Бабанов Е. А., Елисеев В. К.* (Липецк, Россия). Идея обучения служением: оценка педагогического волонтерства как аутентичной формы профессионального становления будущих педагогов 107
- Андрюченко Е. В.* (Новосибирск, Россия). Особенности педагогического наставничества как фактора развития одаренных детей в образовательной среде: сравнительно-сопоставительный анализ научных подходов.. 137

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Жафяров А. Ж.* (Новосибирск, Россия). Изучение школьного курса математики на основе компетентностного подхода..... 160
- Амирова Л. А., Гильманова Г. Р., Рахматуллина А. Р., Саттаров В. Н.* (Уфа, Россия). Особенности формирования географической компетентности школьников: выявление и оценка значимых факторов 181
- Кандалинцева Н. В., Коваль Ю. И., Олейник А. С., Качалова Г. С.* (Новосибирск, Россия), *Сологуб Н. С.* (Минск, Республика Беларусь), *Ряписов Н. А.* (Новосибирск, Россия). Специфика формирования профессиональной компетентности учителей химии: сравнительная оценка качества предметной подготовки в группах с различной квалификацией, стажем работы и структурой учебной нагрузки.. 203

БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Колтунов Е. И., Коробова С. Ю., Дмитриева Ю. А.* (Челябинск, Россия). Специфика структуры психологических ресурсов студентов в зависимости от индивидуального реагирования и достигнутого уровня эффективности в ситуации оценивания 225
- Гладкова Л. Н., Крежевских О. В., Скоробогатов Д. В., Савельева А. А. Булатова О. В., Гафнер А. И.* (Тюмень, Россия). Специфика результативности чтения сложных профессиональных текстов при работе с ИИ-агентом: оценка уровня усвоения с учетом установления длительности и количества фиксации взгляда 246
- Сверчков В. В., Быков Е. В.* (Москва, Челябинск, Россия). Связь времени, проведенного за экраном, и ожирением у детей младшего школьного возраста: систематический обзор и метаанализ когортных исследований 271

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Лаппо М. А., Дмитриева У. М., Булыгина Е. Ю.* (Новосибирск, Россия). Совместная образовательная программа как модель организации сетевого взаимодействия между российскими и китайскими университетами: анализ перспектив сотрудничества в условиях интернационализации образования. 294
- Летина Н. Н., Груздев М. В., Данилова Л. Н., Чернявская А. П.* (Ярославль, Россия). Культурные коды и ценностно-смысловая сфера студентов из Западной Африки в российском образовательном пространстве 312



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION

- Mayorova N. S., Shcherbinina O. S.* (Kostroma, Russian Federation). Cognitive abilities of gifted schoolchildren: Development and specific features of Olympiads participants..... 7
- Vorontsov D. B., Vorontsova A. V.* (Kostroma, Russian Federation). Moral education at the university from the students' perspective: Content, formats, and their fit to the evolution of life tasks from freshman to graduation years 34
- Shakurova M. V.* (Moscow, Voronezh, Russian Federation), *Shcherbina A. V.* (Moscow, Russian Federation). The moral potential of the knowledge component within the hidden higher education curriculum: Evaluation in axiological, conceptual, and interactive aspects 55

PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Avalueva N. B., Garkusha N. S., Krolevetskaya E. N.* (Moscow, Russian Federation). Updating the Russian higher education system: A review and evaluation of cultural and value-based content of modern challenges ... 82
- Kataev D. V., Karavaeva Yu. V., Babanov E. A., Eliseev V. K.* (Lipetsk, Russian Federation). The idea of 'Service-Learning': Evaluating educational volunteering as an authentic form of future teachers' professional development..... 107
- Andrienko E. V.* (Novosibirsk, Russian Federation). The specifics of mentoring as a factor enhancing the development of gifted children within the educational environment: Comparative analysis of theoretical studies 137

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Zhafyarov A. Zh.* (Novosibirsk, Russian Federation). Studying the school mathematics course based on the competence approach..... 160
- Amirova L. A., Gil'manova G. R., Rakhmatullina A. R., Sattarov V. N.* (Ufa, Russian Federation). The specifics of developing schoolchildren's local geography competence: Evaluation of significant factors 181
- Kandalintseva N. V., Koval Yu. I., Oleynik A. S., Kachalova G. S.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Salahub N. S.* (Minsk, Belarus), *Ryapisov N. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Specifics of developing professional competence of chemistry teachers: Comparative subject knowledge assessment in groups of teachers with different qualifications, work experience and workload structure 203

BIOLOGY AND MEDICINE FOR EDUCATION

- Koltunov E. I., Korobova S. Yu., Dmitrieva Yu. A.* (Chelyabinsk, Russian Federation). The specifics of students' psychological resources structure determined by the individual response and effectiveness in the assessment situation..... 225
- Gladkova L. N., Krezhevskikh O. V., Skorobogatov D. V., Savelyeva A. A., Bulatova O. V., Gafner A. I.* (Tyumen, Russian Federation). The specifics of the effectiveness of reading complex professional texts when working with an AI agent: Assessment of the level of assimilation, taking into account the establishment of the duration and amount of gaze fixation..... 246
- Sverchkov V. V., Bykov E. V.* (Moscow, Chelyabinsk, Russian Federation). The correlation between screen time and obesity in primary school children: A systematic review and meta-analysis of cohort studies..... 271

PHILOLOGY AND CULTURAL FOR EDUCATION

- Lappo M. A., Dmitrieva U. M., Bulygina E. Yu.* (Novosibirsk, Russian Federation). A joint degree program as a promising model for organizing network interaction between Russian and China universities: Analysis of prospects for cooperation in the context of internationalization in education..... 294
- Letina N. N., Gruzdev M. V., Danilova L. N., Cherniavskaia A. P.* (Yaroslavl, Russian Federation). Cultural codes and the value-meaning sphere of students from West Africa in the Russian educational space..... 312



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



УДК 376.545+371.212.32+159.928.22

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2601.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.01)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Когнитивные способности одаренных школьников: развитие и специфические особенности участников олимпиад

Н. С. Майорова¹, О. С. Щербинина¹¹ Костромской государственный университет, Кострома, Россия

Проблема и цель. На современном этапе мыслительные способности детей претерпевают значительные изменения, связанные с развитием «клипового мышления», рассеянностью внимания, неспособностью сосредотачиваться на одном предмете. Эти изменения влияют на успешность решения учебных задач, а у одаренных школьников – и на успехи самореализации. Особенности когнитивных способностей одаренных школьников обуславливают успешность решения проблемных задач и ярко проявляют себя во время участия в олимпиадах и конкурсах гуманитарного профиля. Цель статьи – проанализировать специфику когнитивных способностей одаренных школьников в контексте участия в олимпиадах гуманитарного цикла.

Методология. Теоретико-методологической основой исследования выступили экзистенциальный и креативно-деятельностный подходы и их идеи. Ведущими методами диагностики стали контент-анализ работ участников регионального этапа и интервью с учениками школ г. Костромы, принявшими участие в региональном и заключительном этапах Всероссийской олимпиады школьников по истории, обществознанию, мировой художественной культуре (N = 62 одаренных школьника).

Результаты. Авторы выявили специфику развития когнитивных способностей одаренных школьников. Исследование показало, что для большинства респондентов характерно конвергентное мышление в решении олимпиадных задач. Дивергентным мышлением, позволяющим абстрагироваться от конкретики, видеть скрытые взаимосвязи и давать альтернативную, отступающую от логики четко зафиксированного смысла позицию, обладают не более 25 % участников олимпиады. Одаренные школьники результативно воспроизводят имеющиеся специальные знания, но демонстрируют сложности в установлении причинно-следственных связей.

Большинство респондентов, в случае предъявления нетипичного усложненного задания, требующего обобщения накопленных знаний и использования их для аргументации идейно-теоретического положения, не могут сделать выводы и подменяют анализ описанием.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 24-28-01666 по теме «Педагогическое сопровождение одаренных школьников в процессе подготовки к олимпиадам и конкурсным испытаниям по предметам гуманитарного профиля». <https://rscf.ru/project/24-28-01666/>

Библиографическая ссылка: Майорова Н. С., Щербинина О. С. Когнитивные способности одаренных школьников: развитие и специфические особенности участников олимпиад // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 7–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.01>

✉ Автор для корреспонденции: Ольга Станиславовна Щербинина, shcherbinina-olga@list.ru

© Майорова Н. С., Щербинина О. С., 2026



Заключение. Результаты исследования позволили выявить особенности развития когнитивных способностей одаренных школьников – участников олимпиад: наличие метапредметных знаний; умение анализировать текстовую и графическую информацию; навыки работы с картами; навыки анализа и построения последовательной цепочки событий с конкретным выводом (конвергентное мышление) без выстраивания новых связей и без поиска нового варианта решения проблемной задачи.

Ключевые слова: одаренные школьники; когнитивные способности; педагогическое сопровождение; конвергентное мышление; дивергентное мышление; участники олимпиад.

Постановка проблемы

В реалиях сегодняшнего дня олимпиадное движение становится наиболее востребованным средством реализации одаренными школьниками своих способностей: когнитивных, креативных, коммуникативных, организаторских и др. На разных этапах олимпиады талантливые дети имеют возможность проявить весь спектр своих умений и навыков, применить накопленные знания, воплотить в практической деятельности мотивацию достижений и стремлений к победе, приобретения более высокого социального статуса.

В центре внимания нашего исследования находятся особенности когнитивных способностей одаренных школьников – участников олимпиад гуманитарного профиля.

Интеллектуальная составляющая и когнитивные способности имеют значение для развития всех видов одаренности. Речь идет не только о точных науках и естественно-научной области, но и о предметах гуманитарного цикла, художественной и творческой одаренности [1]. При этом результаты исследований свидетельствуют о наличии специфики в проявлении когнитивных способностей школьников, одаренных в предметах гуманитарного, естественно-научного цикла и точных науках.

Так, Е. М. Калинкина, Н. В. Носова, Е. Н. Вадурина¹ пришли к выводам, что одаренные дети по гуманитарным предметным областям демонстрируют самые низкие показатели когнитивных характеристик: усвоение и «автоматическое» использование математических алгоритмов (математическая интуиция), способности оперировать математическими закономерностями (формально-логическое мышление), мысленное оперирование пространственными представлениями (пространственное мышление)². Но в исследовании Е. И. Доний и Н. Б. Шумакова [1] не выявили статистически достоверных межгрупповых различий в базовых показателях когнитивного развития и общего интеллекта у разных групп одаренных школьников (в цикле предметов гуманитарного цикла, художественной и творческой одаренности). Результаты, полученные учеными, свидетельствуют, что интеллектуально одаренные школьники быстрее перерабатывают информацию, но дети других видов одаренности лучше сравнивают несимволически выраженные количества [1].

D. Papadopoulos [2] дополняет представленные характеристики своими выводами о том, что высокие когнитивные способности и интеллектуальные характеристики в разных

¹ Калинкина Е. М., Носова Н. В., Вадурина Е. Н. Динамика когнитивных характеристик интеллектуально одаренных школьников // Проблемы современного

педагогического образования. – 2022. – №74-4. – С. 281-284.

² Там же.



областях деятельности не обеспечивают выдающихся достижений на протяжении всей жизни. Развитие одаренного школьника определяется динамичным взаимодействием его индивидуальных сильных характеристик и благоприятной социальной среды, которая может стимулировать или препятствовать полноценному развитию и самореализации ребенка [2].

На современном этапе развития системы образования в России одной из ведущих сфер реализации потенциалов одаренных школьников, в том числе их когнитивных способностей, являются олимпиады.

Наряду с высоким уровнем специальных способностей и когнитивных характеристик, успех участия в высокорейтинговых олимпиадах определяется и другими факторами.

Так, в последние годы ученые акцентируют внимание на значительных различиях в эффективности подготовки и результативности участия в олимпиадах одаренных школьников из разных регионов. П. И. Касаткин и А. П. Гулов [3] справедливо подчеркивают, что между регионами Российской Федерации идет активная конкурентная борьба за лидерство в олимпиадном движении [3]. Число победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников – значимый показатель успешности региона и его образовательных организаций [4]. В. В. Тороп³, подтверждая высказанную мысль, предлагает новую организационно-правовую модель Всероссийской олимпиады школьников, позволяющую минимизировать столкновение интересов участников олимпиады и повысить ее результативность⁴. С. Е. Черненко, К. Р. Романенко [5] акцентируют внимание на увеличении процента одаренных школьников, выбирающих олим-

пиады как альтернативный способ поступления в вуз, и указывают на продвигающую роль школы в подготовке участников к олимпиадам [5]. О. Ю. Бойцова, Д. М. Носов, В. В. Тороп [6] отмечают значимость соблюдения на Всероссийской олимпиаде школьников ключевого «принципа равенства условий», а также анализируют возможности школьного предмета «обществознание» и успешность решения заданий разного типа и вида по нему [6].

П. И. Касаткин и А. П. Гулов [3] проанализировали причины успеха «олимпиадной экосистемы» Москвы. Подчеркнув ее несомненные успехи, авторы выделили и негативные тенденции развития олимпиадного движения, влияющие на отечественное образование в целом. Так, школьники из регионов демонстрируют стремление к переезду в Москву. Авторы отмечают рост академической мобильности в школьном возрасте, определяемый желанием получить более качественное образование, высокий уровень научного руководства научно-исследовательской деятельностью и финансовые бонусы. Участники и победители международных олимпиад выражают готовность сменить и страну проживания [3, с. 168–169]. Эти обстоятельства оказывают влияние и на систему ценностей одаренных школьников: ослабляют патриотические чувства, снижают значимость малой родины, а также определяют понижение мотивации подготовки к олимпиадам в домашнем регионе.

Успешность участия в олимпиадах во многом определяется подготовкой одаренного школьника и качеством педагогического сопровождения такого ребенка на всем протяжении олимпиадно-конкурсного периода (подготовка, участие, постолимпиадный период).

³ Тороп В. В. Правовые аспекты доступности участия во Всероссийской олимпиаде школьников. На примере ВсОШ по обществознанию // Образовательная

политика. – 2023. – № 1. – С. 72–81. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53990463>

⁴ Там же. – С. 72–81.



В процессе развития способностей одаренных школьников и их подготовки к олимпиадам применяются разные подходы. Среди них наиболее известны: ускорение, углубление, обогащение и проблематизация образования [7]. Предпочтение отдается обогащению и проблематизация образования. Эти подходы предполагают изменение содержания учебной программы в сторону расширения взглядов, выход за рамки стандартных изучаемых тем и использование оригинальных объяснений проблем. Как показывает исследование Л. А. Дикой и В. С. Рыжовой [7], работа специализированных центров с одаренными школьниками, опирающаяся на эти подходы, позволяет не только достичь высоких образовательных результатов, но и обеспечить повышение у таких детей уровня познавательной мотивации и осмысленности жизни [7].

Сделанные российскими учеными выводы подтверждают и зарубежные исследования. F. Vaccassino и S. Pinnelli, анализируя работу с одаренными детьми в Европе и США с 2011 по 2021 гг., говорят о преобладании стратегии обогащения как методологического подхода [8]. К схожим выводам приходит J. Smith⁵, обосновывая необходимость разработки для одаренных школьников обогащенной, стимулирующей программы обучения. Наряду с этим U. Erçaçan и F. Bahçeci говорят отмечают значимость личностно-ориентированного подхода в работе с такой нестандартной категорией детей, основанного на учете их индивидуальных особенностей и специфике развития [9]. При этом C. Sodergren и B. Ruiz [10] обращают внимание на важность внешней координации реализации образовательных программ для одаренных детей с целью обеспечения равных условий доступа к ним детей

разных национальностей и социально-экономических групп [10].

Качество подготовки одаренных школьников к олимпиаде позволяет мобилизовать все ресурсы и максимально эффективно проявить свои способности. Среди всего спектра именно когнитивные способности оказывают весомое влияние на успешность решения заданий на олимпиадах разного профиля, в том числе и гуманитарного.

Целью статьи является анализ специфики когнитивных способностей одаренных школьников в контексте участия в олимпиадах гуманитарного цикла.

Методология исследования

В нашем исследовании ведущими выступили экзистенциальный и креативно-деятельностный подходы. Экзистенциальный подход предполагает самопознание одаренными школьниками своих личностных особенностей и трудностей, что позволяет ребенку выстраивать ребенком свои жизненные планы и способы движения на пути к ним. Креативно-деятельностный подход ориентирует на изучение процесса работы с одаренными детьми как творческой деятельности по созданию оригинального идеального или материального продукта.

Главным методом исследования выступил контент-анализ, который был использован для изучения работ одаренных детей – участников регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников, для выявления типичных ошибок, закономерностей в написании эссе и выполнении исследовательского проекта как одной из двух частей заданий по истории. Исследование заявленной проблемы проводилось в 2025 г.

⁵ Smith K. J. Challenging units for gifted learners: Teaching the way gifted students think. – New York:

Routledge, 2021. – 192 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003233541>



Выборку исследования составили одаренные школьники г. Костромы и Костромской области ($n = 62$). В основу исследования были положены, во-первых, результаты регионального этапа ВСОШ по истории, представленные в итоговой ведомости результатов с указанием заданий каждого из двух туров и баллов, полученных участниками; во-вторых, анонимные работы участников регионального этапа; в-третьих, материалы бесед – интервью с учениками школ г. Костромы, принявшими участие в региональном и заключительном этапах ВСОШ по истории, обществознанию, мировой художественной культуре. Всего в региональном этапе приняли участие 62 школьника. Они представляли областной центр и большинство районов Костромской области. В региональном этапе участвовали победители муниципального этапа, а также победители и призеры регионального этапа 2023–2024 гг., из них учеников 11 класса – 27, 10 класса – 12, 9 класса – 23. Проверка работ

осуществлялась членами жюри регионального этапа, в числе которых доценты Костромского государственного университета и Костромской государственной сельскохозяйственной академии.

Для изучения заявленной проблемы исследования важно рассмотреть сущность феномена «одаренность». Его изучением занимаются как российские, так и зарубежные ученые. Среди отечественных исследователей особое место занимают работы Д. Б. Богоявленской⁶, Н. С. Лейтеса⁷, А. М. Матюшкина⁸, В. И. Панова⁹, А. И. Савенкова¹⁰, М. А. Холодной¹¹, В. Д. Шадрикова¹², В. С. Юркевич¹³ и др.

Несмотря на многообразие точек зрения на феномен одаренности, долгое время в нашей стране лидирующей была трактовка, предложенная в Рабочей концепции одаренности¹⁴. В настоящее время активно развиваются новые теории одаренности, в том числе учеными, которые входили в состав группы разработчиков Рабочей концепции одаренности.

⁶ Богоявленская Д. Б. Еще раз о понятиях «творчество» и «одаренность»: методологический подход // Психология одаренности и творчества. – СПб.: Нестор-история, 2017. – С. 21-37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29979317>

⁷ Лейтес Н. С. О признаках детской одаренности // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9203403>

⁸ Щербанова Е. И. Концепция А. М. Матюшкина о творческой одаренности как предпосылке развития творческой личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7, вып. 1. – С. 26-29. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-1-26-29> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32542288>

⁹ Panov V. I. Gifted children: identification, teaching, and development // Russian Education and Society. – 2002. – 44 (10). – P. 52-80. DOI: <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393441052> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13394228>

¹⁰ Савенков А. И. Представления о детской одаренности, как психическом явлении в современной образо-

вательной практике // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2019. – №. 6. – С. 6-10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38592503>

¹¹ Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Том. ун-т; М.: Барс, 1997. – 391 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36500433>

¹² Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности. одаренность и интеллект // Инновации в профессиональной школе: Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». Вып. 6. – М.: Академия профессионального образования, 2012. – 44 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20095712>

¹³ Юркевич В. С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 6. – С. 128–138. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260610> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47455541>

¹⁴ Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская и др.; Федеральная целевая программа «Одаренные дети» – М.: Министерство образования РФ, 2003. – 95 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20480094>



Так, В. Д. Шадриков охарактеризовал одаренность как «интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности»¹⁵.

Д. Б. Богоявленская [11] особое внимание уделяет созданию нового продукта в проявлении одаренности человека, понимая под одаренностью высокие способности, подразумевающие возможность проявлений творчества. Именно ее точка зрения в понимании одаренности лежит в основе нашего исследования.

Одной из наиболее важных составляющих исследований выступает распознавание/идентификация одаренности и таланта.

Одаренность расценивается как фактор общественного прогресса, обеспечивающий не только успешность развития личности, но и развитие общества в целом [12, с. 95]. Методики выявления одаренных детей имеют не только личностную, но и общественную и государственную значимость, поскольку одаренные дети сегодня – это будущее страны, ее научный, образовательный потенциал.

В характеристике одаренных детей Л. А. Дикая и В. С. Рыжова подчеркивают наличие сильной мотивации, стремления к жизненному поиску своего «Я», выработанных механизмов самоконтроля и стремления к большему, в сравнении с окружающими, проявлению социальной желательности по отношению к себе [7, с. 135]. М. Ž. Seničar и М. К. Gabrijelčič [13] свидетельствуют, что

обучение одаренных детей часто характеризуется высокими ожиданиями, амбициозными целями, при этом на опыт успеха и неудач таких детей влияют личные, семейные, школьные, культурные и социальные факторы [13]. К схожим выводам приходят в своих исследованиях А. Demirkaya, О. Ozdiyar-Gedik, Е. Gurlen [14] и G. Hagenauer, С. Wallner-Paschon, С. Kuhn [15], отмечая, что положительные социальные связи способствуют эмоциональной поддержке и комфорту одаренных школьников, их более высокой удовлетворенности жизнью. С. Eident, М. Matthews, С. Gilson, Е. Byker говорят о социальных и эмоциональных последствиях неравного доступа одаренных детей к образовательным программам [16].

Е. Б. Лактионова, А. В. Орлова, И. В. Кондакова и А. С. Тузова отмечают, что одаренные дети имеют и «особые ресурсы» – уверенность в себе и собственных силах, способность к саморегуляции в учебной деятельности, независимость, устойчивость к неблагоприятным условиям, субъектность, эмоционально-психологическую устойчивость [12].

Одаренные школьники концентрируют повышенное внимание на самих себе, своих знаниях и способностях, рассматривая их как «единственное» средство достижения цели. Отмечена учеными и важность для одаренных детей достижения результата, превалирующая над процессом деятельности. Успехи и неудачи талантливые дети склонны объяснять исключительно субъективными, внутренними факторами¹⁶.

¹⁵ Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. № 2. – С. 15–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37137953>

¹⁶ Федосеева Т. Е., Минеева Е. Д. Личностные факторы перфекционизма воспитанников центра одаренных детей // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 332–335. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44715918>

Ф. Gagné разработал дифференциальную модель одаренности и таланта, дал этим понятиям смысловое наполнение и выделил три типа катализаторов – факторов, которые могут способствовать или препятствовать развитию выдающегося владения природными способностями. Внутриличностные катализаторы (основой их автор считает мотивацию, разделяемую на два элемента: цели и мотивы) носят субъективный характер, средовые (экологические) катализаторы – объективный, поскольку отражают влияние на личность социальной среды и близкого окружения. Третий тип катализаторов – шанс или везение – представляет собой стечение обстоятельств, случайность, находящиеся вне всякого контроля [17].

Анализ деятельности системной работы и поддержки одаренных детей в западных странах был проведен О. И. Ключко, А. В. Ляблиной и О. Я. Гавриловой¹⁷. В европейских странах накоплен богатый опыт работы с одаренными детьми, ее ориентиром выступает создание таких условий, в которых наиболее полно будет раскрыт потенциал талантливой ребенка¹⁸. О необходимости поддержки и создания специальных условий для гармоничного развития таких детей говорят в своих работах J. VanTassel-Baska [18], M. Stormont, M. S. Stebbins, G. Holliday [19], о значимости психологического благополучия в системе образования для одаренных детей пишет Т. Л. Cross [20].

Система поддержки одаренных детей включает в себя многоуровневую образовательную структуру (центры продвижения,

школы, колледжи, центры дополнительного образования), общественные (благотворительные фонды, ассоциации родителей и педагогов и др.) и исследовательские (университеты и ассоциации) организации, теоретические и практические наработки которых имеют большое значение в выстраивании аналогичной системы работы с одаренностью в России. Изучение трудностей одаренных школьников в олимпиадный и постолимпиадный период дало возможность сформировать программы работы с такими детьми [21].

В европейской системе образования в основу работы с одаренными детьми заложена модель обогащения Д. Рензулли SEM (School Wide Enrichment Model – Школьная модель широкого обогащения)¹⁹, используемая как в специализированных школах, так и в общеобразовательных. SEM – модель обогащения «обеспечивает обогащенный опыт обучения и более высокие стандарты обучения для всех детей с помощью трех целей: развитие талантов у всех детей, предоставление широкого спектра дополнительных занятий для всех обучающихся и последующее углубленное обучение на основе интересов и сильной мотивации для особенно заинтересовавшихся учащегося тем» [22, с. 78].

Ученые установили взаимосвязь между мотивацией и успешностью и сделали вывод, что учащийся, имеющий меньшие по объему знания, но более высокую учебную мотивацию и прилагающий конкретные и ощутимые

¹⁷ Ключко О. И., Ляблина А. В., Гаврилова О. Я. Система поддержки одаренных детей в европейских странах // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. – 2023. – № 1. Т. 93. – С. 22-33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50793429> DOI: <https://doi.org/10.52512/2306-5079-2023-93-1-22-33>

¹⁸ Там же.

¹⁹ Renzulli J. S., Reis S. M. The Three Ring Conception of Giftedness: A Change in Direction from Being Gifted to the Development of Gifted Behaviors. Conceptions of Giftedness and Talent. Sternberg RJ, Ambrose D. (eds). Palgrave Macmillan, Cham. – 2021. – P. 335-355. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_19



усилия, может быть вознагражден более высокой оценкой, чем учащийся с более глубокими знаниями, но низкой мотивацией [22].

Система работы с одаренными школьниками в нашей стране представлена тремя мощными направлениями: работа в общеобразовательных организациях, работа с одаренными детьми в системе дополнительного образования и олимпиадно-конкурсное движение.

Олимпиады позволяют одаренным школьникам проявить свой потенциал, реализовать свои способности, в первую очередь когнитивные.

В течение многих лет в рейтинге олимпиад нашей страны лидирует Всероссийская олимпиада школьников. Нами рассмотрены результаты выполнения заданий регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по предметам гуманитарного профиля (истории). В этой ситуации важен анализ особенностей и трудностей выполнения одаренными школьниками заданий по предметам гуманитарного профиля (истории) в региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников. В эпоху глобальной информатизации навыки структурирования данных, отбора информации и ее анализа востребованы не только в естественно-научных областях знания, но и в гуманитарных предметах, требующих навыков работы с печатным текстом, с книгой, отрывками научных текстов или текстов исторических источников. В связи с этим для изучения заявленной проблемы нами проанализированы результаты участия и особенности выполнения заданий регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по предметам гуманитарного цикла (истории).

В течение нескольких лет неизменное первенство в перечневых олимпиадах удерживают г. Москва и Московская область (ежегодно москвичи получают до 50 % дипломов победителей и призеров), высокие результаты демонстрируют Республика Татарстан, г. Санкт-Петербург, Челябинская область, Республика Башкортостан, Удмуртская Республика, Новосибирская область²⁰.

В настоящее время исследователи высказывают сомнения в наличии равенства условий и доступности подготовки к олимпиадам [6]. Специфика так называемой глубинки не дает массового стремления к успешности и с большей вероятностью рождает «самородков», выявить которых позволяет зачастую только региональный этап ВСОШ. Ввиду того что победитель регионального этапа предметной олимпиады во многих субъектах Российской Федерации только один, время для углубленной системной работы по подготовке к олимпиаде кажется упущенным. Потенциальные победители олимпиады уходят в онлайн-школы (в том числе специализирующиеся только на подготовке к олимпиадам и привлекающие к этому процессу победителей «перечневых» олимпиад), а образовательные возможности региона оказываются не востребованными.

Подготовка одаренных школьников к олимпиадам является значимым фактором успешности. Востребованность групповой работы с одаренными школьниками подменяется индивидуально-групповой (в группах до 5 человек), когда талантливые дети не всегда сами для себя определились с направлением своих запросов и предметной научной областью. Высокие познавательные запросы не-

²⁰ Итоги всероссийской олимпиады школьников в 2022/23 учебном году (статистические данные). – М., 2023. URL: https://vserosolimp.edsoo.ru/olimp_region

Итоги всероссийской олимпиады школьников в 2023/24 учебном году (статистические данные). – М., 2024. URL: <https://vso.edsoo.ru/index/php/s>

редко разнонаправлены и охватывают, например, историю, социологию, философию, экономику, мировую художественную культуру, которые, конечно, относятся к сфере социально-гуманитарных наук и соприкасаются между собой, но обладают значительной спецификой и присущими им методами исследования. Такая рассредоточенность/«разбросанность» вряд ли позволит добиться высоких результатов в олимпиадном и конкурсном движении, а от работающего с такими детьми педагога требует поистине энциклопедических знаний. Предъявлять подобные требования к учителям общеобразовательных школ не представляется возможным и целесообразным.

Охарактеризованные обстоятельства свидетельствуют о неравномерности условий подготовки одаренных детей к олимпиадам и конкурсам в регионах и крупных городах-мегаполисах Российской Федерации. Разные возможности развития и саморазвития обучающихся и сложившиеся системы подготовки к конкурсным испытаниям ежегодно приводят к победе в перечневых олимпиадах значительного процента одаренных школьников из центральных городов страны. При этом обучающиеся из провинциальных городов, имея значительные потенциалы, показывают более низкие результаты.

Представленные методологические позиции имеют серьезное значение при изучении особенностей подготовки, анализа успехов и неудач одаренных школьников во время участия в олимпиадах и конкурсах, которые во многом определяются особенностями мышления и проявлением когнитивных способностей одаренных школьников. Наше исследование было сосредоточено на выявлении специфики когнитивных способностей одаренных школьников в контексте участия в региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников (предметы гуманитарного цикла).

Результаты исследования

Метапредметность олимпиад гуманитарного цикла

Особенностью олимпиад гуманитарного профиля является их метапредметность. В заданиях ВСОШ по истории включены разные типы исторических источников: фрагменты законодательных актов и делопроизводственных документов, летописей, дневниковых записей, личной переписки, статистические данные, представленные в виде графиков и диаграмм, картографические материалы, плакаты, картины, фотографии и др. Такое разнообразие источников обуславливает использование знаний, умений и навыков, полученных и сформированных в процессе изучения таких предметов, как литература, география, обществознание, право, мировая художественная культура и даже в какой-то мере математика. Метапредметность находит свое отражение и в заданиях творческого тура. Написание эссе требует не только исторических знаний, но и навыков построения научного и литературного текста, грамотного изложения своей мысли, логичности и аргументированности, что невозможно без привлечения знаний по русскому языку и философии.

Обществознание как предмет школьной программы имеет комплексный характер и объединяет в себе философию, социологию, право, политологию, социальную психологию, которые присутствуют в нем не в изолированном виде, а во взаимосвязях, обеспечивающих целостность и преемственность изучения учебного материала. На отражение метапредметных связей нацелены задания с развернутым ответом, входящие в состав заданий ГИА по обществознанию в 9 и 11 классах. При разработке заданий ВСОШ по обществознанию также учитывается это обстоятельство. Если экономические и правовые задачи



достаточно узкопредметны, то задания с иллюстративным материалом, статистика и данные социологических опросов, тексты разной тематики и, конечно, задания творческого тура отражают метапредметность. От участников олимпиады по обществознанию, помимо владения комплексом дисциплин собственно обществоведческой направленности, требуется использование знаний по истории, русскому языку, мировой художественной культуре.

Составители заданий ВСОШ по истории уделяют большое внимание юбилеям крупных и значимых исторических событий. Понимание этого факта позволяет участникам регионального этапа более глубоко и предметно изучить именно такие события и связанные с ними исторические источники, произведения изобразительного искусства, литературные произведения, памятники и мемориалы.

В региональном этапе ВСОШ по истории 2024–2025 гг. в Костромской области приняли участие в I туре 62 человека, во II туре 61 человек. Результативность выполнения отдельных заданий (через призму полученных каждым участником баллов) позволяет сделать выводы о сформированности у школьников тех или иных умений и навыков, метапредметных результатах и качестве подготовки участников.

Особенности проявления когнитивных способностей одаренными школьниками при выполнении заданий исследовательского тура олимпиады по истории

Первый исследовательский тур олимпиады по истории предполагает выполнение двух заданий: работу с историческим источником (в 2024–2025 гг. таким источником были

статистические данные по Великой Отечественной войне) и историческое эссе²¹. Для написания эссе участникам предлагаются имеющие оценочный характер высказывания историков. Каждая цитата содержит некую проблему, соответствующую тому или иному историческому периоду. При этом высказывание охватывает довольно протяженный отрезок исторического времени, в рамках которого протекали значительные исторические процессы или переживали эволюцию исторические явления. Главная особенность выполнения задания «историческое эссе», которая приобрела уже характер устойчивой тенденции, состояла в своеобразном «буквализме». Цитата воспринимается участниками олимпиады максимально конкретно и предельно однозначно. Мышление участников фактически цепляется за узнаваемый термин или имя исторической личности, абстрагирования не осуществляется, а смысл высказывания передается через синонимы и без попыток обобщения. Так, смысловое значение термина «смута» как раздоры, распря и конфронтация в сознании участников, выбравших соответствующую цитату, ассоциировалась со Смутным временем конца XVI – начала XVII в. Участников несколько не смутило и указание точных временных рамок в цитате, а именно вторая четверть XV в., однозначно указывавших на события «феодалной войны» в московском княжеском доме. Цитата из работы историка И. Б. Михайловой звучала следующим образом: «Смута второй четверти XV в. – это не усобица между претендентами на престол, не “феодалная война” и не противостояние Севера и Центра, а закономерный этап в развитии русской государственности от общинно-демократической к монархической. Преобразования, проведенные Василием II и

²¹ Первый тур. 9–11 классы. <https://vos.olimpiada.ru>



его сторонниками, предопределили исход Смуты второй четверти XV в., обеспечили победу великого князя над противниками». Задача участника состояла в том, чтобы проанализировать значение так называемой феодальной войны второй четверти XV в. для развития русской государственности. Фактически участники, избравшие это высказывание как тему эссе, описывали процессы совершенно иного исторического времени, которые, во-первых, отстояли от противостояния московского и галицких князей – сыновей и внуков Дмитрия Донского на 150 лет; во-вторых, отражали гибель в условиях Смутного времени той самой русской государственности. Аналогично в высказывании историка Н. С. Борисова, затрагивающем эволюцию положения боярского рода Шуйских в XVI – начале XVII в., участники фиксировали только фамилию, связывая ее с единственным представителем рода – царем Василием Шуйским (1606–1610). И в этом случае в сознании участников обширный исторический период от царствования Ивана IV до завершения Смутного времени подменялся сравнительно непродолжительным периодом Смуты.

Логика написания исторического эссе включает в себя постановку проблемы и формулирование исходя из смысла высказывания и проблемы четырех задач. Исследовательские задачи служат средством отражения причинно-следственных связей и понимания логики и закономерностей протекания исторического процесса. В 2024–2025 гг. значительная доля участников регионального этапа в Костромской области демонстрирует полное непонимание причин и следствий, раскрывая смысл высказывания через повторение (за

редким исключением с использованием синонимов) самой цитаты. На снижение умения анализировать указывает и постановка задач через вопросную форму, идущую от высказывания. Например, к высказыванию историка А. Б. Каменского: «Время Елизаветы не случайно – время подъема русской культуры, время Ломоносова, в чьей личности воплотились важнейшие черты и противоречия эпохи... Идеология елизаветинского времени царствования... способствовала реализации творческой энергии, исподволь накапливавшейся в предшествующий период и теперь вырвавшейся наружу» – были сформулированы такие задачи:

– Было ли время Елизаветы временем подъема русской культуры?

– Был ли Ломоносов воплощением важнейших черт и противоречий эпохи? и т.д.

Такие формулировки не были единичны и свидетельствуют об узости кругозора, неумении анализировать содержание высказывания, выделять главную мысль и видеть подтекст. Это подтверждает и результат: 13 участников (21 %) из 61 получили за историческое эссе 0 баллов.

Задания регионального этапа ВСОШ по истории требуют от участников не только обширных знаний, но и умения устанавливать причинно-следственные связи, восстанавливать хронологию исторических событий, анализировать текстовую и графическую информацию²².

Так, задание 1 второго тура регионального этапа ВСОШ по истории требовало от участника установления соответствия между изображениями схем мемориалов, увековечивающих память о Великой Отечественной войне, и стихотворениями, в которых нашли

²² Второй тур. 9–11 классы. URL: <https://vos.olimpiada.ru>

отражения события 1941–1945 гг. На основе анализа приведенных визуальных и текстовых источников необходимо было определить, что это за мемориал, привести название мемори-

ального комплекса и указать страну, на территории которой он установлен. Максимальный балл за задание 1 – 10 баллов. Результативность выполнения этого задания представлена на рисунке 1.

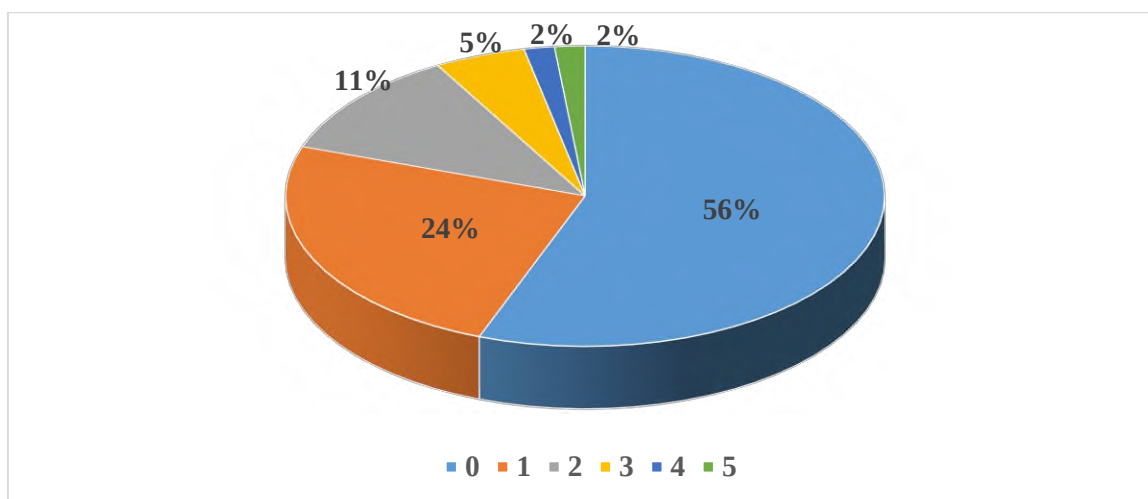


Рис. 1. Результативность выполнения в баллах задания 1 регионального этапа ВСОШ по истории в Костромской области в 2024–2025 гг.

Fig. 1. The effectiveness of performance in points of task 1 of the regional stage on history in the Kostroma region in 2024-2025.

Максимальный балл, полученный за задание 1, составил 5 баллов из 10 возможных. 5 и 4 балла набрали по одному человеку, большинство участников – 34 человека (56 %) – не справились с предложенным заданием. Такие результаты свидетельствуют о том, что одаренные школьники при наличии обширных знаний не способны их сопоставить и встроить в логическую цепочку «историческое событие – литературное описание – мемориальный объект».

Задание 2 предполагало установление соответствия между отрывками из исторических источников – фрагментов летописей – и миниатюрами, связанными с содержанием приведенных фрагментов. Внутри фрагментов имена действующих лиц были пропущены и на основе анализа источников требовалось

определить историческую личность – киевских князей – и соотнести их имена с летописными фрагментами и миниатюрами, установив при этом и хронологическую последовательность. Последняя могла быть установлена как на основе знаний времени правления каждого князя, так и знаний дат, описанных и достаточно узнаваемых исторических событий. Возможная логика решения этого задания включала в себя следующие действия: прочитать фрагмент источника, определить, о каком князе идет речь, восстановить и назвать событие, описанное в тексте и связанное с этим князем, и в заключение подобрать соответствующее изображение. Максимальный балл за задание 2 – 10 баллов. Результативность выполнения этого задания представлена на рисунке 2.

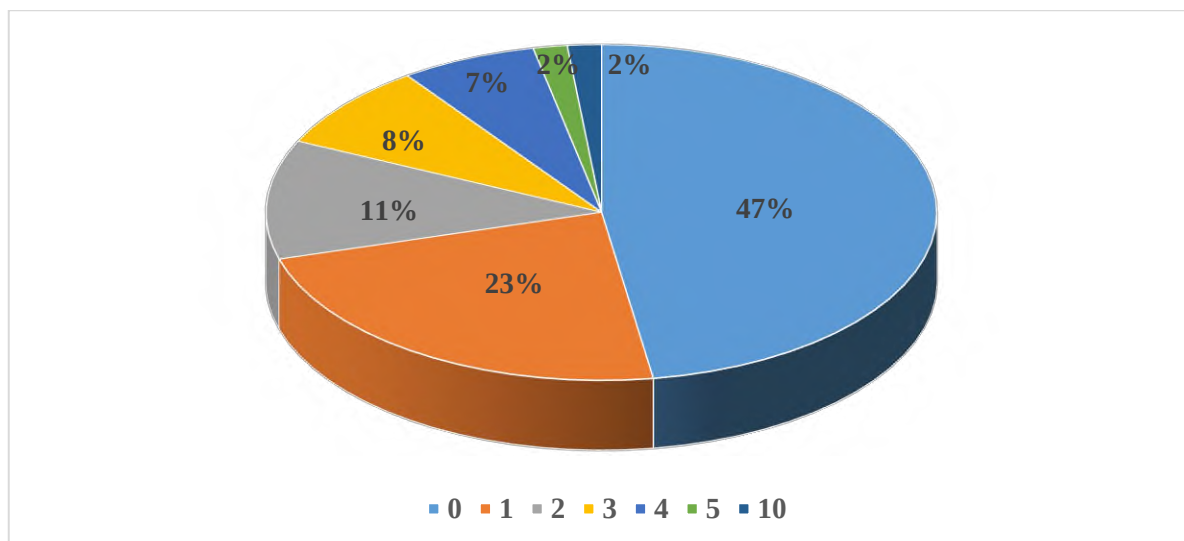


Рис. 2. Результативность выполнения в баллах задания 2 регионального этапа ВСОШ по истории в Костромской области в 2024–2025 гг.

Fig. 2. The effectiveness of performance in points of task 2 of the regional stage on history in the Kostroma region in 2024-2025.

Практически половина участников не справилась с заданием 2. Успешно справиться с заданием и получить максимальный балл смог только 1 участник, 5 баллов из возможных 10 набрал 1 человек.

Задание 3, ориентированное на анализ графической информации, включало в себя графики, в которых были отражены периоды активности и спадов в переписывании книг в трех крупнейших монастырях средневековой Руси. Результатом выполнения задания должно было стать указание названий этих монастырей. Периоды активности и спадов соотносились с временной шкалой. Так, наивысшая активность для монастыря 1 соответствовала 1420–1425 гг., для монастыря 2 – 1600 г., для монастыря 3 – 1640–1650 гг. Эти «пики»

позволяли идентифицировать монастырь 1 как Троице-Сергиев, монастырь 2 как Кирилло-Белозерский, а монастырь 3 как Соловецкий. Также от участника требовалось указать две причины наиболее крупного подъема в деятельности по переписыванию книг в монастыре 1, установить взаимосвязи между первым подъемом в деятельности по переписыванию книг в монастыре 2, последним резким спадом в деятельности по переписыванию книг в монастыре 3 и общим спадом деятельности во всех трех монастырях (по хронологии он пришелся на 1610–1650-е гг.) и историческим процессом. Максимальный балл за задание 3 – 10 баллов. Результативность выполнения этого задания представлена на рисунке 3.

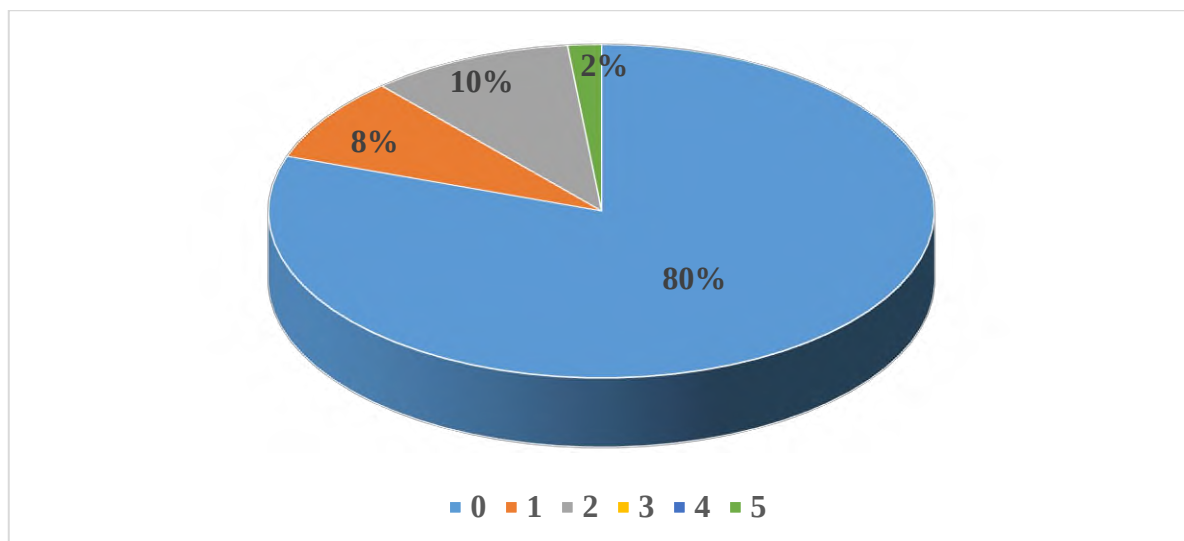


Рис. 3. Результативность выполнения в баллах задания 3 регионального этапа ВСОИШ по истории в Костромской области в 2024-2025 гг.

Fig. 3. The effectiveness of performance in points of task 3 of the regional stage on history in the Kostroma region in 2024-2025.

Результативность выполнения задания 3 одна из самых низких, поскольку 80 % участников фактически не справились с заданием и получили за него 0 баллов, 18 % участников (11 человек) набрали 1–2 балла, и только 1 участник (2 %) получил 5 баллов из возможных 10.

Задание 4 также нацелено на работу с историческими источниками. В 2024–2025 гг. в задание 4 вошли решения, выступления, соглашения, связанные с работой представительных органов – сеймов Речи Посполитой. Проанализировав источники, участники регионального этапа олимпиады должны были соотнести эти фрагменты документов с приведенным перечнем сеймов, который охватывает время существования Речи Посполитой в хронологических рамках 1569–1793 гг. Формулировка задания содержала условие, которое усложняло его выполнение, а именно в список сеймов были включены «лишние» и не отраженные в текстах источников, а ряду сеймов, наоборот, соответствовало несколько

фрагментов. От участников требовалось провести и перекрестный анализ событий всемирной и отечественной истории. Так, фрагмент Б содержал только факты истории польского государства: имя короля Станислава Августа, упоминание конфедерации и конституции. Имеются в виду король Станислав Август Понятовский, который занимал польский престол в период 1764–1795 гг., Тарговицкая конфедерация и польская конституция 1791 г. Максимальный балл за задание 4–10 баллов. Результативность выполнения этого задания представлена на рисунке 4.

Результативность выполнения задания 4, в сравнении с другими заданиями, была неплохая, только четверть участников не смогли его выполнить; 9 участников набрали от 5 до 7 баллов, установив причинно-следственные связи на основе приведенных отрывков.

Задание 5 включало в себя 10 утверждений о событиях и явлениях в истории России XVII в. Утверждения составлены таким образом, что каждое из них соответствует одному

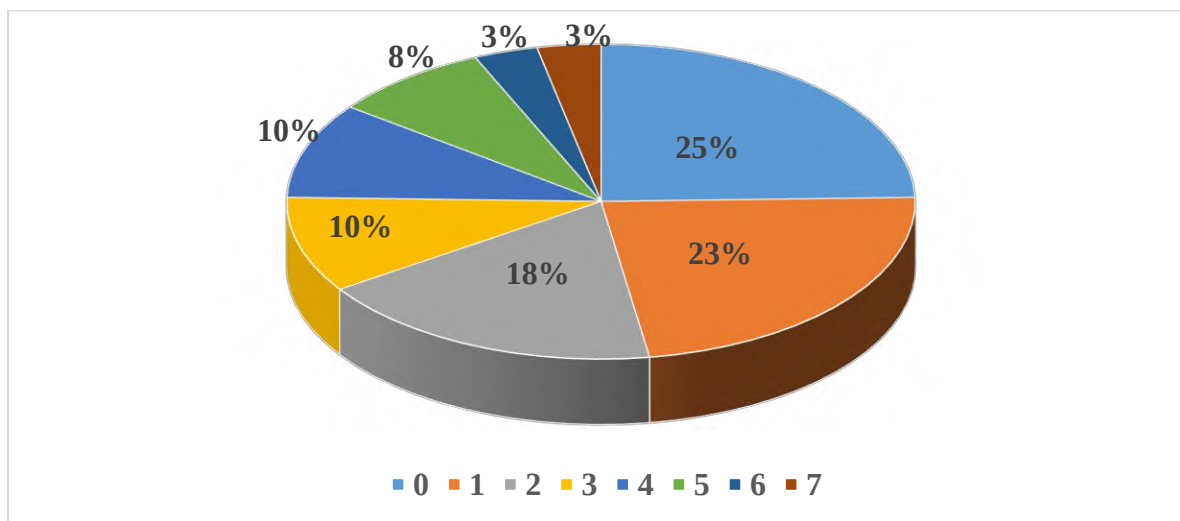


Рис. 4. Результативность выполнения в баллах задания 4 регионального этапа ВСОШ по истории в Костромской области в 2024–2025 гг.

Fig. 4. The effectiveness of performance in points of task 4 of the regional stage on history in the Kostroma region in 2024-2025.

из десятилетий века. Задача участника – расположить приведенные утверждения в хронологическом порядке. Задание ориентировало участников на выделение/«считывание» исторического контекста и установление связей между упоминаемыми в утверждении историческими личностями и/или географическими

объектами с конкретными значимыми событиями XVII в. И в этом задании от участников требовалось применение перекрестного анализа истории России и всемирной истории. Максимальный балл за задание 5–10 баллов. Результативность выполнения этого задания представлена на рисунке 5.

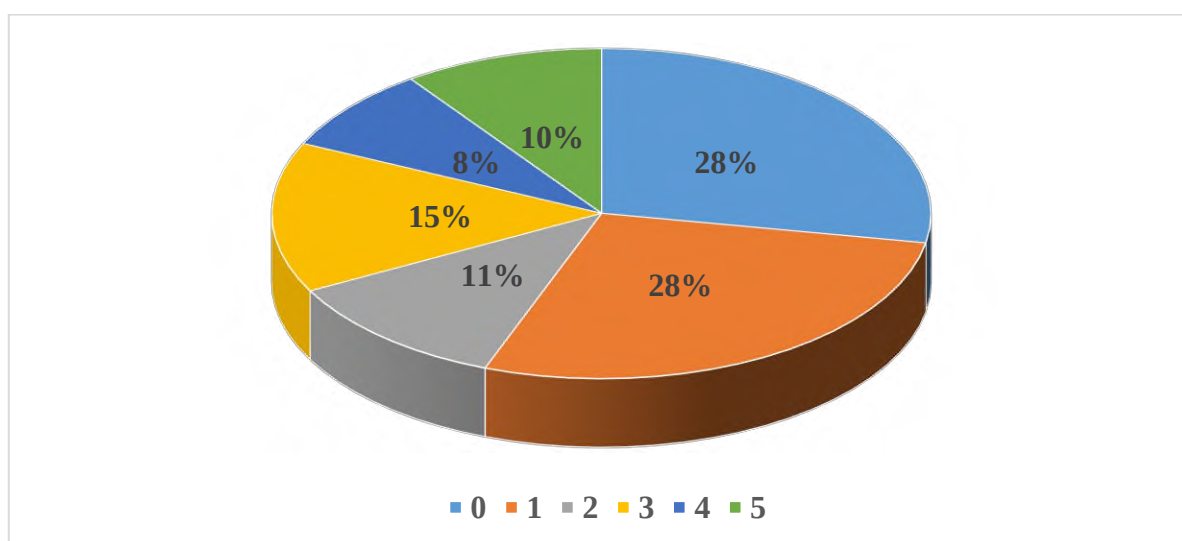


Рис. 5. Результативность выполнения в баллах задания 5 регионального этапа ВСОШ по истории в Костромской области в 2024–2025 гг.

Fig. 5. The effectiveness of performance in points of task 5 of the regional stage on history in the Kostroma region in 2024-2025.

Результат выполнения – средний, хотя справились с заданием 72 % участников, но только 10 % (6 человек) набрали 5 из возможных 10 баллов.

Задание 6 включало в себя двадцать две характеристики исторических личностей XVIII–XX вв. – родных братьев, оставивших важный след в истории страны. На основе приведенных характеристик следовало, во-первых, определить конкретных людей, которым

соответствует описание; во-вторых, составить «пару», идентифицировав среди этих людей братьев. В бланке ответов была приведена таблица, в которую включены некоторые имена «брата 1» (4 позиции), «брата 2» (10 позиций) и четыре пронумерованные характеристики. Максимальный балл за задание 6–11 баллов. Результативность выполнения этого задания представлена на рисунке 6.

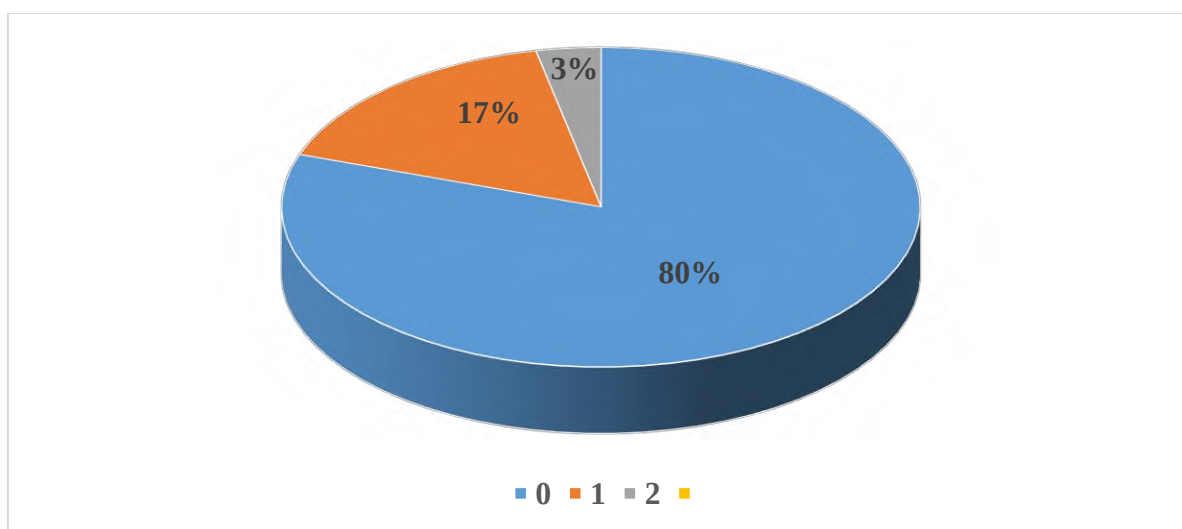


Рис. 6. Результативность выполнения в баллах задания 6 регионального этапа ВСОШ по истории в Костромской области в 2024–2025 гг.

Fig. 6. The effectiveness of performance in points of task 6 of the regional stage on history in the Kostroma region in 2024-2025.

При выполнении задания 6 школьники Костромской области показали худший результат: 80 % участников не набрали баллов вообще, 17 % получили 1 балл из 11 возможных (в их число вошел и победитель регионального этапа), и только 2 участника (3 %) набрали 2 балла.

Основой для выполнения задания 7 стала историческая карта, которая отражала ситуацию в Европе, сложившуюся и закреплённую решениями «некоего» международного события. Средством для установления этого международного события выступала приведенная

карикатура, однозначно указывающая на Венский конгресс, которым были подведены итоги наполеоновских войн. На основе исторической карты и карикатуры участник должен был выполнить несколько заданий: назвать год, когда были утверждены отмеченные на карте границы европейских государств, и международное событие, утвердившее эти решения, установить соответствие между странами-участницами и изображенными на карикатуре правителями государства, определить, верны ли приведенные суждения,

в которых указаны «государство 1», «персонаж Б», «персонаж Г» и т. д. Для выполнения задания от участника требовались знания исторической географии, поскольку на карте государства не названы, а отмечены цифрами 1–8, а также обширных знаний по всемирной

истории, включая не только правителей европейских государств, но и представления об их внешнем облике. Максимальный балл за задание 7 – 13 баллов. Результативность выполнения этого задания представлена на рисунке 7.

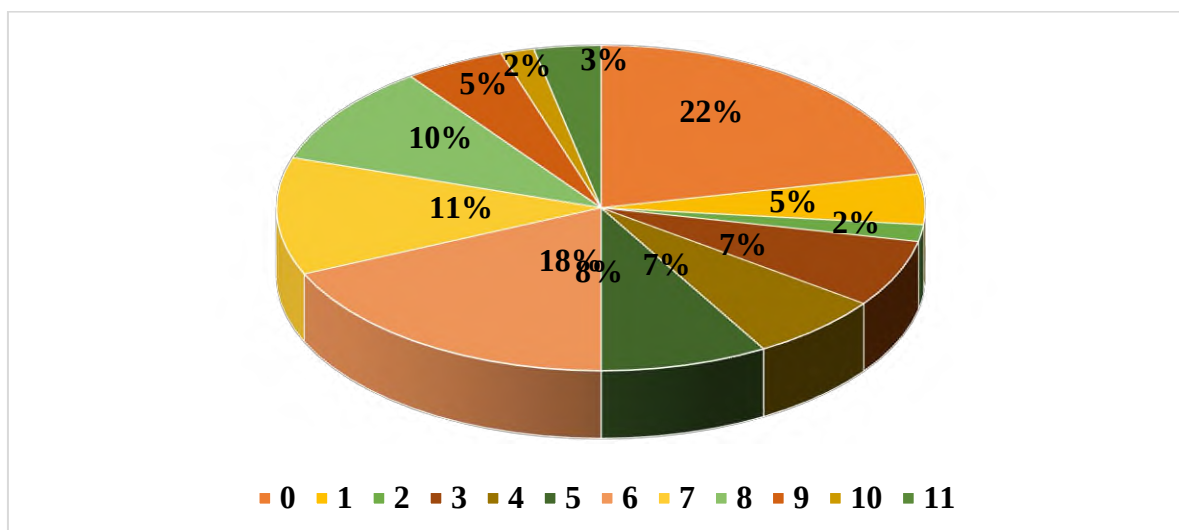


Рис. 7. Результативность выполнения в баллах задания 7 регионального этапа ВСОШ по истории в Костромской области в 2024–2025 гг.

Fig. 7. The effectiveness of performance in points of task 7 of the regional stage on history in the Kostroma region in 2024-2025.

Работа с исторической картой в задании 7 дала самый высокий результат выполнения из всех заданий регионального этапа ВСОШ по истории: почти 50 % участников смогли набрать больше половины от максимально возможного балла.

Задание 8 включало шесть картинок из детской агитационной книжки 1920-х гг. «Твои наркомы у тебя дома» и интересные факты об изображенных исторических деятелях. На картинках указаны названия должностей «наркомфин», «наркоминдел», «всесоюзный староста» и др. и приведены четверостишия, характеризующие деятельность этого

государственного лица, например, «Говорит он без умолку / Из Москвы со всей землей, / Чтоб все страны – втихомолку / Мирно жили бы с тобой». Перечень вопросов включал в себя требования определить с максимальной точностью год, когда могли быть созданы иллюстрации, указать официальное название должности «старосты», также необходимо было привести фамилию каждого государственного деятеля и указать соответствующий им факт. Максимальный балл за задание 8 – 8 баллов. Результативность выполнения этого задания представлена на рисунке 8.

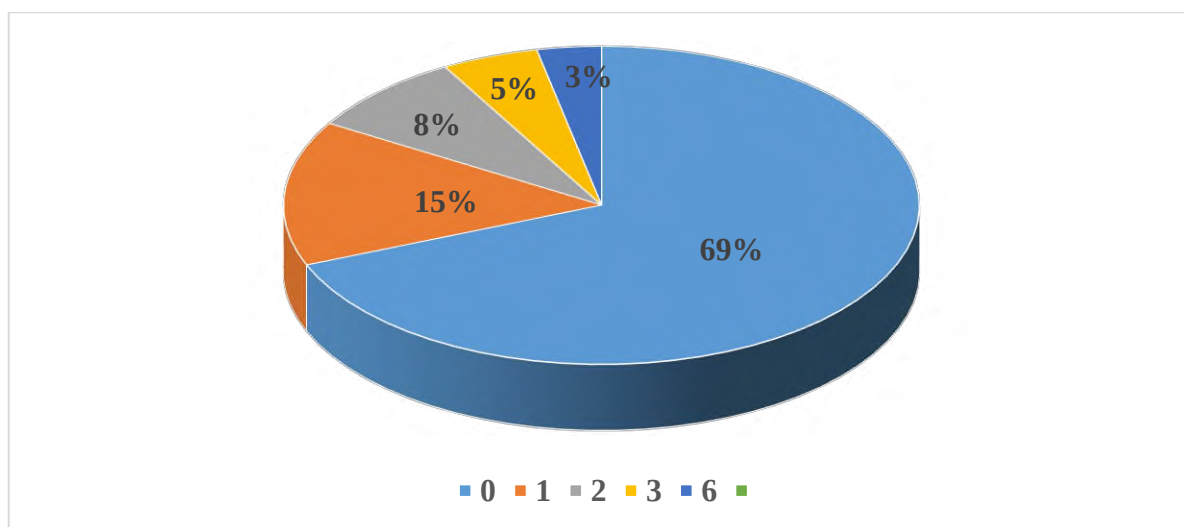


Рис. 8. Результативность выполнения в баллах задания 8 регионального этапа ВСОШ по истории в Костромской области в 2024–2025 гг.

Fig. 8. The effectiveness of performance in points of task 8 of the regional stage on history in the Kostroma region in 2024-2025.

Затруднения, что достаточно традиционно, вызывают задания, посвященные советскому периоду истории. Ввиду изменений в логике преподавания школьного курса истории школьники 9 класса еще не приступили к его изучению, школьники 10 класса не изучили советский период углубленно.

Для установления хронологической последовательности исторических событий 1980–2000-х гг. в задании 9 были приведены 10 фотографий, анализ которых позволял участникам определить, какие события изображены на этих фото. В качестве опорных сигналов, которые позволяют восстанавливать в памяти усвоенную ранее информацию, выступали олимпийский мишка, фамилия Генерального секретаря ЦК КПСС К. У. Черненко, лозунг демонстрантов «Непобедимой нашей армии, возглавляемой ЦК КПСС, сумевшей подавить путч школьников в Тбилиси 9 апреля – слава», «...АЭС им. В. И. Ленина», М. С. Горбачев, Р. Рейган и Дж. Буш-старший на фоне Статуи Свободы и др. Максимальный балл за задание 9 – 10 баллов.

Как и в случае с заданием 8, затруднения при выполнении задания 9 были обусловлены недостаточностью знаний одаренных школьников о советском периоде истории.

Задание 10 имело вариативный характер, и участнику олимпиады было предложено выбрать один из двух вариантов. Формулировка задания была идентичной, в нем были приведены цитаты известных современников об одном из правителей нашей страны. В варианте А отдельные высказывания принадлежали В. Н. Ламсдорфу, А. А. Брусилову, И. В. Цветаеву, М. Н. Каткову и достаточно однозначно указывали на императора Александра III. От участника требовалось не только назвать правителя, но и указать авторство приведенных цитат. В варианте Б цитаты указывали на руководителя страны и не содержали указаний на авторов высказываний. Наименование в цитате 3 «Советское государство», упоминание в цитате 4 «Тараканища» – сказки в стихах Корнея Чуковского и др. позволяли сделать вывод о том, что речь идет об И. В. Сталине, а отдельные части фрагментов

указывали на авторство В. И. Ленина, В. М. Молотова, У. Черчилля, Г. К. Жукова, М. А. Шолохова и др. Максимальный балл за

задание 10 – 8 баллов. Результативность выполнения этого задания представлена на рисунке 9.

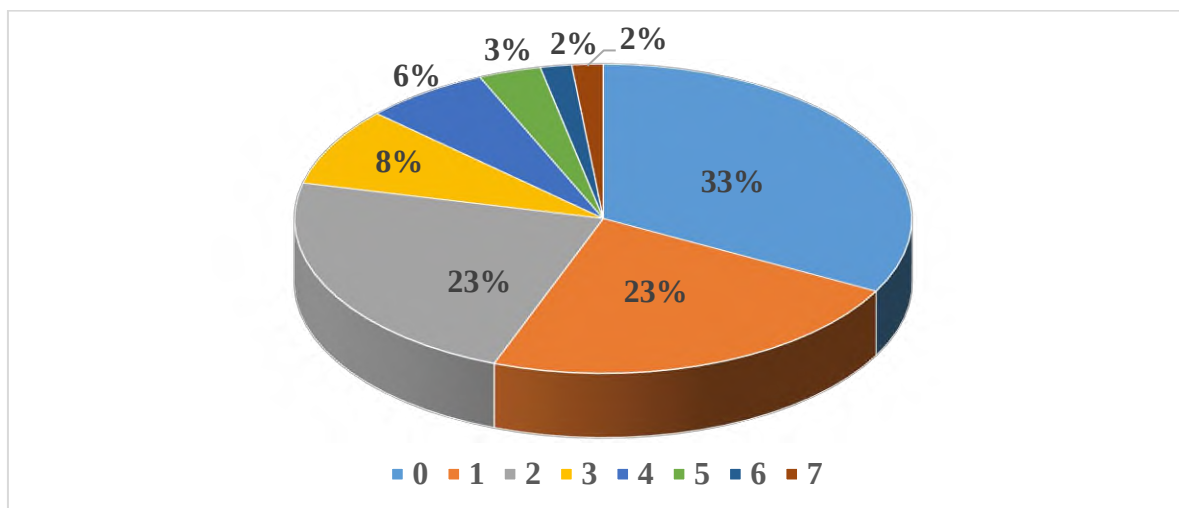


Рис. 9. Результативность выполнения в баллах задания 10 регионального этапа ВСОШ по истории в Костромской области в 2024–2025 гг.

Fig. 9. The effectiveness of performance in points of task 10 of the regional stage on history in the Kostroma region in 2024-2025.

Не смогли справиться с заданием 20 участников (33 %), большинство – 28 участников (46 %) набрали за задание 1–2 балла, 7 баллов из 8 возможных получил 1 человек.

Обсуждение

Мы согласны с мнением современных российских и зарубежных ученых, которые говорят о специфике проявления когнитивных способностей у одаренных школьников в области предметов гуманитарного цикла, точных наук и естественно-научных предметов. Вслед за Е. М. Калинкиной, Н. В. Носовой и Е. Н. Вадуриной²³ мы зафиксировали особенности когнитивных способностей у одаренных школьников по предметам гуманитарного

цикла, которые влияют на успешность решения олимпиадных заданий. Для большинства участников характерно конвергентное мышление, позволяющее воспринимать информацию буквально и решать задачи, имеющие единственный правильный ответ. Дивергентным мышлением, позволяющим абстрагироваться от конкретики, видеть скрытые взаимосвязи и давать альтернативную, отступающую от логики четко зафиксированного смысла позицию, обладают не более 25 % участников олимпиады.

Большинство участников испытывают серьезные затруднения в установлении причинно-следственных связей. Воспроизведение усвоенных знаний участники осуществляют с высокой степенью результативности, но как

²³ Калинкина Е. М., Носова Н. В., Вадурина Е. Н. Динамика когнитивных характеристик интеллектуально

одаренных школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-4. – С. 281-284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48417584>



только задача усложняется и требует обобщения накопленных знаний и использования их для аргументации какого-либо идейно-теоретического положения, участники сделать выводы не могут и подменяют анализ описанием.

В процессе решения заданий регионального этапа олимпиады ВСОШ по предметам гуманитарного цикла одаренные дети продемонстрировали высокий уровень уверенности в себе, так как участвуют сразу в ряде рейтинговых олимпиад и конкурсов по разным предметам. Как показали беседы с обучающимися, мотивами становится не только желание добиться успеха и победить, но и стремление увидеть другие города как площадки для проведения олимпиад, познакомиться со сверстниками, имеющими схожий круг интересов, оценить престижные вузы, которые выступают организаторами и площадками проведения олимпиад. Общение с единомышленниками после окончания олимпиады ребята продолжают в онлайн-формате. Большую роль играет и потребность быть, говоря современным языком, «частью движа». Правда, за внешним блеском и яркостью эмоциональных переживаний, активностью и позитивом не всегда скрывается самоанализ, глубина мышления, серьезность намерений.

Исследование продемонстрировало высокий уровень стремления к победе и социальную гибкость одаренных школьников, так как одаренные дети – участники олимпиад, будучи нередко подкованными в ограниченном числе тем, изучая глубоко лишь один исторический период или проблему, и даже обладая

минимальными знаниями нескольких исторических фактов, готовы, пусть и с незначительными шансами на успех, использовать эти знания в любом контексте, поворачивать и пристраивать с выгодой для себя.

Таким образом, высокая мотивации и стремление к победе сопровождаются у одаренных школьников – участников регионального этапа ВСОШ по предметам гуманитарного цикла сложностями, обусловленными недостаточной сформированностью специальных умений и навыков.

Заключение

Исходя из результатов исследования можно сделать вывод о наличии специфики развития и проявления когнитивных способностей одаренных школьников – участников олимпиад. Более 90 % участников исследования испытывают сложности в установлении причинно-следственных связей, но успешно описывают значимые события и сравнивают несимволически выраженные количества.

Представленные результаты исследования подтверждают особую значимость педагогического сопровождения одаренных школьников, направленного на мобилизацию когнитивных, личных и физических ресурсов; развития дивергентного мышления и аналитических навыков; развития коммуникативных и организаторских способностей при сохранении стабильности состояния, сохранения эмоционального баланса в период психофизического напряжения олимпиадного периода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доний Е. И., Шумакова Н. Б. Сравнительный анализ когнитивных характеристик и креативности младших подростков с интеллектуальной и художественной одаренностью // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12, № 3. – С. 110–123. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44208574> DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120307>



2. Papadopoulos D. Psychological Framework for Gifted Children's Cognitive and Socio-Emotional Development: A Review of the Research Literature and Implications // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. – 2020. – Vol. 8 (1). – P. 305–323. DOI: <https://doi.org/10.17478/jegys.666308>
3. Касаткин П. И., Гулов А. П. Феномен «московского олимпиадного чуда»: благо или зло для отечественного образования? // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 500. – С. 167–176. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68555208> DOI: <https://doi.org/10.17223/15617793/500/18>
4. Грушецкая И. Н., Захарова Ж. А., Щербинина О. С. Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 27–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38165981> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.02>
5. Черненко С. Е., Романенко К. Р. «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет // Вопросы образования. – 2022. – № 3. – С. 213–238. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49593237> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-213-238>
6. Бойцова О. Ю., Носов Д. М., Тороп В. В. Справедливость неравенства, или кто и как побеждает на олимпиаде по обществознанию // Вопросы образования. – 2019. – № 2. – С. 199–225. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38246978> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-199-225>
7. Дикая Л. А., Рыжова В. С. Смыслжизненные ориентации, коммуникативные и мотивационные характеристики обучающихся центров по работе с одаренными детьми // Российский психологический журнал. – 2024. – № 1. – С. 127–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67849998> DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.1.7>
8. Baccassino F., Pinnelli S. Giftedness and gifted education: A systematic literature review // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – P. 1073007. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1073007>
9. Erçaçan U., Bahçeci F. An Educational Critical on the Education of Gifted Talents in Different Countries // EKEV Akademi Dergisi. – 2022. – Vol. 92. – P. 263–277. DOI: <https://doi.org/10.17753/sosekev.1126624>
10. Sodergren C. D. C., Buentello B. R. Innovation in Gifted Education Coordinators: A Sequential Transformational Mixed Methods Study // Methods in Psychology. – 2025. – Vol. 13. – P. 100200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.metip.2025.100200>
11. Богоявленская Д. Б., Пирлик Г. П. Ответ на необоснованность нового пути развития одаренности // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 1. – С. 132–141. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54492974> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280108>
12. Лактионова Е. Б., Орлова А. В., Кондакова И. В., Тузова А. С. Специфика ресурсов психологического благополучия старшеклассников специализированных и общеобразовательных школ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2024. – № 213. – С. 202–215. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75168703> DOI: <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2024-213-202-215>
13. Seničar M. Ž., Gabrijelčič M. K. The experience of success and failure of gifted students at school // European Journal of Educational Research. – 2025. – Vol. 14 (1). – P. 185–198. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.1.185>



14. Demirkaya A., Ozdiyar-Gedik O., Gurlen E. High-achieving adults' opinions on their educational lives and suggestions about educating gifted students // Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi. – 2021. – Vol. 54 (3). – P. 863–890. DOI: <https://doi.org/10.30964/auebfd.899015>
15. Hagenauer G., Wallner-Paschon C., Kuhn C. Austrian students' experiences of supportive relationships with teachers, peers, and parents and the mediating effect of school belonging in the context of their academic and non-academic outcomes // Zeitschrift für Bildungsforschung. – 2021. – Vol. 11. – P. 93–116. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00300-y>
16. Eident C., Matthews M., Gilson C., Byker E. Examining the Opportunities and Access to Gifted Programs // ETHEL Undergraduate Research Journal. – 2025. – Vol. 1 (2). – P. 1422. DOI: <https://doi.org/10.55370/urj.v2i1.1422>
17. Gagné F. Motivation within the DMGT 2.0 framework // High Ability Studies. – 2010. – Vol. 21 (2). – P. 81–99. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
18. VanTassel-Baska J. Whither Thou Goest, Gifted Education? // Gifted Child Today. – 2024. – Vol. 47 (2). – P. 151–155. DOI: <https://doi.org/10.1177/10762175231222307>
19. Stormont M., Stebbins M. S., Holliday G. Characteristics and educational support underrepresented gifted adolescents // Psychology in the Schools. – 2021. – Vol. 38 (5). – P. 413–423. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.1030>
20. Cross T. L. The Psychological Well-Being of Students with Gifts and Talents: From Amelioration to Education // Gifted Child Today. – 2024. – Vol. 47 (2). – P. 146–150. DOI: <https://doi.org/10.1177/10762175231223766>
21. Щербинина О. С., Майорова Н. С., Грушецкая И. Н. Особенности и трудности педагогического сопровождения одаренных школьников на этапе подготовки и в процессе участия в олимпиадах и конкурсах // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 3. – С. 328–340. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82713810> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.21>
22. Likhanov M. V., Tsigeman E. S., Papageorgiou K. A., Akmalov A. F., Sabitov I. A., Kovas Y. V. Ordinary extraordinary: Elusive group differences in personality and psychological difficulties between STEM-gifted adolescents and their peers // British Journal of Educational Psychology. – 2020. – Vol. 91 (1). – P. 78–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4327827> DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12349>

Поступила: 22 августа 2025 Принята: 10 января 2026 Опубликовано: 28 февраля 2026



Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Майорова Наталья Сергеевна

кандидат исторических наук, доцент

кафедра истории

Костромской государственный университет,

ул. Дзержинского, д. 17/11, 156005, Костромская область, г. Кострома,
Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7293-7797>

SPIN-код: 6940-7835

E-mail: maiorowan@mail.ru

Щербинина Ольга Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра психолого-педагогического образования

Костромской государственный университет,

ул. Дзержинского, д. 17/11, 156005, Костромская область, г. Кострома,
Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8203-0489>

SPIN-код: 9687-0910

E-mail: shcherbinina-olga@list.ru



Cognitive abilities of gifted schoolchildren: Development and specific features of Olympiads participants

Natalya S. Mayorova¹, Olga S. Shcherbinina ¹

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

Abstract

Introduction. Nowadays children's cognitive abilities undergo significant changes, determined by developing a 'clip thinking', distraction of attention, inability to concentrate on one thing. These changes affect success in solving educational tasks; in the case of gifted children it influences their successful self-fulfillment. Peculiarities of cognitive abilities of gifted children affect successfulness of solving problematic tasks and they are clearly seen in the period of participation in Olympiads and contests in Humanities. The purpose of this article is to analyze specific features of gifted children's cognitive abilities in the context of their participation in Humanities Olympiads.

Materials and Methods. Theoretical-methodological basis of the research is the existential and creative activity-focused approaches and their ideas. The major diagnostic methods are content analysis of the works completed by participants of regional Olympiads level and interviews with students from Kostroma secondary schools who took part in the regional and final levels of National Russian Olympiad among schoolchildren in History, Social Studies, and World Art. The sample included 62 gifted schoolchildren.

Results. The authors have identified peculiarities in developing gifted schoolchildren's cognitive abilities. The research suggests that the majority of those surveyed relied on the convergent way of thinking while completing Olympiad tasks. The divergent way of thinking, which enables students to abstract from something specific, see hidden connections and give alternative illogical ideas, is demonstrated by not more than 25% of the Olympiad participants. Gifted children transmit obtained specific knowledge successfully; however, they have difficulties with revealing cause-and-effect connections. The majority of the respondents, when asked some sophisticated tasks that demand generalization of obtained knowledge and its usage for arguments, are not able to conclude and substitute analysis with description.

Conclusions. The research results enable us to identify peculiarities of developing cognitive abilities of gifted schoolchildren (Olympiad participants): meta-subject knowledge, ability to analyze

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation. Project No. 24-28-01666 ("Pedagogical support of gifted schoolchildren in the process of preparation for Olympic exams and competitive tests in humanitarian subjects"). <https://rscf.ru/project/24-28-01666/>

For citation

Mayorova N. S., Shcherbinina O. S. Cognitive abilities of gifted schoolchildren: Development and specific features of Olympiads participants. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 7–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.01>

 Corresponding Author: Olga S. Shcherbinina, shcherbinina-olga@list.ru

© Natalya S. Mayorova, Olga S. Shcherbinina, 2026



textual and graphic information, skills in reading maps, skills of analyzing and finding succession of actions with specific conclusions (the convergent way of thinking) without building up new connections and without finding new variants of solving tasks.

Keywords

Gifted schoolchildren; Cognitive abilities; Teaching assistance; Convergent way of thinking; Divergent way of thinking; Olympiads participants.

REFERENCES

1. Donii E. I., Shumakova N. B. Comparative analysis of cognitive characteristics of young adolescents with artistic and intellectual giftedness. *Psychological-Educational Studies*, 2020, vol. 12 (3), pp. 110-123. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44208574> DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120307>
2. Papadopoulos D. Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2020, vol. 8 (1), pp. 305-323. DOI: <https://doi.org/10.17478/jegys.666308>
3. Kasatkin P. I., Gulov A. P. The phenomenon of the "Moscow Olympiad miracle": Good or evil for domestic education? *Tomsk State University Journal*, 2024, no. 500, pp. 167-176. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68555208> DOI: <https://doi.org/10.17223/15617793/500/18>
4. Grushetskaya I. N., Zakharova Z. A., Shcherbinina O. S. Characteristic features of social-pedagogical work with gifted schoolchildren in modern educational settings. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (1), pp. 27-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.02>
5. Chernenko S. E., Romanenko K. R. "Doomed to success": promoting school power, role of the family, and inequality on the way of the Olympiad winners to university. *Educational Studies Moscow*, 2022, no. 3, pp. 213-238. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49593237> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-213-238>
6. Boytsova O. U., Nosov D. M., Torop V. V. The justice of inequality, or who wins the social theory Olympiad and how. *Educational Studies Moscow*, 2019, no. 2, pp. 199-225. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38246978> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-199-225>
7. Dikaya L. A., Ryzhova V. S. Educational psychology, psychodiagnostics of educational environments meaning-in-life orientations and characteristics of communication and motivation of students studying at gifted education centers. *Russian Psychological Journal*, 2024, № 1, pp. 127-150. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67849998> DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.1.7>
8. Baccassino F., Pinnelli S. Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7, pp. 1073007. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007>
9. Epçaçan U., Bahçeci F. An educational critical on the education of gifted talents in different countries. *EKEV Akademi Dergisi*, 2022, vol. 0(92), pp. 263-277. DOI: <https://doi.org/10.17753/sosekev.1126624>
10. Sodergren C. D. C., Buentello B. R. Innovation in gifted education coordinators: A sequential transformational mixed methods study. *Methods in Psychology*, 2025, vol. 13, pp. 100200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.metip.2025.100200>

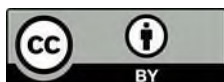


11. Bogoyavlenskaya D. B., Pirlik G. P. The answer to the groundlessness of a new way of development of giftedness. *Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28 (1), pp. 132-141. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54492974> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280108>
12. Laktionova E. B., Orlova A. V., Kondakova I. V., Tuzova A. S. The resources of psychological well-being of high-school students at specialized and general education schools. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2024, no. 213, pp. 202-215. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54492974> DOI: <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2024-213-202-215>
13. Seničar M. Ž., Gabrijelčič M. K. The experience of success and failure of gifted students at school. *European Journal of Educational Research*, 2025, vol. 14 (1), pp. 185-198. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.1.185>
14. Demirkaya A., Ozdiyar-Gedik O., Gurlen E. High-achieving adults' opinions on their educational lives and suggestions about educating gifted students. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, 2021, vol. 54 (3), pp. 863-890. DOI: <https://doi.org/10.30964/auebfd.899015>
15. Hagenauer G., Wallner-Paschon C., Kuhn C. Austrian students' experiences of supportive relationships with teachers, peers, and parents and the mediating effect of school belonging in the context of their academic and non-academic outcomes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2021, vol. 11, pp. 93-116. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00300-y>
16. Eident C., Matthews M., Gilson C., Byker E. Examining the opportunities and access to gifted programs. *ETHEL Undergraduate Research Journal*, 2025, vol. 1 (2), pp. 1422. DOI: <https://doi.org/10.55370/urj.v2i1.1422>
17. Gagné F. Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 2010, vol. 21 (2), pp. 81-99. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
18. VanTassel-Baska J. Whither thou goest, gifted education? *Gifted Child Today*, 2024, vol. 47 (2), pp. 151-155. DOI: <https://doi.org/10.1177/10762175231222307>
19. Stormont M., Stebbins M. S., Holliday G. Characteristics and educational support underrepresented gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 2021, vol. 38 (5), pp. 413-423. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.1030>
20. Cross T. L. The Psychological well-being of students with gifts and talents: from amelioration to education. *Gifted Child Today*, 2024, vol. 47 (2), pp. 146-150. DOI: <https://doi.org/10.1177/10762175231223766>
21. Shcherbinina O. S., Mayorova N. S., Grushetskaya I. N. Peculiarities and difficulties of pedagogical support for gifted schoolchildren at the stage of preparation and in the process of participation in academic competitions and contests. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 3, pp. 328-340. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82713810> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.21>
22. Likhanov M. V., Tsigeman E. S., Papageorgiou K. A., Akmalov A. F., Sabitov I. A., Kovas Y. V. Ordinary extraordinary: Elusive group differences in personality and psychological difficulties between STEM-gifted adolescents and their peers. *British Journal of Educational Psychology*, 2020, vol. 91 (1), pp. 78-100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4327827> DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12349>

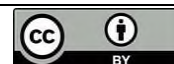
Submitted: 22 August 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Natalya Sergeevna Mayorova

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Department of History,
Kostroma State University,
156005, Kostroma, 17/11, Dzerzhinsky street, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7293-7797>
E-mail: maiorowan@mail.ru

Olga Stanislavovna Shcherbinina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Psychological and Pedagogical Education Department,
Kostroma State University,
156005, Kostroma, 17/11, Dzerzhinsky street, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8203-0489>
E-mail: shcherbinina-olga@list.ru



УДК 378.1+159.9+316.6+37.015.31

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2601.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.02)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Специфика содержания и форматов воспитательной деятельности вуза: оценка степени соответствия изменяющимся запросам и потребностям студентов от поступления к выпуску

Д. Б. Воронцов¹, А. В. Воронцова¹¹ Костромской государственный университет, Кострома, Россия

Проблема и цель. В статье представлен обзор современных теоретических подходов к воспитательной деятельности и ее практик в российских вузах, а также анализируются ключевые направления трансформации жизненных задач студента в период обучения. На этом фоне выявляется недостаточная изученность вопроса о том, насколько существующие формы и содержание воспитательной работы успевают адаптироваться к меняющимся потребностям обучающихся от поступления к выпуску, что создает риск снижения ее актуальности и эффективности. Проблема статьи заключается в противоречии между декларируемой в педагогической теории личностно ориентированной природой воспитательного процесса и фактической оторванностью воспитательной деятельности от позиции самого студента, чьи потребности и запросы значительно меняются с течением времени. Это противоречие затрудняет конструирование научно обоснованной модели воспитательной деятельности в вузе, которая могла бы гибко трансформироваться в соответствии с ключевыми жизненными задачами студентов на разных этапах их обучения и взросления. Цель исследования – выявить и эмпирически обосновать степень соответствия содержания и форматов воспитательной деятельности вуза изменяющимся запросам и потребностям студентов от поступления к выпуску.

Методология. Исследование основано на исследовательско-конструктивном подходе и концепции жизненного пути. На первом этапе проведено качественное исследование с использованием метода фокус-групп ($n = 19$) и глубинного интервью. На втором этапе осуществлен анкетный опрос ($n = 173$ студента 3–5 курсов бакалавриата и магистратуры Костромского

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № FZEW-2023-0008 по теме «Исследовательско-конструктивный подход как интегративное основание реализации молодежной политики и воспитательной деятельности в вузе».

Библиографическая ссылка: Воронцов Д. Б., Воронцова А. В. Специфика содержания и форматов воспитательной деятельности вуза: оценка степени соответствия изменяющимся запросам и потребностям студентов от поступления к выпуску // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 34–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.02>

✉ Автор для корреспонденции: Анна Валерьевна Воронцова, annavorontsova@kosgos.ru

© Д. Б. Воронцов, А. В. Воронцова, 2026

государственного университета), включавший ретроспективную оценку отношения к внеаудиторной деятельности на младших курсах и актуальную оценку для старших курсов.

Для обработки данных применялись контент-анализ и статистические методы (U-критерий Манна-Уитни, угловое преобразование Фишера).

Результаты. Авторами установлено, что интерес к воспитательной деятельности значительно снижается от младших курсов к старшим (42,8 % респондентов отметили потерю интереса). Жизненные задачи студентов трансформируются: на первом курсе доминируют адаптация к вузу и учебная успеваемость, а на выпускных – стремление к материальной независимости, началу профессиональной деятельности и созданию семьи. При этом содержательные предпочтения в направлениях внеаудиторной активности (культурно-просветительская, спортивная) статистически значимо не меняются, однако выявлены достоверные различия в привлекаемых характеристиках и форматах деятельности. Для младшекурсников важны расширение круга общения и массовые мероприятия, тогда как старшекурсники ценят возможности для профессионального роста и предпочитают совместную социально значимую деятельность в междисциплинарных командах.

Заключение. Авторами делается вывод о значительной динамике жизненных задач студентов, которая не сопровождается адекватной трансформацией содержания и форматов воспитательной деятельности в вузе. Это приводит к снижению интереса старшекурсников, которые воспринимают предлагаемые формы активности как нерелевантные их актуальным потребностям. Полученные результаты указывают на необходимость модернизации воспитательной работы с учетом этапов жизненного пути студентов для повышения ее эффективности и персонализации.

Ключевые слова: воспитательная деятельность в вузе; жизненный путь студента; жизненные задачи студента; внеаудиторная деятельность; студенчество; профессиональное становление; исследовательско-конструктивный подход.

Постановка проблемы

Период получения высшего образования представляет собой один из ключевых этапов в жизни человека, характеризующийся глубокими трансформациями в академической, социальной и личностной сферах. В условиях глобализации, быстро меняющихся требований рынка труда и растущих требований к общим и профессиональным компетенциям университет становится не только площадкой для получения знаний, но и пространством формирования идентичности, ценностей и жизненных стратегий. При этом жизненный путь человека в период обучения в вузе остается сложным и многомерным процессом, на который влияет множество факторов: от академи-

ческой адаптации и психологической устойчивости до социокультурного контекста и особенностей административно-хозяйственной жизни вуза.

Теоретической базой для осмысления воспитания в вузе служит его понимание как целенаправленного процесса, в котором студент является субъектом собственного развития, а ключевым механизмом выступает присвоение им социокультурных и профессиональных ценностей (В. З. Юсупов и др. [22]). В научной литературе достаточно полно раскрыты исторические, содержательные аспекты и организационные модели этого про-

цесса (например, Н. Н. Киселев, Е. В. Киселева¹). Так, исследованы его структурные компоненты и методологические основы (Ю. П. Азаров², Н. М. Борытко³, А. А. Вербицкий⁴ и др.), специфика в вузах различного профиля – транспортного, аграрного, военного, педагогического (В. В. Фортунатов с соавт. [20], О. В. Обухова⁵, Е. В. Анфалов [12] и др.), а также отдельные направления: гражданско-патриотическое, экологическое, духовно-нравственное (А. В. Мартыненко⁶, В. Я. Фокин⁷, К. Б. Кошуева [177], И. Е. Абрамова [11] и др.). Значительное внимание уделяется потенциалу учебных дисциплин и роли преподавателя-наставника (В. А. Рябов с соавт.⁸, А. И. Артюхина⁹ и др.), а также описанию конкретных практик воспитания – от художественных и волонтерских до цифровых и практик самоуправления (Е. И. Юдина [21],

С. Э. Зябрева¹⁰, Р. Х. Лукманова [12], Е. И. Перикова с соавт. [18; 19] и др.).

В зарубежных исследованиях, хотя и в иной терминологической парадигме (*education* [5; 9]), также изучаются смежные практики гражданского воспитания (R. Barnett [3], E. L. Mejía Mercado [8]), волонтерства (J. Amcoff [1], C. Evangelio [6]) и создания университетской среды (T. Brekke [4], B. Anthony [2], J. A. Suyó-Vega [10] и др.).

Таким образом, научное сообщество накопило обширные знания о нормативных моделях, институциональных форматах и содержательном разнообразии воспитательной деятельности. Однако фокус этих работ в основном сосредоточен на анализе предлагаемых вузом практик «сверху» – их целях, содержании и организационном оформлении. При этом остается недостаточно изученным

¹ Киселев Н. Н., Киселева Е. В. Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 28–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21402354>

² Азаров Ю. П. «Радость учить и учиться»: педагогика гармоничного развития. – М.: Политиздат, 1989. – 333 с.

³ Борытко Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учеб.-методич. пособие. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 120 с.

⁴ Вербицкий А. А. Единство обучения и воспитания в контекстном образовании // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контекст: материалы международной конференции. – М.: МПГУ, 2020. – С. 11–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44023515>

⁵ Обухова О. В. Опыт экологического просвещения, образования и воспитания в аграрных вузах на примере ФГБОУ во Приморский ГАТУ // Инновационные технологии: опыт, проблемы, перспективы развития. – Тверь, 2023. – С. 482–485.

⁶ Мартыненко А. В., Надькин Т. Д., Грачева Е. З. и др. Модель гражданско-патриотического воспитания в

вузе: опыт мордовского государственного педагогического университета: монография. – Саранск, 2023. – 109 с.

⁷ Фокин В. Я. Опыт воспитания патриотизма у студентов вуза в процессе изучения дисциплины «Экономика» // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – 2021. – Т. 1. – С. 333–338.

⁸ Рябов В. А., Королева Л. П., Егорова Н. Т. К вопросу о реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин в педагогическом вузе // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 2. – С. 273–276. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80466929>

⁹ Артюхина А. И., Великанова О. Ф., Чумаков В. И., Великанов В. В. Преподаватель вуза: опыт патриотического воспитания студентов // Основные направления обеспечения качества профессионального образования на современном этапе: материалы XXVII межрегиональной учебно-методической конференции. – Архангельск, 2023. – С. 21–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54518915>

¹⁰ Зябрева С. Э. Практики добровольчества и вожатства как составляющие воспитывающей среды вуза // Гуманитарный вестник. – 2021. – № 13. – С. 39–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46138881>



ключевой аспект, заключенный в самом определении воспитания: как эти практики соотносятся с меняющейся субъектной позицией и актуальными жизненными задачами самого студента на разных этапах его пути в вузе.

Данный аспект приобретает особую актуальность, поскольку в процессе обучения в вузе кардинально трансформируются интересы, потребности и жизненные задачи студентов: от адаптации и учебной интеграции на младших курсах к профессиональному самоопределению, материальной независимости и построению жизненных планов на старших. Логично ожидать, что воспитательная деятельность, как и учебная, должна эволюционировать вслед за этим взрослением, предлагая сообразные формы и содержание для каждого этапа. Однако анализ институциональных практик (программ, календарных планов, материалов конкурсов) указывает на доминирование повторяющегося годового цикла воспитательной деятельности, отсутствие динамики содержания и форматов воспитания по курсам обучения, ориентацию на младшекурсников и преобладание традиционных направлений (гражданско-патриотического, творческого, спортивного) при относительном дефиците форм, отвечающих запросам старших курсов на профессиональное становление и построение долгосрочных жизненных стратегий (А. В. Воронцова, О. Б. Скрябина, Д. Б. Воронцов¹¹ [13–166]).

Критически важно, что существующие выводы о данном несоответствии основаны на анализе документов и организационных моделей, в то время как непосредственная оценка самими студентами релевантности воспитательной работы их динамичным внутренним

запросам – от адаптации на первом курсе до профессионального и личностного самоопределения на выпускном – остается неисследованной. Именно этот дефицит эмпирических данных, отражающих субъектную позицию обучающихся, и определяет проблему настоящего исследования.

Проблема статьи заключается в противоречии между декларируемой в педагогической теории личностно ориентированной природой воспитательного процесса и фактической оторванностью воспитательной деятельности от позиции самого студента, чьи потребности и запросы значительно меняются с течением времени. Это противоречие затрудняет конструирование научно-обоснованной модели воспитательной деятельности в вузе, которая могла бы гибко трансформироваться в соответствии с ключевыми жизненными задачами студентов на разных этапах их обучения и взросления.

Цель статьи – выявить и эмпирически обосновать степень соответствия содержания и форматов воспитательной деятельности вуза изменяющимся запросам и потребностям студентов от поступления к выпуску.

Методология исследования

В основе методологии настоящего исследования – положения исследовательско-конструктивного подхода, концепция жизненного пути студента, исследования воспитательной деятельности в вузе.

Используя идеи исследовательско-конструктивного подхода, работа акцентирует внимание на ключевых переходах в жизнен-

¹¹ Исследовательско-конструктивный подход к воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования: монография / О. Б. Скрябина, А. В. Воронцова, Д. Б. Воронцов; под ред.

А. В. Воронцовой. – Кострома: Костромской государственный университет, 2024. – 164 с.



ном пути студента: от поступления и адаптации к профессиональному самоопределению и выпуску.

Исследовательско-конструктивный подход представляет собой объединение логики научно обоснованной исследовательской деятельности и конструктивизма как одного из важнейших видов современного познания и практической деятельности. Ряд российских исследователей (М. А. Розов¹², В. А. Лекторский¹³, Е. Л. Черткова¹⁴) и зарубежных (П. Бергер и Т. Лукман¹⁵, Дж. Келли¹⁶, К. Герген¹⁷, Дж. Раскин¹⁸) представляют конструктивизм как один из важнейших видов практики современного познания. В рамках нашей работы указанный подход задавал основную идею исследовательского инструментария – стремление выявить ключевые конструкты, которые создаются и поддерживаются субъектами воспитательной деятельности и внеаудиторной активности и тем самым формируют ее содержание и механизмы как «объективные» и «естественные». Содержание интервью фокус-групп и опросника стимулировало осмысление и преобразование реалий воспитательной деятельности не только у исследователей, но и у участников.

Разрабатывая дизайн и аппарат исследования мы основывались на представлении о

специфических вызовах, которые проживает студент на разных этапах жизненного пути:

- разрыв между учебной деятельностью и социальными практиками, которые чаще всего не связаны с содержанием образования, что, в свою очередь, снижает мотивацию к образованию (14–16 лет);

- отсутствие профессиональных проб, что обуславливает недостаток интериоризированной информации о профессиях, и их мифологизацию, что мешает сделать осознанный выбор (16–18 лет);

- нехватка активности и поиск идентичности (18–20 лет);

- противоречия между дипломом и профессиональным развитием. С одной стороны, образование может отставать от быстро изменяющегося рынка труда, а это снижает ценность молодого специалиста и мешает эффективной адаптации, с другой – работа по специальности (направление подготовки, по которому студент обучается) может недостаточно хорошо оплачиваться, особенно на начальных этапах карьеры, и это приводит к выбору работ не по специальности (20–23 года);

- рост компетенций и рутина деятельности, часто не позволяющая смотреть в сторону углубления и расширения компетентностного профиля и снижающая потенциалы для дальнейшего развития (23–30 лет)¹⁹.

¹² Розов М. А. О стиле в науке // Стили в математике: социокультурная философия математики. – СПб., 1999. – 552 с.

¹³ Лекторский В. А. Конструктивизм vs реализм // Epistemology & Philosophy of Science. – 2015. – № 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26005137>.

¹⁴ Черткова Е. Л. Метаморфозы конструктивизма // Философские науки. – 2008. – № 3. – С. 47–56.

¹⁵ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Academia-Центр, 1995. – 336 с.

¹⁶ Келли Дж. А. Теория личности. Психология личностных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.

¹⁷ Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте / пер. с англ. А. А. Киселева, Ю. С. Вовк. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2016. – 328 с.

¹⁸ Raskin J. D. Constructivist theories. In J. C. Thomas & D. L. Segal (Eds.), Comprehensive handbook of personality and psychopathology. 2006. Vol. 1: Personality and everyday functioning (pp. 212–229). – New York, NY: John Wiley, 2006.

¹⁹ Исследовательско-конструктивный подход к воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования: монография / О. Б. Скрябина, А. В. Воронцова, Д. Б. Воронцов; под ред.



На основе описанных теоретических положений нами были разработаны методы исследования, которые проводилось в два этапа.

На первом этапе для уточнения формулировки гипотезы мы сформировали четыре фокус-группы, состоящие из студентов старших курсов различных направлений подготовки: педагогическое образование; направления естественно-научного цикла (физика, математика, химия); направления сферы информационных технологий (программирование, информационная безопасность); инженерное образование. В фокус-группах приняли участие 19 студентов. При работе с ними использовался метод глубинного интервью, при обработке полученных данных – метод контент-анализа.

На втором этапе исследования использовался метод опроса, был составлен формализованный опросник, который распространялся с применением электронных форм. В опросник вошли три раздела (36 вопросов), кроме анкетной части: 1) отношение и запрос к внеаудиторной деятельности на младших курсах; 2) отношение и запрос к внеаудиторной деятельности на старших курсах; 3) взаимосвязь отношения студентов к внеаудиторной деятельности в вузе с жизненными задачами на разных этапах обучения. В анкете мы фиксировали пол, уровень образования (бакалавриат или магистратура), курс обучения, сфера образования (точнее, группа специальностей направлений подготовки). При этом для повышения точности ответов (снижения социальной желательности) опросник был анонимный.

В опросе приняли участие 173 студента Костромского государственного университета, обучающихся на 3–5 курсах бакалаври-

ата или в магистратуре очной формы обучения. Из них 32 юноши и 141 девушка. По направлениям образования респонденты разделились следующим образом (условно объединены по областям научного знания): 67 – образование и педагогические науки; 35 – экономика и управление; 20 – естественные науки; 22 – компьютерные и информационные науки; 11 – изобразительное искусство и прикладные виды искусств; 4 – социология и социальная работа; 5 – технические науки; 9 – гуманитарные науки. Исследование проводилось в марте – апреле 2025 г.

Результаты исследования

При анализе полученных данных мы сравнивали ретроспективную оценку студентов, относящуюся к младшим курсам, и актуальную оценку на момент исследования. Все студенты в период исследования учились на 3–4 курсах для 4-летних программ и 4–5 курсах для 5-летних. Поэтому, отвечая на вопросы о младших курсах, они вспоминали свое недалекое прошлое. Это снижает достоверность полученных данных, однако позволяет сохранить существенный параметр, важный для исследования: сравнение отношения одной и той же выборки. Эту задачу оптимально решать с использованием лонгитюда, но в ситуации с единовременным исследованием мы предпочли допущение, связанное с ретроспекцией, нежели допущение, связанное с разными выборками респондентов.

На один из первых вопросов по содержанию исследования «Был ли у Вас интерес к в внеаудиторной жизни студентов при поступлении в университет?» большинство респондентов ($n = 99$; 57 %) ответили положительно

«Да» ($n = 48$) и «Скорее да» ($n = 51$). Положительный ответ предполагал следующим вопросом с оценкой: насколько внеаудиторная деятельность в вузе соответствовала ожиданиям при поступлении. Шкала оценки предусматривала от 0 до 5 баллов, что можно разделить условно на 2 части: негативную оценку от 0 до 2 баллов и позитивную – от 3 до 5. Негативно оценили реальность по сравнению с ожиданиями 16 человек, что составило 9,24 % от общей выборки респондентов. При этом из-за содержания внеаудиторной деятельности негативную оценку поставили только 4 человека. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос, предполагавший выбор вариантов, «Выберите от одного до трех направлений внеаудиторных активностей в вузе, которые Вам были интересны на 1–2 курсах», в том числе ответ «Интересных не было». Общее количество выбравших этот вариант ответа – 38 человек. Большинство студентов, испытывающих интерес к внеаудиторной деятельности, подтвердили свои ожидания в университете. Однако нельзя не отметить, что значительная часть студентов на этапе поступления не имеют интереса к воспитательным активностям.

Оценивая собственный интерес к внеаудиторной деятельности на старших курсах, студенты отмечают его снижение или потерю. При ответе на вопрос «Выберите от одного до трех направлений внеаудиторных активностей в вузе, которые Вам интересны (были интересны) на старших курсах» замечен рост количества выборов варианта «Интересных не было». Так ответили 49 человек, что составило незначительный прирост от младших к старшим курсам (6,4 %). Однако более выражено эта же тенденция проявляется в другом, прямом вопросе «Почувствовали ли Вы потерю интереса к внеаудиторной деятельности во время обучения в вузе?». Положительно, «Да» и «Скорее да», ответили 74 человека (42,8 % всех респондентов). Из них интерес к внеаудиторным активностям потеряли на 1 и 2 курсах 28 человек (37,8 %), 46 (62,2 %) – на старших. Проверка данных 1 и 4 курсов с использованием U-критерия Манна – Уитни позволил установить различия в ответах с достоверностью 0,001 ($U_{\text{эмп}} = 1027,5$). Можно также отметить, что оценка значимости отличается не только между крайними значениями (первый и выпускной курс), но и на каждом курсе обучения (рис.).

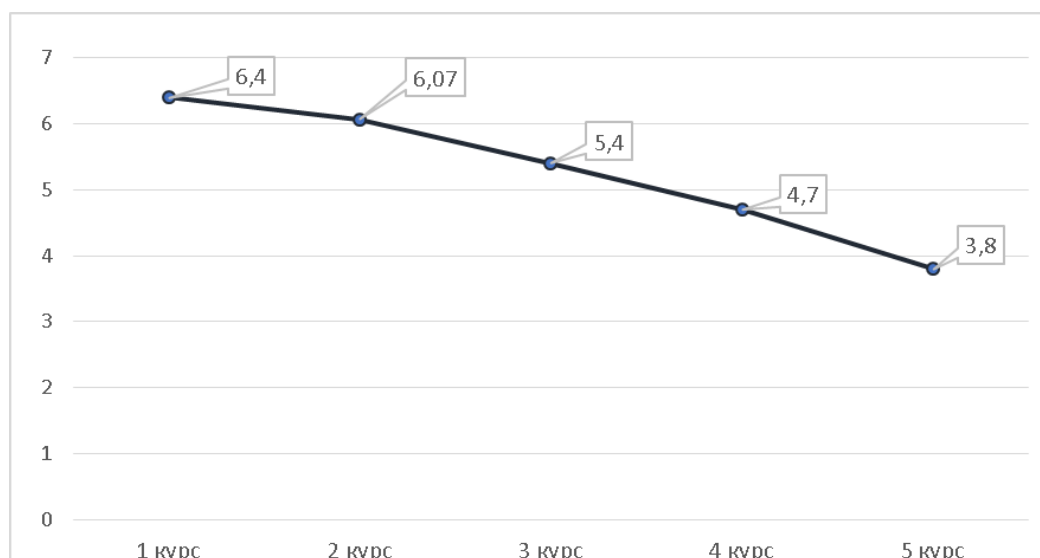


Рис. Оценка значимости внеаудиторной деятельности на разных курсах обучения (средний балл)

Fig. Perceived Importance of Extracurricular Activities Across Academic Years (Mean Score)

Свободные ответы на вопрос о причинах потери интереса дали 30 студентов:

– недостаток времени и учебная нагрузка. Самая массовая категория. Респонденты часто отмечают нехватку времени, связанную с увеличением объемов учебной деятельности, домашними заданиями, иной нагрузкой, связанной с профессиональной подготовкой ($n = 4$);

– потеря интереса. Некоторые студенты сообщают о постепенной утрате интереса как следствие рутины, однообразия, разочарования ($n = 8$);

– недостаток информации и закрытость групп. Регулярно отмечается сложность получения информации о мероприятиях, ощущение, что группы уже сформированы и новым участникам сложно войти в коллектив, иногда указывается недостаточное привлечение и отсутствие актуальных приглашений ($n = 4$);

– работа и занятость. Для части студентов причиной становится появление работы, необходимость зарабатывать или профессиональное продвижение, что вытесняет внеаудиторную активность ($n = 8$);

– конфликты и одиночество. В некоторых случаях респонденты отмечают психологический дискомфорт в коллективах: авторитарность старших, конфликты или пассивность окружения, что приводит к чувству отчужденности ($n = 3$);

– прочие индивидуальные причины. Встречаются уникальные ответы, связанные с изменением жизненных интересов, семейными обстоятельствами, логистическими трудностями (например, неудобное время или место мероприятий), а также разочарованием в системе мотивации ($n = 3$).

Анализируя интересующие студентов направления внеаудиторной деятельности, мы не видим существенных отличий между оценками, относящимися к младшим и старшим курсам обучения. Несколько снижается интерес к художественному творчеству, волонтерской, спортивной и культурно-просветительской деятельности, несколько возрастает интерес к профессиональной, экологической деятельности, а также увеличивается доля ответов «Интересующих форматов не было» (табл. 1).

Таблица 1

Выбор интересных направлений внеаудиторной деятельности

Table 1

Students' Preferred Areas of Extracurricular Activity

Направление	Младшие курсы		Старшие курсы		Эмпирич. значение $U_{\text{эмп.}}$
	Кол-во	%	Кол-во	%	
Художественное творчество	48	27,7	30	17,3	1,403
Волонтерство	33	19,1	28	16,2	0,439
Патриотическая деятельность	12	6,9	12	6,9	–
Спорт	51	29,5	42	24,3	0,68
Внеаудиторная профессиональная деятельность	40	23,1	46	26,6	0,448
Экологическая деятельность	2	1,2	10	5,8	1,804*
Культурно-просветительская деятельность	53	30,6	42	24,3	0,791
Инициативная научно-исследовательская деятельность	33	19,1	31	17,9	0,166
Самоуправление	27	15,6	26	15,0	0,107
Интересных не было	38	22,0	49	28,3	0,836

Примечание. * – достоверность различий установлена с вероятностью 0,05.

Note. * – the significance of differences is confirmed at $p < 0.05$.

Для определения достоверности различий между процентными долями двух выборок (двух вариантов ответа на один вопрос) мы воспользовались угловым преобразованием Фишера ($U_{\text{эмп.}}$). Расчет значения углового преобразования не выявил достоверных различий.

Три наиболее интересными направлениями внеаудиторной деятельности на младших курсах названы культурно-просветительская деятельность, спорт, художественное творчество. На старших курсах по всем направлениям, кроме внеаудиторной профессиональной деятельности, снижается доля выборов. Наблюдается общая тенденция падения интереса как к отдельным видам внеаудиторной деятельности, так и к ней в целом.

Для нашего исследования было значимо определить, какие характеристики воспитательной деятельности привлекательны для

студентов старших и младших курсов. По нашему мнению, привлекательные стороны внеаудиторной активности проявляют те потребности, которые могут быть удовлетворены студентами в воспитательной деятельности. Анализируя ответы на этот вопрос, мы видим по некоторым характеристикам ощутимую динамику. Так, «Расширение круга знакомых, приобретение друзей» значительно чаще упоминается студентами младших курсов как привлекательная сторона во внеаудиторной деятельности и реже старшекурсниками, а ответ «Возможности самореализации и признания», напротив, чаще указывается как значимый студентами старших курсов. Возможности для профессионального роста и развития компетенций также больше ценятся студентами на старших курсах (табл. 2).

Таблица 2

Выбор привлекательных для студентов характеристик внеаудиторной деятельности

Table 2

Desirable Characteristics of Extracurricular Activities According to Students

Направление	Младшие курсы		Старшие курсы		Эмпирич. значение $U_{\text{эмп.}}$
	Кол-во	%	Кол-во	%	
Расширение круга знакомств, приобретение друзей	92	53,2	62	35,8	1,667*
Возможности самореализации, признания	49	28,3	60	34,7	0,728
Расширение личных горизонтов (самопознание, саморазвитие)	51	29,5	52	30,1	0,05
Профессиональный рост, развитие компетенций	41	23,7	66	38,2	1,726*
Общение по интересам	63	36,4	59	34,1	0,245
Отдых, развлечения, впечатления	64	37,0	57	32,9	0,438
Ничего	35	20,2	32	18,5	0,255

Примечание. * – достоверность различий установлена с вероятностью 0,05.

Note. * – the significance of differences is confirmed at $p < 0.05$.

Анализируя ответы респондентов на вопрос о предпочитаемых форматах внеаудиторной деятельности, мы выявили следующее

различие между ретроспективной оценкой на младших курсах и актуальной оценкой для

старших курсов: к старшим курсам значительно снижается доля выборов массовых мероприятий как предпочитаемых форматов внеаудиторной активности (достоверность различий установлена с вероятностью 0,05, $U_{\text{эмп.}} = 1,681$) и, напротив, возрастает запрос на совместную социально значимую или профессиональную деятельность в междисципли-

нарных и разновозрастных командах (достоверность различий установлена с вероятностью 0,05, $U_{\text{эмп.}} = 1,994$). Запрос на индивидуальное общение с наставником, групповые форматы как клубные, так и совместные форматы в рамках учебной группы сохраняются как значимые и интересные для более чем половины выборки респондентов (табл. 3).

Таблица 3

Выбор желательных для студентов форматов внеаудиторной деятельности

Table 3

Students' Preferences for Extracurricular Activity Formats

Направление	Младшие курсы		Старшие курсы		Эмпирич. значение $U_{\text{эмп.}}$
	Кол-во	%	Кол-во	%	
Массовые мероприятия	94	54,3	63	36,4	1,681*
Общение в малых группах по интересам (клубный формат)	51	29,5	60	34,7	0,577
Совместные события в учебной группе	59	34,1	50	28,9	0,617
Индивидуальное общение с наставником	43	24,9	46	26,6	0,209
Совместная социально значимая или профессиональная деятельность в междисциплинарных и разновозрастных сообществах	21	12,1	37	24,4	1,994*

Примечание. * – достоверность различий установлена с вероятностью 0,05.

Note. * – the significance of differences is confirmed at $p < 0.05$.

Ответ на вопрос «Что вам не нравилось в воспитательной деятельности?» был ориентирован на сбор информации о тех чертах воспитания, которые снижают к нему интерес, являются фактором отказа от участия во внеаудиторной деятельности. Сравнение данных ретроспективной и актуальной оценки не выявило значимых отличий по большинству предложенных вариантов ответов. Только в нескольких случаях можно утверждать, что

терпимость студентов к некоторым негативным чертам, присутствующим во внеаудиторной деятельности, становится выше. Так, к старшим курсам студенты менее испытывают или более терпимо относятся к проявлению авторитаризма преподавателями или старшекурсниками. Также наблюдается снижение доли студентов, для которых недостаток финансирования внеаудиторной деятельности является существенным отталкивающим фактором (табл. 4).



Таблица 4

Негативные черты внеаудиторной деятельности по оценке студентов

Table 4

Students' Perceptions of Negative Aspects in Extracurricular Activities

Направление	Младшие курсы		Старшие курсы	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Обязательность	52	30,1	56	32,4
Авторитарность студентов старших курсов и преподавателей	33	19,1	11	6,4
Недостаточное разнообразие воспитательной деятельности	29	16,8	27	15,6
Отсутствие информации о событии/мероприятии	35	20,2	24	13,9
Локальность (все в одном институте)	18	10,4	15	8,7
Устаревшие форматы	20	11,6	29	16,8
«Детский» характер воспитательной деятельности	20	11,6	17	9,8
Недостаток финансирования внеаудиторной активности	41	23,7	30	17,3
Закрытые, изолированные группы во внеаудиторной деятельности	13	7,5	9	5,2
Конфликтность и конкурентность групп во внеаудиторной деятельности	13	7,5	8	4,6
Доминирование художественно-творческой направленности воспитательной деятельности	9	5,2	10	5,8
Массовость мероприятий, недостаток индивидуальных форм работы	11	6,4	10	5,8
Недостаток профессионально-ориентированной внеаудиторной деятельности	9	5,2	16	9,2
Недостаток или отсутствие форм, позволяющих решать важные для меня задачи (создание семьи, материальное благополучие и др.)	12	6,9	13	7,5
Недостаток форм социально значимой деятельности с ощутимым результатом	1	0,6	10	5,8
Все устраивало	48	27,7	47	27,2

Значительные отличия между оценками, предложенными студентами относительно старших и младших курсов, мы видим при ответе на вопрос о жизненных задачах, которые были актуальны на разных этапах жизненного пути студента. Для студентов младших курсов значительно актуальнее жизненные задачи, связанные с адаптацией к среде универ-

ситета и успешностью в учебной деятельности. Как несколько более значимая на младших курсах оценивается задача, связанная с расширением жизненного опыта. Однако большинство других жизненных задач более актуальны для студентов-старшекурсников: возрастает стремление к материальной независимости, необходимость начать профессио-



нальную деятельность, сделать шаги в сторону создания собственной семьи или романтических отношений. Также усиливается же-

ление студентов построить жизненные и профессиональные стратегии, определиться с планами на будущее (табл. 5).

Таблица 5

Оценка актуальности жизненных задач в разные периоды обучения

Table 5

Perceived Relevance of Life Tasks at Different Stages of Study

Направление	Младшие курсы		Старшие курсы		Эмпирич. значение $U_{\text{эмп.}}$
	Кол-во	%	Кол-во	%	
Хорошо учиться (в том числе адаптироваться к вузу для младших курсов)	140	80,9	33	19,1	5,856 **
Начать работу по профессии	21	12,1	98	56,6	5,315**
Найти подработку	30	17,3	114	65,9	5,084**
Расширить жизненный опыт	66	38,2	58	33,5	0,511
Построить жизненную и профессиональную стратегию	37	21,4	57	32,9	1,46
Построить романтические отношения	7	4,0	17	9,8	1,555
Сделать шаги в сторону создания собственной семьи	15	8,7	51	29,5	3,357*

Примечание * – достоверность различий установлена с вероятностью 0,05; ** – достоверность различий установлена с вероятностью 0,01.

Note. * – the significance of differences is confirmed at $p < 0.05$; ** – the significance of differences is confirmed at $p < 0.01$.

Интересны, на наш взгляд, данные, которые относят ту или иную жизненную задачу к конкретному курсу обучения. Так, большинство респондентов считают, что достижение материальной независимости – это задача, которая должна быть решена на третьем-пятом курсах обучения, а создание семьи относится респондентами к периоду одного-двух и более трех лет после выпуска. На выпускном курсе, по мнению студентов, должна быть решена задача построения долгосрочных жизненных планов, приобретения постоянной работы в профессиональной сфере. К задачам первого курса обучения большинство респондентов отнесли расширение круга знакомств и дру-

зей, хорошую учебу, культурный досуг и развлечения. Наименьшее количество задач отнесены ко второму и третьему курсам. Этот период выглядит как «передышка» на жизненном пути студента.

Таким образом, мы видим два периода, в которых усиливается концентрация решаемых студентами жизненных задач: первый курс обучения и задачи, связанные с учебой и общением; выпускной курс и задачи материального самообеспечения, начала профессиональной деятельности и построение жизненных планов (табл. 6). Отметим, что 64,7 % респондентов считают, что внеаудиторная деятельность способствовала решению актуальных для периода обучения жизненных задач.



Таблица 6

Период актуализации жизненной задачи по оценке студентов, %

Table 6

Timing of Life Task Activation According to Student Assessment, %

Жизненная задача	1 курс	2 курс	3 курс	4–5 курсы	1–2 года после выпуска	3 и более лет после выпуска
Достижение материальной независимости	11,6	12,1	22,0	31,8	19,1	2,9
Создание семьи	0,6	3,5	4,0	15,6	44,5	32,4
Вступление в долгосрочные романтические отношения	20,8	9,8	19,7	20,8	18,5	9,8
Построение долгосрочных жизненных планов	15,0	7,5	16,8	37,0	17,3	5,8
Рождение детей	0,0	0,6	1,2	5,2	23,1	69,4
Начало профессиональной деятельности	4,6	9,2	16,8	39,3	27,7	2,9
Расширение круга знакомств, друзей	80,9	4,6	3,5	5,8	2,9	1,2
Хорошая учеба	78,6	8,1	2,3	8,1	1,7	1,2
Культурный досуг и развлечения	63,6	17,9	4,0	8,1	3,5	2,3

Заключение

На основе проведенного исследования и с учетом присущих ему ограничений мы пришли к ряду выводов и заключений.

Около половины студентов начинают жизненный путь в университете, испытывая интерес к внеаудиторной активности. У большинства из них ожидания от внеаудиторной активности в университете оправдываются. Однако оставшаяся часть респондентов устойчиво отрицает интерес к воспитательной деятельности любого рода.

Интерес к воспитательной деятельности снижается планомерно в течение всего периода обучения в вузе. Потеря интереса связывается респондентами с возрастанием занятости как в учебной, так и в трудовой (не всегда связанной со специальностью) деятельности, а

также с отсутствием новизны и повторяемостью содержания и форматов воспитательной деятельности.

Жизненные задачи студентов значительно трансформируются в период обучения. На первом курсе они находятся в области учебной деятельности, расширения социальных связей и опыта. На старших курсах жизненные задачи связаны со стремлением студента стать материально независимым, начать профессиональный путь и делать первые шаги в сторону создания собственной семьи.

При этом нами не выявлено смещения интересов в области внеаудиторной деятельности. Выбор интересных направлений по ретроспективной и актуальной оценкам не имеет достоверных различий. Мы полагаем, что это может быть связано с неготовностью студен-

тов воспринимать внеаудиторную деятельность в нестандартных формах и содержании. Это предположение подтверждается опытом глубинного интервью. В личной беседе студенты неоднократно говорили о заинтересованности в тех форматах, которые позволяли бы им решать актуальные жизненные задачи: события, программы, мероприятия связанные с созданием семьи, достижением материальной независимости и обогащением социального капитала (связей, знакомств, опыта) профессиональной деятельности. Но в формализованном опросе, даже при наличии таких вариантов для выбора, мы теряем фокус на них, поскольку студенты отражают понятную им систему внеаудиторной деятельности.

Достоверные различия выявлены нами при анализе привлекательных для студентов характеристик внеаудиторной деятельности. Для студентов младших курсов внеаудиторная деятельность – это способ расширения круга знакомств и приобретения друзей, тогда как для старшекурсников это деятельность будет привлекательной, если она обеспечивает профессиональный рост и развитие компетенций.

Студенты младших курсов предпочитают массовые форматы внеаудиторной деятельности, тогда как для старшекурсников бо-

лее желательна совместная социально значимая или профессиональная деятельность в междисциплинарных и разновозрастных сообществах. Одинаково значимыми остаются общение в малых группах, совместные события в учебной группе, индивидуальное общение с наставником.

Таким образом, мы наблюдаем значительную динамику жизненных задач студентов, которая сопровождается снижением интереса к воспитательной деятельности и косвенным, не вполне проявляющимся запросом на трансформацию ее содержания и форматов для старших курсов обучения.

Практическая значимость исследования заключается в создании научно-методической основы для модернизации воспитательной деятельности в вузе, поиске эффективных путей создания благоприятной среды для приобщения студентов к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, снижения риска отчисления, укрепления психологического ресурса студентов. В перспективе выводы и заключения могут содействовать решению задач прогнозирования индивидуальных траекторий студентов и персонализации высшего образования в условиях неопределенности современного мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Amcoff J. Achieving lively, creative and successful university environments // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. – 2019. – Vol. 6 (3). – P. 179–192. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1838192>
2. Anthony B., Kamaludin A., Romli A. Predicting Academic Staffs Behavior Intention and Actual Use of Blended Learning in Higher Education: Model Development and Validation // *Technology, Knowledge, and Learning*. – 2021. – Vol. 28 (3). – P. 1223–1269. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09579-2>
3. Barnett R. Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond // *Higher Education Quarterly*. – 2020. – Vol. 74 (1). – P. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.12231>
4. Brekke T. What do we know about university contribution to regional economic development? A conceptual framework // *International Regional Science Review*. – 2020. – Vol. 44 (2). – P. 229–261. DOI: <https://doi.org/10.1177/0160017620909538>



5. Clayson D. E., Haley D. A. Marketing Models in Education: Students as Customers, Products, or Partners // *Marketing Education Review*. – 2005. – Vol. 15 (1). – P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1080/10528008.2005.11488884>
6. Evangelio C., González-Víllora S., Fernandez-Rio Ja., Peiró-Velert C. Students' perceptions on three-way pedagogical models hybridization: contributing to the development of active identities // *Sport, Education and Society*. – 2022. – Vol. 27 (6). – P. 717–731. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1907327>
7. Lukmanova R. Kh., Frolova I. V., Stoletov A. I. Social solidarity of students: university practices and fashioning tools // *Perspectives of Science and Education*. – 2024. – Vol. 5. – P. 30–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74512676> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.2>
8. Mejía Mercado E. L. Pedagogical models and their application to pedagogical strategies for citizenship education // *Revista Perspectivas*. – 2021. – Vol. 7 (1). – P. 56–65. DOI: <https://doi.org/10.22463/25909215.3352>
9. Robeyns I. Three models of education: Rights, capabilities and human capital // *Theory and Research in Education*. – 2006. – Vol. 4 (1). – P. 69–84. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
10. Suyo-Vega J. A., Meneses-La-Riva M. E., Fernández-Bedoya V. H. Systematic Review on Virtual Pedagogical Models in University Contexts, Years 2011 to 2021 // *Journal of Higher Education Theory and Practice*. – 2023. – Vol. 23 (9). – P. 6129. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i9.6129>
11. Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П., Есенгалиева А. М. Экологическое воспитание в рамках международного проекта взаимодействия вузов России и Казахстана: практический опыт // *Перспективы науки и образования*. – 2023. – № 5. – С. 76–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54799655> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.5>
12. Анфалов Е. В., Ольховский Д. В. Обобщение педагогического опыта: поиск нестандартных форм и методов обучения и воспитания курсантов военного вуза // *Современные проблемы науки и образования*. – 2024. – № 2. – С. 21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=66237742> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.33329>
13. Воронцов Д. Б., Воронцова А. В. Динамическая модель соотношения содержания и форматов воспитания в вузе с потребностями и запросом студентов // *Science for Education Today*. – 2025. – Т. 15, № 3. – С. 63–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82584416> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.04>
14. Воронцов Д. Б., Воронцова А. В., Блинова Е. Е. Референтный взрослый в концепции жизненного пути студента // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2024. – № 4. – С. 149–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79561169> DOI: http://dx.doi.org/10.54509/22203036_2024_4_149
15. Воронцов Д. Б., Воронцова А. В., Скрыбина О. Б. Ландшафт практик воспитательной деятельности и молодежной политики в вузах (на основе опыта проведения смотра-конкурса лучших практик реализации молодежной политики и организации воспитательной деятельности в университете) // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. – 2023. – Т. 29, № 4. – С. 133–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65621713> DOI: <http://dx.doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-133-141>
16. Воронцова А. В., Скрыбина О. Б. Мониторинг внедрения программ воспитания в вузах Российской // *Ярославский педагогический вестник*. – 2024. – № 1. – С. 78–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62217299> DOI: http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_78



17. Кошуева К. Б., Потапкин Е. Н. Экологическое образование и воспитание студентов в условиях педагогических вузов: состояние проблемы и опыт реализации // Учебный эксперимент в образовании. – 2019. – № 2. – С. 43–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38245290>
18. Перикова Е. И., Бызова В. М. Метакогнитивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций при разных уровнях самоорганизации деятельности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 5. – С. 41–56. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1805.03>
19. Перикова Е. И., Ловягина А. Е., Бызова В. М. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности // Science for Education Today. – 2019. – № 4. – С. 19–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.02>
20. Фортунатов В. В., Бесчасная А. А., Зиновьев А. О., Платова Е. Э., Фирсов А. Г. Воспитание специалистов транспортной отрасли: из опыта старейшего транспортного вуза России // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 9. – С. 112–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46642985> DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.09-21.112>
21. Юдина Е. И. Художественные практики как инновационный формат высшего педагогического образования // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2024. – № 3. – С. 68–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=72707050> DOI: <https://doi.org/10.18137/RNU.V925X.24.03.P.068>
22. Юсупов В. З. Формирование типологии моделей в педагогике // Знание. Понимание. Умение. – 2024. – № 3. – С. 187–202. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80675457> DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2024.3.14>

Поступила: 09 октября 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026



Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Воронцов Дмитрий Борисович

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психолого-педагогического образования,
Костромской государственной университет,
ул. Дзержинского, дом 17/11, 156005, г. Кострома, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>
SPIN-код: 7382-3380
E-mail: d-vorontsov@ksgos.ru

Воронцова Анна Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой, кафедра педагогики и акмеологии личности,
Костромской государственной университет,
ул. Дзержинского, дом 17/11, 156005, г. Кострома, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>
SPIN-код: 1968-1374
E-mail: annavorontsova@ksgos.ru



Moral education at the university from the students' perspective: Content, formats, and their fit to the evolution of life tasks from freshman to graduation years

Dmitriy B. Vorontsov¹, Anna V. Vorontsova ¹

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article provides an overview of contemporary theoretical approaches and practices of moral education in Russian universities, as well as an analysis of key directions in the transformation of students' life tasks during their period of pursuing a degree. An insufficient exploration of the question becomes apparent: namely, to what extent the existing forms and content of moral education work manage to adapt to the changing needs of students from enrollment to graduation, which creates a risk of diminishing its relevance and effectiveness.

The problem of the article consists in the contradiction between the declared, in education theory, student-centered nature of the moral educational process and the actual detachment of this activity from the students' perspectives, whose needs and demands have significantly changed. This contradiction complicates the construction of a scientifically grounded model of moral education within a university that could flexibly transform in accordance with the key life tasks of students at different stages of their education.

The aim of the research is to identify the degree of correspondence between the content and formats of moral educational activities within the university and changing demands and needs of students from enrollment to graduation.

Materials and Methods. The study is based on a research-constructive approach and the concept of the life path. At the first stage, qualitative research was conducted using the focus group method ($n=19$) and in-depth interviews. At the second stage, a questionnaire survey was carried out ($n=173$ students in years 3-5 of bachelor's and master's programs at Kostroma State University), which included a retrospective assessment of attitudes towards extracurricular activities in the junior years and a current assessment for the senior years. Content analysis and statistical methods (Mann-Whitney U test, Fisher's angular transformation) were used for data processing.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. FZEW-2023-0008 ("Research-constructive approach as an integrative basis for the realization of youth policy and educational activities in higher education institutions")

For citation

Vorontsov D. B., Vorontsova A. V. Moral education at the university from the students' perspective: Content, formats, and their fit to the evolution of life tasks from freshman to graduation years. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 34–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.02>

 Corresponding Author: Anna V. Vorontsova, annavorontsova@kosgos.ru

© Dmitriy B. Vorontsov, Anna V. Vorontsova, 2026

Results. The authors established that interest in moral educational activities significantly decreases from junior to senior years (42,8% of respondents noted a loss of interest). Students' life tasks transform: in the first year, adaptation to the university and academic performance dominate, while in the final years, the focus shifts to striving for financial independence, starting a professional career, and getting married. At the same time, content preferences for areas of extracurricular activities (cultural, educational, sports) do not change significantly in a statistical sense; however, reliable differences were identified in the attractive characteristics and formats of activities. For junior students, expanding their social circle and mass events are important, while senior students value opportunities for professional growth and prefer joint socially significant activities in interdisciplinary teams.

Conclusions. The authors conclude that there is a significant dynamics in students' life tasks, which is not accompanied by an adequate transformation of the content and formats of moral educational activities at the university. This leads to a decrease in interest among senior students, who perceive the offered forms as irrelevant to their current needs. The obtained results indicate the necessity of improving moral educational work, taking into account the stages of students' life paths, to increase its effectiveness and personalization.

Keywords

Moral educational activities at a university; Student life path; Student life tasks; Extracurricular activities; Student body; Professional development; Research-constructive approach.

REFERENCES

1. Amcoff J. Achieving lively, creative and successful university environments. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2019, vol. 6 (3), pp. 179-192. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1838192>
2. Anthony B., Kamaludin A., Romli A. Predicting academic staffs behavioral intention and actual use of blended learning in higher education: Model development and validation. *Technology, Knowledge, and Learning*, 2021, vol. 28 (3), pp. 1223-1269. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09579-2>
3. Barnett R. Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond. *Higher Education Quarterly*, 2020, vol. 74 (1), pp. 5-18. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.12231>
4. Brekke T. What do we know about university contribution to regional economic development? A conceptual framework. *International Regional Science Review*, 2020, vol. 44 (2), pp. 229-261. DOI: <https://doi.org/10.1177/0160017620909538>
5. Clayson D. E., Haley D. A. Marketing models in education: Students as customers, products, or partners. *Marketing Education Review*, 2005, vol. 15 (1), pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1080/10528008.2005.11488884>
6. Evangelio C., González-Villora S., Fernandez-Rio Ja., Peiró-Velert C. Students' perceptions on three-way pedagogical models hybridization: Contributing to the development of active identities. *Sport, Education and Society*, 2022, vol. 27 (6), pp. 717-731. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1907327>
7. Lukmanova R. Kh., Frolova I. V., Stoletov A. I. Social solidarity of students: University practices and fashioning tools. *Perspectives of Science and Education*, 2024, no. 5, pp. 30-44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74512676> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.2>
8. Mejía Mercado E. L. Pedagogical models and their application to pedagogical strategies for citizenship education. *Revista Perspectivas*, 2021, vol. 7 (1), pp. 56-65. DOI: <https://doi.org/10.22463/25909215.3352>



9. Robeyns I. Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 2006, vol. 4 (1), pp. 69-84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
10. Suyo-Vega J. A., Meneses-La-Riva M. E., Fernández-Bedoya V. H. Systematic review on virtual pedagogical models in university contexts, years 2011 to 2021. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2023, vol. 23 (9), pp. 6129. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i9.6129>
11. Abramova I. E., Shishmolina E. P., Yessengalieva A. M. Environmental education in international cooperation between Russian and Kazakh universities: Case study. *Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 5, pp. 76-88. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54799655> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.5>
12. Anfalov E. V., Olkhovskiy D. V. Generalization of pedagogical experience: The search for non-standard forms and methods of training and education of military university cadets. *Modern Problems of Science and Education*, 2024, no. 2, pp. 21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=66237742> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.33329>
13. Vorontsov D. B., Vorontsova A. V. The dynamic model of correlations between the content and formats of moral education and extra-curricular provision in higher educational institutions and students' needs and demands. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (3), pp. 63-82. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.04>
14. Vorontsov D. B., Vorontsova A. V., Blinova E. E. Reference adult in the concept of student's life path. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2024, no. 4, pp. 149-160. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79561169> DOI: http://dx.doi.org/10.54509/22203036_2024_4_149
15. Vorontsov D. B., Vorontsova A. V., Skryabina O. B. Landscape of practices of educational activities and youth policy in universities (based on the experience of holding a review-competition of the best practices in the implementation of youth policy and organization of educational activities at the university). *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2023, vol. 29 (4), pp. 133-141. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65621713> DOI: <http://dx.doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-4-133-141>
16. Vorontsova A. V., Skryabina O. B. Monitoring the implementation of educational programs in universities of the Russian Federation. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2024, no. 1, pp. 78-88. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=62217299> DOI: http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_78
17. Koshueva K. B., Potapkin E. N. Environmental education and education of students in the conditions of pedagogical higher education institutions: status, problems and experience of implementation. *Educational Experiment in Education*, 2019, no. 2, pp. 43-52. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38245290>
18. Perikova E. I., Bysova V. M. Metacognition strategies in overcoming difficult life situations with the main focus on different levels of personal self-regulation. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (5), pp. 41-56. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.03>
19. Perikova E. I., Loviagina A. E., Bysova V. M. Metacognitive strategies of decision making in educational activities: Efficiency in higher education. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 19-35. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.02>
20. Fortunatov V. V., Beschasnaya A. A., Zinoviev A. O., Platova E. E., Firsov A. G. Education of transport industry specialists: Reflecting on the experience of the oldest transport university in

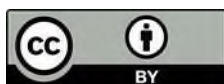


- Russia. *Alma Mater (Bulletin of Higher School)*, 2021, no. 9, pp. 112-120. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46642985> DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.09-21.112>
21. Yudina E. I. Artistic practices as an innovative format of higher pedagogical education. *Bulletin of the Russian New University. Series: Human in the Modern World*, 2024, no. 3, pp. 68-75. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=72707050> DOI: <https://doi.org/10.18137/RNU.V925X.24.03.P.068>
22. Yusupov V. Z. Formation of the typology of models in pedagogy. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2024, no. 3, pp. 187-202. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80675457> DOI: <https://doi.org/10.17805/zpu.2024.3.14>

Submitted: 09 October 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

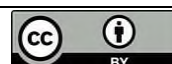
Information about the Authors

Dmitriy Borisovich Vorontsov

Candidate of Pedagogic Sciences,
Department of Psychological and Pedagogical Education,
Kostroma State University,
Dzerzhinsky str., 17/11, 156005, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>
E-mail: d-vorontsov@kosgos.ru

Anna Valerevna Vorontsova

Candidate of Pedagogic Sciences,
Department of Pedagogy and Acmeology of Personality,
Kostroma State University,
Dzerzhinskiy str., 17/11, 156005, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>
E-mail: annavorontsova@kosgos.ru





УДК 37.011.33+378. 1+17.022.1

DOI: [10.15293/2658-6762.2601.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.03)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

**Воспитательный потенциал знаниевой компоненты
скрытого содержания образования в системе высшего образования:
оценка в аксиологическом, концептуальном, интерактивном аспектах**

М. В. Шакурова^{1, 2}, А. В. Щербина¹

¹ Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия

² Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

Проблема и цель. Проблема исследования обусловлена противоречием между государственно-общественной потребностью в усилении воспитания в системе образования и недостаточной научной разработанностью воспитательного потенциала скрытого содержания высшего образования. Как следствие, проблема исследования обусловлена необходимостью определения воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в высшей школе. Цель статьи – выявить и конкретизировать на основе оценки в аксиологическом, концептуальном и интерактивном аспектах актуальные характеристики воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в высшей школе.

Методология. Методологию исследования составили идеи знаниевой парадигмы, семиотического и аксиологического подходов. Использованы аналитико-синтетический метод, методы понятийного анализа и интерпретаций, стандартизированного интервью с преподавателями Воронежского государственного педагогического университета (n = 30).

Результаты. Авторы определили и содержательно конкретизировали в контексте рассматриваемой проблемы понятийное поле исследования, включающее понятия «знание», «воспитательный потенциал», «скрытое содержание образования». Использование основных элементов скрытого содержания образования (ментально-смыслового, субъектно-дискурсивного и контекстуального) в качестве индикаторов анализа современных исследований позволило выделить его основные проявления и уточнить воспитательный потенциал знаниевой компоненты скрытого содержания образования в вузе в аксиологическом, концептуальном и интерактивном

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в Государственном академическом университете гуманитарных наук № FZNF-2025-0002 по теме «Культурно-ценностный аспект цивилизационного позиционирования России: образы прошлого и актуальные вызовы».

Библиографическая ссылка: Шакурова М. В., Щербина А. В. Воспитательный потенциал знаниевой компоненты скрытого содержания образования в системе высшего образования: оценка в аксиологическом, концептуальном, интерактивном аспектах // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 55–80. DOI: [10.15293/2658-6762.2601.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.03)

✉ Автор для корреспонденции: Марина Викторовна Шакурова, shakurova@mail.ru

© М. В. Шакурова, А. В. Щербина, 2026

аспектах. Обоснован вывод о том, что скрытое содержание образования проявляется в том числе в актах осознания и переживания преподавателем вуза своего преподавания и внеучебного взаимодействия со студентами. Как следствие, был разработан примерный порядок выявления воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в вузе, необходимый для определения структуры и содержания базового набора вопросов для стандартизированного интервью с преподавателями-экспертами. На основе анализа локального опыта преподавателей-экспертов авторы делают вывод о поверхностном характере представлений о скрытом содержании образования в вузе и его знаниевой компоненте; фрагментарном использовании воспитательных возможностей этой компоненты в процессе учебного и внеучебного взаимодействия со студентами; использовании неэффективного методического инструментария. Вместе с тем отмечено понимание значения «непрограммных» знаний в личностно-профессиональном развитии и ценностном самоопределении студентов; готовность к проектированию собственных действий по использованию знаниевой компоненты скрытого содержания образования в собственной деятельности и коммуникациях со студентами. Выделены три группы условий, необходимых для обогащения и актуализации воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в системе высшего образования.

Заключение. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что актуализация, реализация и обогащение воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в системе высшего образования возможна лишь при условии специальной подготовки преподавателей к работе с латентными проявлениями содержания образования, освоении актуальных аксиологических, концептуальных и интерактивных характеристик его знаниевой составляющей.

Ключевые слова: воспитание студентов; скрытое содержание образования; знаниевая компонента; высшее образование; воспитательный потенциал; аксиологический аспект; концептуальный аспект; интерактивный аспект.

Постановка проблемы

Многомерное познание образовательной реальности (А. А. Остапенко¹) предполагает, кроме прочего, внимание к латентным (скрытым, непосредственно не формируемым и не фиксируемым) элементам. Основу для современного их изучения составляют работы Р. Мертона², выделившего скрытые функции образования как социального института (неосознаваемые при проектировании, неформализуемые и ненормируемые, отличающиеся

высокой вариативностью в проявлениях, частично осознаваемые); П. Бурдьё³, описавшего навязывание и конструирование представлений о социальном мире как латентные механизмы, проявляющиеся в социальном пространстве; У. Х. Килпатрика⁴, выделившего наряду с первичным и ассоциативным научением сопутствующее, необходимое для

¹ Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Краснодар, 2005. – 48 с.

² Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ Москва: Хранитель, 2006. – 973 с.

³ Бурдьё П. Социология социального пространства. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб: Алетейя, 2007. – 288 с.

⁴ Kilpatrick W. Foundations of method: informal talks on teaching. New York: Macmillan, 1925. 393 p. URL: <https://archive.org/details/foundationsofmet00kilp>



побуждения учащихся к присвоению ценностей; Ф. Джексона⁵, впервые описавшего скрытый учебный план как педагогическое явление; И. Д. Фрумина⁶ и А. Н. Тубельского⁷, определивших отечественную традицию изучения скрытого содержания образования (ССО). Опираясь на данную междисциплинарную платформу, современные исследователи обращаются к педагогическому изучению ССО и его отдельных проявлений, сам перечень и сущностные характеристики которых до настоящего времени не имеют однозначного толкования. Выявляя сущность рассматриваемого феномена, В. Ghanta и М. Mondal⁸ относят его к неформальным способам морального развития учащихся; Е. Э. Шишлова и И. А. Курицын [1, с. 710] определяют ССО как неадаптированный социокультурный опыт, влияющий, прежде всего, на эмоционально-ценностные отношения обучающихся и акцентирующих его аксиологическую природу; J. V. Oron Semper, M. Blasco [2] проявления ССО относят к тому, что подразумевается и встроено в образовательный процесс, но не формализовано и не стандартизировано, опирается на принцип опыта. Фиксируется устойчивое внимание к таким педагогически значи-

мым темам, как скрытый учебный план (латентная программа) (Е. Margolis⁹), скрытое содержание учебников (N. Rashidi, H. Meihami, K.Gritter [3], И. А. Курицын¹⁰), латентные составляющие образовательных технологий (С. В. Мишина [4], M. Gallagher, M. Breines, M. Blaney [5]), альтернативная учебная программа (В. Ghanta, M. Mondal¹¹), неявное образование (N. Rossouw, L. Frick [6]) и т. п. При этом рассматриваются преимущественно проявления ССО (относящиеся к укладу, среде, организационной культуре, повседневным практикам, нормам жизнедеятельности и т. д.) и подходы к управлению ими (выявление, интерпретация, учет, реагирование и т. п.), в значительно меньшей степени изучается компонентная структура ССО, пути сближения формальной и скрытой составляющих, прежде всего знаниевой и операциональной компонент (I. Rabah¹², N. Özdemir [7]).

В воспитании выделение элементов скрытого содержания связано, прежде всего, с

⁵ Джексон Ф. Жизнь в классе. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 248 с.

⁶ Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: Красноярский государственный университет, 1999. – 255 с.

⁷ Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 177–180.

⁸ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

⁹ The Hidden Curriculum in Higher Education / ed. by E. Margolis. – New York: Routledge, 2001. – 249 с.

¹⁰ Курицын И. А. Скрытое содержание образования в дискурсе языковых учебных пособий // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2016. – Т. 5, № 5. – С. 58–63. DOI: [10.12737/21933](https://doi.org/10.12737/21933)

¹¹ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

¹² Rabah I. The Influence of Assessment in Constructing a Hidden Curriculum in Higher Education: Can Self and Peer Assessment Bridge the Gap between the Formal and the Hidden Curriculum? // International Journal of Humanities and Social Science. – 2012. – Vol. 12 (11). – P. 236–242. URL: <https://ijhss.thebrpi.org/journal/index/1055>



его изучением как составляющей социализации (А. В. Мудрик¹³, Т. А. Ромм¹⁴), как необходимого условия его определения и описания как реалистичного феномена (С. Д. Поляков¹⁵); с изучением воспитательного пространства (А. И. Григорьева, Т. В. Дьячкова [8], Н. Л. Селиванова, Н. А. Баранова, А. Е. Баранов¹⁶), неформальной составляющей коллектива, коллективного воспитания и детско-взрослых общностей (Л. И. Новикова¹⁷, И. Ю. Шустова [9] и др.) и т. п. М. А. Лукацкий, М. И. Макаровым, Е. А. Крикуновым¹⁸ заложена традиция анализа с позиций семиотического подхода знаниевой компоненты ССО, его воспитательных возможностей. Вместе с тем воспитательный потенциал скрытого содержания высшего образования и его отдельных компонентов до настоящего времени остается малоизученным. Это определяет ключевое противоречие, обусловившее цель и композицию нашего исследования, между государственно-общественной потребностью в усилении воспитания в системе образования и недостаточной научной разработанностью воспитательного потенциала скрытого содержания высшего образования. Цель статьи – выявить и конкретизировать на основе оценки в аксиологическом, концептуальном и интерактивном аспектах актуальные характеристики воспитательного потенциала знаниевой компоненты скрытого содержания образования в высшей школе.

Методология исследования

Методология данного исследования построена на семиотическом и аксиологическом подходах, сочетание которых позволяет сконцентрировать внимание на содержательно-смысловом наполнении практик современного образования, прежде всего их ценностной составляющей, обуславливающей личностный рост и ценностное самоопределение студентов.

Семиотический подход в педагогике и образовании (Ю. Г. Куровская [10], С. Ю. Полянкин [11], J. D. Godino, С. Batanero, M. V. Miguel, R. Wilhelmi [12], N. Tréhondart, T. Carton [13]) ставит в центр внимания знаково-символическое выражение социокультурного опыта как основы содержания образования, а также личного опыта обучающихся. Большая часть символов не поддается (или отчасти поддается) стандартизации, что предопределяет их преимущественно латентный статус в образовательном процессе. Но именно символический уровень становится определяющим для многомерного понимания воспитательного потенциала явлений и процессов и, как следствие, предопределяет значение персональных суждений и мнений, культурных и субкультурных предпочтений, правил и привычек, знаковых аспектов различных видов коммуникации в образовании, что стало определяющим для нашего исследования. По мнению М. А. Лукацкого, М. И. Макарова и Е. А. Крикунова, «без изучения того,

¹³ Мудрик А. В., Никитская Е. А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224–230.

¹⁴ Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ, 2007. – 380 с.

¹⁵ Поляков С. Д. Воспитание: видимое и невидимое. Координаты реалистического воспитания. – СПб.: Образовательные проекты, 2023. – 264 с.

¹⁶ Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография / Н. Л. Селиванова, Н. А. Баранова, М. В. Шакурова, А. Е. Баранов. – М.: ИСРО РАО, 2017. – 190 с.

¹⁷ Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М.: Пер Сэ, 2010. – 335 с.

¹⁸ Лукацкий М. А., Макаров М. И., Крикунова Е. А. Очеловечивание человека, или воспитание без тайн. – М.: Изд-во «Маска», 2021. – 580 с.

какой символический материал используется в деле воспитания, без рассмотрения того, как представляется он учащимся, без осмысления того, какие нравственные смыслы транслируются в речи и действиях педагога, невозможно оценить (измерить) уровень и качество воспитательного влияния на обучающихся»¹⁹.

Аксиологический подход в изучении ССО (В. А. Сластнин²⁰, Л. В. Вершинина²¹) акцентирует внимание на формировании ценностных ориентиров обучающихся, что также определяет воспитательный потенциал ССО. Ценности, прежде всего, смыслы, заложенные в каждой из них, в процессе формализации утрачивают свое воспитательное значение, что требует отдельного внимания к механизмам приобщения к традиционным ценностям, интеграции ключевых смысловых акцентов с персональными ценностными ориентациями. Кроме того, принципиальное значение с позиций данного подхода имеет дополнение трансляции знаний (как формализованных, так и латентных) о ценностях (включая традиционные духовно-нравственные ценности) активизацией смыслообразования, что и предполагает процесс приобщения к ним.

На теоретическом этапе изучения проблемы используются аналитико-синтетический метод, понятийный анализ, метод интерпретаций.

Концептуально исследование сориентировано на знаниевую парадигму образования, что определяет его понятийное поле и принятое за основу содержание ключевых понятий:

«знание», «скрытое содержание образования» (понятия «скрытая учебная программа», «скрытый учебный план» рассматриваются в статье в качестве синонимов), «воспитательный потенциал».

Если обобщить многочисленные определения, то знание можно рассматривать как отраженный в сознании результат процессов познания, осмысления, мысленной и деятельностной апробации информации. «Знание чего-либо» подразумевает способность представить объяснение, служащее определенной цели (минимальное утверждение о цели) или различным целям (S. Spuzic²²). При этом информация (не является синонимом понятия «знание») выступает основой, а присутствие обязательного целеполагания (намерения) предопределяет не только ее осмысление, но и деятельностное освоение (применение). Расхождение с реальностью порождает недоверие, сомнение в убедительности знаний (В. Каплун [14]).

Определяя сущность воспитательного потенциала, мы принимаем позицию исследователей научной школы Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой²³, выделивших необходимые и достаточные характеристики этого явления (аксиологический, телеологический, концептуальный, методический, интерактивный аспекты), позволяющие оценить возможность, способность и готовность субъекта решать задачи воспитания, а объекта – влиять на решение воспитательных задач. Примени-

¹⁹ Лукацкий М. А., Макаров М. И., Крикунова Е. А. Очеловечивание человека, или воспитание без тайн. – М.: Изд-во «Маска», 2021. – С. 18–19.

²⁰ Педагогическая аксиология: монография / В. А. Сластнин и др. – Красноярск: Сибирский гос. технологический ун-т, 2008. – 293 с.

²¹ Вершинина Л. В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя. – Самара: Изд-во СГПУ, 2003. – 148 с.

²² Spuzic S. Part 1: Some Thoughts about the Philosophy of Knowledge // SSRN Electronic Journal. – 2024. – January. DOI: [10.2139/ssrn.4733479](https://doi.org/10.2139/ssrn.4733479)

²³ Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: ИТИП РАО, 2009. – С. 4–5.

тельно к ССО высшей школы ведущим критерием становится влияние на воспитание, социализацию и инкультурацию молодых людей. Вместе с тем мы принимаем за основу и факт развивающейся субъектности студентов, в том числе по отношению к своему развитию (саморазвитие, жизнетворчество), воспитанию (самовоспитание), обучению (самообучение), как следствие, значительная доля внешнего (целенаправленного, прямого, специально организованного) влияния встречает избирательное, критичное отношение со стороны обучающихся. В силу развитой рефлексии они более чувствительны к ССО, контекстным практикам (В. Г. Калашников²⁴), а в силу включенности в образовательный процесс – к когнитивному опыту, предлагаемому как в процессе организованного обучения, так и в повседневной жизнедеятельности в вузе.

Скрытое содержание образования мы рассматриваем как социокультурный опыт, осваиваемый личностью в процессе образования в фоновом (неформальном, непреднамеренном) режиме. Его составляют: ментально-смысловой элемент (косвенно влияющие на осмысление информации, смыслообразование, оформление убеждений, ценностных ориентаций, позиции личности элементы образовательных явлений, процессов, систем), субъективно-дискурсивный элемент (субъективное восприятие и прочтение символов и знаков), контекстный элемент (наделение значениями и их продвижение с учетом конкретных условий и складывающихся ситуаций). Ос-

нову каждого из указанных элементов составляет знаниевая компонента в предложенном выше понимании категории «знание».

В результате анализа современных публикаций по рассматриваемой проблеме были выделены часто упоминаемые исследователями проявления ССО. Именно они фиксируются и исследователями, и субъектами образовательного процесса, приводя обобщение «скрытое содержание образования» к отдельным, более привычным в знаниево-смысловом плане ориентирам:

- ценности (С. О. Базаркулов²⁵) и значимости;
- нормы, связанные с ролевым поведением (как индивидуальным, так и групповым) в различных образовательных моделях (например, временная ритмизация, конформизм и т. п.), негласные академические нормы (N. Rossouw, L. Frick [6]) и средства их передачи (B. Ghanta, M. Mondal²⁶, T. Kärner, G. Schneider [15]);
- жизненные стратегии, например, стратегии преодоления трудностей (T. Kärner, G. Schneider [15]), стратегии достижения социального успеха;
- идеи, привносимые в образовательную среду официальными структурами, установленными регламентами, распорядительными актами и т. п., но в дальнейшем существующие в интерпретированном виде (привносится житейский смысл, что-то отвергается или игнорируется и т. п.) и в неинституализированных формах (B. Ghanta, M. Mondal²⁷, T. Kärner, G. Schneider [15]);

²⁴ Калашников В. Г. Явные и скрытые контексты образования в образовательной среде // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12, № 1. – С. 90–104.

²⁵ Базаркулов С. О. Роль скрытой учебной программы в обучении ценностям // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3. – С. 204–206.

²⁶ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

²⁷ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International



– распределение власти, символический рисунок властных отношений (Т. Kärner, G. Schneider [15]), неравные социальные отношения (С. Hatipoğlu, N. Semerci [16]);

– неофициальные и подразумеваемые сообщения, прежде всего, морального плана (В. Ghanta, М. Mondal²⁸; С. Hatipoğlu, N. Semerci [16]);

– условия академической среды (Е. В. Тихонова [17]), среды вуза;

– уклад образовательной организации (Т. Ю. Алексеева [18]), в том числе рассматриваемый в контексте ее воспитательной системы (А. К. Лукина, А. С. Севостьянова [19]);

– примеры и образцы этичного и неэтичного поведения, моральная атмосфера в образовательной организации в целом и в отдельных сообществах (группах, объединениях) (В. Ghanta, М. Mondal²⁹, С. Hatipoğlu, N. Semerci [16]);

– элементы содержания учебных дисциплин, нерегламентированные учебной программой, направленные на личностное становление обучающихся и их ценностные предпочтения (С. Ю. Крыжановская, Я. В. Булгакова, А. И. Филипченко [20], У. И. Сересова [21]);

– социальная деятельность (социально значимая, общественно полезная и т. п.) в различных ее проявлениях (Т. Kärner, G. Schneider [15]);

– внешний вид, поведение преподавателей и студентов, их имидж как в вузе, так и в открытой среде (А. Matorevhu, Н. Madzamba [22]).

Интерпретируя выводы исследователей, отметим воспитательные возможности знанцевой компоненты ССО:

– для личностного роста имеют значение наблюдаемые в повседневной реальности личностные характеристики других субъектов образовательного процесса (при этом они не всегда могут быть приветствуемыми с педагогической точки зрения), в последующем наполняемые смыслами и перенимаемые студентами (идентификация, копирование, следование примеру);

– воспитательным потенциалом обладают типичные составляющие организации жизнедеятельности (включая субординацию, структуру властных отношений и т. п.), которые фиксируются, но при этом не всегда осмысливаются. В данном случае, как правило, срабатывают механизмы привыкания, приучения, идентификации, следования примеру, заражения, эмоционального резонанса. В содержательном плане важно представлять их человекообразность (не должно наносить вред психофизическому состоянию и личностному здоровью конкретного человека) и просоциальность (не должно закреплять антиценностное, асоциальное или антисоциальное поведение);

– с точки зрения решения задач воспитания распространение идей за счет неинституализированных форм имеет существенное значение, поскольку может влиять на понимание, меру доверия, добровольное принятие, участие в их трансляции и деятельностном воплощении. Педагогическое внимание нужно уделять как содержанию самих идей, так и их

Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

²⁸ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.

²⁹ Ghanta B., Mondal M. Hidden Curriculum: An Informal Way for Moral Development of Learners' // International Journal for Research in Engineering Application & Management (IJREAM). – 2018. – Vol. 4 (5). – P. 65–68.



смысловой интерпретации на уровне общественного, группового мнения, индивидуального восприятия и толкования, общественного мнения и слухов;

– воспитательный потенциал моральной атмосферы общепризнан, вместе с тем на практике многочисленные попытки унификации, формализации, нормирования переключают внимание на организованные формы (нравственное воспитание, контекстное обучение (С. В. Мишина [23])). Влияние моральной атмосферы сказывается при обращении к соответствующим ценностям и нормам, подтверждая их реалистичность с возможным последующим принятием либо недоверием, отнесением к декларациям, призывам, пропаганде;

– в комплексе выделенные проявления позволяют учитывать индивидуальный опыт (прежде всего, в его житейской составляющей), интересы, задействовать при освоении теоретических знаний уже сложившиеся научные, научно-познавательные и обыденные представления (L. M. Turner, S. Hegde, I. Karunasagar, R. Turner [24]), полноценно реализовать воспитательную функцию обучения.

В образовательных организациях высшего образования встречаются все указанные проявления ССО. При их учете и использовании возрастает значение культуры конкретного вуза (закрепляются и транслируются уникальные проявления, поддерживается своеобразие), его уклада (за счет естественного отбора в условиях повседневной реальности конкретных норм, неписанных правил, традиций, ритуалов, символов и т. п.), социально-контекстной среды образовательной ор-

ганизации, уровня субъектности преподавателей и студентов в организации жизнедеятельности вуза и непосредственно учебного процесса. Скрытые учебные программы могут корректировать недостатки учебных программ в части развития установок, укрепления ценностей (A. Matorevhu, H. Madzamba [22]). При этом опыт согласования формальной и скрытой учебных программ остается недостаточным (C. Høgdal, A. Rasche, D. Schoeneborn, L. Scotti [25]), как и практики нейтрализации возможного негативного влияния скрытых образовательных программ (А. Е. Насангалиева [26]), нарастания проявлений овладения обучающимися субверсивными (подрывными) компетенциями (Н. И. Лобанова, Л. В. Логунова [27]). Более осмысленный характер со стороны обучающихся приобретают механизмы интернализации бюрократических процедур, принятия своего статуса, осознание неявных ценностей и норм, применения жизненного опыта (I. Lassen et. al. [28]). Посредством «неявного обучения» они учатся деловому подходу к изучаемым дисциплинам, осваивают теоретические конструкты и сложные абстракции, знакомятся с профессиональным жаргоном, свободнее мыслят самостоятельно (G. Bergenhenegouwen³⁰). Несмотря на то, что ССО присутствует на всех уровнях образования, далеко не все преподаватели знают о его наличии, более того, они также не знают, чему они потенциально учат своих студентов посредством ССО (N. Rossouw, L. Frick [6]). По мнению исследователей, на уровне высшего образования латентную учебную программу можно анализировать, выявляя и интерпретируя ее отдельные составляющие. ССО проявляется, когда преподаватель осо-

³⁰ Bergenhenegouwen G. Hidden curriculum in the university // Higher Education. – 1987. – Vol. 16(5). – P. 535–543.



знает и проживает свое преподавание как личный, а не статусно-ролевой вопрос, а студенты учебный процесс и в целом жизнедеятельность в вузе не сводят к индивидуальной траектории, а соотносят ее с межличностным общением с преподавателем (J. Semper, M. Blasco [2]).

На эмпирическом этапе с целью конкретизации и иллюстрации выделенных на теоретическом этапе положений в апреле – июне 2025 г. было проведено стандартизированное интервью с преподавателями Воронежского государственного педагогического университета ($n = 30$; ограничение по стажу – не менее трех лет работы в данном вузе; отношение к воспитательной работе – все кураторы студенческих групп). Для упрощения языка общения специальный термин «скрытое содержание образования» был заменен на конструкт «непрограммные» знания, в толкованиях которого не встретилось расхождений в процессе верификации опросника.

При разработке опросника учитывался возможный порядок выявления воспитательного потенциала знаниевой компоненты ССО посредством экспертного оценивания преподавателями как одним из субъектов образовательного взаимодействия в рамках конкретного локального опыта (от фиксации и принятия – через использование «непрограммных» знаний и отслеживание обратной связи – к проектированию необходимых условий с целью увеличения воспитательного потенциала). В частности, речь может и должна идти о:

а) выявлении уровня внимания и отношения (принятие/непринятие) преподавателей к возможности трансляции «непрограммного» знания;

б) определении доли «непрограммного» знания, направленного на личностно-профес-

сиональное развитие и ценностное самоопределение студентов (суть воспитания и профессионального воспитания);

в) фиксации преднамеренного использования преподавателями «непрограммного» знания в рамках учебного и внеучебного взаимодействия со студентами;

г) владении преподавателями способами работы с «непрограммным» знанием (от рефлексии стихийно складывающихся ситуаций к осознанному использованию и проектированию предполагаемых взаимодействий с использованием знаниевой компоненты ССО);

д) стремлении получить отклик от студентов на присутствующее в учебном и внеучебном процессе «непрограммное» знание;

е) фиксации необходимых условий для использования «непрограммных» знаний с целью воспитания и самовоспитания студентов.

Как следствие, в ходе интервью экспертам предлагалось высказать мнение по трем ключевым позициям, определившим специфику экспертной анкеты:

– фиксация и принятие преподавателями факта получения студентами «непрограммных» знаний в вузе (респондентам были заданы вопросы: «Обращаете ли Вы внимание на то, какие знания могут получить студенты в нашем вузе за рамками учебного процесса? Нужно ли обращать на это внимание? Что становится источником этих знаний?»);

– использование преподавателями «непрограммных» знаний и отслеживание обратной связи (фиксировалось мнение преподавателей по следующим вопросам: «Планируете ли Вы передачу “непрограммных” знаний, организуя работу со студентами в рамках преподаваемых Вами дисциплин? Какого характера обычно эти знания? Какие способы и приемы для этого используете? Фиксируете ли Вы и как отклик студентов?»);

– проектирование преподавателями необходимых условий с целью увеличения воспитательного потенциала «непрограммных» знаний (респондентам были предложены следующие вопросы: «Способствуют ли “непрограммные” знания воспитанию студентов? При каких условиях эти знания могут способствовать воспитанию студентов? Стоит ли фиксировать и учитывать присвоение студентами подобных знаний?»).

Результаты исследования

В процессе проведения стандартизированного интервью (блок «Знания, которые получают студенты в вузе за рамками учебного процесса») с экспертами были выделены следующие относительно согласованные суждения.

– Вопрос: «Обращаете ли Вы внимание на то, какие знания могут получить студенты в нашем вузе за рамками учебного процесса?» Преподаватели вуза не обращают внимание на то, какие знания получают студенты за пределами учебного процесса. Аргументы: «студенты – взрослые люди, это их жизнь», «работаем с большим числом студентов, переменным составом, поэтому могут быть только случайные реакции на яркие факты», «отвечаю за качество образования в рамках читаемых дисциплин, все остальное не в моей компетенции». Альтернативные суждения: «можно не задумываться, но реагировать приходится», «скорее, как куратор, чем как преподаватель».

– Вопрос: «Нужно ли обращать на это внимание?» С незначительным перевесом (56,7 % интервьюируемых) доминирует суждение о необходимости обращать внимание на

то, какие знания получают студенты за пределами учебного процесса. Аргументы: «при сложившейся организации учебного процесса мы этого не делаем, не успеваем, но это необходимо, если нам важно, как изменяется будущий педагог как личность», «это влияет на то, как ведет себя студент на занятии и в общении с преподавателями, другими студентами». Альтернативные суждения: «необходимости нет, поскольку есть принятые правила жизни в вузе, все должны их исполнять», «останется декларацией, поскольку преподаватели не умеют этого делать и официально не должны».

– Вопрос: «Что становится источником этих знаний?» За пределами учебного процесса студент получает знания об организации жизни вуза, допустимых и приветствуемых отношениях, нормах реализации себя в обычной жизни и в профессии, наблюдая за повседневной жизнью вуза (40,0 %), просматривая новостную ленту на сайте вуза и в Telegram (33,3 %), взаимодействуя с преподавателями по учебным, внеучебным и личным вопросам (33,3 %), общаясь с деканатом и службами (26,7 %), оценивая реалистичность имиджа вуза (26,7 %), «воспринимая интерьеры и оснащение помещений вуза, общежитий, территории вуза» (23,3 %), участвуя в делах и мероприятиях (23,3 %, «при этом воспринимая то, как это организовано» – 16,7 %).

Общие результаты экспертной оценки фиксации и принятия преподавателями присутствия «непрограммных» знаний в образовательном взаимодействии в вузе представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Оценки фиксации и принятия преподавателями присутствия «непрограммных» знаний в образовательном взаимодействии в вузе (%)

Fig. 1. Estimates of teachers' fixation and acceptance of the presence of "non-programmatic" knowledge in educational interaction at the university (%)

Очевидно, что отсутствие внимания со стороны преподавателей к факту и содержанию наполнению знаний, которые студенты получают в вузе за пределами учебного процесса, снижает воспитательный потенциал знаниевой компоненты ССО. При этом эксперты не отрицают того факта, что в повседневной жизнедеятельности обмен подобными знаниями присутствует, значительную роль при этом играют преподаватели и сотрудники, с которыми обучающиеся не только целенаправленно общаются, но и наблюдают, оценивают, копируют или, напротив, отвергают. Подобные механизмы имеют существенное значение, поскольку образ (имидж) преподавателя, как отмечают М. В. Барнав-

ская, Н. А. Клещева [29] выступает существенным фактором как в успешности профессионального обучения, проектировании профессионального пути, так и в выстраивании студентами своей личностно-профессиональной позиции.

Обобщая ответы экспертов на вопросы второго блока интервью («непрограммные» знания, которые получают студенты в процессе аудиторной работы), заслуживают внимания следующие качественные и количественные результаты.

– Вопрос: «Планируете ли Вы передачу «непрограммных» знаний, организуя работу со студентами в рамках преподаваемых Вами дисциплин?» Передача «надпрограммных» знаний в рамках преподаваемых дисциплин,

почти половиной экспертов не продумывается и не планируется. Аргументы: «если это и происходит, то спонтанно», «это невозможно спланировать». Альтернативные суждения: «планирую эмоциональный рисунок, но со знаниями не пробовала», «продумываю жизненные примеры и вопросы к студентам об их предыдущем опыте», «стараюсь говорить о ценностях».

– Вопрос: «Какого характера обычно эти знания?» Исходя из полученного ответа на первый вопрос этой серии, ответ на второй вопрос получен не от всех участников (56,7 % интервьюируемых). Результаты обобщения отдельных суждений: знания-толкования, в том числе понятий и фактов, относящихся к программным (88,2 % интервьюируемых от числа ответивших); житейские знания (82,3 % интервьюируемых от числа ответивших); «знания как», знания о должном, но не относящиеся к изучаемому предмету, а касающиеся поведения, планирования будущего, выстраивания отношений и т. п. (58,8 % интервьюируемых от числа ответивших). По содержанию: знания о взаимоотношениях и нормах поведения; знания о способах обучения и поведения в вузе («лайфхаки»); знания о смысложизненных и ценностных дилеммах; знания о тонкостях профессии; знания о безопасности и способах реагирования на опасность.

– Вопрос: «Какие способы и приемы для этого используете?» Ответы также получены от части интервьюируемых (56,7 % респондентов), которые выделили: обращение к собственному опыту обучающихся (94,1 % интервьюируемых от числа ответивших); обращение к опыту знаковых персон (82,3 % интервьюируемых от числа ответивших); обращение к

личному опыту и собственному примеру (82,3 % интервьюируемых от числа ответивших); вопрос о понимании/непонимании (76,5 % интервьюируемых от числа ответивших); наставление, рекомендации (64,7 % интервьюируемых от числа ответивших); написание, требование (52,9 % интервьюируемых от числа ответивших); юмор, шутка (41,2 % интервьюируемых от числа ответивших); намек (35,3 % интервьюируемых от числа ответивших).

– Вопрос: «Фиксируете ли Вы и как отклик студентов?» Ответы также получены от части интервьюируемых (17 человек – 56,7 % интервьюируемых), из которых лишь 10 человек отметили, что стараются фиксировать отклик студентов на подобное «дополнительное содержание» учебных занятий. При заявленной сложности («это не проявляется сразу», «не все студенты реагируют», «могу ошибаться»), они используют наблюдение («мне важно реагирование не всех, а отдельных студентов», «видно, как изменяется настроение присутствующих»), отмечают реакции студентов («поднимают глаза или, напротив, опускают их», «откладывают телефоны», «начинают кивать», «улыбаются или, наоборот, хмурятся»), фиксируют количественный рост случаев продолжения обсуждения после окончания занятия (индивидуально или микрогруппой), числа уточняющих вопросов («а так ли я понимаю») и обращений студентов к личному опыту.

Обобщенные результаты экспертных оценок использования «непрограммных» знаний в рамках собственного преподавания представлены на рисунке 2.

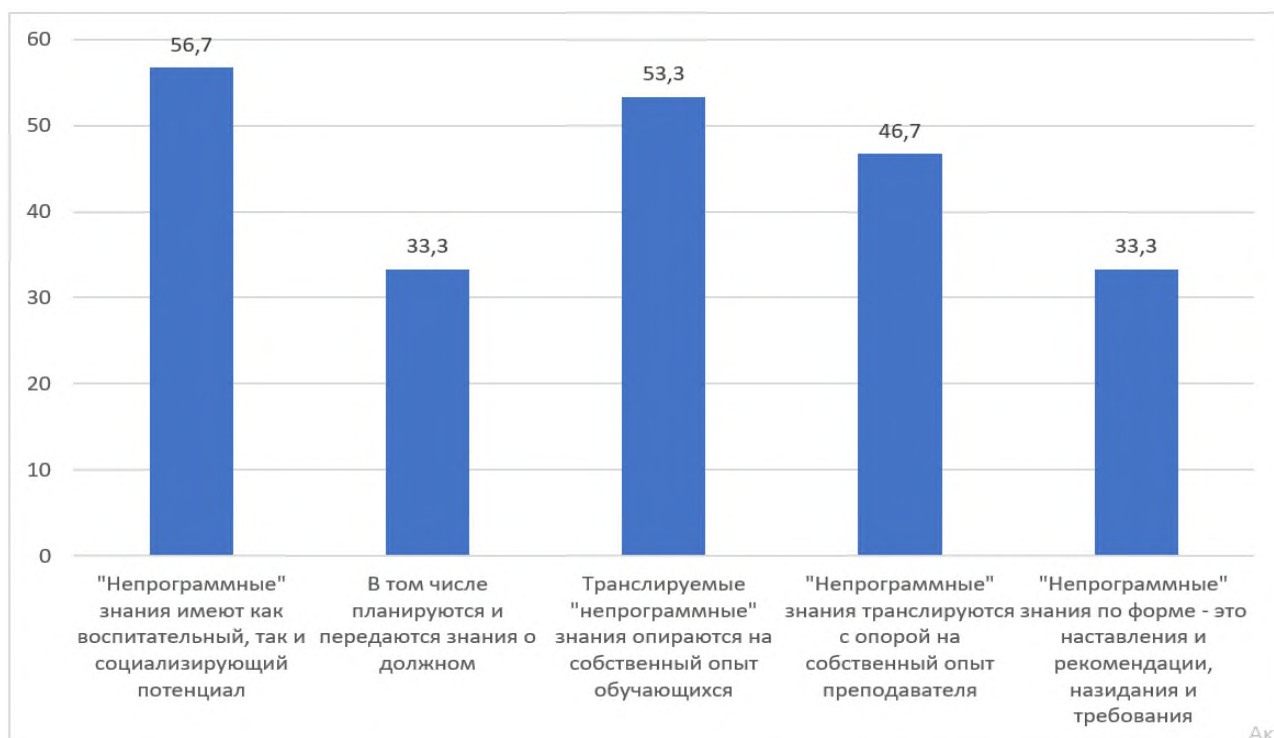


Рис. 2. Оценки преподавателями-экспертами использования «непрограммных» знаний в процессе преподавания читаемых дисциплин (% от общего числа экспертов)

Fig. 2. Assessments by expert teachers of the use of “non-programmatic” knowledge in the process of teaching the subjects they read (% of the total number of experts)

Таким образом, на уровне локального опыта эксперты фиксируют определенную активность в использовании «непрограммных» знаний в процессе преподавания, при этом треть экспертов планирует и реализует передачу знаний о должном, но в значительной мере используют при этом неэффективные с точки зрения реализации воспитательного потенциала способы (назидания, требования, наставления); также лишь треть экспертов целенаправленно фиксирует проявления реакций обучающихся в подобных ситуациях. Тем не менее обращение к опыту студентов (что

свидетельствует, прежде всего, об информированности преподавателей о данном опыте либо умении его актуализировать непосредственно в общении) выступает позитивным фактором наращивания воспитательных возможностей «непрограммных» знаний (Р. Врунт [30]), как и корректное использование преподавателем собственного опыта (М. Л. Gomez, А. В. Walker, М. Page³¹).

Обобщая ответы экспертов на вопросы третьего блока интервью (проектирование необходимых условий с целью увеличения воспитательного потенциала «непрограммных» знаний), выделим следующее.

³¹ Gomez M. L., Walker A. B., Page M. Personal experience as a guide to teaching // Teaching and Teacher Education. – 2000. – Vol. 16 (7). – P. 731–747. DOI: [10.1016/S0742-051X\(00\)00022-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00022-6)

– Вопрос: «Способствуют ли «непрограммные» знания воспитанию студентов?» «Непрограммные» знания имеют как воспитательный, так и в большей мере социализирующий потенциал (58,8 % опрошенных). Аргументы: «чаще всего это обращение к нормам, правилам, требованиям, ценностям», «реагируя на ситуацию “здесь и сейчас”, мы отвечаем на запрос студентов, поэтому это еще и педагогическая поддержка», «не во всех сложных вопросах жизни они могут разобраться, но мало кто им на эти вопросы отвечает»). Альтернативные суждения: «воспринимают далеко не все», «очень многое зависит от настроения, сложившейся ситуации», «надо быть мастером, чтобы делать это».

– Вопрос: «При каких условиях эти знания могут способствовать воспитанию студентов?» Ответы на предыдущий вопрос во многом предопределили характер суждений по второму вопросу данной серии. В число условий, позволяющих знаниям ССО влиять на воспитание студентов, интервьюируемые отнесли: развитую культуру вуза (особо были выделены вопросы этикета); внимание укладу жизни в вузе («важно не то, как от случая к случаю мы это делаем, а как каждый день это подтверждается нашей совместной жизнедеятельностью», «нужно взаимное доверие, но не как лозунг, а как стиль жизни», «это должно войти в привычку, стать хорошей традицией»); полноценную включенность студентов в жизнедеятельность вуза («разрешение работать и необходимость работать, семейные проблемы, да и во многих случаях просто недисциплинированность и прохладное отношение к обучению привели к тому, что студента просто нет в вузе либо он появляется там от случая к случаю»); чувствительность студентов к сигналам среды («студенты приучены к прямым указаниям, обозначению “что за это будет”, опеке и контролю», «среда вуза

быстро становится привычной, информация если и считывается, то не всегда осмысливается так, как нам хотелось бы»); желание, умение преподавателей, а также их референтный статус («сложно, когда отношения со студентами формальные, но таков академический стиль», «нужно, чтобы прислушивались, но этому не заставишь»); совместная деятельность и общение преподавателей и студентов за пределами учебного процесса.

– Вопрос: «Стоит ли фиксировать и учитывать присвоение студентами подобных знаний?» Фиксация возможна, но как получение обратной связи, осмысление преподавателями происходящего («только регламентировать это не нужно», «иногда просто необходимо, поскольку учебный процесс в вузе – это далеко не все, как и формальное кураторство»); на собранных примерах стоит демонстрировать преподавателям преимущества или возможные последствия (в том числе негативные) невнимания к скрытому содержанию образования.

Обобщая высказывания, прозвучавшие при непосредственном обращении к вопросам воспитательного потенциала «непрограммных» знаний, создания для его повышения и актуализации необходимых условий, отметим, что больше половины экспертов фиксируют наличие подобного потенциала. Его обогащение и актуализация, по их мнению, зависит от специально создаваемых условий, которые в итоге можно объединить в три группы: социокультурные характеристики вуза, вовлеченность студентов в жизнедеятельность вуза и взаимодействие с преподавателями, принятие ими значения знаниевой компоненты ССО и готовности реализовать ее воспитательный потенциал. Полученные данные согласуются с выводами других исследователей, затрагивающих вопросы знаниевой компоненты ССО

(Е. Э. Шишлова³², S. Moor, Y. Lewis³³, I. I. Ip-ekel, H. Şahin [31]).

Заключение

Таким образом, на основе оценки в аксиологическом, концептуальном, интерактивном аспектах теоретических основ и локальной практики осмысления и использования ССО в системе высшего образования выявлены следующие актуальные характеристики воспитательного потенциала его знаниевой компоненты.

1. Анализ теоретических основ позволил выделить значимые характеристики знаниевой компоненты ССО в системе высшего образования: раскрывается в доступной форме, близкой к житейским представлениям; согласуется с реальностью, что придает знаниям убедительность; предполагает согласование с индивидуальным когнитивным опытом студентов; зависима от желания молодых людей принимать во внимание и наличия у них навыков осмысления; транслируется посредством основных проявлений ССО; может иметь как просоциальную, ценностную коннотацию, так и асоциальные и антисоциальные, антиценностные смыслы.

2. Преподаватели вуза являются субъектами трансляции знаниевой компоненты ССО, но имеют фрагментарное представление о ССО и особенностях, аккумулируемых в нем знаний, редко используют их возможности (включая воспитательные) в процессе учебного и внеучебного взаимодействия со студентами.

3. Воспитательный потенциал знаниевой компоненты ССО определяется возможностями влияния «непрограммных» знаний на личностно-профессиональное развитие и самовоспитание студентов. Полученные на основе анализа исследований и экспертных оценок локальной практики данные позволяют выделить наиболее результативные источники «непрограммных» знаний с выраженным воспитательным потенциалом: личностные и профессиональные характеристики субъектов образовательного процесса, значимых для конкретного студента; философия, культура, этические основы и этикет жизнедеятельности вуза, факультета, академической группы, в том числе выходящие за пределы образовательного процесса; общественное мнение и фоновые коммуникативные практики; вербальные и невербальные акценты, которые позволяет себе каждый преподаватель в процессе преподавания и внеаудиторного взаимодействия со студентами.

4. С аксиологических позиций воспитательный потенциал знаниевой компоненты ССО вуза предполагает продвижение ценностей, их согласование с индивидуальными ценностными ориентациями, интеграции смыслов, а также сопряжен с осмыслением значения целеполагания собственного развития, самовоспитания на основе следования примерам, приучения, заражения;

с концептуальных позиций он основывается на следовании идеям, уточнении ценностей и значимостей, получении ответов на смысловые вопросы; основу воспитательного потенциала составляют многочис-

³² Шишлова Е. Э. Скрытое содержание образования как механизм воспроизводства гендерных стереотипов в коммуникативной среде вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2016. – Т. 5, № 4.

³³ Moor S., Lewis Y. The hidden curriculum and learner autonomy: Fostering pedagogical and professional development in pre- and in-service teachers of English // The UWI Quality Education Forum. – 2016. – Vol. 21. – P. 88–113.

ленные «знания как» (включая знания об организации жизнедеятельности), предлагаемые в доступной форме, состоятельность которых проверяема в повседневных активностях;

с позиций интерактивного взаимодействия воспитательный потенциал знаниевой компоненты ССО вуза сопряжен с актуализацией когнитивного опыта межличностного общения, учебного и профессионального взаимодействия, ценностно-ориентированных коммуникаций.

5. Для выявления характеристик воспитательного потенциала знаниевой компоненты ССО в вузе авторами разработан и апробирован примерный порядок:

- аспект фиксации и принятия воспитательных возможностей знаниевой компоненты ССО в вузе;

- аспект использования «непрограммных» знаний и отслеживание обратной связи (определение доли «непрограммного» знания, направленного на личностно-профессиональное развитие и ценностное самоопределение студентов; фиксация преднамеренного использования преподавателями «непрограммного» знания в рамках учебного и внеучебного взаимодействия со студентами; владение преподавателями способами работы с «непрограммным» знанием; стремление получить отклик от студентов на присутствующее в учебном и внеучебном процессе «непрограммное» знание;

- аспект проектирования необходимых условий с целью увеличения воспитательного потенциала.

6. На основе анализа оценок локальной практики преподавателями-экспертами (набор вопросов стандартизированного интервью составлен в соответствии с разработанным примерным порядком выявления характеристик воспитательного потенциала знаниевой ком-

поненты ССО в вузе) получены данные о признании значимости «непрограммных» знаний, их влияния на личностно-профессиональное развитие и ценностные ориентации студентов, а также о готовности значительной части данной группы преподавателей к осмысленному и педагогически оправданному использованию подобных знаний во взаимодействии со студентами. Определенную сложность при этом составляет адекватность используемого инструментария характеру знаний и возрастным особенностям студентов, поскольку значительную долю, по оценке экспертов, составляют назидания, требования, наставления, рекомендации.

7. На основе анализа ответов преподавателей-экспертов выделены три группы условий, необходимых для обогащения и актуализация воспитательного потенциала знаниевой компоненты ССО в системе высшего образования: условия, сопряженные с определенными социокультурными характеристиками вуза; условия, связанные с вовлеченностью студентов в жизнедеятельность вуза и взаимодействие с преподавателями; условия, обеспечивающие принятие преподавателями воспитательных возможностей и значения знаниевой компоненты ССО, готовности реализовать ее воспитательный потенциал.

Обобщая, отметим, что педагогические смыслы, теоретическое обоснование, практическое использование скрытых элементов содержания образования остаются недостаточно разработанными. При неоспоримом наличии непосредственной практики использования «непрограммных» знаний в учебном и внеучебном взаимодействии преподавателей и студентов вузов они остаются фоновыми, недостаточно осмысленными и слабо регулируемы преподавателями, что не позволяет в необходимой мере актуализировать и обогащать воспитательный потенциал знаниевой



компоненты ССО в высшем образовании. Эту проблему могут решить специально организованное научно-педагогическое изучение, методическое обеспечение соответствующих

практик, целенаправленная подготовка преподавателей к работе с латентными элементами ССО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шишлова Е. Э., Курицын И. А. Скрытое содержание профессионального языкового образования в социокультурном измерении // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 4. – С. 709–722. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30682931> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.709-722>
2. Semper J., Blasco M. Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education // *Studies in Philosophy and Education*. – 2018. – Vol. 37 (5). URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-018-9608-5> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
3. Rashidi N., Meihami H., Gritter K. Hidden curriculum: An analysis of cultural content of the ELT textbooks in inner, outer, and expanding circle countries // *Cogent Education*. – 2016. – Vol. 3 (1). – P. 1212455. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1212455> DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1212455>
4. Мишина С. В. Технология скрытого куррикулума в процессе обучения будущих экономистов // Техничко-технологические проблемы сервиса. – 2022. – № 4. – С. 99–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49833382>
5. Gallagher M., Breines M., Blaney M. Ontological Transparency, (In)visibility, and Hidden Curricula: Critical Pedagogy Amidst Contentious Edtech // *Postdigital Science and Education*. – 2021. – Vol. 3 (2). – P. 425–443. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00198-1> DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00198-1>
6. Rossouw N., Frick L. A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education // *Cogent Education*. – 2023. – Vol. 10 (1). URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2191409> DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>
7. Özdemir N. The Relationship between Hidden Curriculum Perception and University Life Quality in Sports Education // *Universal Journal of Educational Research*. – 2018. – Vol. 6 (4). – P. 742–750. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060417>
8. Григорьева А. И., Дьячкова Т. В. Педагогическая реальность воспитания и ее многомерность в региональном воспитательном пространстве // *Народное образование*. – 2024. – № 5. – С. 81–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75082840>
9. Шустова И. Ю. Видение идей коллективного воспитания в современных условиях: появление детско-взрослой общности // *Воспитание школьников*. – 2021. – № 6. – С. 68–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47449286>
10. Куровская Ю. Г. Эволюция картины мира в школьных учебниках XX века // *Ценности и смыслы*. – 2022. – № 4. – С. 111–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49617799> DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-4-111-128>
11. Полянкина С. Ю. Семиотический подход к разрешению ключевых противоречий современной системы образования // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. – 2018. – № 41. – С. 64–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34978153> DOI: <https://doi.org/10.17223/1998863X/41/8>



12. Godino J. D., Batanero C., Burgos M., Wilhelmi M. R. Understanding the onto-semiotic approach in mathematics education through the lens of the cultural historical activity theory // ZDM – Mathematics Education. – 2024. – Vol. 56 (6). – P. 1331–1344. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-024-01590-y> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01590-y>
13. Tréhondart N., Carton T. Mobilizing a Socio-Semiotic Approach to Educational Platforms in a Training Context // Canadian Journal of Learning and Technology. – 2023. – Vol. 49 (4). URL: <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/28413> DOI: <https://doi.org/10.21432/cjlt28413>
14. Каплун В. Миф Дюркгейма: что Витгенштейн и Райл могли бы сказать о пригодности основных понятий социальных наук // Социологическое обозрение. – 2023. – Т. 22, № 2. – С. 29–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54238427> DOI: <https://doi.org/10.17323/1728-192x-2023-2-29-49>
15. Kärner T., Schneider G. A Scoping Review on the Hidden Curriculum in Education // RECAP: Global Perspectives. – 2023. – Vol. 1. DOI: <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>
16. Hatipoğlu C., Semerci N. Ethics and Hidden Curriculum: Opinions of Secondary School Teachers // Pegem Journal of Education and Instruction. – 2023. – Vol. 13 (2). – С. 269–283. DOI: <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.32>
17. Тихонова Е. В. Восприятие академической культуры вуза студентами без исследовательской подготовки: анализ неосознанных норм // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2025. – Т. 44, № 2. – С. 286–301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82850635> DOI: <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2025-44-2-286-301>
18. Алексеева Т. Ю. Характеристика уклада высшего учебного заведения // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 2. – С. 117–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43904451> DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-27-117-120>
19. Лукина А. К., Севостьянова А. С. Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42918229> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.29619>
20. Крыжановская С. Ю., Булгагова Я. В., Филиппенко А. И. История естественных наук как компонент скрытой учебной программы // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 2. – С. 132–147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63650758> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-132-147>
21. Сересова У. И. Политическая социализация на уроках обществознания // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2023. – № 3. – С. 68–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54732351> DOI: <https://doi.org/10.25688/2078-9238.2023.47.3.6>
22. Matorevhu A., Madzamba H. The hidden curriculum and its role in curriculum innovation implementation // Journal of Research in Instructional. – 2022. – Vol. 2 (2). – P. 163–174. URL: <https://jurnal.unipa.ac.id/index.php/jri/article/view/96/81> DOI: <https://doi.org/10.30862/jri.v2i2.96>
23. Мишина С. В. Скрытый куррикулум как образовательная технология высшей школы (на примере профессиональной подготовки будущих экономистов) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38, № 4. – С. 614–622. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42617640>
24. Turner L. M., Hegde S., Karunasagar I., Turner R. How university students are taught about sustainability, and how they want to be taught: the importance of the hidden curriculum // International Journal of Sustainability in Higher Education. – 2022. – Vol. 23 (7). – P. 1560–1579. URL:



- <https://www.emerald.com/ijshe/article-abstract/23/7/1560/160033/How-university-students-are-taught-about?redirectedFrom=fulltext> DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0105>
25. Høgdal C., Rasche A., Schoeneborn D., Scotti L. Exploring the Hidden Curriculum in Responsible Management Education // Academy of Management Proceedings. – 2019. – Vol. 1. URL: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/AMBPP.2019.127> DOI: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.127>
 26. Насангалиева А. Е. Негативное влияние скрытых учебных программ на образовательный процесс и способы его нейтрализации // Язык. Культура. Образование. – 2022. – № 7. – С. 55–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48339937>
 27. Лобанова Н. И., Логунова Л. В. Чему учат в школе? («hidden curriculum» и проблема формирования «теневых» компетенций) // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2020. – № 6. – С. 31–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43091780> DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.06-20.031>
 28. Olanya D. R., Lassen I., Tabo G. O., Zakaria H. L., Awacorach J., Jensen I. Exploring hidden curriculum in responsible management education: A narrative inquiry of students' lived experience in management and leadership training programmes // The International Journal of Management Education. – 2023. – Vol. 21 (3). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S147281172300099X?via%3Dihub> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100861>
 29. Бернавская М. В., Клещева Н. А. Образ преподавателей университета в представлении современных студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50160887> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32359>
 30. Bryant P. Student experience and digital storytelling: Integrating the authentic interaction of students work, life, play and learning into the co-design of university teaching practices // Education and Information Technologies. – 2023. – Vol. 28 (11). – P. 14051–14069. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11566-8> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11566-8>
 31. Ipekel I. I., Şahin H. Hidden curriculum scale in teacher education: a scale development study // European Journal of Education Studies. – 2019. – Vol. 6 (4). URL: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2551>

Поступила: 09 ноября 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи



Информация об авторах

Шакурова Марина Викторовна

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
ведущий научный сотрудник
Центр междисциплинарных исследований цивилизационного развития
России,
Научно-инновационное управление,
Государственный академический университет гуманитарных наук,
Мароновский пер., 26, 119049, Москва, Россия;
профессор,
кафедра социальной педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет,
ул. Ленина, 86, 394043, Воронеж, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>
SPIN-код: 6022-0932
E-mail: shakurova@mail.ru

Шербина Александр Викторович

лаборант,
Центр междисциплинарных исследований цивилизационного развития
России,
Научно-инновационное управление,
Государственный академический университет гуманитарных наук,
Мароновский пер., 26, 119049, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-1174-4400>
SPIN-код: 1311769
E-mail: avsche@dt-ostrova.ru



The moral potential of the knowledge component within the hidden higher education curriculum: Evaluation in axiological, conceptual, and interactive aspects

Marina V. Shakurova ^{1, 2}, Alexandr V. Shcherbina¹

¹ State Academic University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

² Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation

Abstract

Introduction. The research problem is determined by the contradiction between the state and public need to strengthen moral education within the educational system and the insufficient scientific attention to the moral educational potential of the hidden higher education curriculum. Consequently, the problem of research is determined by the need to clarify the moral educational potential of the knowledge component of the hidden higher education curriculum. The purpose of the article is to identify and clarify, based on evaluation in axiological, conceptual and interactive aspects, the significant characteristics of the moral educational potential within the knowledge component of the hidden higher education curriculum.

Materials and Methods. The research methodology was based on the ideas of the knowledge paradigm, semiotic and axiological approaches. The analytical and synthetic method, methods of conceptual analysis and interpretation, and standardized interviews with faculty members of Voronezh State Pedagogical University (n=30) were used.

Results. The authors defined and clarified the conceptual field of research within the context of the problem under consideration, including the concepts of 'knowledge', 'moral educational potential', 'hidden curriculum'. The use of the main elements of the hidden curriculum (mental-meaningful, subject-discursive and contextual) as indicators for the analysis of modern research on the hidden curriculum enabled to identify its main manifestations and clarify the moral educational potential of the knowledge component within the hidden higher education curriculum in axiological, conceptual and

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation by a state assignment at the State Academic University for the Humanities. Project No. FZNF-2025-0002 ("Cultural and value aspect of the civilizational positioning of Russia: images of the past and current challenges").

For citation

Shakurova M. V., Shcherbina A. V. The moral potential of the knowledge component within the hidden higher education curriculum: Evaluation in axiological, conceptual, and interactive aspects. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 55–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.03>

 Corresponding Author: Marina V. Shakurova, shakurova@mail.ru

© Marina V. Shakurova, Alexandr V. Shcherbina, 2026



interactive aspects. The authors emphasize that the hidden curriculum is fulfilled, among other things, when the university teacher realizes and analyses their teaching practices and extracurricular interaction with students. As a result, a procedure was developed to identify the moral educational potential of the knowledge component of the hidden higher education curriculum, necessary to determine the structure and content of the basic set of questions for a standardized interview with expert teachers.

Based on the analysis of the local experience of expert teachers, the authors conclude about the incomplete and superficial understanding of the hidden curriculum at the university and its knowledge component; the fragmented use of the moral educational potential of this component in the process of educational and extracurricular interaction with students; the use of ineffective methods. At the same time, the study reveals the understanding of the importance of 'extracurricular' knowledge in the personal and professional development and value self-determination of students as well as willingness to design procedures of using the knowledge component of the hidden curriculum in teaching practices and interaction with students. Three groups of conditions are identified that are necessary for enriching and enhancing the moral educational potential of the knowledge component of the hidden higher education curriculum.

Conclusions. The study concludes that clarifying, implementing and enhancing the moral educational potential of the knowledge component of the hidden higher education curriculum is possible only if teachers are specially trained to work with hidden curriculum, mastering the relevant axiological, conceptual and interactive characteristics of its knowledge component.

Keywords

Moral education; Hidden curriculum; Knowledge component; Higher education; Moral educational potential; Axiological aspect; Conceptual aspect; Interactive aspect.

REFERENCES

1. Shishlova E. E., Kuritsyn I. A. Sociocultural dimension of hidden content in a professional language curriculum. *Integration of Education*, 2017, vol. 21 (4), pp. 709-722. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30682931> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.709-722>
2. Semper J., Blasco M. Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 2018, vol. 37 (5). URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-018-9608-5> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
3. Rashidi N., Meihami H., Gritter K. Hidden curriculum: An analysis of cultural content of the ELT textbooks in inner, outer, and expanding circle countries. *Cogent Education*, 2016, vol. 3 (1), pp. 1212455. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1212455> DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1212455>
4. Mishina S. V. Hidden curriculum technology in the process of training future economists. *Technical and Technological Problems of The Service*, 2022, no. 4, pp. 99-107. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49833382>
5. Gallagher M., Breines M., Blaney M. Ontological transparency, (in)visibility, and hidden curricula: critical pedagogy amidst contentious edtech. *Postdigital Science and Education*, 2021, vol. 3 (2), pp. 425-443. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00198-1> DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00198-1>
6. Rossouw N., Frick L. A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, 2023, vol. 10 (1). URL:



- <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2191409> DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>
7. Özdemir N. The relationship between hidden curriculum perception and university life quality in sports education. *Universal Journal of Educational Research*, 2018, vol. 6 (4), pp. 742-750. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060417>
 8. Grigorieva A. I., Dyachkova T. V. The pedagogical reality of education and its multidimensionality in the regional educational space. *Narodnoe Obrazovanie*, 2024, no. 5, pp. 81-92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75082840>
 9. Shustova I. Vision of ideas of collective education in modern conditions: The emergence of a child-adult community. *The Upbringing of Schoolchildren*, 2021, no. 6, pp. 68-78. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47449286>
 10. Kurovskaya Y. G. The evolution of the world picture in school textbooks of the XX century. *Values and Meanings*, 2022, no. 4, pp. 111-128. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49617799> DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-4-111-128>
 11. Polyankina S. Yu. Semiotic approach to dealing with the key contradictions of the modern system of education. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2018, no. 41, pp. 64-71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34978153> DOI: <https://doi.org/10.17223/1998863X/41/8>
 12. Godino J. D., Batanero C., Burgos M., Wilhelmi M. R. Understanding the onto-semiotic approach in mathematics education through the lens of the cultural historical activity theory. *ZDM – Mathematics Education*, 2024, vol. 56 (6), pp. 1331-1344. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-024-01590-y> DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01590-y>
 13. Tréhondart N., Carton T. Mobilizing a socio-semiotic approach to educational platforms in a training context. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2023, vol. 49 (4). URL: <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/28413> DOI: <https://doi.org/10.21432/cjlt28413>
 14. Kaploun V. Durkheim's myth: What Wittgenstein and Ryle might have to say about the validity of the basic concepts of the social sciences. *Russian Sociological Review*, 2023, vol. 22 (2), pp. 29-49. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54238427> DOI: <https://doi.org/10.17323/1728-192x-2023-2-29-49>
 15. Kärner T., Schneider G. A Scoping review on the hidden curriculum in education. *RECAP: Global Perspectives*, 2023, vol. 1. DOI: <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>
 16. Hatipoğlu C., Semerci N. Ethics and hidden curriculum: Opinions of secondary school teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2023, vol. 13 (2), pp. 269-283. DOI: <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.32>
 17. Tikhonova E. V. Perceptions of university academic culture among students without research training: Analysis of implicit norms. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 2025, vol. 44 (2), pp. 286-301. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82850635> DOI: <https://doi.org/10.52575/2712-7451-2025-44-2-286-301>
 18. Alekseeva T. Yu. Characteristics of the higher educational institutions structure. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, 2020, no. 2, pp. 117-120. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43904451> DOI: <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-27-117-120>



19. Lukina A. K., Sevostyanova A. S. School life style as an element of the school educational system. *Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 2, pp. 14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42918229> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.29619>
20. Kryzhanovskaya S. Yu., Bulgakova Y. V., Filipchenko A. I. The history of natural sciences as a component of the hidden curriculum. *Higher Education in Russia*. 2024, vol. 33 (2), pp. 132-147. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63650758> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-132-147>
21. Seresova U. I. Political socialization in the lessons of social science. *MCU Journal of Philosophical Sciences*, 2023, no. 3, pp. 68-77. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54732351> DOI: <https://doi.org/10.25688/2078-9238.2023.47.3.6>
22. Matorevhu A., Madzamba H. The hidden curriculum and its role in curriculum innovation implementation. *Journal of Research in Instructional*, 2022, vol. 2 (2), pp. 163-174. URL: <https://jurnal.unipa.ac.id/index.php/jri/article/view/96/81> DOI: <https://doi.org/10.30862/jri.v2i2.96>
23. Mishina S. V. Hidden curriculum as an educational technology of higher school (on the example of professional training of future economists). *Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities series*, 2019, vol. 38 (4), pp. 614-622. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42617640>
24. Turner L. M., Hegde S., Karunasagar I., Turner R. How university students are taught about sustainability, and how they want to be taught: the importance of the hidden curriculum. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2022, vol. 23 (7), pp. 1560-1579. URL: <https://www.emerald.com/ijshe/article-abstract/23/7/1560/160033/How-university-students-are-taught-about?redirectedFrom=fulltext> DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0105>
25. Høgda C., Rasche A., Schoeneborn D., Scotti L. Exploring the hidden curriculum in responsible management education. *Academy of Management Proceedings*, 2019, vol. 1. URL: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/AMBPP.2019.127> DOI: <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.127>
26. Nasangalieva A. Ye. Negative impact of hidden curriculum on learning process and ways of its neutralization. *Language. Culture. Education. Problems of Modern Communication*, 2022, no. 7, pp. 55-59. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48339937>
27. Lobanova N., Logunova L. What do they teach in school? ('Hidden curriculum' and the problem of formation of "shadow" competences). *Alma Mater (Vestnik Vysshey Shkoly)*, 2020, no. 6, pp. 31-36. (in Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43091780> DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.06-20.031>
28. Olanya D. R., Lassen I., Tabo G. O., Zakaria H. L., Awacorach J., Jensen I. Exploring hidden curriculum in responsible management education: A narrative inquiry of students' lived experience in management and leadership training programmes. *The International Journal of Management Education*, 2023, vol. 21 (3). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S147281172300099X?via%3Dihub> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100861>
29. Bernavskaya M. V., Klescheva N. A. The image of the university teachers in the performance of modern students. *Modern Problems of Science and Education*, 2022, no. 1, pp. 164. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50160887> DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.32359>
30. Bryant P. Student experience and digital storytelling: Integrating the authentic interaction of students work, life, play and learning into the co-design of university teaching practices. *Education*



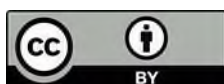
and Information Technologies, 2023, vol. 28 (11), pp. 14051-14069. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11566-8> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11566-8>

31. Ipekel I. I., Şahin H. Hidden curriculum scale in teacher education: A scale development study. *European Journal of Education Studies*, 2019, vol. 6 (4). URL: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2551>

Submitted: 09 November 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

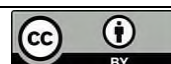
Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Marina Viktorovna Shakurova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the RAE,
Lead Researcher
Center for Interdisciplinary Studies of Civilizational Development in Russia,
Scientific and Innovation Management,
State Academic University for the Humanities,
Maronovsky Lane, 26, 119049, Moscow, Russian Federation.
Professor,
Department of Social Pedagogy,
Voronezh State Pedagogical University,
86 Lenina St., 394043, Voronezh, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>
E-mail: shakurova@mail.ru





Alexandr Viktorovich Shcherbina

Laboratory Assistant,
Center for Interdisciplinary Studies of Civilizational Development of Russia,
Scientific and Innovative Management,
State Academic University for the Humanities,
Maronovsky Lane, 26, 119049, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-1174-4400>
E-mail: avsche@dt-ostrova.ru



www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY
FOR EDUCATION**



УДК 378.1+17.022.1+316.752

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2601.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.04)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Тенденции обновления российской системы высшего образования: оценка культурно-ценностного содержания современных вызовов (обзор)

Н. Б. Авалуева¹, Н. С. Гаркуша¹, Е. Н. Кролевецкая^{1, 2}¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия² Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва, Россия

Проблема и цель. Проблема, связанная с расширением методологического инструментария образовательной деятельности в системе высшего образования, предопределяет цель настоящей статьи – выявление специфики и тенденций обновления российской системы высшего образования на основе обзора и оценки культурно-ценностного содержания современных вызовов.

Методология. Методологической базой исследования выступает культурологический подход как научная основа выявления специфики обновления российской системы высшего образования и системный подход как методология отбора научных исследований для выявления тенденций, а также общелогические методы научного познания: анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, систематизация.

Результаты. В современных научных исследованиях выделены 5 ключевых векторов трансформации системы высшего образования: направленность на реализацию целей устойчивого развития, нацеленность на широкое применение искусственного интеллекта, ориентация на гуманитаризацию, курс на развитие качеств личности и мягких навыков, акцент на развитие межкультурной компетенции и культурного интеллекта.

Заклучение. На основе обзора и оценки культурно-ценностного содержания современных вызовов выявлены специфика и тенденции обновления российской системы высшего образования: глобальная цифровизация системы высшего образования, основанная на широком применении искусственного интеллекта; аксиологизация образовательной деятельности в высшей школе, подразумевающая обогащение содержания образования личностными и профессиональными ценностными смыслами; расширение методологического базиса построения образовательной

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в Государственном академическом университете гуманитарных наук № FZNF-2025-0002 по теме «Культурно-ценностный аспект цивилизационного позиционирования России: образы прошлого и актуальные вызовы».

Библиографическая ссылка: Авалуева Н. Б., Гаркуша Н. С., Кролевецкая Е. Н. Тенденции обновления российской системы высшего образования: оценка культурно-ценностного содержания современных вызовов (обзор) // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 82–106. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.04>

✉ Автор для корреспонденции: Елена Николаевна Кролевецкая, krolevetskaya-en@ranepa.ru

© Н. Б. Авалуева, Н. С. Гаркуша, Е. Н. Кролевецкая, 2026



деятельности в высшей школе; реконцептуализация образовательного результата: от компетентностной модели выпускника к модели его личностно-профессионального развития, одним из содержательных элементов которой является социогуманитарная культура личности, понимаемая как целостное динамичное образование, многогранная структура, в которой ценности формируют мировоззрение, интеллект обеспечивает осознание, а деятельность – реализацию культурных смыслов в практике.

Ключевые слова: система высшего образования; специфика обновления; тенденции обновления; гуманитаризация; социогуманитарная культура личности; межкультурная компетенция; культурный интеллект.

Постановка проблемы

В нарастающих условиях неопределенности особую значимость приобретает необходимость смещения акцентов в образовательной политике и практике высшей школы от преимущественной ориентации на развитие компетенций к целенаправленному развитию личности обучающегося: формированию устойчивого мировоззрения, способности к осмыслению своего опыта и прогрессивной личностной трансформации, что, в свою очередь, предопределяет актуализацию вопросов, связанных с обновлением российской системы высшего образования.

Актуальная нормативная правовая база¹, регламентирующая организацию и осуществление образовательной деятельности в российской системе высшего образования, задает идеологические и смысловые ориентиры ее обновления, связанные с необходимостью формирования «высоконравственной личности, воспитанной в духе уважения к традиционным ценностям, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Отечества»², проецируя потребность в

расширении методологического инструментария образовательной деятельности.

Анализ международных исследований [1–4] показывает, что одним из направлений обновления методологии образовательной деятельности в высшей школе является переход к человекоцентричной, гуманитарной парадигме.

Так, Ya. I. Radzitskaya, V. V. Chubarova, A. A. Aubakirova, F. K. Imangali [1] отмечают, что в современном обществе наблюдается рационализация процесса обучения, выражающаяся в том, что человек должен получить определенный объем профессиональных знаний, необходимых в условиях все возрастающей специализации и информатизации общества. Но поскольку главным образовательным результатом авторы выделяют развитие личности, ее собственные как профессиональные, так и «человеческие» качества, то образование, по их мнению, должно быть основано на изучении субъектных способов освоения культуры и понимании роли гуманитарного образования как значимого в жизни человека, а теория и практика высшего образования должны осуществить переход от субъектно-ориентированной парадигмы к гуманитарной.

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 23.05.2025)

² Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»



М. А. М. Hashim, I. Tlemsani, R. Mason-Jones, R. Matthews, V. Ndrecaj [2] считают, что трансформационный потенциал Индустрии 5.0 должен быть использован для того, чтобы высшее образование из иммунной системы базы знаний для общества превратилось в систему развития человека, что позволит повысить не только операционную эффективность и рост, но и будет способствовать устойчивому развитию на благо человечества. Проводя сравнительный анализ между промышленными Индустриями 4.0 и 5.0, M. C. Zizic, M. Mladineo, N. Gjeldum, L. Celent [3] выделяют человекоцентричный подход как один из ключевых факторов Индустрии 5.0 и отмечают, что силы этой индустрии существенно изменили высшее образование и ракурс его представления.

Размышляя о необходимости обновления инженерного образования, D. G. Broo, O. Kaynak, S. M. Sait [4] делают акцент на важности развития у студентов способности справляться с изменениями. И в этом контексте, как подчеркивают авторы, неизбежны фундаментальные изменения в образовательных целях и методах: они должны быть направлены на развитие мягких навыков – soft skills.

Ряд исследователей [5–9] считают, что современное высшее образование должно быть ориентировано на реализацию целей устойчивого развития³ и предлагают методологический инструмент для оценки учебных программ в высших учебных заведениях [5]. Исследуя интеграцию компетенций устойчивого развития, таких как личные ценности, справедливость, системное мышление, критическое мышление, адаптивность, политиче-

ская агентность, коллективность, исследовательское мышление, A. Mertens, M. B. Eppinga, P. Arens, T. de Scisciolo et al. [6] выделяют ее как общую основу для учебных программ высшего образования, потому что высшее образование, чтобы справиться со сложностью задач устойчивого развития в XXI в., должно быть переориентировано от единого переноса тематических знаний и специальных навыков к передаче этих знаний и навыков, интегрированных с развитием ключевых компетенций устойчивого развития. M. T. Tran [7] считает, что необходимые навыки для преодоления сложностей устойчивого развития, формирования проэкологического поведения, развития устойчивых лидерских качеств и продвижения социальной осведомленности и инклюзивности могут дать прогрессивные принципы обучения, а также стратегии подготовки людей к решению проблем устойчивого развития, и именно высшее образование играет ключевую роль в обеспечении будущих поколений инструментами для преодоления сложностей устойчивого экономического развития.

Как отмечают W. Liu, V. C. Tassone, P. Frank, R. Wesselink, H. J. A. Biemans [8], высшие учебные заведения играют ключевую роль в подготовке людей как будущих агентов изменений к решению вопросов устойчивого развития, а это, в свою очередь, требует интеграции знаний из различных областей, поэтому необходимо делать акцент на трансдисциплинарности, т. е. на такой организации процесса обучения, когда студенты активно вовлекаются в реальные вопросы устойчивого развития, сотрудничая в командах с академическими и социальными партнерами и работая над реальными случаями устойчивого разви-

³ Цели устойчивого развития. URL: <https://sdgs.un.org/ru/goals>



тия, представленными общественными партнерами (общественные организации, местные органы власти, НПО и представители отрасли).

G. Tijsma, B. Prüse, M. Dievina, S. Kochalski, A. Stolyarova, E. Urias [9] обосновывают важность построения высшего образования с позиций междисциплинарных и трансдисциплинарных подходов, сутью которых является интеграция дисциплинарных знаний и совместное производство знаний с неакадемическими акторами, поскольку именно такие подходы, как междисциплинарное и трансдисциплинарное обучение через практику искусства, развивают у студента независимое, критическое и творческое мышление, адаптивность, скромность, командность и формируют интегративную образовательную среду.

B. Bavli, K. Özdemir [10], рассматривая необходимость трансформации учебных программ, связывают ее с тем фактом, что мир переживает глобальный сдвиг парадигмы и переход, в центре которого находятся экономическая деятельность, политические отношения, глобализация информации, коммуникации и технологии, сопровождаемые социальными изменениями, поэтому в процессе получения высшего образования студенты должны приобрести навыки мышления XXI в.: когнитивные, аффективные, межличностные и технические, называемые жизненными навыками, чтобы уметь преодолевать вызовы, возникающие в неопределенном и сложном мире.

Актуальным сегодня представляется направленность высшего образования на развитие критического мышления обучающихся. Так, Sajidin [11] рассматривает критическое мышление как жизненно важный навык, который следует развивать у студентов, поэтому высшее образование должно быть обязательно ориентировано на его развитие. Поскольку критическое мышление является одним из

ключевых универсальных навыков, применимых в различных профессиональных контекстах, в рамках высшего образования продвижение критического мышления должно стать, по мнению автора, главным. A. Saldıray, A. Doğanay [12] в своем исследовании демонстрируют направленность высшего образования на развитие критического мышления с целью формирования осознанной гражданской позиции, чтобы выпускники университетов могли эффективно и осознанно принимать участие в демократических процессах. Y. Shen, Y. Han [13] отмечают, что в условиях генеративного искусственного интеллекта (ИИ) развитие критического мышления становится одной из ключевых целей высшего образования, так как студенты должны научиться эффективно взаимодействовать с инструментами ИИ и критически применять контент, созданный ИИ, подчеркивая трехаспектный характер критического мышления (аналитический, оценочный и рефлексивный) и его важность для эффективного обучения, саморегулируемых запросов и устойчивого личностного роста. A. Meneses, M. Nussbaum, M. G. Veas, S. Arriagada [14] акцентируют внимание на высшем педагогическом образовании, и наряду с его нацеленностью на развитие критического мышления авторы выделяют сотрудничество, которое должно развиваться путем реализации практик, т. е. образование, основанное на практике.

Одной из основных задач методологического обновления системы высшего образования, как отмечает J. Yuxian [15], является устранение разрыва между знаниями и навыками, когда студенты добиваются академических успехов, но испытывают трудности с применением их в реальной жизни. A. Abakirov, B. Aushakhmanova, N. Asipova, A. Raimkulova, S. Tkacheva [16] предлагают выстраивать систему высшего образования с позиций



мультикультурного и личностно ориентированного подходов, поскольку существует необходимость формирования толерантного общества, способного взаимодействовать в различных условиях, поэтому важно адаптировать образовательные практики к новым требованиям, которые возникают в результате интеграции различных культур и потребностей студентов с разным образовательным, социальным и культурным уровнем развития.

Таким образом, актуализация проблемы расширения методологического инструментария образовательной деятельности в системе высшего образования предопределяет исследовательскую цель статьи – выявление специфики и тенденций обновления российской системы высшего образования на основе обзора и оценки культурно-ценностного содержания современных вызовов.

Методология исследования

Принимая во внимание нормативное закрепление⁴ категорий «образование», «воспитание», «обучение», мы понимаем, что целостность образования (в частности) должна обеспечиваться единством процессов обучения и воспитания.

Учебная деятельность неизбежно включает в себя воспитательный аспект, поскольку в процессе обучения формируются мировоззрение, ценностные ориентации и культура мышления обучающихся. Внеучебная деятельность, в свою очередь, являясь ведущим механизмом воспитания в высшей школе, включает обучающий аспект. Двойственная природа образовательной деятельности, с одной стороны, отражает сложность и многоуровневость самой педагогической системы, а

с другой – подчеркивает необходимость методологического единства при проектировании и реализации образовательных программ.

Целостность образовательного процесса предполагает такую организацию жизнедеятельности обучающихся, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям, обеспечивала гармоничное воздействие на все сферы личности – когнитивную (сознание), аффективную (чувства, переживания) и поведенческую (действие, поступок).

Достижение такой целостности характеризуется рядом компонентов:

– *концептуальность образовательного процесса* обеспечивается посредством построения смыслообразующего компонента, функция которого – решение проблемы определения базовых смыслов и принципов, задающих мировоззренческое и методологическое единство образования;

– *адаптивность образовательного процесса* реализуется посредством построения средово-аналитического компонента, направленного на изучение и учет социально-культурных, профессиональных и институциональных условий осуществления образовательной деятельности;

– *целенаправленность образовательного процесса* обеспечивается целепроектировочным компонентом, функция которого заключается в формулировании стратегических и тактических целей образования, а также в определении путей и средств их достижения;

– *упорядоченность образовательного процесса* формируется через организационно-управленческий компонент, предназначенный для решения проблемы выбора оптимальных

⁴ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 23.05.2025)

организационных форм, регламентации действий и установления нормативных требований к действиям участников образовательного процесса;

– *содержательность образовательного процесса* определяется построением информационно-содержательного компонента, обеспечивающего научно обоснованный отбор, структурирование и систематизацию учебного материала в соответствии с целями и ценностями образования;

– *технологичность образовательного процесса* достигается за счет технологического компонента, функция которого состоит в разработке, систематизации и оптимальном использовании педагогических средств, методов и приемов реализации образовательного содержания;

– *диалогичность (межсубъектность) образовательного процесса* реализуется посредством коммуникативного компонента, обеспечивающего взаимодействие субъектов образования, развитие диалога, обратной связи, сотворчества и соучастия в образовательной деятельности;

– *открытость (незавершенность) образовательного процесса* обеспечивается системоразвивающим компонентом, направленным на постоянное обновление, развитие и повышение качества образования через механизмы инноваций и рефлексии.

Таким образом, современное понимание целостности образовательного процесса предполагает интеграцию когнитивных, ценностно-смысловых и деятельностных аспектов образования, что обеспечивает его гуманитарную направленность и социокультурную значимость как основы для проектирования

новой структуры высшего образования, включающей единое ядро (состоящее из социогуманитарной части и фундаментальной) и профессиональную часть⁵ и создающей условия для формирования целостной личности выпускника.

В качестве методологического базиса может быть предложен культурологический подход, поскольку взгляд на образование в ракурсе культуры предопределяет его гуманизацию: образование выступает «инструментом, который обеспечивает духовную защищенность нации и стоит на страже координат нашей культурной системы» [17, с. 33].

Особенностью культурологического подхода является взгляд на человека (и человечество) одновременно как на носителя культуры и как на творца культуры. Если рассматривать образование как креативную область, очевидно, что оно должно творить культуру – культуру личности, культуру взаимодействия, культуру общества, заметим, не только поддерживая ее уровень, но и развивая, т. е. создавая новые форматы культуры.

Культурологический подход можно рассматривать как методологический базис, обеспечивающий проектирование и реализацию образовательной деятельности как целенаправленного процесса приобщения обучающихся к системе ценностей, знаний и практик, накопленных человечеством. Его интеграция с антропологическим, аксиологическим, личностно ориентированным и системно-деятельностным подходами формирует целостную методологию современного образования:

– антропологический подход – методологический базис, рассматривающий образование как процесс раскрытия человеческой сущности, развития духовного, нравственного

⁵ Валерий Фальков: Освоение программ социогуманитарного ядра будет вести к формированию осознанного патриотизма и критического мышления / Мино-

брнауки России. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/98789/>

и личностного потенциала человека; фокусируется на целостности человеческого бытия и его культурном предназначении и обеспечивает понимание человека как цели и основания образования;

– аксиологический подход – методологический базис, ориентирующий образовательный процесс на формирование ценностных ориентиров, признание ценности образования и его гуманистической сущности; обеспечивает способность осмысливать и принимать ценности для личностного и профессионального становления, задает ценностно-смысловую рамку образовательного процесса;

– личностно ориентированный подход – методологический базис, предполагающий проектирование и реализацию образования как процесса приобщения к ценностям, знаниям и практикам, способствующий самоидентификации, межкультурной коммуникации, самореализации и активному участию в культурном творчестве, раскрывает субъектный потенциал обучающегося;

– системно-деятельностный подход – методологический базис, рассматривающий образование как системный процесс активного освоения знаний, умений и навыков через целенаправленную деятельность, в ходе которой обучающийся является активным субъектом, реализующим свои образовательные цели через индивидуальные и коллективные действия в сотрудничестве с преподавателями и другими студентами, обеспечивает структурную и деятельностную реализацию образовательного процесса.

Культурологический подход интегрирует данные подходы в единую методологическую систему, придавая образованию целостность и направленность на формирование личности как субъекта культуры и носителя ценностей, тем самым вбирая в себя ценностные

основания аксиологического подхода, субъектность личностно ориентированного, целостность системно-деятельностного и гуманистическое измерение антропологического.

Интегративная природа культурологического подхода позволяет ему выступать в роли системообразующего методологического каркаса, обеспечивающего ценностную, личностную и деятельностную направленность образовательного процесса. В основе культурологического подхода лежит взаимосвязь ключевых элементов: культуры личности, культуры среды, человека культуры, культуры – ценности человека, человека – ценности общества. Взаимосвязь ключевых элементов культурологического подхода представлена на рисунке.

Представленная взаимосвязь ключевых элементов культурологического подхода отражает их взаимную обусловленность:

- среда задает культурный контекст,
- личность преобразует этот контекст,
- человек культуры воплощает результат образовательного воздействия,
- культура и человек взаимно выступают ценностями,
- общество закрепляет культурные нормы и гуманистические принципы как основу развития.

Таким образом, можно говорить о том, что с позиций культурологического подхода образование – это процесс культурного саморазвития человека и одновременного развития культуры через человека.

В современной реальности процесс развития человека неизбежно связан со средой, в которой он существует, взаимодействует, усваивает социальный опыт, поэтому необходимо говорить о культуре среды, которая задает культурные нормы, ценностные ориентиры и образцы поведения. В педагогическом

смысле культура среды – педагогически организованное пространство, поддерживающее развитие личности, ее приобщение к гуманистическим смыслам и культурным традициям

общества. И в обозначенном контексте мы можем говорить о гуманитаризации образовательной среды.



Рис. Взаимосвязь ключевых элементов культурологического подхода

Fig. The relationship between the key elements of the cultural approach

В современных условиях неопределенности представляется важной актуализация понятия культуры личности и рассмотрение его как интегративного качества человека, включающего знания, ценности, способы мышления, формы общения и деятельности, через которые личность проявляет себя как носитель и творец культуры: субъект культуры, способный к ее освоению, трансформации и созданию. Культура личности – это внутренняя духовно-нравственная организация человека, выражающаяся в способности к пониманию, саморазвитию, толерантности и креативности.

Одним из элементов культурологического подхода выступает человек культуры. Человек культуры – это глобальная цель образования, с одной стороны, а с другой – определенный тип личности, ядром которой являются субъектные свойства, характеризующие

меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества. Очевидно, что исходя из обозначенной позиции *человек культуры* – это результат образовательной деятельности, который может быть представлен (с учетом текущей ситуации) как личность, обладающая гуманистическим мировоззрением и чувством ответственности за сохранение и развитие культурных, исторических и, прежде всего, отечественных ценностей. В другом ракурсе *человек культуры* может быть представлен как субъект взаимодействия, обладающий культурной компетентностью, гуманистическим мировоззрением и развитым чувством ответственности за сохранение и развитие культурных ценностей. Он способен к творческому взаимодействию с другими и к созидательной деятельности, направленной на приращение культуры.

Гуманистический смысл образования подчеркивают такие элементы, как *культура – ценность человека* и *человек – ценность общества*: через культуру человек становится самим собой, а личность признается высшей ценностью общества: «Ценность есть антропологический и культурный феномен, ее сущность – воплощение человека в своих творениях» [18, с. 42]. Обобщая вышеизложенное, можно говорить о следующем.

– *Культура – ценность человека*: культура выступает как средство и условие самореализации личности, ее духовного и нравственного развития. Через культуру человек обретает ценностный смысл собственного бытия, возможности понимания других и осознания своей уникальности. Здесь реализуется гуманистический принцип: через приобщение к культуре человек становится самим собой, а образование становится процессом культурного самоопределения.

– *Человек – ценность общества*: гуманистическая вершина модели. Общество рассматривает личность не как средство достижения экономических или политических целей, а как высшую ценность и смысл культурного развития. Такое понимание формирует антропоцентрическую парадигму образования, где педагогика ориентируется на воспитание свободного, ответственного, творческого человека, способного к созиданию общественной культуры.

Рассматривая тесную взаимосвязь и взаимообусловленность выделенных элементов (культура личности, культура среды, человек культуры, культура – ценность человека, человек – ценность общества), мы можем говорить о том, что в современной действительности культурологический подход выступает методологическим базисом проектирования образовательного результата – социогуманитарной культуры личности.

Социогуманитарная культура личности может рассматриваться как целостная система ценностных ориентаций, интеллектуальных стратегий и деятельностных установок, обеспечивающих способность выпускника быть субъектом культуры, гражданином, профессионалом и личностью нравственного выбора.

Таким образом, методологической базой исследования выступает культурологический подход как научная основа выявления специфики обновления российской системы высшего образования и системный подход как методология отбора научных исследований по следующим основаниям:

– отбор источников, посвященных изучению научных представлений о трансформации высшего образования;

– отбор источников, отражающих предпосылки и тенденции обновления системы высшего образования;

– отбор источников, отражающих необходимость реконцептуализации результата высшего образования.

Отбор современных научных исследований осуществлялся в три взаимосвязанных этапа:

1) отбор реферативных и наукометрических электронных баз, электронных библиотек;

2) отбор научных исследований, содержащих релевантные термины и синонимы, используемые в поисковых запросах;

3) отбор научных исследований по реферативным и наукометрическим электронным базам в соответствии с временным критерием (глубина поиска 4 года обосновывается выходом России из Болонской системы).

Стратегия поиска научной информации была основана на соответствующих терминах и синонимах, связанных с основаниями их отбора (табл.).

Таблица

Стратегия поиска научной информации

Table

Scientific information search strategy

Концепции, парадигмы, научные подходы	Ключевые слова
По вопросам трансформации высшего образования	Высшее образование, высшая школа, университет, изменения в высшем образовании, трансформация высшего образования, реформа высшего образования, higher education, graduate School, university, changes in higher education, transformation of higher education, higher education reform
По вопросам выявления предпосылок обновления системы высшего образования	Обновление системы высшего образования, гуманитаризация, межкультурная адаптация, предпосылки обновления системы высшего образования, renewal of the higher education system, humanization, intercultural adaptation, prerequisites for renewal of the higher education system, trends in the development of higher education
По вопросам реконцептуализации результата высшего образования	Культурная интеграция, культурные нормы, мягкие навыки, качества личности, межкультурное взаимодействие, культурологический подход, культурный интеллект, культурная среда, cultural integration, cultural norms, soft skills, personal qualities, intercultural interaction, cultural approach, cultural intelligence

Для обзора и критического осмысления существующих в мировом научном образовательном сообществе позиций по обозначенным выше вопросам использовались материалы научных исследований, опубликованных в реферативной и наукометрической электронной базе Scopus, поисковой системе научных публикаций Google Scholar, научных электронных библиотеках Elibrary, КиберЛенинка и электронной библиотеке лицензионной учебной и профессиональной литературы ЭБС «Лань».

Достижение поставленной исследовательской цели осуществлялось посредством общелогических методов научного познания: анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция и систематизация.

Результаты исследования

В современных научных исследованиях можно выделить 5 ключевых векторов трансформации системы высшего образования: направленность на реализацию целей устойчивого развития, нацеленность на широкое применение ИИ, ориентация на гуманитаризацию, курс на развитие качеств личности и мягких навыков, акцент на развитие межкультурной компетенции и культурного интеллекта.

Направленность системы высшего образования на реализацию целей устойчивого развития. Обозначая проблемы, с которыми сталкивается система высшего образования в Южной Африке, G. E-o. Idahosa, D. Z. Belluigi, N. B. Dhawan [19] отмечают, растущие требования социальной справедливости, трансформации и деколонизации и акцентируют внимание на роли ученых и академических препода-

вателей в поддержке и продвижении трансформационных инициатив для достижения целей устойчивого развития, подчеркивая недостаточную вовлеченность в решение вопросов трансформации высшего образования в направлении устойчивого развития.

L. V. Trevisan, W. L. Filho, E. A. Pedrozo [20] указывают на ключевую роль высших учебных заведений в реализации целей устойчивого развития, что, соответственно, требует от них значительной трансформации, охватывающей все виды деятельности и включающей новые концепции, переосмысление существующих практик и мировоззрений.

M. Flori, E.-C. Raulea, C. Raulea [21] говорят о необходимости трансформации управления высшим учебным заведением и смещения акцентов на лидеров, способных предвидеть изменения, формировать вдохновляющие видения и направлять образовательные учреждения к совершенству, а также отмечают, что современное образовательное управление должно сочетать классические управленческие навыки с трансформационным лидерством, чтобы создать образовательную среду, которая не только переживает изменения, но и превосходит и формирует их, что требует подхода, сочетающего традиционные лидерские навыки с трансформационными стратегиями, обеспечивающими адаптивность к новым образовательным парадигмам. При этом авторы подчеркивают, что ключевым направлением трансформации системы высшего образования в решении образовательных кризисов в эпоху, отмеченную быстрыми изменениями и сложными вызовами, должно стать сочетание гибкости, инноваций и стратегического сотрудничества высших учебных заведений.

I.-M. Eichentopf, H. D. Kasperidus [22] предлагают концептуальную основу, постро-

енную на принципах оценки технологий, системного мышления (и системной динамики), для высшего образования, ориентированного на устойчивое развитие. Авторы подчеркивают необходимость масштабной образовательной трансформации для подготовки будущих специалистов в различных областях к решению сложных задач устойчивого развития с использованием интегрированных, ориентированных на будущее и междисциплинарных подходов.

Выделяя междисциплинарный подход как методологический базис трансформации системы высшего образования в России, А. Г. Бермус отмечает, что «разработка методологии ценностно обоснованных трансформаций образовательных систем с позиций междисциплинарного подхода (включая концепцию мир-системного анализа) может стать тем механизмом, который поможет российскому образованию выработать собственный оптимальный путь развития и достичь высокого уровня признания в стране и мире» [23, с. 115].

Особенности участия университетов в трансформации системы высшего образования в России исследуют С. Н. Апенько, Г. З. Ефимова и М. Ю. Семенов [24], выделяя такие «перманентные проблемы», как низкий уровень цифровизации вузов, высокие кадровые риски, недостаточный уровень компетентности преподавателей.

Нацеленность на широкое применение искусственного интеллекта. Необходимость интеграции ИИ в программы подготовки будущих учителей отмечают J. Martínez-Moreno, X. Zhou, D. Petko, T. Chiu [25]. Исследователи выявляют мотивацию студентов – будущих учителей в Швейцарии и Китае посредством шкалы FIT-Choice, демонстрируя ее применимость в различных культурных контекстах. А.



Abulibdeh [26] изучает влияние ИИ на разнообразные образовательные среды, тенденции в области ИИ, делая акцент на персонализированном и устойчивом обучении, и отмечает, что все основные концепции, лежащие в основе высшего образования, могут быть поддержаны платформами для совместной работы на базе ИИ. N. Li [27] предлагает описание образовательной платформы, построенной на основе ИИ и направленной на поддержку персонализированных учебных путей, выделяя две ключевые функции такой платформы: использование как части образовательной программы и/или как инструмента самостоятельного изучения.

Как отмечают П. М. Лукичев и О. П. Чекарев, применение ИИ в российской системе высшего образования «распадается на два неодинаковых направления. Первое связано с использованием ИИ в оформлении, в организации учебного процесса. Второе связано непосредственно с учебным процессом, с изменением взаимоотношений между профессорами и студентами» [28, с. 489]. Развивая обозначенные позиции, авторы приходят к выводу о необходимости выстраивания системы высшего образования с позиций междисциплинарного подхода.

Ориентация на гуманитаризацию высшего образования. Необходимость «усиления гуманитарной составляющей процесса подготовки профессионалов различной направленности» подчеркивает в своей работе С. Л. Ивашевский [29, с. 231], но при этом смысл категории «гуманитаризация» сводится к обучению студентов технических вузов гуманитарным предметам; реализации принципов гуманизации, подразумевающих разностороннее развитие личности студента; обогащению содержания образования этическими знаниями

путем включения духовно-нравственной проблематики в содержание гуманитарных дисциплин.

Рассматривая гуманитаризацию как одно из основных направлений обновления системы высшего образования, П. Ю. Петрусевиич отмечает, что «гуманитаризация достигается не только посредством увеличения доли гуманитарного знания и организации процесса его освоения обучающимися. Для гуманитаризации образования не меньшее значение имеет гуманистическая позиция педагога, субъектность обучающихся, межличностное взаимодействие в учебном коллективе, применяемые педагогические технологии, проектируемое образовательное пространство» [30, с. 88].

О необходимости усиления гуманитарной направленности высшего образования говорит О. В. Шевченко. Автор выделяет культурно-гуманитарную парадигму, акцентируя внимание на том, что «ее суть заключается в развитии духовно-нравственных качеств личности в процессе образования, способности к критическому мышлению, четкой бинарной оппозиционности в рамках добра и зла, истины и лжи, прекрасного и безобразного [31, с. 92]. М. Н. Сираева полагает, что гуманитаризация высшего образования «непосредственно связана с возвратом образования к культуре как целостной системе, с возрождением его культуросообразной и культуросозидающей функций» [32, с. 16], что, по мнению автора, изменяет вектор развития высшего образования на развитие личности и ее ценностно-значимых качеств.

Курс на развитие качеств личности и мягких навыков. Направленность высшего образования на личностное развитие отмечают G. Daher-Armache, J. Armache, H. N. Ismail [33], обозначая лидерство в сложных междис-

циплинарных и ориентированных на цифровые профессиональные среды как ключевое качество личности, на развитие которого должна быть ориентирована система высшего образования. Заметный рост интереса к развитию мягких навыков студентов, особенно в Гонконге (Китай) и Марокко, отмечает S. Aziz [34] и предлагает комплексный обзор стратегий их развития в процессе получения высшего образования.

В качестве одной из основных точек бифуркации новой российской системы высшего образования Д. П. Козолупенко выделяет «примат “мягких навыков” над специальными компетенциями» [35, с. 107] и обозначает необходимость ориентации высшего образования на развитие soft skills, в том числе на развитие навыков креативности, аргументации, критического мышления.

N. Agilan [36], рассматривая развитие мягких навыков, делает акцент на необходимости трансформации высшего образования через стратегическую ориентацию университетов на сотрудничество и партнерство с промышленностью, что должно повысить эффективность в развитии востребованных отраслей мягких навыков выпускников вузов в Шри-Ланке.

Н. С. Гаркуша, Е. Н. Кролевецкая, Н. Б. Авалуева [37] выстраивают модель качеств личности сферы управления с позиций сеттинг-инкрементального и системного подходов как базиса подготовки будущих служащих органов публичной власти в высшей школе, предлагая актуализированное понимание категорий «качества личности», «ценностные ориентации», «интеллектуальный потенциал» и «направленность личности» и обосновывая необходимость реконцептуализации результата обучения в высшей школе в контексте личностного развития обучающегося.

Акцент на развитие культурного интеллекта и межкультурной компетенции. M. Sousa [38] считает одним из самых значимых последствий глобализации увеличение контактов между людьми или группами из разных культур, и поэтому важным навыком в современном глобализованном контексте, которым должны обладать выпускники университетов, автор называет культурный интеллект. M. Sousa вводит понятие позитивной аккультурации, которое включает обмен идеями, ценностями, практиками и поведением между вовлеченными культурами, что приносит пользу для общества, поэтому развитие культурного интеллекта в процессе обучения способствует созданию инклюзивной среды, где каждый чувствует себя уважаемым и ценным, независимо от культурного происхождения, помогает развивать граждан мира, осознающих культурные и социальные вызовы, стоящие перед миром. И здесь перед системой высшего образования возникает необходимость разработки стратегии создания образовательной среды, способствующей развитию культурного интеллекта.

О необходимости создания образовательной среды, способствующей развитию межкультурных компетенций, операционализированных как культурный интеллект, говорят в своем исследовании и I. Grosch, J. Boonen, A. Hoefnagels [39]. На примере изучения мнений студентов из Нидерландов авторы обосновывают возможность и потребность в развитии культурного интеллекта в высшем образовании с помощью образовательных вмешательств.

J. Prodanova, L. Kocarev [40] рассматривают межкультурную компетентность обучающихся в высших учебных заведениях как инструмент соответствующего взаимодействия и социальной инклюзии в мультикультурных или многоэтнических обществах.

Актуальность интеграции темы межкультурной компетентности в образовательные программы предпринимательства подчеркивают R. Feola, C. Crudele, R. Celenta [41]. Авторы предлагают индивидуальную модель обучения, которая включает практические знания для развития программ предпринимательства, характеризующихся межкультурным подходом, а также рекомендации о том, как университеты могут продвигать образовательные программы, направленные на стимулирование межкультурного сотрудничества, создания культурных знаний и развития индивидуальных и организационных межкультурных компетенций.

В качестве одной из современных стратегий высших учебных заведений по интернационализации S. Cai и C. Lai [42] выделяют привлечение и удержание культурно разнообразных студентов. На примере многоязычной и мультикультурной сферы высшего образования в Гонконге авторы охарактеризовывают вызовы, с которыми сталкиваются студенты из материкового Китая, что позволяет им ввести понятие «межкультурная адаптация», которая определяется как динамический процесс развития индивидов и их способности поддерживать стабильные, взаимные и функциональные отношения с новым, незнакомым культурным контекстом.

Заключение

На основе обзора и оценки культурно-ценностного содержания современных вызовов выявлены специфика и тенденции обновления российской системы высшего образования.

1. Глобальная цифровизация системы высшего образования, основанная на широком применении ИИ.

2. Аксиологизация образовательной деятельности в высшей школе, подразумевающая обогащение содержания образования личностными и профессиональными ценностными смыслами.

3. Расширение методологического базиса построения образовательной деятельности в высшей школе: сочетание компетентностного подхода с культурно-деятельностной идеологией развития личности.

4. Реконцептуализация образовательного результата: от специалиста к «человеку культуры», от компетентностной модели выпускника к модели его личностно-профессионального развития, одним из содержательных элементов которой является социогуманитарная культура личности, понимаемая как целостное динамичное образование, многогранная структура, в которой ценности формируют мировоззрение, интеллект обеспечивает осознание, а деятельность – реализацию культурных смыслов в практике.

Таким образом, можем отметить сознательное движение системы российского высшего образования к новой образовательной парадигме, где технологический прогресс (цифровизация) и развитие человеческого капитала (гуманитаризация, аксиологизация) не противоречат, а взаимно усиливают друг друга на фундаменте культурно-ценностного суверенитета. Конечная цель – создание образовательной экосистемы, которая производит не просто человеческие ресурсы для экономики, а культурно укорененных, ценностно ориентированных и творчески мыслящих личностей, готовых к созиданию будущего России.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Radzitskaya Ya. I., Chubarova V. V., Aubakirova A. A., Imangali F. K. Humanitarization of higher education: issues of theory and practice // *Science & Reality*. – 2022. – Vol. 2 (10). – P. 67–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48453155>
2. Hashim M. A. M., Tlemsani I., Mason-Jones R., Matthews R., Ndrecaj V. Higher education via the lens of industry 5.0: Strategy and perspective // *Social Sciences & Humanities Open*. – 2024. – Vol. 9. – P. 100828. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100828>
3. Zizic M. C., Mladineo M., Gjeldum N., Celent L. From industry 4.0 towards I5.0: A review and analysis of paradigm shift for the people // *Organization and Technology*. – 2022. – Vol. 15 (14). DOI: <https://doi.org/10.3390/en15145221>
4. Broo D. G., Kaynak O., Sait S. M. Rethinking engineering education at the age of I5.0 // *Journal of Industrial Information Integration*. – 2022. – Vol. 25. – P. 100311. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jii.2021.100311>
5. Oliveira D. S. de, Silva R. L. F., Azeiteiro U. M., Curriculum assessment system for sustainability (CASS): a theoretical-methodological tool for assessment in higher education institutions // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2025. – Vol. 26 (9). – P. 281–300. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2024-0414>
6. Mertens A., Eppinga M. B., Arens P., Scisciolo T. de, John N., Sultan S., Buys N., Mijts E. N. The Green Comp Evaluation Roadmap: a roadmap for in-depth holistic evaluation of the integration of the Green Comp framework in higher-education curricula // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2025. – Vol. 26 (9). – P. 149–168. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2024-0119>
7. Tran M. T. Fostering sustainable mindsets: A critical exploration of educational psychology in business education // *The International Journal of Management Education* – 2024. – Vol. 22 (3). – P. 101054. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101054>
8. Liu W., Tassone V. C., Frank P., Wesselink R., Biemans H. J. A. The Role of Human Agency in Dealing with Challenges in Transdisciplinary Learning for Sustainability in Higher Education: A Scoping Literature Review // *Educational Research Review*. – 2025. – Vol. 49. – P. 100747. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100747>
9. Tijsma G., Prüse B., Dievina M., Kochalski S., Stolyarova A., Urias E. Reimagining higher education: Inter- and transdisciplinary learning through (street)-art practice // *Thinking Skills and Creativity*. – 2026. – Vol. 59. – P. 102034. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102034>
10. Bavlı B., Özdemir K. The conceptualization and enactment of critical thinking across diverse curricula in higher education // *Thinking Skills and Creativity*. – 2025. – Vol. 58. – P. 101914. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101914>
11. Sajidin, Fostering critical thinking skills among EFL learners in higher education - A systematic review // *Thinking Skills and Creativity*. – 2026. – Vol. 59. – P. 101943. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101943>
12. Saldıray A., Doğanay A. An action research to develop critical thinking skills in the context of citizenship education in higher education // *Thinking Skills and Creativity*. – 2024. – Vol. 53. – P. 101584. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101584>
13. Shen Y., Han Y. Fostering undergraduates' critical thinking in digital multimodal composition with generative artificial intelligence // *Thinking Skills and Creativity*. – 2026. – Vol. 59. – P. 102045. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102045>



14. Meneses A., Nussbaum M., Veas M. G., Arriagada S. Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise // *Teaching and Teacher Education*. – 2023. – Vol. 128. – P. 104118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>
15. Yuxian J., Bridging the knowledge-skill gap: The role of large language model and critical thinking in education // *Computers & Education*. – 2025. – Vol. 235. – P. 105357. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105357>
16. Abakirov A., Aushakhmanova B., Asipova N., Raimkulova A., Tkacheva S., Integrating multicultural and learner-centred approaches into continuous technological education: Insights from higher education in Central Asia // *Social Sciences & Humanities Open*. – 2025. – Vol. 12. – P. 101975. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88275535> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101975>
17. Ореховская Н. А., Деникин А. В. Гуманитаризация образования и гуманитарная культура - основополагающий фактор национальной безопасности России // *Общество: философия, история, культура*. – 2023. – № 8. – С. 30–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54329760> DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2023.8.3>
18. Крюков В. В., Рубанцова Т. А., Ступина Н. С. Интерпретации и типология ценностей // *Миссия конфессий*. – 2024. – Т. 13, № 6. – С. 35–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80274884>
19. Idahosa G. E-o., Belluigi D. Z., Dhawan N. B. “Going beyond the call of duty”: academic agency and promoting transformation for sustainability in higher education // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2024. – Vol. 26 (1). – P. 21–36. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2023-0454>
20. Trevisan L. V., Filho W. L., Pedrozo E. A. Transformative organisational learning for sustainability in higher education: A literature review and an international multi-case study // *Journal of Cleaner Production*. – 2024. – Vol. 447. – P. 141634. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.141634>
21. Flori M., Raulea E.-C., Raulea C. Innovative leadership and sustainability in higher education management // *Computers and Education Open*. – 2025. – Vol. 9. – P. 100272. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100272>
22. Eichentopf I.-M., Kasperidus H. D. Integrating technology assessment, systems thinking, and system dynamics in sustainability education: The need for an interdisciplinary framework // *International Journal of Educational Research Open*. – 2025. – Vol. 9. – P. 100535. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100535>
23. Бермус А. Г. Трансформация высшего образования в России с позиций мир-системного анализа: современные тенденции // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. – 2025. – Т. 23, № 1. – С. 102–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80462672> DOI: <https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-05>
24. Апенько С. Н., Ефимова Г. З., Семенов М. Ю. Особенности участия университетов в трансформации системы высшего образования в России // *Siberian Socium*. – 2022. – Т. 6, № 3. – С. 76–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49559372> DOI: <https://doi.org/10.21684/2587-8484-2022-6-3-76-91>
25. Martínez-Moreno J., Zhou X., Petko D., Chiu T. Motivation to Shape the Future of Education with Artificial Intelligence: An International Comparison Between Switzerland and China // *Computers and Education Open*. – 2025. – Vol. 10. – P. 100327. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100327>



26. Abulibdeh A. A systematic and bibliometric review of artificial intelligence in sustainable education: Current trends and future research directions // *Sustainable Futures*. – 2025. – Vol. 10. – P. 101033. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.101033>
27. Li N. Construction and Implementation of Ideological and Political Education Platforms Based on Artificial Intelligence Technology // *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*. – 2025. – Vol. 20 (1). – P. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.372072>
28. Лукичев П. М., Чекмарев О. П. Применение искусственного интеллекта в системе высшего образования // *Вопросы инновационной экономики*. – 2023. – Т. 13, № 1. – С. 485–502. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=52456717> DOI: <https://doi.org/10.18334/vinec.13.1.117223>
29. Ивашевский С. Л. Гуманитаризация как гуманизация образования: контекст педагогического труда // *Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России*. – 2024. – № 1. – С. 231–232. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65670742>
30. Петрусевич П. Ю. Гуманитаризация как одно из ведущих направлений развития современного образования // *Наука и школа*. – 2023. – № 1. – С. 83–91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50469348> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-1-83-91>
31. Шевченко О. В. О формировании ценностно-коммуникативной модели гуманитарного образования // *Общество: философия, история, культура*. – 2024. – № 11. – С. 91–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75105006> DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2024.11.11>
32. Сираева М. Н. О соотношении понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» // *Вопросы методики преподавания в вузе*. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 8–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49763480> DOI: <https://doi.org/10.57769/2227-8591.11.3.01>
33. Daher-Armache G., Armache J., Ismail H.N. Leadership development in U.S. Higher education: Strategies for lifelong learning and upskilling // *Journal of Innovation & Knowledge*. – 2025. – Vol. 10 (4). – P. 100754. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100754>
34. Aziz S. Soft skills development methods in higher education: a systematic literature review // *Higher Education, Skills and Work-based Learning*. – 2025. – Vol. 15 (4). – P. 868–883. DOI: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2025-0050>
35. Козолупенко Д. П. Образование и самообразование: основные направления трансформации современной системы высшего образования // *Известия Российской академии образования*. – 2022. – № 4. – С. 105–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50047391> DOI: https://doi.org/10.51944/20738498_2022_4_105
36. Agilan N. “Collaborate or perish”: employers’ perspectives of university–industry partnership to promote business graduates’ soft skills in Sri Lanka // *Higher Education, Skills and Work-based Learning*. – 2025. – Vol. 15 (4). – P. 853–867. DOI: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2024-0363>
37. Гаркуша Н. С., Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б. Модель качеств личности сферы управления: экспертная оценка содержания в контексте эффективности выполнения профессиональной деятельности // *Science for Education Today*. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 139–158. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83163613> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07>
38. Sousa M. Cultural intelligence in higher education: Promoting inclusion and global collaboration // *Societal Impacts*. – 2025. – Vol. 5. – P. 100115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socimp.2025.100115>
39. Grosch I., Boonen J., Hoefnagels A. Cultural intelligence and the role of international classroom composition: Insights from Dutch higher education // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2023. – Vol. 96. – P. 101866. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101866>



40. Prodanova J., Kocarev L. Engagement and interaction in a culturally diverse higher education setting // International Journal of Intercultural Relations. – 2024. – Vol. 102. – P. 102045. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74156742> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102045>
41. Feola R., Crudele C., Celenta R. Developing cross-cultural competence in entrepreneurship education: What is the role of the university // The International Journal of Management Education. – 2024. – Vol. 22 (3). – P. 101055. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101055>
42. Cai S., Lai C. Exploring social media practices and cross-cultural adaptation of mobile students in multilingual and multicultural higher education // International Journal of Intercultural Relations. – 2025. – Vol. 109. – P. 102298. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102298>

Поступила: 05 ноября 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Авалуева Наталия Борисовна

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник,
Дирекция приоритетных образовательных инициатив,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
119571, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Нику-
лино, проспект Вернадского, д. 82, стр. 1, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>
SPIN-код: 5195–6112
E-mail: avalueva-nb@ranepa.ru



Гаркуша Наталья Сергеевна

доктор педагогических наук, доцент, директор,
Дирекция приоритетных образовательных инициатив,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
119571, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Нику-
лино, проспект Вернадского, д. 82, стр. 1, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2082-1283>
SPIN-код: 6606–5266
E-mail: garkusha-ns@ranepa.ru

Кролевецкая Елена Николаевна

доктор педагогических наук, доцент, заместитель декана,
общеакадемический факультет,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
119571, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Нику-
лино, проспект Вернадского, д. 82, стр. 1;

старший научный сотрудник
Центра междисциплинарных исследований цивилизационного развития
России Научно-инновационного управления Государственного академи-
ческого университета гуманитарных наук,
119049, г. Москва, Мароновский переулок, д. 26, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1312-3638>
SPIN-код: 6736–7392
E-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru



Updating the Russian higher education system: A review and evaluation of cultural and value-based content of modern challenges

Nataliya B. Avalueva¹, Natalya S. Garkusha¹, Elena N. Krolevetskaya ^{1, 2}

¹ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russian Federation

² State Academic University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The problem associated with the expansion of the methodological tools of teaching in the higher education system determines the purpose of this article - to identify the specifics and trends of updating the Russian system of higher education based on a review and evaluation of the cultural and value-based content of modern challenges.

Materials and Methods. The methodological basis of the study is the cultural approach, as a scholarly basis for identifying the specifics of updating the Russian system of higher education and the systems approach as a methodology for selecting research investigations to identify trends, as well as general logical methods of scientific knowledge: analysis, synthesis, generalization, induction, deduction, and systematization.

Results. Modern research investigations have identified five key vectors for transforming the higher education system: a focus on achieving sustainable development goals, a focus on the widespread use of artificial intelligence (AI), a focus on humanization, a focus on developing personal qualities and soft skills, and a focus on developing intercultural competence and cultural intelligence.

Conclusions. Based on a review and evaluation of the cultural and value-based content of modern challenges, the specific features and trends of the renewal of the Russian higher education system have been identified: total digitalization of the higher education system, based on the widespread use of artificial intelligence; axiologization of teaching and learning in higher education, implying the enrichment of the educational content with personal and professional value meanings; expansion of the

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation by a state assignment at the State Academic University for the Humanities. Project No. FZNF-2025-0002 ("The cultural and value aspect of Russia's civilizational positioning: images of the past and current challenges").

For citation

Avalueva N. B., Garkusha N. S., Krolevetskaya E. N. Updating the Russian higher education system: A review and evaluation of cultural and value-based content of modern challenges. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 82–106. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.04>

  Corresponding Author: Elena N. Krolevetskaya, krolevetskaya-en@ranepa.ru

© Nataliya B. Avalueva, Natalya S. Garkusha, Elena N. Krolevetskaya, 2026



methodological basis for designing teaching and learning in higher education; reconceptualization of the educational outcomes: from a competence-based model of a graduate to a model of their personal and professional development, one of the substantive elements of which is the socio-humanitarian culture of the individual, understood as a holistic dynamic formation, a multifaceted structure in which values shape a worldview, intelligence ensures awareness, and activities enhance the implementation of cultural meanings in practice.

Keywords

Higher education system; Specifics of renewal; Renewal trends; Humanitarization; Socio-humanitarian culture of the individual; Intercultural competence; Cultural intelligence.

REFERENCES

1. Radzitskaya Ya. I., Chubarova V. V., Aubakirova A. A., Imangali F. K. Humanitarization of higher education: Issues of theory and practice. *Science & Reality*, 2022, vol. 2 (10), pp. 67-70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48453155>
2. Hashim M. A. M., Tlemsani I., Mason-Jones R., Matthews R., Ndrecaj V. Higher education via the lens of industry 5.0: Strategy and perspective. *Social Sciences & Humanities Open*, 2024, vol. 9, pp. 100828. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100828>
3. Zizic M. C., Mladineo M., Gjeldum N., Celent L. From industry 4.0 towards I5.0: A review and analysis of paradigm shift for the people. *Organization and Technology*, 2022, vol. 15 (14). DOI: <https://doi.org/10.3390/en15145221>
4. Broo D. G., Kaynak O., Sait S.M. Rethinking engineering education at the age of I5.0. *Journal of Industrial Information Integration*, 2022, vol. 25, pp. 100311. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jii.2021.100311>
5. Oliveira D. S. de, Silva R. L. F., Azeiteiro U. M., Curriculum assessment system for sustainability (CASS): A theoretical-methodological tool for assessment in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2025, vol. 26 (9), pp. 281-300. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2024-0414>
6. Mertens A., Eppinga M. B., Arens P., Scisciolo T. de, John N., Sultan S., Buys N., Mijts E. N. The green comp evaluation roadmap: A roadmap for in-depth holistic evaluation of the integration of the green comp framework in higher-education curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2025, vol. 26 (9), pp. 149-168. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2024-0119>
7. Tran M. T. Fostering sustainable mindsets: A critical exploration of educational psychology in business education. *The International Journal of Management Education*, 2024, vol. 22 (3), pp. 101054. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101054>
8. Liu W., Tassone V. C., Frank P., Wesselink R., Biemans H. J. A. The role of human agency in dealing with challenges in transdisciplinary learning for sustainability in higher education: A scoping literature review. *Educational Research Review*, 2025, vol. 49, pp. 100747. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100747>
9. Tijsma G., Prüse B., Dievina M., Kochalski S., Stolyarova A., Urias E. Reimagining higher education: Inter- and transdisciplinary learning through (street)-art practice. *Thinking Skills and Creativity*, 2026, vol. 59, pp. 102034. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102034>
10. Bavlı B., Özdemir K. The conceptualization and enactment of critical thinking across diverse curricula in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 2025, vol. 58, pp. 101914. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101914>



11. Sajidin, Fostering critical thinking skills among EFL learners in higher education - A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 2026, vol. 59, pp. 101943. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101943>
12. Saldıray A., Doğanay A. An action research to develop critical thinking skills in the context of citizenship education in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 2024, vol. 53, pp. 101584. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101584>
13. Shen Y., Han Y. Fostering undergraduates' critical thinking in digital multimodal composition with generative artificial intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 2026, vol. 59, pp. 102045. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102045>
14. Meneses A., Nussbaum M., Veas M. G., Arriagada S. Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 2023, vol. 128, pp. 104118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>
15. Yuxian J., Bridging the knowledge-skill gap: The role of large language model and critical thinking in education. *Computers & Education*, 2025, vol. 235, pp. 105357. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105357>
16. Abakirov A., Aushakhmanova B., Asipova N., Raimkulova A., Tkacheva S., Integrating multicultural and learner-centred approaches into continuous technological education: Insights from higher education in Central Asia. *Social Sciences & Humanities Open*, 2025, vol. 12, pp. 101975. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101975>
17. Orekhovskaya N. A., Denikin A. V. Educational humanitarization and humanitarian culture – fundamental factor of Russia's national security. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2023, no. 8, pp. 30-35. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53767072> DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2023.8.3>
18. Kryukov V. V., Rubantsova T. A., Stupina N. S. Interpretations and typology of values. *Mission Confessions*, 2024, vol. 13 (6), pp. 35-43. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80274884>
19. Idahosa G. E-o., Belluigi D. Z., Dhawan N. B. "Going beyond the call of duty": Academic agency and promoting transformation for sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2024, vol. 26 (1), pp. 21-36. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2023-0454>
20. Trevisan L. V., Filho W. L., Pedrozo E. A. Transformative organisational learning for sustainability in higher education: A literature review and an international multi-case study. *Journal of Cleaner Production*, 2024, vol. 447, pp. 141634. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.141634>
21. Flori M., Raulea E.-C., Raulea C. Innovative leadership and sustainability in higher education management. *Computers and Education Open*, 2025, vol. 9, pp. 100272. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100272>
22. Eichentopf I.-M., Kasperidus H. D. Integrating technology assessment, systems thinking, and system dynamics in sustainability education: The need for an interdisciplinary framework. *International Journal of Educational Research Open*, 2025, vol. 9, pp. 100535. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100535>
23. Bermus A. G. Transformation of higher education in Russia from the position of world-system analysis: Current trends. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2025, vol. 23 (1), pp. 102-120. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80462672>
24. Apenko S. N., Efimova G. Z., Semenov M. Yu. Peculiarities of universities' participation in the transformation of the higher education system in Russia. *Siberian Socium*, 2022, vol. 6 (3), pp. 76-



- 91 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49559372> DOI: <https://doi.org/10.21684/2587-8484-2022-6-3-76-91>
25. Martínez-Moreno J., Zhou X., Petko D., Chiu T. Motivation to shape the future of education with artificial intelligence: An international comparison between Switzerland and China. *Computers and Education Open*, 2025, vol. 10, pp. 100327. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100327>
26. Abulibdeh A. A systematic and bibliometric review of artificial intelligence in sustainable education: Current trends and future research directions. *Sustainable Futures*, 2025, vol. 10, pp. 101033. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.101033>
27. Li N. Construction and implementation of ideological and political education platforms based on artificial intelligence technology. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 2025, vol. 20 (1), pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.372072>
28. Lukichyov P. M., Chekmarev O. P. Artificial intelligence in higher education. *Russian Journal of Innovation Economics*, 2023, vol. 13 (1), pp. 485-502. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=52456717> DOI: <https://doi.org/10.18334/vinec.13.1.117223>
29. Ivashevsky S. L. Humanitarianization as the humanization of education: The context of pedagogical work. *Legal Science and Practice: Journal of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2024, no. 1, pp. 231-232. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65670742>
30. Petrusevich P. Yu. Humanitarianization as one of the principal directions of the modern education development. *Science and School*, 2023, no. 1, pp. 83-91. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50469348> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-1-83-91>
31. Shevchenko O. V. On the formation of value-communicative model of education in the humanities. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2024, no. 11, pp. 91-96. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75105006> DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2024.11.11>
32. Siraeva M. N. Correlation of “humanization” and “humanitarianization” concepts in the sphere of education. *Teaching Methodology in Higher Education*, 2022, vol. 11 (3), pp. 8-21. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49763480>
33. Daher-Armache G., Armache J., Ismail H. N. Leadership development in U.S. Higher education: Strategies for lifelong learning and upskilling. *Journal of Innovation & Knowledge*, 2025, vol. 10 (4), pp. 100754. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100754>
34. Aziz S. Soft skills development methods in higher education: A systematic literature review. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 2025, vol. 15 (4), pp. 868-883. DOI: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2025-0050>
35. Kozolupenko D. P. Education and self-education: The main directions of transformation of the modern system of higher education. *The Bulletin of the Russian Academy of Education*, 2022, no. 4, pp. 105-121. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50047391> DOI: https://doi.org/10.51944/20738498_2022_4_105
36. Agilan N. “Collaborate or perish”: employers’ perspectives of university–industry partnership to promote business graduates’ soft skills in Sri Lanka. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 2025, vol. 15 (4), pp. 853-867. DOI: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2024-0363>
37. Garkusha N. S., Krolevetskaya E. N., Avalueva N. B. A model of personality traits in the field of management: An expert assessment of the content with the main focus on the effectiveness of job performance. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 139-158. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83163613> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07>

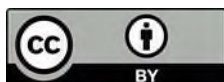


38. Sousa M. Cultural intelligence in higher education: Promoting inclusion and global collaboration. *Societal Impacts*, 2025, vol. 5, pp. 100115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socimp.2025.100115>
39. Grosch I., Boonen J., Hoefnagels A. Cultural intelligence and the role of international classroom composition: Insights from Dutch higher education. *International Journal of Intercultural Relations*, 2023, vol. 96, pp. 101866. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101866>
40. Prodanova J., Kocarev L. Engagement and interaction in a culturally diverse higher education setting. *International Journal of Intercultural Relations*, 2024, vol. 102, pp. 102045. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102045>
41. Feola R., Crudele C., Celenta R. Developing cross-cultural competence in entrepreneurship education: What is the role of the university. *The International Journal of Management Education*, 2024, vol. 22 (3), pp. 101055. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101055>
42. Cai S., Lai C. Exploring social media practices and cross-cultural adaptation of mobile students in multilingual and multicultural higher education. *International Journal of Intercultural Relations*, 2025, vol. 109, pp. 102298. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102298>

Submitted: 05 November 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article





Information about the Authors

Nataliya Borisovna Avalueva

PhD in Pedagogy, Leading Researcher,
Directorate of Priority Educational Initiatives,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration,
119571, 82, building 1, Vernadsky Avenue, internal territory of the city
municipal district Troparevo-Nikulino, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>
E-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

Natalya Sergeevna Garkusha

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director
Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of
National Economy and Public Administration,
119571, 82, building 1, Vernadsky Avenue, internal territory of the city
municipal district Troparevo-Nikulino, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2082-1283>
E-mail: garkusha-ns@ranepa.ru

Elena Nikolaevna Krolevetskaya

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Deputy Dean of the General Academic Faculty,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration,
119571, 82, building 1, Vernadsky Avenue, internal territory of the city
municipal district Troparevo-Nikulino, Moscow, Russian Federation;

Senior Researcher,
Center for Interdisciplinary Research
Russia's Civilizational Development at the Research and Innovation
Department of the State Academic University for the Humanities,
119049, 26, Maronovsky Lane, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1312-3638>
E-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru



УДК 378.016+316.752+930.85

DOI: [10.15293/2658-6762.2601.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.05)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Идея обучения служением: оценка педагогического волонтерства как аутентичной формы профессионального становления будущих педагогов

Д. В. Катаев¹, Ю. В. Караваева¹, Е. А. Бабанов¹, В. К. Елисеев¹¹ Липецкий государственный педагогический университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема недостаточной разработанности концептуальных основ педагогического волонтерства как аутентичной формы профессионального становления в контексте парадигмы «Обучение служением». Анализ современных российских и зарубежных публикаций по проблеме исследования демонстрирует ключевые пробелы: отсутствие единого инструментария для оценки эффективности, фрагментарность исследовательских оптик и рассмотрение педагогического волонтерства как подкатегории социального без учета его специфики. Цель исследования – анализ и развернутый теоретико-методологический обзор подходов к изучению феномена педагогического волонтерства с позиции средства реализации «Обучения служением», позволяющих определить основные концептуальные черты исследуемого феномена.

Методология. Методологическую основу исследования составляет комплексный подход: системный подход применяется для анализа педагогического волонтерства как целостной системы, взаимосвязанной с образовательной средой вуза, социальным контекстом и программой модуля «Обучение служением»; деятельностный подход используется для анализа волонтерской практики как специфической формы профессионально-педагогической деятельности, позволяя тем самым раскрыть ее мотивационно-ценностный, содержательный и рефлексивный компоненты. Основным методом исследования является теоретический анализ отечественных и зарубежных научных источников.

Результаты. Авторами проведен комплексный теоретико-методологический анализ феномена педагогического волонтерства в контексте концепции «Обучение служением».

В ходе исследования выявлены концептуальные основы педагогического волонтерства, восходящие к теориям эмпирического образования Дж. Дьюи и модели экспериментального

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-047/6 от 29.09.2025 по теме «Педагогическое волонтерство как средство реализации модуля “Обучение служением” в педагогических вузах».

Библиографическая ссылка: Катаев Д. В., Караваева Ю. В., Бабанов Е. А., Елисеев В. К. Идея обучения служением: оценка педагогического волонтерства как аутентичной формы профессионального становления будущих педагогов // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 107–136. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.05)

✉ Автор для корреспонденции: Дмитрий Валентинович Катаев, dmitrikataev@rambler.ru

© Д. В. Катаев, Ю. В. Караваева, Е. А. Бабанов, В. К. Елисеев, 2026



обучения Д. Колба. Определены критерии дифференциации педагогического волонтерства от социального волонтерства по целеполаганию, методологическим основаниям и ролевой позиции участников. Систематизированы принципы организации волонтерской деятельности на трех уровнях: сущностно-организационном, содержательно-педагогическом и уровне сопровождения. Обобщена многоуровневая система оценки эффективности, включающая макро-, мезо- и микроуровни с соответствующими оценочными инструментами, а также представлена сравнительная характеристика национальных исследовательских традиций России, США и Китая, выявляющая специфику подходов к изучению феномена.

Заключение. В результате исследования на основе анализа литературы систематизирована интегративная концептуальная модель педагогического волонтерства как средства реализации модуля «Обучение служением». Модель раскрывает феномен как синтез теоретического фундамента (идеи Дьюи – Колба), базовых принципов (взаимность, рефлексия, интеграция академического и практического) и организационных механизмов. Созданный теоретико-методологический каркас позволяет целостно анализировать феномен и служит основой для дальнейших эмпирических исследований и практических разработок в области высшего образования.

Ключевые слова: педагогическое волонтерство; обучение служением; волонтерская деятельность; профессиональная подготовка педагогов; студенческая молодежь; концептуальная модель волонтерства; принципы организации волонтерской деятельности; национальные исследовательские традиции.

Постановка проблемы

Современная образовательная парадигма характеризуется переходом от трансляционной модели к деятельностной, в рамках которой особую значимость приобретает практико-ориентированный подход. Одной из ключевых педагогических технологий, отвечающих данному запросу, является концепция «Обучение служением» (service-learning), интегрирующая учебные задачи с общественно полезной деятельностью. В российской высшей школе импульсом к ее развитию послужили методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением», разработанные Минобрнауки России совместно с Ассоциацией волонтерских центров и НИУ

ВШЭ, что актуализировало исследования в этой области¹.

Анализ современных публикаций как российских, так и зарубежных авторов за последние пять лет позволяет констатировать высокий интерес к изучению «Обучения служением» и смежных форм волонтерской деятельности. В частности, зарубежные исследования² [18; 23; 25] систематически доказывают его положительное влияние на развитие академических, личностных и социальных компетенций студентов. В российской научной литературе также активно изучается по-

¹Развитие студенческого волонтерства. Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России: выпуск 17 / Л. В. Константинова, Е. В. Шубенкова, А. П. Кошкин и др.; ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова». – М.: РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2024. – 136 с.

²Furco A., Norvell's K. What is service learning? making sense of the pedagogy and practice // Embedding service-learning in higher education. developing a culture of civic engagement in Europe / ed. by P. Aramburuzabala, L. MacIlrath, H. Opazo. – New York, NY: Taylos and Francis, 2019. – P. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315109053-2>



тенциал волонтерства, в том числе педагогического, как инструмента профессионального становления³ [11].

Однако, несмотря на признаваемую значимость, состояние разработанности проблемы выявляет ряд существенных пробелов и противоречий.

Во-первых, в научном сообществе сохраняется острая проблема оценки эффективности реализации модуля «Обучение служением» и педагогического волонтерства. Как показывают работы российских авторов, существующие подходы к оценке сталкиваются с организационными трудностями, такими как отсутствие единой системы индикаторов и устоявшихся показателей, а также с содержательными вызовами, включая дисбаланс между «обучением» и «служением» и сложности верификации личностных и гражданских результатов⁴ [1; 7]. Аналогичные методологические проблемы в фиксации социальных эффектов и отложенных результатов отмечаются и в международных исследованиях⁵ [28].

Во-вторых, в межпредметном поле наблюдается фрагментарность исследований.

Работы, посвященные «Обучению служению» и педагогическому волонтерству, нередко существуют изолированно, редуцируя их взаимосвязь и взаимную обусловленность [2; 3; 4]. В то время как зарубежные исследования [12] демонстрируют продуктивность интегративного подхода, в отечественной науке эти феномены еще не стали предметом комплексного рассмотрения.

В-третьих, сохраняется проблема терминологической и концептуальной автономии педагогического волонтерства. В современных исследованиях его продолжают анализировать через оптику «социального волонтерства»⁶, не учитывая специфику педагогической направленности и не выделяя его в аутентичную форму профессионального становления. Подобный подход, имплицитно присутствующий и распространенный в научной литературе [6], значительно затрудняет формирование самостоятельного концептуального аппарата.

Таким образом, проблема исследования заключается в отсутствии целостной концеп-

³Кунцевич Е. В. Волонтерство как фактор профессионально-личностного развития студента педагогического вуза // Студент года 2021: сб. ст. междунар. учеб.-исслед. конкурса : в 6 ч., Петрозаводск, 19 мая 2021 года. – Петрозаводск: Междунар. центр науч. партнерства «Новая Наука», 2021. – Ч. 5. – С. 90-96. URL: <https://elibrary.ru/kazzgr>

Педагогика волонтерства: феноменология и социально-культурная практика: монография / ред.: М. И. Васильковская, В. Д. Пономарёв; КемГИК. – Кемерово: Изд-во КемГИК, 2021. – 183 с. ISBN 978-5-8154-0669-8.

⁴Беневоленский В. Б. Оценка эффективности волонтерской деятельности в стране и в регионах // Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО: учебник / А. П. Метелев, Ю. С. Белановский, Н. И. Горлова и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – М.:

НИУ ВШЭ, 2022. – Гл. 9. – С. 219–236. URL: <https://grans.hse.ru/mirror/pubs/share/559818327.pdf>

Иванова Н. В. Оценка эффективности волонтерской деятельности на мезоуровне // Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО: учебник / А. П. Метелев, Ю. С. Белановский, Н. И. Горлова и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – Гл. 10. – С. 237–266. URL: <https://grans.hse.ru/mirror/pubs/share/559818327.pdf>

⁵Spear A., Yau J. H.-Y., Lo K. Impact of Service-Learning Pedagogy on Students' Learning Outcomes. – 2019. – 15 p.

⁶Мазниченко М. А., Папазян Г. С. Воспитание студента-волонтера как субъекта гражданских правоотношений // Образовательные технологии (г. Москва). – 2020. – № 1. – С. 91-103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42945057>

ции педагогического волонтерства как аутентичной формы профессионального становления будущих педагогов в контексте реализации модуля «Обучение служением», что подтверждается анализом современных российских и зарубежных публикаций. На этом основании *цель исследования* – анализ и развернутый теоретико-методологический обзор подходов к изучению феномена педагогического волонтерства с позиции средства реализации «Обучения служением», позволяющих определить основные концептуальные черты исследуемого феномена.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляет комплексный подход, интегрирующий системный и деятельностный аспекты, что позволяет целостно рассмотреть педагогическое волонтерство в контексте модуля «Обучение служением».

Системный подход применяется для моделирования педагогического волонтерства как целостной системы, элементы которой структурно и функционально взаимосвязаны. В рамках данного подхода:

1) выявляются внешние связи системы педагогического волонтерства с образовательной средой вуза, государственной образовательной политикой и социальным заказом, что позволяет обосновать его актуальность и социальную значимость;

2) анализируются внутренние связи между компонентами системы: интеграция академического обучения и практики служения, взаимодействие «студент – наставник – сообщество», взаимовлияние личностного и профессионального развития будущих педагогов. Это позволяет преодолеть фрагментарность в исследованиях, ранее обозначенную на этапе постановки проблемы исследования;

3) систематизируются принципы организации педагогического волонтерства, что способствует структурированию его как аутентичной формы деятельности, а не подкатегории социального волонтерства.

Деятельностный подход используется для анализа волонтерской практики как специфической формы профессионально-педагогической деятельности. В контексте статьи это позволяет:

1) раскрыть содержание деятельности педагогического волонтера через единство ее компонентов: мотивационно-ценностного (развитие гражданской ответственности), содержательного (применение теоретических знаний) и рефлексивного (критический анализ опыта);

2) рассмотреть процесс профессионального становления будущего педагога через последовательность этапов деятельности: от целеполагания и планирования – через практическую реализацию – к рефлексии и оценке.

Основным методом исследования является теоретический анализ отечественных и зарубежных научных источников. Сравнительно-аналитический подход к анализу источников используется для сопоставления концепций «Обучения служением», подходов к определению педагогического волонтерства в России и за рубежом, а также обзора методов оценки его эффективности на разных уровнях. Это позволяет выявить общее и особенное, систематизировать существующие наработки и выделить перспективные для научной отрасли лакуны. Синтетический метод применяется для интеграции разрозненных теоретических положений, принципов и метрик в целостную концептуальную модель исследования педагогического волонтерства. На его основе формулируются обобщенные выводы о его сущности, принципах организации и подходах к



оценке, что является прямым вкладом в достижение цели статьи.

Результаты исследования

Обучение служением: подходы к определению. Обучение служением (service-learning) можно определить как форму обучения на основе опыта, при которой учащиеся участвуют в деятельности, направленной на удовлетворение потребностей человека и сообщества, а также в структурированном обучении на основе опыта (при возможностях рефлексии), направленного на достижение желаемых результатов обучения⁷.

Обучение в процессе служения основано на предположении, что первое происходит не в результате самого опыта, а, скорее, в результате рефлексии, направленной на достижение конкретных результатов обучения. По мнению А. Furco, в этом смысле обучение служением расширяет концепции общественных работ и добровольчества в целом⁸, поскольку в рамках обучения служением возможности для изучения и рефлексии интегрированы в структуру программы или курса.

Идея обучения служением разработана с целью поспособствовать изучению исторического, социологического, культурного, экономического и политического контекста, который лежит в основе потребностей или проблем, с которыми сталкиваются студенты. В различных программах или курсах особое внимание уделяется разнообразным типам и

сочетаниям целей обучения служением: интеллектуальным, социальным, гражданским, этическим, моральным, духовным, межкультурным, карьерным или личным. Дополнительные результаты обучения могут включать углубление понимания академического содержания, применение теории на практике, повышение осведомленности о сильных и слабых сторонах использования базы знаний по дисциплине для решения социальных проблем, понимание различий и общности людей, изучение вариантов будущих индивидуальных и коллективных действий для решения общественных проблем, а также развитие широкого спектра практических навыков.

В результате проведенного теоретического анализа были выявлены и охарактеризованы фундаментальные концептуальные основы и идеи феномена, выраженные в многообразии подходов к его определению. Ключевым результатом анализа является систематизация трех базовых принципов, лежащих в основе данной педагогической технологии. Так, значимым элементом обучения в сфере обучения служением выступает взаимность, которая предполагает отношение к сообществу в духе партнерства и рассматривает учреждение и сообщество с точки зрения, как ресурсов, так и потребностей. Один из первых лидеров в области обучения служением R. Sigmon подчеркивает, что «каждый участник является сервером и обслуживаемым лицом, одновременно обеспечивающим уход и получающим помощь, участником и вкладчиком в процесс...

⁷Jacoby B. Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015. – 192 p. URL: <https://www.american.edu/student-affairs/volunteer/upload/service-learning-essentials-ch-1-2.pdf>

⁸Furco A. Service learning: A balanced approach to experiential education // Expand. Boundaries Serv. Learn. – 1996. – Vol. 1. – P. 2–6.

Furco A., Norvell's K. What is service learning? making sense of the pedagogy and practice // Embedding service-learning in higher education. developing a culture of civic engagement in Europe / Ed. by P. Aramburuzabala, L. MacIlrath, H. Opazo. – New York, NY: Taylos and Francis, 2019. – P. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315109053-2>



Каждая из сторон рассматривает другую как вкладчика и бенефициара одновременно»⁹. Взаимность подразумевает, что сообщество не является учебной лабораторией и что обучение служением должно разрабатываться совместно с сообществом для удовлетворения потребностей, им и определенных. Мероприятия по обучению служением могут проводиться на территории сообщества или за его пределами, а также могут вовлекать студентов во взаимодействие с лидерами общественных организаций или клиентами.

Кроме того, обучение служению представляет собой потенциально мощную форму педагогики, поскольку оно обеспечивает связь «академического» с «практическим». Более абстрактный и теоретический материал традиционного учебного курса приобретает новое значение по мере того, как студент «пробует его в реальном мире». В то же время учащийся получает выгоду от возможности связать опыт предоставления услуг с интеллектуальным содержанием «учебной аудитории». Делая упор на сотрудничество, демократическую гражданственность и моральную ответственность посредством обучения на рабочем месте, высшее образование обеспечивает связь с более широким сообществом и позволяет студентам вносить свой вклад в удовлетворение насущных потребностей общества¹⁰.

Как педагогический метод обучение служением – это образование, основанное на опыте и критическом мышлении. Преподаватели выбирают опыт служения так же, как они выбирали бы тексты или другие учебные задачи, которые, по их мнению, будут наиболее эффективными в изучении и применении освоенных знаний на практике. Рефлексия в

процессе обучения служением стимулирует учащихся к возможности сопоставлять опыт и наблюдения с имеющимися знаниями, применять теорию «на деле», а также анализировать и подвергать сомнению свои априорные предположения и убеждения.

В рамках исследования была проведена систематизация возможных моделей интеграции обучения служением в образовательный процесс, что в результате позволило выделить основные организационные формы, применимые в условиях российской системы высшего образования.

Многообразие представленных подходов к определению обучения служением лаконично систематизировано и интегрировано в общественный проект реализации одноименного модуля в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. В частности, речь идет о взаимодействии с внешними партнерами (НКО, государственные учреждения, социальные предприятия) на принципах волонтерства как формы практико-ориентированного обучения, направленного на решение реальных социальных проблем. Среди доступных на сегодняшний день форм реализации модуля можно отметить организацию и введение отдельной учебной дисциплины «Общественный проект “Обучение служением”», курсовое проектирование, практическую подготовку (учебная, производственная, преддипломная практики) или выпускную квалификационную работу в форме общественного проекта.

Таким образом, основным результатом контекстуального этапа исследования является комплексная характеристика феномена как педагогической технологии, основанной

⁹Sigmon R. L. Service-Learning: Three Principles. Spring, 1979. URL: [http://elonuniversity.con-](http://elonuniversity.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p16128coll7/id/210)
[tentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p16128coll7/id/210](http://elonuniversity.concontentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p16128coll7/id/210)

¹⁰Stanton T., Giles D., Cruz N. Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future. – San Francisco: Jossey-Bass, 1999. – 328 p. ISBN 0787943177



на триаде взаимосвязанных принципов: взаимности, интеграции академического и практического компонентов и рефлексивного осмысления опыта. Дополнительным результатом выступает классификация моделей его практической имплементации в образовательный процесс вуза, что составляет основу для дальнейших прикладных исследований и методических разработок.

Теоретические основы обучения служением: принципы и подходы. Задача данного этапа исследования связана с выявлением и систематизацией фундаментальных теоретических основ, принципов и концептуальных моделей, лежащих в основе феномена обучения служением. В качестве методологического инструментария применялись историко-теоретический анализ генезиса ключевых идей с позиций деятельностного и системного подходов. Большинство исследователей, изучающих сферу служения, считают, что теоретические корни обучения в сфере служения можно найти в трудах J. Dewey¹¹, в частности в работах «Демократия и образование» (1916), «Как мы мыслим» (1933) и «Опыт и образование» (1938). J. Dewey, которого часто называют отцом эмпирического образования, стремился понять, как опыт может быть воспитательным. Он отметил: «Вера в то, что все подлинное образование приходит через опыт, не означает, что все виды опыта действительно или в равной степени воспитательные. Опыт и образование не могут быть напрямую приравнены друг к другу, поскольку некоторые виды

опыта не способствуют образованию»¹². В этой логике, опирающейся на предположения J. Dewey, рефлексия стала одним из ключевых элементов обучения в сфере служения.

Основанная на работах J. Dewey модель обучения на базе опыта служит одним из теоретических оснований обучения служением. Модель состоит из четырех элементов: конкретный опыт, наблюдение и осмысление этого опыта, формирование и синтез абстрактных концепций на основе размышлений, а также активное экспериментирование, которое проверяет эти концепции на практике, в новых ситуациях. Эти четыре элемента образуют цикл, или спираль, обучения. Студенты могут включиться на любом из этапов цикла, но обучение служением и другие формы практического обучения нередко берут свое начало с «первого» получения конкретного опыта¹³. D. Kolb считал, что обучение происходит в случае, если цикл повторяется по мере того, как учащиеся проверяют свои представления на конкретном опыте и переходят к другим элементам изучения¹⁴. Иными словами, обучение служением вовлекает студентов в получение конкретного опыта, за которым следует его критическое осмысление, а в рамках учебной программы обучение служением дополняется академическим содержанием.

Следующей задачей исследования стала систематизация принципов и парадигм, определяющих современную практику обучения служением. В ходе сравнительного анализа

¹¹Morton K. The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning // Michigan Journal of Community Service-Learning. – 1995. – Vol. 2 (1). – P. 19–32. URL: <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.102?rgn=main;view=fulltext>

¹²Dewey J. How We Think. – Release Date: September 14, 2011. URL: <https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.html>

¹³ Там же.

¹⁴Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. – 256 p. ISBN: 0132952610



были выделены три взаимодополняющих концептуальных пласта: нормативные принципы «хорошей практики», типологические модели и парадигмы взаимодействия с сообществом.

Е. Honnett и S. Poulsen¹⁵ выдвинули принципы надлежащей практики сочетания служения и обучения, широко известные как принципы распространения знаний, которые с 1990-х гг. служат незаменимыми руководящими основаниями при разработке образовательных инициатив. Принципы были разработаны в рамках процесса, инициированного и координируемого Национальным обществом эмпирического образования (США). В 1989 г. были проведены консультации с более чем 70 организациями и создана рабочая группа в конференц-центре Wingspread Фонда Джонсона в Расине (штат Висконсин, США). Положения, которые были сформулированы, подчеркивают важность четких целей и ответственности всех участников процесса, а также тщательной разработки программы практики обучения служением. В контексте настоящего исследования важно обратить внимание на следующие из указанных положений¹⁶:

1. Хорошая практика поощряет контакты между студентами и преподавателями. Частые контакты между студентами и преподавателями на занятиях и вне их – самый важный фактор мотивации и вовлеченности студентов.

2. Хорошая практика поощряет сотрудничество между учащимися. Обучение становится более эффективным, когда оно проводится в команде. Хорошее обучение, как и хорошая работа, предполагает сотрудничество и общение. Работа с другими людьми часто повышает вовлеченность в процесс обучения, улучшает мышление и углубляет понимание.

3. Хорошая практика поощряет активное обучение. Обучение – это обобщение собственного нового опыта с прошлым опытом, рефлексия, соотнесение его со своей повседневной жизнью. Обучающиеся должны делать частью себя то, чему научились.

4. Хорошая практика обеспечивает быструю обратную связь. В начале обучения студентам нужна помощь в оценке имеющихся знаний и компетентности. На различных этапах обучения и на этапе его завершения учащимся нужна возможность поразмышлять о том, чему они научились, что им еще нужно знать и как оценить себя.

5. Хорошая практика требует больше времени на выполнение задачи. Научиться правильно использовать свое время важно, как для обучающихся, так и для профессионалов. Студентам нужна помощь в обучении эффективному менеджменту. Распределение реального количества времени означает эффективное обучение и результативное преподавание.

6. Хорошая практика говорит о высоких ожиданиях. Ожидайте большего, и вы это получите. Высокие ожидания важны для всех – для тех, кто плохо подготовлен, для тех, кто не желает напрягаться, а также для ярких и хорошо мотивированных людей.

7. Хорошая практика учитывает разнообразие талантов и способов обучения. Существует множество путей к результату обучения. Люди отличаются разными талантами и стилями обучения. Блестящие студенты в аудитории для семинаров могут не быть отличниками на практике. И наоборот, студенты, имеющие богатый практический опыт, могут не очень хорошо справляться с теорией. Студентам нужна возможность проявить свои таланты и учиться так, как им удобно. Тогда

¹⁵Honnett E. P., Poulsen S. J. Principals of Good Practice for Combining Service and learning. – 1989. – 8 p. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceguides/27>

¹⁶Honnett E. P., Poulsen S. J. Principals of Good Practice for Combining Service and learning. – 1989. – 8 p. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceguides/27>



их можно подтолкнуть к обучению новыми способами.

Разработанная R. Sigmon¹⁷ типология обучения служением часто дополняет принципы Wingspread. Он предложил четыре варианта в зависимости от приоритетности служения по отношению к обучению. При этом интегрированная форма «обучение служением» предполагает, что цели служения и обучения имеют равный вес, а результаты каждого из направлений усиливаются за счет синергии эффектов.

Двумя концептуальными основами, формирующими принципы и практики партнерств по обучению в сфере служения, выступают подходы J. P. Kretzmann и J. L. McKnight¹⁸ к развитию сообщества, основанные на парадигме обучения служением, предложенной K. Morton¹⁹. Согласно J. P. Kretzmann и J. L. McKnight, учреждения, стремящиеся развивать партнерские отношения в сфере служения и обучения, должны опираться на ресурсы сообщества и удовлетворять потребности, им определяемые и конституируемые.

Первый принцип заключается в том, что развитие сообщества начинается с потребностей его жителей. Кроме того, утверждается, что развитие сообщества имеет внутреннюю направленность и, следовательно, должно быть сосредоточено на возможностях мест-

ных жителей и учреждений по решению проблем. Роль внешних сил, таких как университеты, не сводится к минимуму, но должна дополнять приоритет местного определения, контроля, творчества и «повестки». Если подход к развитию сообщества должен основываться на активах и внутренней направленности, он также должен основываться на взаимоотношениях. Поэтому важно постоянно находиться в процессе перестройки отношений между местными жителями, организациями и институтами.

Хотя обучение служением часто рассматривается как переход от меньшей к большей степени продолжительности, интенсивности и приверженности социальной справедливости, K. Morton²⁰ предполагает, что существует также ряд взаимосвязанных, но отличных друг от друга парадигм обучения служением – благотворительность, проекты и социальные изменения, – каждая из которых имеет свои особенности, логику, сильные стороны и ограничения. Исследователь утверждает, что каждая парадигма содержит мировоззрение, постановку проблем и программу перемен. Кроме того, у каждой из них есть «тонкие» версии, которые являются «пустыми» и, скорее, растрачивающими ресурсы, а также «толстые» версии, которые поддерживают и «предлагают видение того, как мог бы выглядеть преобразованный мир»²¹.

¹⁷ Sigmon R. L. Service-Learning: Three Principles. – Spring, 1979. URL: <http://elonuniversity.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p16128coll7/id/210>

¹⁸ Kretzmann J. P., McKnight J. L. Building Communities from the Inside Out. A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets. – Evanston, IL: Center for Urban Affairs and Policy Research, Northwestern University, 1993. – 376 p.

¹⁹ Morton K. The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning // Michigan Journal of Community Service-Learning. – 1995. – Vol. 2 (1). – P. 19–32. URL:

<https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.102?rgn=main;view=fulltext>

²⁰ Morton K. The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning // Michigan Journal of Community Service-Learning. – 1995. – Vol. 2 (1). – P. 19–32. URL: <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.102?rgn=main;view=fulltext>

²¹ Morton K. The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning // Michigan Journal of Community Service-Learning. – 1995. – Vol. 2 (1). – P. 19–32. URL:



Основанная на принципах J. P. Kretzmann и J. L. McKnight²², «масштабная» работа по социальным изменениям фокусируется на построении отношений с людьми, наиболее затронутыми проблемой, а также на расширении возможностей этих людей выступать в качестве защитников от своего имени и партнеров в осуществлении необходимых социальных изменений. Эта парадигма фокусируется на непосредственном устранении ключевых причин общественных проблем, которые обычно глубоко укоренены в социальных системах и структурах.

Обучение служением также обладает огромным потенциалом как средство, с помощью которого университеты могут достигать своих целей в области обучения студентов, внося уникальный вклад в решение потребностей, не удовлетворенных локальными ресурсами.

Обучение служением (SL) стало обычной практикой высших учебных заведений по всему миру. Исследования демонстрируют положительное влияние участия в курсе SL на развитие личности студента как минимум в пяти «плоскостях»: саморефлексия, работа в различных областях, групповая самоидентификация, гражданская активность и критическое мышление²³.

J. M. Bridgeland²⁴ с соавт. считают, что обучение служением отличается «своим потенциалом создания беспроблемной ситуации для университета, студентов и сообщества»²⁵. Студенты, участвующие в практиках обучения служением, имеют возможность наглядно оценить проблемы, с которыми сталкиваются различные слои населения, воочию наблюдать последствия расизма, сексизма, бедности и угнетения, самостоятельно прийти к пониманию истоков социальной напряженности²⁶ [17; 22], а также сформировать представления о способах преобразования окружающей действительности [19; 20] и роста самосознания личности [20].

Наглядные преимущества обучения служением для студентов включают личностный рост и развитие, академическое обучение, результаты межличностных отношений и результаты, связанные с опытом обучения в вузах. Среди личностных результатов студентов можно отметить нравственное развитие, духовный рост, эмпатию, самооэффективность, чувство личной и социальной ответственности и приверженность служению во время обучения и после его окончания.

В межличностном плане студенты, участвующие в обучении в сфере служения, с

<https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.102?rgn=main;view=fulltext>

²²Kretzmann J. P., McKnight J. L. Building Communities from the Inside Out. A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets. – Evanston, IL: Center for Urban Affairs and Policy Research, Northwestern University, 1993. – 376 p.

²³Spear A., Yau J. H.-Y., Lo K. Impact of Service-Learning Pedagogy on Students' Learning Outcomes. – 2019. – 15 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/334735343_Impact_of_Service-Learning_Pedagogy_on_Students'_Learning_Outcomes

²⁴Bridgeland J. M., Dilulio J. J. Jr., Wulsin S. C. Engaged for success: Service-learning as a tool for high school

dropout prevention. – Washington, DC: Civic Enterprises, 2008. – 44 p. URL: <http://www.civicenterprises.net>

²⁵Bridgeland J. M., Dilulio J. J. Jr., Wulsin S. C. Engaged for success: Service-learning as a tool for high school dropout prevention. – Washington, DC: Civic Enterprises, 2008. – 44 p. URL: <http://www.civicenterprises.net>

²⁶Mobley C. Breaking Ground: Engaging Undergraduates in Social Change through Service Learning // Teaching Sociology. – 2007. – Vol. 35 (2). – P. 125–137. URL: <https://www.jstor.org/stable/20058547>



большей вероятностью приобретут навыки общения, лидерства и сотрудничества, что является значимым как с точки зрения формирования гражданской позиции, так и приобретения конкурентоспособных преимуществ на рынке труда. Кроме того, в современных зарубежных крупномасштабных и кросскультурных исследованиях студенческой молодежи особо подчеркивается фиксация положительных результатов не только в приобретении академических знаний и навыков, но и в личном, социальном, когнитивном и гражданском развитии²⁷ [10; 13; 14; 27].

На основании проведенного анализа был осуществлен синтез, позволивший сформулировать обобщающий вывод о комплексном характере теоретических основ обучения служением. Современные концепции и практика обучения служением основаны на давней традиции американского высшего образования, ориентированного на общественные цели. С момента основания Гарвардского колледжа в 1636 г. цели высшего образования включали подготовку граждан к активному участию в демократии и общественной жизни. Обучение служением предстает не как спонтанная волонтерская практика, а как сложная, теоретически обоснованная и методологически выверенная педагогическая технология. Она интегрирует в себе глубину философской рефлексии, строгость психологической модели обучения, практическую ориентированность на принципы качественного образования и соци-

альную ответственность, нацеленную на партнерское преобразование общества. Подобный синтез составляет основу ее многообещающего образовательного и гражданского потенциала в области современного высшего образования.

Педагогическое волонтерство: теоретическое обоснование феномена. Ключевой задачей данного этапа исследования являлось выявление сущностных характеристик и систематизация теоретических основ феномена педагогического волонтерства. В ходе работы решались следующие «подзадачи»: 1) анализ существующих дефиниций; 2) дифференциация от смежных понятий; 3) выявление методологических принципов организации. Методологическую основу составили сравнительный анализ и концептуальный синтез отечественных и зарубежных исследований.

В отечественной литературе представлено множество подходов к определению педагогического волонтерства. Среди них общепринятым является упоминание добровольческой деятельности студентов, направленной на решение социально значимых проблем, участие в культурных, экологических, образовательных и других проектах без материального вознаграждения²⁸ [2; 9]. При этом нередко подобные определения дополняются конкретизацией вида деятельности и его объекта, среди которых упоминаются работа с детьми и подростками, нуждающимися в социально-педагогической поддержке [5], в

²⁷Astin A. W., Vogelgesang L. J., Ikeda E. K., Yee J. A. How Service Learning Affects Students. – Los Angeles: Higher Education Research Institute, 2000. – 129 p.
Eyler J., Giles D. E. Where's the Learning in Service-Learning? – San Francisco: Jossey-Bass, 1999. – 352 p.
Warren J. L. Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis // Michigan Journal of Community Service Learning. – 2012. – Vol. 18 (2). –

P. 56–61. URL: <https://www.depts.ttu.edu/servicelearning/does-service-learning-increase-student-learning.pdf>

²⁸ Педагогика волонтерства: феноменология и социально-культурная практика: монография / ред.: М. И. Васильковская, В. Д. Пономарёв; КемГИК. – Кемерово: Изд-во КемГИК, 2021. – 183 с. ISBN 978-5-8154-0669-8.



частности наставничество, репетиторство, работа с детьми-сиротами и детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2].

Нужно также отметить, что при попытках изучения феномена педагогического волонтерства принципиально значимым является его дифференциация и автономия от обобщенных социальных форм добровольческой деятельности²⁹ [2; 5; 9]. В результате проведенного сравнительного анализа выявлены следующие критерии дифференциации. Во-первых, речь идет о различии в целеполагании, координирующем реализацию каждого из типов волонтерства. Цель социального волонтерства – это оказание безвозмездной помощи физическим и юридическим лицам, решение социальных задач, формирование гражданской позиции и усилия по формированию общественной «повестки» милосердия. В случае же педагогической деятельности подобная цель смещается и дополняется фокусом на интеграцию академических знаний с практикой для решения общественно значимых задач. Это инструмент для развития обучающихся, где полезный социальный результат является средством достижения главной цели – образовательной. Во-вторых, значимыми являются различия в теоретических и методологических основаниях: если социальное волонтерство часто описывается через призму благотворительности и адресной помощи, а его методология выстраивается вокруг организации безопасного и комфортного пространства для подопечных, управления группами добро-

вольцев и организации долгосрочных отношений с заинтересованными лицами, то в отношении педагогического волонтерства, в особенности в его современном формате, справедливо учитывать практическую, ранее изложенную, теорию эмпирического образования, которая представляет собой целостный образовательный цикл, где конкретный практический опыт подлежит обязательной рефлексии, абстрактной концептуализации и активному экспериментированию. Таким образом, волонтерство встроено в учебный процесс и является его неотъемлемой частью, а не внешней и автономной по отношению к образовательному учреждению деятельностью. Кроме того, принципиальное различие адресовано и непосредственному агенту добровольческой деятельности: социальный волонтер нередко выступает в роли «дилетанта на профессиональной территории» (педагогической, психологической, медицинской). Его ключевые компетенции – это эмпатия, коммуникабельность, ответственность и умение выстраивать человеческие отношения. Педагогический же волонтер (студент) целенаправленно применяет профессиональные знания и навыки, полученные за время обучения в вузе. В этом смысле волонтер берет на себе двойную ролевую модель, сочетающую позицию «эксперта в области» и «все-еще-обучающегося» молодого человека.

Анализ отечественной литературы³⁰ [9] позволяет также выделить и систематизировать основные *методологические подходы и*

²⁹Петошина С. И., Рыжкова И. В., Тегалева Т. Д. Педагогическое волонтерство в образовательных учреждениях как фактор развития социальных и профессиональных компетенций студенческой молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 453. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23397>

³⁰Педагогика волонтерства: феноменология и социально-культурная практика: монография / ред.: М. И. Васильковская, В. Д. Пономарёв; КемГИК. – Кемерово: Изд-во КемГИК, 2021. – 183 с. ISBN 978-5-8154-0669-8.



принципы организации и реализации педагогического волонтерства, среди которых наиболее значимыми являются следующие.

1. *Сущностные и организационные принципы.*

1.1. *Принцип добровольности и безвозмездности.* Участие основано на личной инициативе без материального вознаграждения. Мотивацией выступает приобретение опыта, компетенций и реализация ценностей гуманизма.

1.2. *Принцип социальной значимости и практико-ориентированности.* Деятельность направлена на решение актуальных проблем общества и предоставляет студентам возможность применять теоретические знания в реальных ситуациях.

1.3. *Принцип межсекторного партнерства.* Волонтерская деятельность организуется во взаимодействии с НКО, государственными учреждениями и бизнес-структурами, в том числе через участие в централизованных акциях (например, #МыВместе).

2. *Содержательно-педагогические принципы.*

2.1. *Принцип педагогической и профильной направленности.* Волонтерство целенаправленно используется для формирования личностных качеств и профессиональных компетенций. Задачи распределяются с учетом специализации студентов (педагогической, медицинской, психологической, IT и др.), обеспечивая связь с будущей профессией.

2.2. *Принцип междисциплинарности.* Волонтерская деятельность рассматривается как комплексный феномен, интегрирую-

щий педагогические, психологические и социологические аспекты, что способствует целостной социализации студентов.

2.3. *Принцип проектной и социальной активности.* Реализация происходит через участие в конкретных социальных проектах и акциях, что обеспечивает высокий уровень мотивации и вовлеченности.

3. *Принципы сопровождения и поддержки.*

3.1. *Принцип системной подготовки и обучения.* Обязательное прохождение волонтерами обучения через «Школы волонтеров», онлайн-курсы и практические занятия для формирования необходимых знаний и навыков.

3.2. *Принцип комплексной мотивации и поощрения.* Используется система стимулов, сочетающая социальные (желание помочь, общение), профессиональные (приобретение навыков) и формальные (стипендии, сертификаты) аспекты. Деятельность оценивается по результатам проектов и отзывам, лучшие волонтеры поощряются.

3.3. *Принцип безопасности и адаптивности форматов.* Деятельность осуществляется с соблюдением всех санитарно-гигиенических норм и включает дистанционные форматы работы (онлайн-консультирование, горячие линии), что обеспечивает ее непрерывность и доступность.

3.4. *Принцип самоорганизации и командной работы.* Создаются условия для развития у волонтеров навыков управления, сотрудничества и самостоятельной организации деятельности в команде.



Сравнительный анализ отечественных и зарубежных подходов позволил выявить специфику педагогического волонтерства в контексте концепции обучения служением, которая проявляется в организационных параметрах, адресатной направленности и системе оценки результатов. При погружении феномена педагогического волонтерства в контекст средства реализации более широкой концепции обучения служением ряд основополагающих характеристик добровольческой деятельности может уточняться как по форме, так и в разрезе своего содержания. Так, например, в оптике зарубежной литературы³¹ методологические принципы организации педагогического волонтерства в рамках концепции обучения служением дополняются следующим.

1. Временные и организационные аспекты, в рамках которых педагогическое волонтерство классифицируется на кратко- и среднесрочное, а также на «обязательное» и добровольное. Например, курсовые проекты, посвященные практикам добровольческой деятельности студентов, как правило, имеют фиксированные временные рамки и оцениваются по объективным критериям академических результатов проделанной работы, тогда как для добровольных инициатив характерны более гибкие сроки и системы оценок социальных эффектов.

2. Социально-адресатный аспект педагогической направленности. В этом смысле список потенциальных «благополучателей»

расширяется до «социально защищенных», «благополучных», но все же нуждающихся в помощи участников образовательного процесса, таких как учащиеся начальной и средней школы или студенты-первокурсники различных направлений подготовки. При этом актуальная общественная повестка и контекст локального образовательного сообщества часто определяют тематическую направленность, цели и задачи соответствующих проектов³².

Еще одной спецификой педагогического волонтерства в срезе концепции обучения служением является принципиальная «измеримость» и многообразие подходов к оценке результатов добровольческой деятельности. Проведенный анализ позволил выделить три уровня оценки. Так, например, спецификой подсчета эффективности реализации различных направлений педагогического волонтерства на макроуровне зачастую является применение обобщенной оптики редукции содержательных и предметных границ направлений волонтерской деятельности. В таком случае можно отметить распространенность мониторинговых оценок общей вовлеченности населения в добровольческие проекты и замеров общественного мнения по отношению к различным инициативам, организуемых такими

³¹Backhaus-Maul H., Jahr D., Schabert J. Service Learning // Handbuch Transdisziplinäre Didaktik / Ed. by T. Schmohl, T. Philipp. – 1st ed. – Bielefeld: transcript Verlag, 2021. – P. 289–300. URL: <http://www.jstor.org/stable/jj.11425484.28>

Bartsch G., Grottker L. Service Learning mit Studierenden. Ein kurzer Handlungsleitfaden. – Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020. – 96 p. ISBN:978-3-7799-6436-0

³²Springer C. Engagementförderung durch universitäre Lehrer. Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele // Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele / Hrsg. von D. Rosenkranz, S. Roderus, N. Oberbeck. – Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2020. – P. 163–168. ISBN 978-3-7799-6069-0

полстерами, как ВЦИОМ³³ и ФОМ³⁴, а также различные направления экономического анализа на основе оценки вклада волонтерства в ВВП/ВРП. Один из подобных методов, рекомендованных Международной организацией труда (МОТ), предполагает сопоставление стоимости бесплатных услуг волонтеров с рыночной ценой аналогичных оплачиваемых услуг³⁵.

Анализ результатов добровольческой деятельности на мезоуровне дополняется рядом подходов, сфокусированных на методах оценки без приведения показателей волонтерства к денежным эквивалентам³⁶. Среди них оценка достижения результата (Outcome Evaluation), в рамках которой предполагается сравнение фактических результатов с запланированными на основе логической модели структуры проекта с акцентом на использованные ресурсы и ранее заявленные цели. Другой подход предполагает апелляцию к объектам добровольческой деятельности и использование минимума набора необходимых данных для сопоставления положения незащищенной группы населения, получающей

адресную помощь, на первых этапах внедрения социального проекта и после его окончания.

При этом непосредственно специфика педагогического волонтерства раскрывается при обращении к корпусу подходов к оценке результативности на микроуровне.

1. Локальная оценка результатов для благополучателей (например, конкретного детско-юношеского сообщества³⁷). Критериями эффективности в этом случае будут выступать информационно-познавательный, ценностно-ориентационный, регулятивно-поведенческий аспекты, а инструментарий составляют различные подходы к педагогическому наблюдению, викторины, меры включенности воспитанников в профильную для учреждения деятельность и интервью с непосредственными благополучателями³⁸.

2. Оценка результатов реализации программы для самих волонтеров, где критерии эффективности подставлены параметрами социальной значимости, удовлетворенности участием, положительной динамики социально-психологических характеристик волонтера, а также профессионального развития и

³³ См., например: Волонтерство в России: мониторинг. Добровольная помощь и волонтерство в России становятся устойчивой частью повседневной жизни URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/volonterstvo-v-rossii-monitoring>

³⁴ См., например: Привлечение студентов-медиков к работе с больными коронавирусом: пользу или вред принесет задействование студентов-медиков в работе с коронавирусными больными URL: <https://fom.ru/posts/14398>

³⁵ Беневоленский В. Б. Оценка эффективности волонтерской деятельности в стране и в регионах // Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО: учебник / А. П. Метелев, Ю. С. Белановский, Н. И. Горлова и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». –

М.: НИУ ВШЭ, 2022. – Гл. 9. – С. 219–236. URL: <https://grans.hse.ru/mirror/pubs/share/559818327.pdf>

³⁶ Иванова Н. В. Оценка эффективности волонтерской деятельности на мезоуровне // Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО: учебник / А. П. Метелев, Ю. С. Белановский, Н. И. Горлова и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – Гл. 10. – С. 237–266. URL: <https://grans.hse.ru/mirror/pubs/share/559818327.pdf>

³⁷ Ляшенко М. И. Оценка результатов воспитательной деятельности волонтеров на досуговых площадках по месту жительства // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 12.

³⁸ Там же.

применения теоретических знаний на практике посредством методов опросов анкетирования, анализов самоотчетов и рефлексии [1].

3. Прицельная оценка развития навыков студента по итогам участия в различных направлениях педагогического волонтерства, где в центре внимания находится набор мета- и надпрофессиональных навыков (soft skills), а также способности к эффективной коммуникации. Подобный подход отчасти схож с ранее представленным, однако в этом случае методология применения оптики основана как на самооценке волонтера, контент-анализе рефлексивных эссе и дневников, так и на наблюдении группы-экспертов за применением освоенных волонтером навыков в реальной ситуации³⁹.

Таким образом, корпус существующих теоретико-методологических и методических подходов к оценкам результатов педагогического волонтерства формирует устойчивый фундамент для анализа эффективности реализации глобальной идеи / модуля «Обучение служением». Подобное положение актуализирует потребность в пересмотре и систематизации современных направлений исследования педагогического волонтерства в различных странах.

Современные направления исследования педагогического волонтерства в России, США и Китае. Задача данного этапа исследования – сопоставление современных направлений изучения педагогического волонтерства в России, США и Китае. Методологическую основу составил сравнительно-аналитический подход к изучению национальных исследовательских традиций с акцентом на выявлении

доминирующих оптик исследования и факторов, определяющих специфику исследовательских программ.

Прежде чем перейти к обзору, нужно отметить, что территориальная специфика предложенного к рассмотрению корпуса направлений исследований обусловлена относительно устоявшимся и уже сформированным ракурсом исследовательской оптики изучения педагогического волонтерства. Иными словами, в России, США и Китае на сегодняшний день обсуждаемая проблематика закрепились на уровне предложенного исследователями теоретико-методологического комплекса подходов к анализу добровольческой деятельности. При этом именно в этих странах, в отличие от ряда европейских государств, мы наблюдаем аутентичность и «самодостаточность» исследовательских программ и направлений, учитывающих прежде всего культурный и социальный локальный контекст, конституирующий цели, задачи и формы как самого феномена педагогического волонтерства, так и соответствующую контексту оптику его анализа. Обращаясь же к европейскому опыту осмысления педагогического волонтерства, в частности опыту Германии, исследователи отмечают недостаток «авторского» и локально обоснованного подхода, учитывающего как минимум социокультурный контекст анализа добровольческой деятельности студенческой молодежи. На сегодняшний день концептуальные соображения и эмпирические результаты подобных исследований продолжают опираться на более устойчивые американские исследовательские программы и теоретические методы, что, безусловно, несет в себе ряд

³⁹Parshina Y. V. Volunteering and its influence on cross-cultural communication skills development in teaching foreign languages // International Research Journal. – 2015. – Vol. 10.

Raatikainen E. Learning through Service and Volunteerism: The pedagogical Model in Higher Education in Finland in Degree Programme in Social Services // IJRDO-Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 4 (6). – P. 17–31.



общеметодологических рисков и ошибок измерения⁴⁰ [18].

В ходе анализа российского исследовательского поля были выявлены два ключевых направления: теоретико-концептуальное и практико-ориентированное. Установлено, что современные российские исследования характеризуются акцентом на духовно-нравственной составляющей и детальным изучением локальных практик. В первом случае речь идет о пересмотре и ревизии приоритетных для реализации программ педагогического волонтерства методологических и методических принципов, а также целей и задач, соответствующих текущей социально-культурной обстановке [8; 11]. Несмотря на отсутствие в подобных исследованиях каких-либо эмпирических показателей, общую тенденцию к концептуализации различных моделей для анализа добровольческой деятельности, безусловно, можно оценить как принципиально значимую и положительную, поскольку следствием настолько тщательной проработки теоретического аппарата, учитывающего современный российский контекст, является потенциальный прирост знания как в теории, так и на

практике оценки эффективности реализации различных направлений. Здесь же необходимо отметить, что фокус подобных современных исследований сосредоточен на духовно-нравственной и ценностной составляющей феномена педагогического волонтерства⁴¹.

Другой подход в большей мере является практико-ориентированным и локальным, поскольку сосредоточен на исследовании форм и направлений реализации педагогического волонтерства на базе конкретного высшего учебного заведения. Среди современных, но далеко не исчерпывающих исследовательское поле направлений можно отметить экспликацию и детальное обсуждение реализации конкретных практик и инициатив в области педагогического волонтерства в различных регионах РФ⁴² [4], оценки эмоциональной составляющей рефлексии вовлеченных в волонтерство студентов [3], попытки выработать практику и методологию для анализа результатов волонтерской деятельности, в том числе академических, для самих студентов, исследования событийных форм волонтерства⁴³ [6], а также подходы к различным моделям сопряжения

⁴⁰Backhaus-Maul H., Jahr D., Schabert J. Service Learning // Handbuch Transdisziplinäre Didaktik / Ed. by T. Schmohl, T. Philipp. – 1st ed. – Bielefeld: transcript Verlag, 2021. – P. 289–300. URL: <http://www.jstor.org/stable/jj.11425484.28>

⁴¹Абраухова В. В. Духовное волонтерство студентов педагогического профиля в работе с детской научной организацией // Богослужebные практики и культовые искусства в современном мире: сб. ст. по материалам междунар. науч. конф., Майкоп, 17–21 сентября 2018 года : в 2 т. / ред.-сост. С. И. Хватова. – Майкоп: Изд-во "Магарин О. Г.", 2018. – Т. 2. – С. 9-25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=yovmki>

⁴²Кветко О. П., Кулапина С. С. Волонтерство как фактор развития христианских ценностей и профессиональных компетенций у студентов педагогических вузов // Христианские ценности в культуре современной молодежи: материалы VI междунар. студ. науч.

конф., Минск, 27 октября 2017 года. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – С. 51-54. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/197487/1/51-54.pdf>

Кунцевич Е. В. Волонтерство как фактор профессионально-личностного развития студента педагогического вуза // Студент года 2021: сб. ст. междунар. учеб.-исслед. конкурса : в 6 ч., Петрозаводск, 19 мая 2021 года. – Петрозаводск: Междунар. центр науч. партнерства «Новая Наука», 2021. – Ч. 5. – С. 90-96. URL: <https://elibrary.ru/kazzgr>

⁴³Мазниченко М. А., Папазян Г. С. Воспитание студента-волонтера как субъекта гражданских правоотношений // Образовательные технологии (г. Москва). – 2020. – № 1. – С. 91-103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42945057>

волонтеров в период реализации социально-педагогических проектов⁴⁴.

По результатам анализа американских исследований можно отметить общественный интерес к вопросам социальной вовлеченности в контексте устойчивого развития, «третьей миссии» университета и организации взаимовыгодного и долговременного партнерства⁴⁵ [15]. Другая часть исследований сосредоточена на внедрении различных практик педагогического волонтерства в срезе наиболее актуальных социальных проблем, в частности особое внимание исследователей приковано к вопросам гендерного равенства и проблематике феминизма [12; 23]. В области же современных исследовательских тенденций можно выделить переосмысление глобальной концепции обучения служением и педагогического волонтерства в контексте цифровой среды, дистанционного обучения и внедрения в образовательный процесс технологий искусственного интеллекта⁴⁶ [15; 21].

Анализ современного проблемного поля исследований педагогического волонтерства в Китае позволяет выделить организационно-структурное направление, включающее обсуждение типологии волонтерской деятельности, практики реализации различных сельских

и городских инициатив, изучение роли университетов, компаний и государственных подразделений, а также освещение проблемы неопределенности организационной структуры волонтерства. Развивающее эти идеи сравнительно-педагогическое направление исследований нередко базируется на сопоставлении китайских и американских практик. В частности, речь идет об анализе различий в целеполагании: обучение студентов (США) vs. удовлетворение социальных потребностей (Китай); исследовании этапов реализации: подготовка – служение – рефлексия – оценка (США) vs. разрозненные действия (Китай), роли рефлексии в целом: системная (США) vs. эпизодическая (Китай) [24; 26; 27]. Другое эмпирическое направление посвящено оценкам результативности внедрения различных практик, например, посредством организации лонгитудных исследований эффективности педагогического волонтерства в контексте концепции обучения служением [25].

Таким образом, краткий обзор современных направлений исследований педагогического волонтерства в России, США и Китае позволяет оценить многогранность специфики феномена, различия в оптиках и подходах к его анализу, а также потенциально формирует

⁴⁴ Шутенко А. И., Шутенко Е. Н., Мирошникова А. Н. Модель педагогического сопровождения волонтерской деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-3. – С. 385–388.

⁴⁵ Graf D., Schober B., Jordan G., Spiel C., Schabert J. Third Mission // Handbuch Transdisziplinäre Didaktik / Ed. by T. Schmohl, T. Philipp. – 1st ed. – Bielefeld: transcript Verlag, 2021. – P. 323–332. URL: <http://www.jstor.org/stable/jj.11425484.31>

Morales J. C., Motta C. L. M. Education outside the Classroom: Social Commitment in University Education // Socially Responsible Higher Education: International Perspectives on Knowledge Democracy / Ed. by B. Hall,

R. Tandon. – Leiden: Brill, 2021. – P. 95–105. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv1v7zbn5.14>

Singer G., Armstrong C., Daughtry C. Building a Cluster of Community-Based Learning Courses // Gleanings from the Field: Food Security, Resilience, and Experiential Learning / Ed. by D. Trudeau, W. Moseley, P. Schadewald. – Lever Press, 2025. – P. 267–287. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.14507779.17>

⁴⁶ Rampazzo L., Moore V. K.-A. Turning Tables: Redesigning Virtual Exchange through the Learners' Experience // Innovative Language Teaching Practices in Higher Education in a Post-COVID Era / Ed. by A. Athanasiou, S. Hadjiconstantinou, M. Christoforou. – London: Ubiquity Press, 2024. – P. 123–150. URL: <http://www.jstor.org/stable/jj.23415389.9>

возможности по заимствованию и обмену исследовательским опытом с целью его «переадресации», освоения и апробации. При этом, поскольку национальные исследовательские традиции демонстрируют различную оптику анализа (от ценностно-мировоззренческой рефлексии в России до прагматично-организационной в Китае и социально-трансформационной в США), важно помнить о значимости учета культурного контекста при изучении феномена педагогического волонтерства.

Обсуждение

Проведенное исследование позволило получить результаты, которые требуют критического осмысления в контексте существующих научных работ. Сравнительный анализ выявленных закономерностей с данными других исследователей показывает, как точки соприкосновения, так и существенные расхождения.

Концептуальные основы педагогического волонтерства. Выявленная в нашем исследовании связь педагогического волонтерства с теориями эмпирического образования Дж. Дьюи и моделью экспериментального обучения Д. Колба находит подтверждение в работах зарубежных исследователей⁴⁷. Однако если в западной традиции эта связь носит прямой и неоспоримый характер, то в отечественных исследованиях⁴⁸ [2] прослеживается

тенденция к рассмотрению педагогического волонтерства преимущественно через призму социальной активности, что обедняет его образовательный потенциал. Наше исследование преодолевает этот разрыв, демонстрируя органичную интеграцию западных теоретических наработок с российской образовательной практикой.

Дифференциация педагогического и социального волонтерства. Предложенные нами критерии дифференциации (целеполагание, методологические основания, ролевая позиция) развивают идеи А. Furco⁴⁹ о расширении концепции волонтерства в рамках обучения служением. В то время как большинство российских авторов [5; 9] акцентируют внимание лишь на внешних различиях (объект деятельности, форма организации), наше исследование вскрывает глубинные методологические расхождения, что позволяет рассматривать педагогическое волонтерство как качественно иную деятельность, имеющую собственный образовательный статус.

Система принципов организации. Разработанная трехуровневая система принципов организации демонстрирует значительное сходство с принципами надлежащей практики

⁴⁷Dewey J. How We Think. – Release Date: September 14, 2011. URL: <https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>

Kolb D. A. Experiential Learning: Experience As the Source of Learning And Development. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. – 256 p. ISBN: 0132952610

⁴⁸Педагогика волонтерства: феноменология и социально-культурная практика: монография / ред.: М. И. Васильковская, В. Д. Пономарёв; КемГИК. – Кемерово: Изд-во КемГИК, 2021. – 183 с. ISBN 978-

5-8154-0669-8.

URL:

<https://reader.lanbook.com/book/310439#1>

⁴⁹Furco A. Service learning: A balanced approach to experiential education // Expand. Boundaries Serv. Learn. – 1996. – Vol. 1. – P. 2–6.

Furco A., Norvell's K. What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice // Embedding service-learning in higher education. developing a culture of civic engagement in Europe / Ed. by P. Aramburuzabala, L. MacIlrath, H. Opazo. – New York, NY: Taylos and Francis, 2019. – P. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315109053-2>



Е. Р. Honnnett и S. J. Poulsen⁵⁰, что подтверждает универсальный характер базовых подходов к организации обучения служением. Однако выявленные нами содержательно-педагогические принципы отражают специфику именно российской образовательной системы, где особое значение приобретает духовно-нравственная составляющая⁵¹. Это позволяет говорить о необходимости адаптации межкультурного опыта к национальному образовательному контексту.

Система оценки эффективности. Предложенная многоуровневая система оценки эффективности развивает подходы, представленные в работах российских исследователей⁵², однако вводит важное дополнение – интеграцию количественных и качественных методов оценки на микроуровне. В отличие от традиционного подхода, ориентированного преимущественно на измерение академических результатов, наша система учитывает развитие метапрофессиональных компетенций и личностный рост студентов, что соответствует современным тенденциям в оценке качества образования⁵³.

Таким образом, мы предполагаем, что настоящее исследование не только систематизирует существующие подходы, но и предла-

гает концептуально новое понимание педагогического волонтерства как целостного образовательного феномена, обладающего собственным методологическим статусом и организационно-педагогическим механизмом реализации в практике высшего образования.

Заключение

В результате проведения комплексного теоретико-методологического обзора подходов к изучению педагогического волонтерства как средства реализации концепции «Обучение служением» были систематизированы основные концептуальные черты исследуемого феномена и получены следующие научные результаты.

1. Разработана интегративная концептуальная модель педагогического волонтерства, которая раскрывает феномен как сложный синтез трех ключевых элементов: теоретического фундамента (идеи эмпирического образования Дж. Дьюи и модель экспериментального обучения Д. Колба), базовых педагогических принципов (взаимность, интеграция академического и практического, рефлексия) и организационных механизмов реализации. Установлено, что именно этот синтез отличает педагогическое волонтерство в рамках «Обу-

⁵⁰Honnnett E. P., Poulsen S. J. Principals of Good Practice for Combining Service and learning. – 1989. – 8 p. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceguides/27>

⁵¹Абраухова В. В. Духовное волонтерство студентов педагогического профиля в работе с детской научной организацией // Богослужebные практики и культoвые искусства в современном мире: сб. ст. по материалам междунар. науч. конф., Майкоп, 17–21 сентября 2018 года : в 2 т. / ред.-сост. С. И. Хватова. – Майкоп: Изд-во Магарин О. Г., 2018. – Т. 2. – С. 9-25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=yovmki>

⁵²Иванова, Н. В. Оценка эффективности волонтерской деятельности на мезоуровне // Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимо-

действие с социально ориентированными НКО: учебник / А. П. Метелев, Ю. С. Белановский, Н. И. Горлова и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – Гл. 10. – С. 237–266. URL: <https://grans.hse.ru/mirror/pubs/share/559818327.pdf>

⁵³Parshina Y. V. Volunteering and its influence on cross-cultural communication skills development in teaching foreign languages // International Research Journal. – 2015. – Vol. 10.

Raatikainen E. Learning through Service and Volunteerism: The pedagogical Model in Higher Education in Finland in Degree Programme in Social Services // IJRDO-Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 4 (6). – P. 17–31.

чения служением» от спонтанной добровольческой деятельности, превращая его в целенаправленную педагогическую технологию.

2. Выявлены и систематизированы сущностные характеристики педагогического волонтерства, позволившие провести его четкую дифференциацию от социального волонтерства. Критериями дифференциации выступают: целеполагание (образовательный результат vs. адресная помощь), методологические основания (рефлексивный образовательный цикл vs. логистика помощи) и ролевая позиция агента (студент-эксперт, применяющий профессиональные компетенции, vs. дилетант-помощник). Это позволило концептуализировать педагогическое волонтерство как деятельность, встроенную в учебный процесс и направленную на профессиональное развитие самого волонтера.

3. Сконструирована трехуровневая система принципов организации педагогического волонтерства, включающая сущностно-организационные, содержательно-педагогические принципы и принципы сопровождения. Данная систематизация обеспечивает методологическую основу для проектирования и реализации волонтерских программ в образовательном контексте, подчеркивая необходимость сочетания добровольности, социальной значимости, профильной направленности и системной поддержки.

4. Определена многоуровневая система оценки эффективности педагогического волонтерства. Результатом является структурирование оценочного инструментария по трем уровням: макроуровень (экономические и социологические индикаторы), мезоуровень (оценка Outcome Evaluation и сравнение положения целевых групп) и микроуровень

(оценка результатов для благополучателей, профессионального и личностного развития волонтеров, включая формирование soft skills). Это позволяет комплексно оценивать результаты деятельности, выходя за рамки упрощенных количественных показателей.

5. Установлены национальные специфики исследовательских традиций в области педагогического волонтерства в России, США и Китае. Выявлено, что российские исследования характеризуются ценностно-мировоззренческой рефлексией и изучением локальных практик, американские – социально-трансформационной направленностью и фокусом на цифровизации, а китайские – прагматично-организационным подходом. Данный сравнительный анализ демонстрирует зависимость исследовательских оптик от культурного и социального контекста и формирует основу для продуктивного межкультурного заимствования методик и подходов.

Таким образом, достижением настоящего исследования является создание целостного теоретико-методологического каркаса для анализа педагогического волонтерства. Полученные результаты – обобщенная концептуальная модель, критерии дифференциации, система принципов и уровней оценки, а также выявленные национальные специфики – в своей совокупности позволяют не только глубоко осмыслить сущность и потенциал феномена, но и создают прочный фундамент для дальнейших эмпирических и теоретических исследований, а также для практической разработки конкретных методик внедрения «Обучения служением» в образовательную практику высшей школы.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бокова О. А., Григоричева И. В., Мельникова Ю. А. Критериальный подход к оценке эффективности результатов реализации программ волонтерской деятельности как средства воспитания обучающихся // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 11. – С. 158-165. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47331586> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.11.25>
2. Бочко К. А. Педагогическая деятельность волонтеров в России и за рубежом: теория и практика // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 193. – С. 172-186. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41257946>
3. Васильева И. В., Чумаков М. В. Эмоциональная составляющая образа волонтерства в представлениях студентов психолого-педагогических направлений // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2023. – Т. 46, № 4. – С. 248–271. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56126892> DOI: <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-47>
4. Васильковская М. И. Волонтерство как «мягкая сила»: педагогическая подготовка студентов-волонтеров // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 2. – С. 145–151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67222979> DOI: <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2024-2118-145-151>
5. Ляшенко М. И., Лебедева Г. А. Педагогическое волонтерство как вид добровольческой деятельности студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6. – С. 160-165. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32235159>
6. Мазниченко М. А., Папазян Г. С. Воспитательный потенциал студенческого событийного волонтерства // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 6. – С. 80–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41570841> DOI: <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2019-10045>
7. Никольский В. С., Зленко А. Н. Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода // Интеграция образования. – 2024. – Т. 28, № 3. – С. 421–435. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=71198245> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435>
8. Салаватулина Л. Р. Педагогическая стратегия формирования культуры инклюзивного волонтерства в профессионально-педагогической подготовке студентов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 7. – С. 173–188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45834153> DOI: <https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.160.7.011>
9. Сергеева М. Н. Опыт развития студенческого волонтерства и обучения волонтеров в тувинском государственном университете // Этносоциум и межнациональная культура. – 2020. – № 5. – С. 50–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43977585>
10. Федина Н. В., Дормидонтов Р. А., Елисеев В. К. Основные тенденции и приоритеты в исследованиях когнитивных и некогнитивных предикторов академической успешности в России и за рубежом // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 6. С. 7-31. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2206.01>
11. Хайбулаев М. Х. Формирование социальной ответственности студентов в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2. – С. 280–285. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65872939> DOI: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-2105-280-285>



12. Bosch N. V., Freude L., Calvet C. C. Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology // *Teaching Sociology*. – 2021. – Vol. 49 (2). – P. 136–149. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>
13. Celio C. I., Durlak J., Dymnicki A. A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students // *Journal of Experiential Education*. – 2011. – Vol. 34 (2). – P. 164–181. DOI: <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
14. Conway J. M., Amel E. L., Gerwien D. P. Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes // *Teaching of Psychology*. – 2009. – Vol. 36 (4). – P. 233–245. DOI: <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
15. Dutton Y. M., Ryznar M. Law School Pedagogy Post-Pandemic: Harnessing the Benefits of Online Teaching // *Journal of Legal Education*. – 2021. – Vol. 70 (2/3). – P. 252–273. URL: <https://www.jstor.org/stable/27190745>
16. Fischer N. Teaching Self-Regulated Learning in Combination with Sustainability and Community Engagement // *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*. – 2021. – Vol. 54 (2). – P. 287–302. URL: <https://www.jstor.org/stable/27142511> DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.12178>
17. Garoutte L. The Sociological Imagination and Community-Based Learning: Using an Asset-Based Approach // *Teaching Sociology*. – 2017. – Vol. 46 (2). – P. 148–159. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X17750453>
18. Gerholz K.-H., Backhaus-Maul H., Rameder P. Civic Engagement in Higher Education Institutions in Europe // *Zeitschrift für Hoch schulentwicklung*. – 2018. – Vol. 13 (2). – P. 9–19. DOI: <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/01>
19. Hochschild T. R. Jr., Farley M., Chee V. Incorporating Sociology into Community Service Classes // *Teaching Sociology*. – 2014. – Vol. 42 (2). – P. 105–118. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X13510210>
20. Huisman K. Developing a Sociological Imagination by Doing Sociology: A Methods-Based S-L Course on Women and Immigration // *Teaching Sociology*. – 2010. – Vol. 38 (2). – P. 106–118. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X10364013>
21. Lustig J. Active Learning and Public Engagement in the History Survey: Teaching with Service Learning, Wikipedia, and Podcasting in Jewish History Courses // *The History Teacher*. – 2021. – Vol. 54 (4). – P. 637–669. URL: <https://www.jstor.org/stable/27181294>
22. Marullo S., Moayed R., Cooke D. C. Wright Mills's Friendly Critique of Service Learning and an Innovative Response: Cross-Institutional Collaborations for Community- Based Research // *Teaching Sociology*. – 2009. – Vol. 37 (1). – P. 61–75. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X0903700106>
23. Pyrkosz-Pacyna J., Zwierzdzyński M., Guja J., Lis M., Bulska D. Space science education in virtual reality – Barriers to gender inclusion // *Educational Technology & Society*. – 2024. – Vol. 27 (4). – P. 267–282. URL: <https://www.jstor.org/stable/48791555>
24. Shek D. T. L., Ma C. M. S., Yang Z. Transformation and development of university students through service-learning: A corporate community-university partnership initiative in Hong Kong (Project WeCan) // *Applied Research in Quality of Life*. – 2019. – Vol. 15 (5). – P. 1375–1393. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09738-9>
25. Wang C., Yan W., Guo F., Li Y., Yao M. Service-Learning and Chinese College Students' Knowledge Transfer Development // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – P. 606334. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.606334>



26. Wang D., Zhong R. S. A Comparative Study of Political Education in Chinese Universities and American Universities // Open Access Library Journal. – 2020. – Vol. 7. – P. e6973. DOI: <https://doi.org/10.4236/oalib.1106973>
27. Xiang R., Luk T. C. Service learning as a social work pedagogy of China // China Journal of Social Work. – 2012. – Vol. 5 (3). – P. 223–236. DOI: <https://doi.org/10.1080/17525098.2012.721179>
28. Yorio P. L., Ye F. A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning // Academy of Management Learning and Education. – 2012. – Vol. 11 (1). – P. 9–27. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

Поступила: 22 октября 2025 Принята: 10 января 2026 Опубликована: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

Катаев Дмитрий Валентинович: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Караева Юлия Викторовна: сбор материалов, литературный обзор.

Бабанов Егор Александрович: сбор материалов, литературный обзор.

Елисеев Владимир Константинович: организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Катаев Дмитрий Валентинович

доктор социологических наук,

профессор кафедры социального образования и социологии,

Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского,

398020, Липецкая область, г. Липецк, ул. Ленина, 42, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4391-8949>

SPIN-код: 3065-3384

E-mail: dmitrikataev@rambler.ru



Караваева Юлия Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры социального образования и социологии,
Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
398020, Липецкая область, г. Липецк, ул. Ленина, 42, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-3712>
SPIN-код: 2541-9970
E-mail: jvkaravaeva@yandex.ru

Бабанов Егор Александрович

магистр
направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиля
«Эффективные модели и практики воспитательной деятельности»,
Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
398020, Липецкая область, г. Липецк, ул. Ленина, 42, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2693-0156>
SPIN-код: 6737-5968
E-mail: baban060503@gmail.com

Елисеев Владимир Константинович

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования,
Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
398020, Липецкая область, г. Липецк, ул. Ленина, 42, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7607-911X>
SPIN-код: 3744-4356
E-mail: elvk56@mail.ru



The idea of ‘Service-Learning’: Evaluating educational volunteering as an authentic form of future teachers’ professional development

Dmitry V. Kataev ¹, Yulia V. Karavaeva¹, Egor A. Babanov¹, Vladimir K. Eliseev¹

¹ Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University,
Lipetsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. Analysis of contemporary Russian and international publications reveals the absence of unified tools for effectiveness assessment, fragmented research perspectives, and the treatment of educational volunteering merely as a subcategory of social volunteering, disregarding its specific characteristics. Consequently, this study aims to analyze and provide a comprehensive theoretical and methodological review of approaches to studying the phenomenon of educational volunteering as a means of implementing ‘service-learning’.

Materials and Methods. The methodological foundation of the study is a comprehensive approach: the systems approach is applied to analyze educational volunteering as an integrated system interconnected with the university educational environment, social context, and the ‘service-learning’ module syllabus. The activity-based approach is used to examine volunteer practices as a specific form of teaching, thereby revealing their motivational, axiological, content-related, and reflective components. The primary research method is theoretical analysis of Russian and international scholarly sources.

Results. The authors conducted a comprehensive theoretical and methodological analysis of the phenomenon of educational volunteering within the ‘service-learning’ concept. The study identified the conceptual foundations of educational volunteering, tracing back to J. Dewey’s theories of empirical education and D. Kolb’s experiential learning model. Criteria for differentiating educational volunteering from social volunteering were established based on goal-setting, methodological foundations, and participants’ roles. A set of principles for organizing volunteer activities was classified across three levels: essential-organizational, content-pedagogical, and support. A multi-level effectiveness assessment system was developed, encompassing macro-, meso-, and micro-levels with

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-047/6 dated September 29, 2025. (“Pedagogical volunteering as a tool for implementing the “Service Learning” module in teacher training universities”).

For citation

Kataev D. V., Karavaeva Yu. V., Babanov E. A., Eliseev V. K. The idea of ‘Service-Learning’: Evaluating educational volunteering as an authentic form of future teachers’ professional development. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 107–136. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.05>

 Corresponding Author: Dmitry V. Kataev, dmitrikataev@rambler.ru

© Dmitry V. Kataev, Yulia V. Karavaeva, Egor A. Babanov, Vladimir K. Eliseev, 2026



corresponding evaluation tools. Furthermore, a comparative description of national research traditions in Russia, the USA, and China was formed, revealing specific approaches to studying the phenomenon.

Conclusions. Based on the literature analysis, the study clarifies an integrative conceptual model of educational volunteering as a means of implementing 'service-learning'. The model presents the phenomenon as a synthesis of theoretical foundations (Dewey-Kolb ideas), basic principles (reciprocity, reflection, integration of academic and practical components), and organizational mechanisms. The created theoretical and methodological framework enables a holistic analysis of the phenomenon and serves as a foundation for further empirical research and practical developments in higher education.

Keywords

Educational volunteering; Service-learning; Volunteer activity; Teacher education; Students, Conceptual volunteering model; Principles for organizing volunteer activities; National research traditions.

REFERENCES

1. Bokova O. A., Grigoricheva I. V., Melnikova Yu. A. Criterion approach for assessing the effectiveness of the results of the implementation of volunteer programs as a means of educating learners. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2021, no. 11, pp. 158-165. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47331586> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.11.25>
2. Bochkov K. A. Pedagogical volunteering in Russia and abroad: Theory and practice. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2019, no. 193, pp. 172-186. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41257946>
3. Vasilyeva I. V., Chumakov M. V. Emotional component of the image of volunteering in the perceptions of students in psychology and education. *Lomonosov Psychology Journal*, 2023, vol. 46 (4), pp. 248-271. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56126892> DOI: <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-47>
4. Vasilkovskaya M. I. Volunteering as a "soft power": Pedagogical training of volunteers. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI)*, 2024, no. 2, pp. 145–151. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67222979>
5. Lyashenko M. I., Lebedeva G. A. Pedagogical volunteering as a type of voluntary activity of students. *World of Science, Culture, Education*, 2017, no. 6, pp. 160-165. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32235159>
6. Maznichenko M. A., Papazyan G. S. Upbringing potential of student event-target volunteering. *National and Foreign Pedagogy*, 2019, vol. 1 (6), pp. 80-97. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41570841>
7. Nikolskiy V. S., Zlenko A. N. Learning or serving in Russian higher education: Features of a new approach's initial stage implementation. *Integration of Education*, 2024, vol. 28 (3), pp. 421-435. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=71198245> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.421-435>
8. Salavatulina L. R. Pedagogical strategy for forming a culture of inclusive volunteering in professional pedagogical training of students. *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*, 2020, no. 7, pp. 173-188. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45834153> DOI: <https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.160.7.011>



9. Sergeeva M. N. Experience in the development of student volunteering and training of volunteers at Tuvan state university. *Ethnosocium (Multinational Society)*, 2020, no. 5, pp. 50-56. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43977585>
10. Fedina N. V., Dormidontov R. A., Eliseev V. K. Main trends and priorities in Russian and international studies on cognitive and non-cognitive predictors of academic success. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (6), pp. 7–31. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2206.01>
11. Khaibulaev M. Kh. Formation of social responsibility of students in a pedagogical university. *The World of Science, Culture, Education*, 2024, no. 2, pp. 280-285. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65872939>
12. Bosch N. V., Freude L., Calvet C. C. Service learning with a gender perspective: Reconnecting service learning with feminist research and pedagogy in sociology. *Teaching Sociology*, 2021, vol. 49 (2), pp. 136-149. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>
13. Celio C. I., Durlak J., Dymnicki A. A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 2011, vol. 34 (2), pp. 164-181. DOI: <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
14. Conway J. M., Amel E. L., Gerwien D. P. Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 2009, vol. 36 (4), pp. 233-245. DOI: <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
15. Dutton Y. M., Ryznar M. Law School pedagogy post-pandemic: Harnessing the benefits of online teaching. *Journal of Legal Education*, 2021, vol. 70 (2/3), pp. 252-273. URL: <https://www.jstor.org/stable/27190745>
16. Fischer N. Teaching self-regulated learning in combination with sustainability and community engagement. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 2021, vol. 54 (2), pp. 287-302. URL: <https://www.jstor.org/stable/27142511> DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.12178>
17. Garoutte L. The sociological imagination and community-based learning: Using an asset-based approach. *Teaching Sociology*, 2017, vol. 46 (2), pp. 148-159. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X17750453>
18. Gerholz K.-H., Backhaus-Maul H., Rameder P. Civic engagement in higher education institutions in Europe. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2018, vol. 13 (2), pp. 9-19. DOI: <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/01>
19. Hochschild T. R. Jr., Farley M., Chee V. Incorporating sociology into community service classes. *Teaching Sociology*, 2014, vol. 42 (2), pp. 105-118. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X13510210>
20. Huisman K. Developing a sociological imagination by doing sociology: A methods-based s-l course on women and immigration. *Teaching Sociology*, 2010, vol. 38 (2), pp. 106-118. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X10364013>
21. Lustig J. Active learning and public engagement in the history survey: Teaching with service learning, wikipedia, and podcasting in Jewish history courses. *The History Teacher*, 2021, vol. 54 (4), pp. 637-669. URL: <https://www.jstor.org/stable/27181294>
22. Marullo S., Moayed R., Cooke D. C. Wright Mills's friendly critique of service learning and an innovative response: Cross-institutional collaborations for community- based research. *Teaching Sociology*, 2009, vol. 37 (1), pp. 61-75. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X0903700106>
23. Pyrkosz-Pacyna J., Zwierżdżyński M., Guja J., Lis M., Bulska D. Space science education in virtual reality – Barriers to gender inclusion. *Educational Technology & Society*, 2024, vol. 27 (4), pp. 267-282. URL: <https://www.jstor.org/stable/48791555>

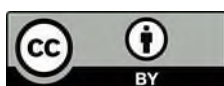


24. Shek D. T. L., Ma C. M. S., Yang Z. Transformation and development of university students through service-learning: A corporate-community-university partnership initiative in Hong Kong (Project WeCan). *Applied Research in Quality of Life*, 2019, vol. 15 (5), pp. 1375-1393. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09738-9>
25. Wang C., Yan W., Guo F., Li Y., Yao M. Service-learning and Chinese college students' knowledge transfer development. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, pp. 606334. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.606334>
26. Wang D., Zhong R. S. A Comparative study of political education in Chinese universities and American universities. *Open Access Library Journal*, 2020, vol. 7, pp. e6973. DOI: <https://doi.org/10.4236/oalib.1106973>
27. Xiang R., Luk T. C. Service learning as a social work pedagogy of China. *China Journal of Social Work*, 2012, vol. 5 (3), pp. 223-236. DOI: <https://doi.org/10.1080/17525098.2012.721179>
28. Yorio P. L., Ye F. A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning and Education*, 2012, vol. 11 (1), pp. 9-27. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

Submitted: 22 October 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Dmitry Valentinovich Kataev

Contribution of the co-author: main author of the study): collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting the text of the article.

Yulia Viktorovna Karavaeva

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

Egor Aleksandrovich Babanov

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review.

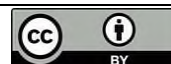
Vladimir Konstantinovich Eliseev

Contribution of the co-author: organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article





Information about the Authors

Dmitry Valentinovich Kataev

Doctor of Sociological Sciences, Professor,
Department of Social Education and Sociology,
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University,
St. Lenin, 42, Lipetsk region, Lipetsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4391-8949>
E-mail: dmitrikataev@rambler.ru

Yulia Viktorovna Karavaeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Social Education and Sociology,
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University,
St. Lenin, 42, Lipetsk region, Lipetsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-3712>
E-mail: jvkaravaeva@yandex.ru

Egor Aleksandrovich Babanov

Student, master's degree of the direction of training 44.04.01 Pedagogical
Education, profile "Effective Models and Practices of Educational Activities",
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University,
St. Lenin, 42, Lipetsk region, Lipetsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2693-0156>
E-mail: baban060503@gmail.com

Vladimir Konstantinovich Eliseev

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head,
Department of Psychology, Pedagogy and Special Education,
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University,
St. Lenin, 42, Lipetsk region, Lipetsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7607-911X>
E-mail: elvk56@mail.ru



УДК 37.015.31+159.928.22+303.446

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2601.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.06)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Особенности педагогического наставничества как фактора развития одаренных детей в образовательной среде: сравнительно-сопоставительный анализ научных подходов

Е. В. Андриенко¹¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Проблема и цель. Востребованность исследования педагогического наставничества как фактора развития одаренных детей в образовательной среде обусловлена социально-экономической потребностью общества в подготовке талантливых молодых людей к решению важных задач в усложняющихся социокультурных условиях. Несмотря на значительное количество исследований наставничества, они не специфицированы относительно деятельности с одаренными детьми в образовании. В то же время аналитические разработки и теоретические исследования одаренности в отечественных и зарубежных психолого-педагогических источниках позволяют выявить специфику педагогического наставничества одаренных детей, если рассматривать их развитие в образовательной среде как объект направленности педагогической деятельности наставника. Цель исследования – выявить особенности педагогического наставничества как фактора развития одаренных детей в образовательной среде.

Методология. Исследование носит теоретический характер, включает сравнительно-сопоставительный анализ некоторых теорий наставничества и детской одаренности в контексте реализации: социокультурного подхода, позволяющего рассматривать психолого-педагогические явления в современных условиях меняющихся требований и общественной динамики; аксиологического подхода, акцентирующего значимые ценности образования с учетом особого статуса поддержки одаренных детей; кросс-культурного подхода, дающего возможность сопоставить отечественные и зарубежные концепции наставничества.

Результаты. Автором исследуется феномен наставничества с учетом анализа государственной образовательной политики РФ за последние годы, а также различных отечественных и зарубежных психолого-педагогических подходов к пониманию сущности и практической

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062/6 по теме «Система наставничества (ребенок – студент – преподаватель вуза) для одаренных детей в условиях образовательной среды».

Библиографическая ссылка: Андриенко Е. В. Особенности педагогического наставничества как фактора развития одаренных детей в образовательной среде: сравнительно-сопоставительный анализ научных подходов // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 137–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.06>

✉  Автор для корреспонденции: Елена Васильевна Андриенко, eva_andrienko@rambler.ru

© Е. В. Андриенко, 2026

реализации наставничества для поддержки и обеспечения наиболее благоприятных условий развития, воспитания, обучения и социализации одаренных детей. В работе анализируется наставничество как социально-исторический феномен и особая форма педагогической деятельности, нацеленная на установление доверительных отношений с воспитанниками и позволяющая эффективно решать проблемы преодоления трудностей социализации для достижения высоких результатов на основе самоактуализации обучающихся.

Определено развитие одаренных детей в образовательной среде как объект направленной педагогической деятельности наставника. Раскрыта сущность наставничества в контексте историко-этимологического анализа. Охарактеризованы зарубежные модели наставничества в теории и практике образования. Обоснована индивидуализация педагогического наставничества при обучении одаренных детей в аспекте их духовно-нравственного становления и развития. Выделены принципы педагогического наставничества одаренных детей в образовательной среде. Описаны трудности реализации педагогического наставничества в российском образовании.

Заключение. Особенности педагогического наставничества как фактора развития одаренных детей в образовательной среде определяются, с одной стороны, объектом направленности, с другой – спецификой самого педагогического процесса и включают следующие отличительные черты: установление доверительных отношений между наставником и обучающимся, включающим деликатное взаимодействие, обеспечивающее комфортное психологическое состояние для обеспечения своевременной поддержки и помощи; реализация приоритетных стратегий, связанных с развитием, усвоением знаний и формированием компетенций академической акселерации и обогащения учебных программ для обеспечения оптимальных условий развития одаренных детей в процессе обучения; устранение формализации в организации деятельности и отношений; преодоление нормативных кризисов детской одаренности и типичных трудностей самореализации в творческой деятельности на основе понимания природы гетерохронного развития талантливых детей; реализация принципов аксиологичности, вариативности, индивидуальности как основных и приоритетных для работы с одаренными детьми в образовательной среде.

Ключевые слова: наставничество; наставник; образовательная политика; модели наставничества; педагогическая поддержка; детская одаренность.

Постановка проблемы

Актуальность и значимость исследования педагогического наставничества как фактора развития одаренных детей в современных условиях определяются высокой социально-экономической потребностью в подготовке талантливых молодых людей к решению важнейших задач во всех сферах жизнедеятельности общества, особенно в сложных и постоянно меняющихся социокультурных условиях. Несмотря на значительное количество исследований наставничества, они не специфицированы относительно деятельности с

одаренными детьми в образовании. Педагогические проблемы наставничества исследованы недостаточно, в отличие от вопросов детской одаренности, которые активно изучались с середины прошлого века, причем как в России, так и за рубежом.

В науке определены различные психолого-педагогические подходы к работе с ода-



ренными детьми (И. Н. Авдеева [1], Е. А. Дудина [6], А. В. Кулемзина¹, А. И. Савенков²), выявлены особенности обучения и воспитания таких детей^{3, 4, 5} (Е. А. Дудина [6], Л. Л. Иванова, Е. Н. Кондратенко [7]), раскрыты противоречия и сложности процесса их творческого развития [10]⁶ (А. В. Кулемзина⁷, Ю. Ю. Шнайдер [14]), охарактеризованы специфические особенности одаренности (Е. А. Дудина [6], А. И. Савенков⁸) и т. д. Многие теоретики и практики современного образования рассматривают наставничество в нескольких аспектах: как дидактический процесс (Л. Л. Иванова, Е. Н. Кондратенко [7]), дидактический инструмент (Л. А. Кочемасова [8]), метод (Н. В. Тихонова, Ф. Л. Ратнер, И. Я. Вегасова [13]), технологию (В. М. Соина [11]), педагогическую систему (Л. А. Кочемасова [8]), систему отношений и

т. д. (Н. Н. Суртаева, О. В. Ройтблат, Ж. Б. Косицина [12]).

Анализируя наставничество в качестве универсальной технологии, которая помогает сформировать ценностные представления через неформальное общение, основанное на доверии и взаимопонимании, исследователи (Т. В. Гаврутенко, С. Е. Максимова [4], Е. А. Дудина⁹, Л. Л. Иванова, Е. Н. Кондратенко [7], Л. А. Кочемасова [8]), как правило, выделяют инструментальный, этапность и условия достижения эффективных результатов.

Можно определить два аспекта деятельности педагогов-наставников: 1) непосредственное наставничество одаренных детей в

¹ Кулемзина А. В. Кризисы детской одаренности // Школьный психолог. – 2002. – № 41. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200204105>

² Савенков А. И. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог. – 2004. – № 30. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200403006>

³ Приказ Минпросвещения России от 30 августа 2022 года №788 «Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2022/23 учебный год. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405272507/>

⁴ Распоряжение Минпросвещения России «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». URL:

https://edufe1.gosuslugi.ru/netcat_files/183/2831/Raspozrazhenie_Ministerstva_prosvescheniya_RF.pdf

⁵ Современные педагогические практики работы с одаренными детьми и развитие системы наставничества в условиях ДШИ. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Белгород, декабрь, 2023 г.). – Белгород: ГБУК «Белгородский региональный методический центр по художественному развитию», 2023. – 230 с.

⁶ Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 52-66. DOI: <http://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04>

⁷ Кулемзина А. В. Кризисы детской одаренности // Школьный психолог. – 2002. – № 41. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200204105>

⁸ Савенков А. И. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог. – 2004. – № 30. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200403006>

⁹ Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 5. – С. 25-36. DOI: <http://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>



любой образовательной системе¹⁰ (Ю. Ю. Шнайдер [14], Е. А. Дудина [6]); 2) педагогическое наставничество со стороны успешных педагогов по отношению к молодым неопытным педагогическим работникам (Т. В. Гаврутенко, С. Е. Максимова [4], Л. Л. Иванова, Е. Н. Кондратенко [7], Л. А. Кочемасова [8]). В данной работе мы акцентируем первый аспект, рассматривая поддержку одаренных детей как социальную необходимость в современном образовании.

Таким образом, аналитические разработки и теоретические исследования одаренности в отечественных и зарубежных психолого-педагогических источниках позволяют выявить специфику педагогического наставничества одаренных детей, если рассматривать их развитие в образовательной среде как объект направленности педагогической деятельности наставника. Цель исследования – выявить особенности педагогического наставничества как фактора развития одаренных детей в образовательной среде.

Методология исследования

Методологической основой исследования выступили: социокультурный (Е. Н. Гринько [5]), аксиологический (Л. А. Млкеян, Л. С. Рычкова, С. В. Морозова, О. Б. Конева [9]) и кросс-культурный (Е. В. Андриенко [2]) подходы, позволяющие анализировать феномен наставничества одаренных детей в контексте социокультурных

изменений и с учетом разнообразия позиций исследователей относительно влияния наставника на процесс развития воспитанников, обладающих творческими способностями для достижения высоких результатов и преодоления типичных трудностей социализации и самоактуализации в образовательной среде. Исследование носит теоретический характер, включает анализ, сопоставление и обобщение российских и зарубежных исследований наставничества в образовании как фактора развития, воспитания, обучения и социализации одаренных детей.

В качестве нормативных оснований исследования проблемы мы определяем «Концепцию развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года» (2025)¹¹, в которой были поставлены основные задачи образовательной политики в сфере педагогического наставничества; выступление В. В. Путина на заседании Государственного Совета по вопросу «О повышении роли и престижа педагога и наставника» (2023)¹², раскрывающее значение педагогической деятельности на основе наставничества, определяющее важность сохранения традиций и ценностей и необходимость поддержки педагогов-наставников в образовании на всех уровнях его реализации¹³; Распоряжение Минпросвещения России (№ Р-145) (2019)¹⁴, утверждающее методологию как целевую модель наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность

¹⁰ Современные педагогические практики работы с одаренными детьми и развитие системы наставничества в условиях ДШИ. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Белгород, декабрь, 2023 г.) – Белгород: ГБУК «Белгородский региональный методический центр по художественному развитию», 2023. – 230 с.

¹¹ Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года. URL:

<http://static.government.ru/media/files/b6DYgbd0Q35kPyTCIPuSpJGuPTMq7kse.pdf>

¹² Заседание Государственного Совета по вопросу «О повышении роли и престижа педагога и наставника» 23.12.2023. Москва. Кремль URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/73188>

¹³ Там же.

¹⁴ Распоряжение Минпросвещения России «Об утверждении методологии (целевой модели) наставниче-



по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным программам и программам среднего профессионального образования¹⁵; Приказ Минпросвещения России № 788¹⁶, определяющий порядок утверждения перечня олимпиад. Значимость, востребованность, необходимость и актуальность наставничества в нашей стране определена, таким образом, на самом высоком уровне государственной образовательной политики.

Анализ психолого-педагогических источников по проблеме наставничества как фактора развития одаренных детей в образовательной среде показал, что, несмотря на многообразие трактовок, современные исследователи (В. М. Соина [11], Н. Н. Суртаева, О. В. Ройтблат, Ж. Б. Косицина [12], Н. В. Тихонова, Ф. Л. Ратнер, И. Я. Вергасова [13], Л. Л. Иванова, Е. Н. Кондратенко [7], Л. А. Кочемасова [8]) чаще всего определяют наставничество как форму работы, нацеленную на индивидуальный подход и доверительные отношения, которые становятся все более востребованными (особенно при работе с одарен-

ными) в связи с увеличением количества детей, имеющих различные психологические проблемы, в том числе дидактогении, социальный аутизм, склонность к депрессиям (А. В. Кулемзина¹⁷, А. И. Савенков¹⁸ и др.), что требует некоторой профессиональной коррекции, связанной с установлением полноценных непосредственных контактов и исключения формализованного общения, сохраняющего социальную дистанцию между субъектами, блокирующую развитие смысловых личностных отношений.

Результаты исследования

Развитие одаренных детей в образовательной среде как объект направленности педагогической деятельности наставника. Главным объектом направленности педагогической деятельности наставника при работе с одаренными детьми является их развитие в образовательной среде. Исследователи по-разному трактуют и оценивают феномен одаренности в детском возрасте: от фиксации того, что каждый ребенок является одаренным, до

ства обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». URL: https://edufe1.gosuslugi.ru/netcat_files/183/2831/Rasporiazhenie_Ministerstva_prosveshcheniya_RF.pdf

¹⁵ Распоряжение Минпросвещения России «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». URL: https://edufe1.gosuslugi.ru/netcat_files/183/2831/Rasporiazhenie_Ministerstva_prosveshcheniya_RF.pdf

¹⁶ Приказ Минпросвещения России от 30 августа 2022 года №788 «Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2022/23 учебный год. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405272507/>

¹⁷ Кулемзина А. В. Кризисы детской одаренности // Школьный психолог. – 2002. – № 41. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200204105>

¹⁸ Савенков А. И. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог. – 2004. – № 30. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200403006>



утверждений о редкости проявлений одаренности, вплоть до отрицания самого факта ее существования, при этом в истории исследований подходы к пониманию сущности одаренности постоянно менялись (А. И. Савенков¹⁹, А. И. Савенков²⁰, А. В. Кулемзина²¹, Е. А. Дудина [6], И. Н. Авдеева [1]). Некоторые аналитики выделяют когнитивные основания одаренности в качестве главных, другие отмечают приоритет эмоционально-ценностного аспекта, а третьи фиксируют значимость активно-деятельностных проявлений личности.

Большинство авторов (А. И. Савенков²², Е. А. Дудина [6], Дж. Гилфорд²³) создавали теории, моделирующие психологию одаренности в определенном контексте. Дж. Гилфорд, разрабатывая идеи развития творчества и одаренности, акцентировал когнитивную основу в своей знаменитой концепции структуры интеллекта и дивергентного мышления (Дж. Гилфорд²⁴). Отечественный психолог и педагог А. И. Савенков раскрыл методологию исследования детской одаренности с учетом ее эмоционально-ценностных оснований и специфики развития (А. И. Савенков²⁵). Он выявил особенности развития одаренно-

сти личности в следующих проявлениях: любознательность, сверхчувствительность к проблемам, надситуативная активность (познавательная самостоятельность), повышенный интерес к дивергентным задачам, оригинальность, гибкость и продуктивность мышления, легкость ассоциирования, способность к прогнозированию, отличная память, наличие склонностей и интересов, стремление к самоактуализации, перфекционизм, самостоятельность, социальная автономность, эгоцентризм (познавательный, моральный, коммуникативный), лидерство, соревновательность, эмоциональное развитие, творческое восприятие случайностей, юмор (А. И. Савенков²⁶). Исследуя проблематику детской одаренности, А. И. Савенков выделял развитие эмоционального интеллекта как важного фактора эффективных результатов креативного человека (А. И. Савенков²⁷).

Зарубежные исследователи, определяя особенности одаренных детей в современной системе образования, выделяют: глубину понимания текста, адаптивность и точность речи, самостоятельность и нонконформизм, оригинальность, потребность в запросах на дополнительные ресурсы, а также настойчивость в достижении цели (Teaching Gifted²⁸).

¹⁹ Савенков А. И. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог. – 2004. – № 30. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200403006>

²⁰ Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. – 2006. – Т. 3, № 1. – С. 30-38.

²¹ Кулемзина А. В. Кризисы детской одаренности // Школьный психолог. – 2002. – № 41. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200204105>

²² Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. – 2006. – Т. 3, № 1. – С. 30-38.

²³ Guilford J. The Nature of Human Intelligence. – N.Y.: Me GrawHill, 1967. – 248 p.

²⁴ Там же.

²⁵ Савенков А. И. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог. – 2004. – № 30. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200403006>

²⁶ Там же.

²⁷ Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. – 2006. – Т. 3, № 1. – С. 30-38.

²⁸ Teaching Gifted and Talented Children in A New Educational Era / Ed. by Gabrijelčič M. K., Željeznov M. S./ Published by University of Primorska Press. Koper



Они также отмечают мотивацию, креативность и коммуникативную компетентность как способность глубоко понимать и уметь просто излагать сложные идеи (Teaching Gifted²⁹). Язык, выступающий в качестве уникальной знаковой системы, при помощи которой человек излагает свои мысли, является важнейшим инструментом выражения творчества, поэтому коммуникативные навыки и способности становятся все более значимыми для одаренных детей.

Широкий диапазон смыслов и интерпретаций связан с невозможностью использования устойчивых алгоритмов для *изучения детской одаренности*, не поддающейся простому анализу в связи со сложностью формирования под влиянием многообразия факторов (от генетических до социальных) при сохранении относительно устойчивых и повторяющихся признаков креативного личностного процесса. Сложность и противоречивость одаренности вынуждает теоретиков и практиков современного образования выделять наставничество в качестве одного из особых путей ее развития.

Именно развитие одаренных детей выступает объектом направленности педагогической деятельности наставника, поэтому он должен учитывать социально-личностные и индивидуальные особенности обучаемых как важные условия, определяющие оригинальность и самобытность результатов их образовательной деятельности.

Сущность наставничества как педагогического феномена в контексте историко-

этимологического анализа. В синонимическом ряду для обозначения наставничества иногда употребляют слова «тренер», «опекун», «репетитор», «воспитатель», «педагог», «фасилитатор», «консультант», «руководитель», «советник», «инструктор», «учитель», «герой», «шеф», «организатор» и др. Однако сегодня именно слово «наставник» является ключевым для обозначения человека, который может давать важные советы и указывать путь/направление развития своему воспитаннику.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля слово «наставлять» интерпретируется через слова: направлять, поучать, руководить, инструктировать, давать наказ, назидать (В. Даль, с. 474³⁰). При этом автор уникального словаря выделял слово «поучать», которое он трактовал следующим образом: «учить кого-то по временам, иногда исподволь», а «поучение – есть наставление, назидание, вразумление и советы духовные, нравственные...» (Даль, с. 364³¹). Таким образом исторически в отечественной культурной традиции наставничество было прежде всего связано с деликатными воздействиями (учить исподволь, т. е. неявно влиять) и духовными (смысловыми) основаниями, которые обуславливают нравственное развитие личности.

В широком смысле наставничество понимается как особый тип межличностных отношений для поддержки, помощи и фасилитации со стороны более опытного и знающего субъекта по отношению к менее сведущему

2018 – 160 p. URL: <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7055-23-8/index.html> DOI: <https://doi.org/10.26493/978-961-7055-22-1>

²⁹ Teaching Gifted and Talented Children in A New Educational Era / Ed. by Gabrijelčič M. K., Željeznov M. S. / Published by University of Primorska Press. Koper 2018. – 160 p. URL: <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7055-23-8/index.html> DOI: <https://doi.org/10.26493/978-961-7055-22-1>

³⁰ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 тт. Т. 2: И – О – Оформл. «Диамант». – СПб.: ТОО «Диамант», 1996. – 784 с.

³¹ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 тт. Т. 3: П – Оформл. «Диамант». – СПб.: ТОО «Диамант», 1996. – 560 с.

подопечному для его успешного развития, обучения, воспитания или социализации с учетом усвоения определенных компетенций. Такие отношения определяют своеобразие наставничества как уникальной психолого-педагогической формы работы. Чаще всего наставничество используется в профессиональном обучении, когда будущему специалисту важен не только эффективный педагогический процесс с хорошим результатом, но и неформальное взаимодействие с психологическим сопровождением, обеспечивающим повышение мотивации обучающегося и стабильную адекватную самооценку (М. В. Кларин³², В. М. Соина [11]). Наставник всегда передает знания и опыт, поэтому он должен быть не только компетентен в том виде деятельности и творчества, которым занимается обучающийся, но достигать в этом высоких результатов.

Наставничество является одной из наиболее древних форм общения, отношений и взаимодействия между более старшими и опытными представителями того или иного социума и представителями подрастающего поколения, нуждающимися в постоянной поддерживающей терапевтической педагогике, обеспечивающей комфортное психологическое состояние (особенно неуверенным в себе, сомневающимся и стремящимся к преодолению препятствий молодым людям). Наставничество предполагает наблюдение за воспитанником, возможность поправить его ошибки, указать вероятные варианты действий, помочь принять решение. Среди наиболее знаменитых в историческом контексте наставников можно отметить Сократа, Аристотеля,

М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо и многих других. За рубежом образовательная практика выделяет понятие “mentorship”, означающее поддержку ментора, наставника (от имени героя древнегреческой поэмы «Одиссея» Ментора – друга Одиссея, которому было поручено воспитание его сына Телемаха). Соответственно словом “mentor” в зарубежной традиции обозначается любой наставник, который дает советы и оказывает помощь (Н. И. Епишкин³³). Любопытно, что в «Одиссее» богиня Афина не раз принимала образ Ментора, когда оказывала помощь главному герою.

Е. А. Югфельд, анализируя наставничество как древнейшую форму взаимодействия, отмечает, что во все времена его главной целью было проявление душевных сил ученика, его нравственное и духовное воспитание на основе слияния воспитательного, развивающего и обучающего процессов для поддержки и помощи со стороны наставника (Е. А. Югфельд³⁴).

Зарубежные модели наставничества в теории и практике образования. Особое значение в наставничестве имеет индивидуальное консультирование, поэтому в зарубежном образовании наставничество осуществляется преимущественно через его различные модели, такие как тьюторинг и коучинг (Н. В. Тихонова, Ф. Л. Ратнер, И. Я. Вергасова [13]). Если тьюторинг связан с работой тьютора – наставника в процессе обучения, обеспечивающего психолого-педагогическое сопровождение дидактического процесса и помогающего преодолевать трудности, то коучинг осуществляется как партнерство, когда

³² Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2016. – № 1. – С. 29-45.

³³ Епишкин Н. И. Исторический словарь галлицизмов русского языка. – М.: ЭТС, 2010. – 5140 с.

³⁴ Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf>



коуч/специалист помогает через подобранные наводящие вопросы принимать решения обучающемуся и реализовать так называемый направляемый опыт (R. Pashmforush, B. Irby, R. Lara-Alesio, F. Tong [21]). Тьютор, как правило, определяет график учебной работы воспитанника и стремится к его выполнению, избегая смысловых аспектов взаимодействия (в отличие от ментора). Коучинг также выступает в качестве психолого-педагогического процесса, позволяющего подопечному раскрыть свой потенциал в полной мере. Следует отметить, что тьюторинг и коучинг больше связаны с профессиональной подготовкой/переподготовкой (как правило, студентов/слушателей), однако некоторые элементы реализации этих моделей вполне можно использовать и при работе с одаренными детьми.

Тьюторская система в образовательных организациях зарубежных стран получила широкое распространение еще с конца XIX в. (W. Nuis, M. Segers, S. Beausaert [20]), где тьютор осуществлял целенаправленное личностное взаимодействие с обучаемым, давая ему возможность стать автономным, независимым и уверенным в себе субъектом, реализующим индивидуальные планы и задачи с максимальной эффективностью (K. Bullock, F. Wikeley³⁵). Тьюторы стремятся повышать веру подопечного в свои силы и на первое место ставят развитие позитивного отношения воспитанника к себе и к окружающему миру (D. J. Cottrell, P. McCrorie, F. Perrin³⁶). В российской традиции наставничество больше нацелено на постижение смысловых аспектов самореализации личности в творческой деятельности, предопределяя, таким образом, не

только успешное обучение, но и духовно-нравственное развитие.

Анализируя наставничество в контексте взаимодействия «равный – равному», некоторые зарубежные исследователи определяют его специфику через особые постоянно развивающиеся отношения, укрепляющие доверие, способствующие индивидуальной устойчивости обучаемых, направленные на удовлетворение конкретных потребностей и сопровождающиеся передачей неявных знаний (B. J. Irby, R. Pashmforoosh [18]). Также наставничество рассматривается как непрерывный процесс обратной связи, помощи и руководства между наставником и обучающимся с целью удовлетворения их потребностей и оптимизации потенциала развития всех субъектов взаимодействия (A. I. García, T. G. Álvarez, D. G. Román, V. M. Guillén Martín, D. T. Merchán, S. C. Zamudio [17]).

В современных условиях наставничество нередко отождествляют с кураторством, обеспечивающим психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной траектории развития, в том числе в системе дополнительного образования. Кураторство рассматривают в качестве такой формы взаимодействия, которая позволяет подопечным углубленно изучать что-то специфическое, особенно если речь идет о творчестве. Однако при анализе современных педагогических практик работы с одаренными детьми авторы выделяют

³⁵ Bullock K., Wikeley F. Personal Learning Planning: Can Tutoring Improve Pupils Learning? // Pastoral Care in Education. – 2008. – Vol. 21 (1). URL: <https://repository.canterbury.ac.uk/item/84yxy/personal-learning-planning-can-tutoring-improve-pupils-learning>

³⁶ Cottrell D. J., McCrorie P., Perrin F. The personal tutor system: An evaluation // Medical Education. – 1994. – Vol. 28 (6). URL: https://www.academia.edu/106415641/The_personal_tutor_system_an_evaluation

наставничество в качестве особой формы деятельности³⁷. Ю. Ю. Шнайдер [14], давая сравнительно-сопоставительную характеристику кураторству в отечественной и зарубежной образовательной традиции применительно к художественному образованию, сравнивает деятельность хорошего куратора и хорошего режиссера, отмечая их общие характеристики и задачи (Ю. Ю. Шнайдер [14]). При этом важной функцией куратора является медиация (функция посредничества), когда он не высказывает своего мнения и собственной оценки, но побуждает воспитанника решать сложные вопросы и проявлять активность.

Педагогическое наставничество в российском образовании сравнивают с подобными зарубежными практиками, причем аналитики полагают, что методы и технологии тьюторинга, коучинга и менторинга имеют место в нашей школе и учреждениях дополнительного образования (Н. Д. Базарнова, Т. К. Беляева [3]).

Индивидуализация педагогического наставничества при обучении одаренных детей в контексте их духовно-нравственного становления и развития. Исследователи (Т. В. Гаврутенко, С. Е. Максимова [4], Л. Л. Иванова, Е. Н. Кондратенко [7], Л. А. Кочемасова [8]) отмечают, что наставник – это специалист по индивидуализации образования, при этом акцентируют необходимость и обязательность учета интересов и увлеченности талантливых детей, считая, что наставник должен идти в фарватере их предпочтений. Однако такая точка зрения не является единственно верной, поскольку некоторые психологи и педагоги обосновывают приоритетную значимость именно наставника как человека,

который увлекает и ведет за собой воспитанника для достижения им уникальных результатов. Для одаренного ребенка правильно выбранное направление развития выступает главным фактором самосовершенствования, что имеет большое значение, поскольку самооценка и самолюбие творческой личности могут быть очень уязвимыми в детском возрасте. Кроме того, наставник, в отличие от учителя, не обучает конкретным навыкам, а создает условия для развития личности в целом. Поэтому акцентировать особенность взаимодействия наставников следует в контексте теории самоактуализации, связанной с достижениями личности.

Н. Б. Шумакова, раскрывая особенности обучения талантливых и одаренных детей, выделяет две ведущие стратегии, которые в современном мире используют в большинстве стран, а именно: академическую акселерацию и обогащение образовательных программ (Н. Б. Шумакова [15]). Академическая акселерация представляет собой процесс ускорения обучения для субъектов, которые усваивают материал высокими темпами, проявляют способности и интерес к предмету. Обогащение образовательных программ включает их значительное усложнение, насыщение более сложной информацией и учебно-методическими материалами (заданиями повышенной сложности, новыми оригинальными способами решения задач, олимпиадными заданиями и т. д.) (Н. Б. Шумакова [15]). Эти две стратегии весьма продуктивны, однако они могут приводить и к кризисному состоянию обучающегося при определенных условиях.

³⁷Современные педагогические практики работы с одаренными детьми и развитие системы наставничества в условиях ДШИ. Материалы VI Всероссийской

научно-практической конференции (Белгород, декабрь, 2023 г.) – Белгород: ГБУК «Белгородский региональный методический центр по художественному развитию», 2023. – 230 с.



Зарубежная теория и практика наставничества в образовании акцентирует целеполагание в качестве главного компонента психолого-педагогического процесса взаимодействия. Для любого наставника очень важно обозначить и конкретизировать цель своей работы с подопечным. Наставничество не может выступать в качестве только «хорошего общения» или поддержки в сложных ситуациях. В зависимости от поставленной цели определяются типы поддержки и формы поведения, причем наставник, как правило, обеспечивает различные виды поддержки с учетом потребностей обучаемого и подготовленной образовательной развивающей программой (G. Crisp M., I. Cruz [16]).

Наставники в процессе индивидуальной работы могут предотвратить кризисные периоды в развитии одаренного ребенка, зная наиболее типичные и часто встречающиеся их проявления. А. В. Кулемзина³⁸, исследуя проблемы профессиональной деятельности с одаренными детьми, выделила следующие кризисы детской одаренности: кризис креативности (проявляется в утрате творческого потенциала), кризис интеллектуальности (снижение интеллектуальной активности) и кризис мотива достижений (утрата интереса к самому процессу и результатам своего труда) (А. В. Кулемзина³⁹). Не каждый ребенок может преодолеть любой из этих кризисов самостоятельно, поэтому помощь и поддержка авторитетного наставника в ответственный момент является главным условием разрешения проблем.

Наставник всегда отвечает за оказание помощи своему воспитаннику, причем это гуманистическое взаимодействие осуществляется на неформальном уровне, как правило, «лицом к лицу» и поэтому напоминает отношение старшего брата к младшему. А. Маслоу, исследуя феномен самоактуализации, отмечал, что старший брат является, конечно, более опытным человеком, он больше видел, дольше жил и много знает, но он не есть нечто качественно отличное от младшего, он только пытается совершенствовать его, делать его лучше, чем он есть, но в рамках собственного стиля младшего, что разительно отличается от модели «учить кого-то, кто ничего не знает» (А. Маслоу⁴⁰). Именно такими могут быть отношения наставника. Ученый показал, что подлинными наставниками являются самоактуализирующиеся люди, т. е. люди, которые сами достигли подлинных успехов в своем деле, когда не существует границы между трудом и радостью.

Каждый самоактуализирующийся человек (по А. Маслоу) всегда вовлечен в какое-то дело, и эта вовлеченность связана с ценностями (бытийными ценностями), которые абсолютны сами по себе и не могут быть сведены к чему-то более высокому (например, добро, красота, любовь, справедливость, дружба и т. д.). Эти ценности становятся потребностями (мета-потребностями) (А. Маслоу⁴¹). Поэтому стремление наставников выходит далеко за пределы помощи в научении подопечных, т. е. приобретении ими нового индивидуального опыта деятельности. Речь идет о помощи в движении по пути самоактуализации, т. е. помочь человеку стать тем, кем

³⁸ Кулемзина А. В. Кризисы детской одаренности // Школьный психолог. – 2002. – № 41. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200204105>

³⁹ Там же.

⁴⁰ Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: тексты /сборник/ под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 287 с. –С. 108-118.

⁴¹ Там же.



он только может стать. Таким образом, смысловые аспекты взаимодействия наставников являются важнейшим фактором успешности их подопечных.

Подобный подход можно найти в истории российской педагогики. К. Д. Ушинский⁴² и Н. И. Пирогов⁴³ внесли огромный вклад в педагогическую теорию и практику наставничества, прежде всего, благодаря обозначению и решению смысловых аспектов развития воспитанников (К. Д. Ушинский⁴⁴, Н. И. Пирогов⁴⁵). С их точки зрения, педагог всегда должен выступать в качестве человека, реализующего идею «наставить на путь истинный», т. е. способствовать духовно-нравственному развитию ребенка, который не только может осуществлять себя в творческой деятельности и достигать определенных результатов, но также, опираясь на совесть как внутреннее понимание добра и зла, делать себя и окружающий мир лучше и гуманнее. Это высокое нравственное вдохновение близко к конфессиональному пониманию нравственных основ человеческого бытия, которое проповедуется любым религиозным учением.

Таким образом смысловой аспект является весьма значимым аспектом наставничества, обеспечивающим наиболее существенные основания развития личности и деятельности. В данном контексте наставничество значительно отличается от простого психолого-педагогического сопровождения, которое не претендует на поиски смыслов и определение ценностей. Что же касается педагога-наставника (с точки зрения классиков отечественной педагогики), то он должен обяза-

тельно оказывать сильное и весьма существенное влияние на воспитанников: побуждать, вразумлять, склонять к хорошему и убеждать, т. е. формировать мировоззрение, определяющее жизнедеятельность и поведение человека в любых ситуациях. Именно поэтому роль наставников всегда значительно возрастала в сложные исторические периоды развития общества, связанные с конфликтами, революциями, войнами, социокультурными кризисами или любыми другими виктимогенными факторами.

Поэтому наставники решают большое количество задач развития, воспитания, социализации и обучения одаренного ребенка, в том числе активизации позитивного отношения к творческой деятельности и развития мотивации; поддержки и помощи в сложных жизненных ситуациях; обеспечения оптимальных психолого-педагогических условий достижения высоких результатов; инициирования уникальных решений и разработки индивидуализированного плана самореализации личности в образовательном процессе; повышения эффективности коммуникации, а также развития конкурентоспособности и формирования социальной установки на преодоление трудностей как естественного процесса развития.

Педагогический аспект деятельности наставников является главным для достижения эффективного результата, поскольку воспитание и обучение составляют основу любого образовательного процесса. Л. А. Кочемасова [8], исследуя научное наставничество в педагогическом образовании, раскрыла смысл понятий «научное наставничество», «наставник в образовании», «наставничество бакалавров педагогического образования» и др. Она

⁴² Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1939. – Т. 1. – 416 с.

⁴³ Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.

⁴⁴ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1939. – Т. 1. – 416 с.

⁴⁵ Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.



определила значение педагогической деятельности, реализуемой на основе научных разработок, а также выдающихся педагогических идей К. Д. Ушинского и Н. И. Пирогова с учетом их личностно ориентированной практики обучения и формирования гуманных отношений с обучаемыми (Л. А. Кочемасова [8]).

Педагогическое наставничество может осуществляться по-разному. Исследователи выделяют различные типы наставничества, в том числе открытое, скрытое, индивидуальное, прямое, опосредованное и коллективное (Н. Н. Суртаева, О. В. Ройтблат, Ж. Б. Косицина [12]). Открытое наставничество предполагает непосредственное двустороннее взаимодействие субъектов образовательного процесса на постоянной основе. Скрытое наставничество осуществляется незаметно для обучаемого через психологические механизмы внушения, психологического заражения и манипуляции. Индивидуальное наставничество реализуется при работе с одним конкретным подопечным. Прямое наставничество также осуществляется только с одним обучаемым, причем в любое время, в том числе досуговое. Опосредованное наставничество реализуется как индивидуально, так и в группах, оно носит формальный характер, сводится к общим советам и инструкциям, причем личные контакты здесь сведены к минимуму. Коллективное наставничество всегда связано с группой/коллективом и касается всех участников. Наставник подсказывает участникам наиболее оптимальные способы действий, при этом группа не всегда поступает в соответствии с рекомендациями. В этом случае наставнику необходимо активно и согласованно взаимодействовать с руководителем, которому группа обязана подчиняться (Н. Н. Суртаева,

О. В. Ройтблат, Ж. Б. Косицина [12]). При работе с одаренными детьми наиболее оптимальным является открытое, индивидуальное и прямое наставничество, которое предполагает глубокие личные отношения и их высокий духовный уровень, затрагивающий смысловые аспекты жизнедеятельности.

Принципы педагогического наставничества одаренных детей в образовательной среде. Можно отметить несколько подходов к анализу принципов педагогического наставничества в образовательной среде. Общие принципы наставничества обоснованы в педагогике для всех уровней образования и включают в себя: научность, законность, вариативность, индивидуализацию, системность, взаимоуважение, аксиологичность, компетентность и добровольность (Л. Л. Иванова, Е. Н. Кондратенко [7]). В «Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 года» выделены: индивидуальный подход, добровольность, конфиденциальность, профессионализм, гуманность, системность и профилактическая направленность (Концепция⁴⁶). Зарубежные аналитики наставничества, акцентируя возросшие потребности в персонализации образования, указывают на неизбежность изменения поведения обучающихся в условиях атмосферы безопасности, которую создает взаимодействие с наставником. Поэтому они выделяют следующие принципы наставничества: персонализация обучения; фасилитация обучения; обучение на основе специально организованного индивидуального опыта (практическое обучение); преобразующее обучение (G. M. Crisp, I. Cruz [16]).

Что касается принципов наставничества в работе с одаренными детьми, то можно выделить: 1) гибкий и адаптированный учебный

⁴⁶ Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года URL:

<http://static.government.ru/media/files/b6DYgbd0Q35kPyTCLPuSpJGuPTMq7kse.pdf>



процесс, предполагающий широкую вариативность выбора для каждого с учетом различных базовых уровней подготовки; 2) использование разнообразных проблемно-поисковых методов обучения, ориентированных, с одной стороны, на конкретного воспитанника, с другой – на реальные потребности современного социума; 3) индивидуализированное творческое обучение на основе реализации научно-исследовательского подхода с созданием уникальных креативных продуктов, которые можно продемонстрировать на выставках и конкурсах; 4) поощрение и признание достижений воспитанников на каждом этапе их развития, воспитания, обучения и социализации.

Трудности реализации педагогического наставничества в образовании. Несмотря на позитивные аспекты реализации наставничества, среди которых исследователи отмечают: академическую успеваемость, показатели удержания, эмоциональное и психологическое благополучие, а также социальную интеграцию обучаемых (Н.-G. Le, S. Seok, K. Heng [19]), нельзя игнорировать определенные трудности и проблемы. Психолого-педагогическая работа с одаренными детьми является сложным многогранным процессом, в том числе при индивидуальной деятельности наставника. Проблемы наставничества заключаются в том, что интересы и смысловые ориентиры наставника и подопечного должны совпадать и быть принимаемыми для обеих сторон. В противном случае процесс наставничества превращается в простое консультирование. Кроме того, проблемы наставничества связаны с трудностями установления границ между конфиденциальностью и открытостью, а также возможной чрезмерной зависимостью подопечного от наставника

(A. I. García, T. G. Álvarez, D. G. Román, V. M. Guillén Martín, D. T. Merchán, S. C. Zamudio [17]).

В качестве нерешенных вопросов отечественные исследователи указывают низкий уровень мотивации опытных педагогов, в частности их нежелание выступать в качестве наставников. Так, 71 % опрошенных педагогов (2023) дали отрицательный ответ на вопрос «Хотели бы вы стать наставником?», отметив свою занятость, недостаточность времени и перегрузку (Л. А. Кочемасова [8]). Поэтому развитие наставничества пока еще не может демонстрировать высокую эффективность ни в общем, ни в дополнительном образовании. Кроме того, в нормативных документах отмечается недостаточное количество подготовленных профессионально педагогов-наставников для российской системы образования (Концепция⁴⁷).

Пожалуй, только среднее профессиональное образование, в котором наставничество всегда имело место (поскольку практическое обучение на производстве могло осуществляться только под руководством мастера-наставника), показывает уникальные результаты, каждый из которых связан с конкретным профессионалом, мастером своего дела – наставником обучающихся. Следует также иметь в виду, что наставничество сегодня является волонтерским видом деятельности, которая согласуется с принципом добровольности, поэтому представление наставничества как почетной миссии, признание его значимости и важности выступает существенным фактором его поддержки и развития (Л. Л. Иванова, Е. Н. Кондратенко [7]).

⁴⁷ Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года URL:

<http://static.government.ru/media/files/b6DYgbd0Q35kPyTCLPuSpJGuPTMq7kse.pdf>

Заключение

Востребованность развития педагогического наставничества и расширение его нормативно-правовой основы в современном образовании РФ обусловлены социально-экономической и культурной необходимостью в подготовке талантливых и одаренных молодых людей для решения нестандартных проблем во всех сферах жизнедеятельности меняющегося общества. Одновременно исследование проблемы наставничества при работе с одаренными и талантливыми детьми определяется ростом их уязвимости в условиях социокультурных противоречий и усложнения требований к обучающимся.

Главным объектом направленности педагогической деятельности наставника при работе с одаренными детьми выступает их развитие в образовательной среде, которое осуществляется на основе обязательного учета социально-личностных и индивидуальных особенностей обучаемых, а также построения индивидуализированных программ, предполагающих оригинальные и самобытные результаты педагогического процесса.

Наставничество как педагогический феномен является особой формой отношений и совместной деятельности (наставника и наставляемого), характеризующейся неформальным взаимодействием на основе помощи и поддержки, уважительным общением и деликатным влиянием, гуманной коммуникацией с неявным воздействием, решением совокупности персонализированных психолого-педагогических задач развития, воспитания, обучения и социализации личности. Наставничество также выступает в качестве гуманистической системы взаимодействия между педагогом и воспитанником, которая определяет оптимизацию деятельности и отношений, инициирует стремление к самоактуализации,

реализации актуальных и потенциальных возможностей воспитанника, обеспечивает оптимальный вектор развития в зоне ближайшего развития.

Зарубежные модели наставничества отражают опыт педагогической работы, который может быть частично использован в отечественной образовательной среде, а именно: опыт коучинга (партнерство), тьюторинга (сопровождение) и консультирования для решения задач углубленного изучения предмета в аспекте достижения творческого результата, формирования индивидуальной устойчивости, независимости и уверенности в своих силах на основе реализации «направляемого образовательного опыта».

Индивидуализация педагогического наставничества при работе с одаренными детьми позволяет конкретизировать реализацию смысловых аспектов взаимодействия как фактора успешности деятельности, способствовать духовно-нравственному развитию наставляемых, формировать их мировоззрение с учетом личностных предпочтений и интересов, способствовать самосовершенствованию в рамках собственного стиля, персонализировать академическую акселерацию и адаптировать обогащение образовательных программ, а также профилировать нормативные кризисы развития одаренных детей.

Важнейшими *принципами педагогического наставничества одаренных детей* являются: *аксиологичность*, обуславливающая учет ценностей и приоритетов воспитанников, их культурной и конфессиональной самоидентификации, духовно-нравственное развитие как абсолютную ценность бытия; *вариативность*, определяющая гибкость и адаптированность образовательного процесса с широкими возможностями выбора для обучаемого и разнообразием педагогических методов и

технологий; *индивидуализация*, обеспечивающая реализацию индивидуального подхода для каждого воспитанника в определенной образовательной среде учебного заведения.

Сложности практической реализации педагогического наставничества в современном образовании обусловлены несколькими причинами: отсутствием достаточного количества подготовленных профессиональных кадров; нежеланием части педагогов решать задачи наставников в образовании; трудностью и проблематичностью установления границ между конфиденциальностью и открытостью в работе педагогического наставника.

Особенности педагогического наставничества как фактора развития одаренных детей в образовательной среде определяются, с одной стороны, объектом направленности, с другой – спецификой самого педагогического процесса и включают следующие отличительные черты:

– установление доверительных отношений между наставником и обучающимся,

включающим деликатное взаимодействие, обеспечивающее комфортное психологическое состояние для обеспечения своевременной поддержки и помощи;

– реализация приоритетных стратегий, связанных с развитием, усвоением знаний и формированием компетенций академической акселерации и обогащения учебных программ для обеспечения оптимальных условий развития одаренных детей в процессе обучения;

– устранение формализации в организации деятельности и отношений;

– преодоление нормативных кризисов детской одаренности и типичных трудностей самореализации в творческой деятельности на основе понимания природы гетерохронного развития талантливых детей;

– реализация принципов аксиологичности, вариативности, индивидуальности как основных и приоритетных для работы с одаренными детьми в образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева И. Н. Психолого-педагогический анализ феномена «одаренность»: ретроспективный анализ проблемы // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2023. – № 3. – С. 17–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54704590>
2. Андриенко Е. В. Особенности кросс-культурных исследований образования в контексте меняющихся социокультурных факторов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 13–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32244344>
3. Базарнова Н. Д., Беляева Т. К. Менторинг, коучинг и тьюторинг как инновационные формы педагогического наставничества // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2021. – № 1 (12). – С. 123–126. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46490175>
4. Гаврутенко Т. В., Максимова С. Е. Наставничество будущих учителей как механизм развития профессионального самосознания учащихся психолого-педагогических классов // Наука и школа. – 2022. – № 3. – С. 86–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49329259> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-3-86-93>
5. Гринько Е. Н. Наставничество и наставник как социокультурные феномены // Человек. Культура. Образование. – 2023. – № 1. – С. 10–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50453307> DOI: <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2023-1-10>



6. Дудина Е. А. Наставничество одаренных как психолого-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – Вып. 2. – С. 39–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48074402> DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-39-49>
7. Иванова Л. Л., Кондратенко Е. Н. Принципы современного наставничества в высшей школе // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 4. – С. 230–236. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55887608> DOI: <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-4-230-236>
8. Кочемасова Л. А. Научное наставничество в образовательной практике студента педагогического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия Психолого-педагогические науки. – 2021. – № 1. – С. 29–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44950942> DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.1.3>
9. Млкеян Л. А., Рычкова Л. С., Морозова С. В., Конева О. Б. Методология исследования наставничества как социального и психолого-педагогического явления // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1. – С. 155–163. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54719387> DOI: <https://doi.org/10.527772/25420291-2023-1-155>
10. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Оценка развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий // Science for Education Today. – 2022. – № 4. – С. 92–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.05>
11. Соина В. М. Наставничество как предмет научной рефлексии // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5. – С. 232–234. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44172406> DOI: <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00943>
12. Суртаева Н. Н., Ройтблат О. В., Косицина Ж. Б. Наставничество: история и современность // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4. – С. 193–196. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54504934> DOI: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-193-196>
13. Тихонова Н. В., Ратнер Ф. Л., Вергасова И. Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России // Образование и наука. – 2024. – Т. 26, № 5. – С. 124–151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65663287> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-124-151>
14. Шнайдер Ю. Ю. Кураторство как исследование, практика и художественная деятельность // Вестник культуры и искусств. – 2022. – № 2. – С. 81–88. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65663287>
15. Шумакова Н. Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики // Социальные науки и детство. – 2020. – Т. 1, № 1. – С. 34–46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48018073> DOI: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103>
16. Crisp G., Cruz I. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007 // Research in Higher Education. – 2009. – Vol. 50 (6). – P. 525–545. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
17. García A. I., Álvarez T. G., Román D. G., Guillén Martín V. M., Merchán D. T., Zamudio S. C. University Mentoring Programmes for Gifted High School Students: Satisfaction of Workshops // Sustainability. – 2020. – Vol. 12 (13). – P. 5282. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12135282>
18. Irby B. J., Pashmforoosh R. Mentoring, coaching, and tutoring as entrepreneurship // Teacher Education Section. – 2024. – Vol. 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1382129>



19. Le H.-G., Seok S., Heng K. The benefits of mentoring in higher education: the results of a systematic review // Development of Learning in Higher Education. – 2024. – Vol. 31. – P. 1159. DOI: <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi31.1159>
20. Nuis W., Segers M., Beusaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review // Educational Research Review. – 2023. – Vol. 41. – P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>
21. Pashmforush R., Irby B., Lara-Alesio R., Tong F. Developing the leadership capacity of school leaders through virtual leadership professional learning communities // Front. Educ. – 2023. – Vol. 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1168734>

Поступила: 08 сентября 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026

Заявленный вклад автора:

Вклад автора в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи полноценный.

Автор ознакомился с результатами и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторе

Андрienко Елена Васильевна

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой,
кафедра педагогики и психологии,
институт физико-математического и информационно-экономического образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Виллюйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8345-4790>
E-mail: eva_andrienko@rambler.ru



The specifics of mentoring as a factor enhancing the development of gifted children within the educational environment: Comparative analysis of theoretical studies

Elena V. Andrienko ¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The relevance of investigating mentoring as a factor enhancing the development of gifted children within the educational environment is determined by the socio-economic need of society to prepare talented young people to solve important tasks in increasingly complex socio-cultural conditions. Despite a significant number of mentoring studies, they are not specific about activities with gifted children in education. At the same time, analytical developments and theoretical studies of giftedness in Russian and international psychological and pedagogical sources make it possible to identify the specifics of educational mentoring of gifted children, if we consider their development within the educational environment as an object of mentoring activities. The purpose of the study is to identify the features of mentoring as a factor enhancing the development of gifted children within the educational environment.

Materials and Methods. This research is theoretical in nature and includes a comparative analysis of a range of mentoring theories as well as theories of child giftedness in the context of the implementation of: a socio-cultural approach that allows us to consider psychological and educational phenomena in modern conditions of changing requirements and social dynamics; an axiological approach that emphasizes the significant values of education, taking into account the special status of support for gifted children; a cross-cultural approach that allows to correlate Russian and international mentoring concepts.

Results. The author examines the phenomenon of mentoring, taking into account the analysis of the state educational policy of the Russian Federation in recent years, as well as various Russian and international psychological and educational approaches to understanding the essence and practical implementation of mentoring to support and ensure the most favorable conditions for the development,

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-062/6 ("Mentoring system (child – student – university teacher) for gifted children in an educational environment").

For citation

Andrienko E. V. The specifics of mentoring as a factor enhancing the development of gifted children within the educational environment: Comparative analysis of theoretical studies. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 137–158. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.06](https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.06)

  Corresponding Author: Elena V. Andrienko, eva_andrienko@rambler.ru

© Elena V. Andrienko, 2026

education and socialization of gifted children. This paper analyzes mentoring as a socio-historical phenomenon and a special form of educational activity aimed at establishing trusting relationships with students and allowing them to effectively solve problems of overcoming difficulties of socialization in order to achieve high results based on self-fulfillment of students. The development of gifted children in the educational environment is defined as the object of mentoring activities. The essence of mentoring is revealed in the context of historical and etymological analysis. International models of mentoring in the theory and practice of education are described. The article substantiates the individualization of mentoring within education in the aspect of the moral development of gifted children. The principles of educational mentoring of gifted children within the educational environment are highlighted. The difficulties of implementing mentoring in Russian education are described.

Conclusions. The characteristic features of educational mentoring as a factor enhancing the development of gifted children within the educational environment are determined by: on the one hand, the object of its orientation; on the other hand, by the specifics of teaching and learning. They include the following distinctive features: trusting relationships between the mentor and the student, involving delicate interaction that determines a comfortable psychological state to ensure timely support and assistance; implementation of priority strategies related to the development, assimilation of knowledge and the formation of competencies: academic acceleration and enrichment of curricula to ensure favorable conditions for the development of gifted children within the teaching and learning processes; elimination of formalization in the organization of activities and relationships; overcoming crises of child giftedness and typical difficulties of self-fulfillment in creative activities based on understanding the nature of the heterochronic development of talented children; implementation of the principles of axiology, variability, and learner-centeredness as the main and priority principles for working with gifted children in the educational environment.

Keywords

Mentoring; Mentor; Educational policy; Mentoring models; Pedagogical support; Child giftedness.

REFERENCES

1. Avdeeva I. N. Psychological and pedagogical analysis of the phenomenon of "giftedness": Retrospective analysis of the problem. *Humanities*, 2023, no. 3, pp. 17-32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54704590>
2. Andrienko E. V. The features of cross-cultural studies of education in the context of changing sociocultural factors. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 6, pp. 13-19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32244344>
3. Bazarnova N. D., Belyaeva T. K. Mentoring, coaching and tutoring as innovative forms of pedagogical mentorship. *Scientific and Methodological Support for Assessing the Quality of Education*, 2021, no. 1, pp. 123-126. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46490175>
4. Gavrutenko T. V., Maksimova S. E. Mentoring of future teachers as a professional self-awareness development mechanism of students of psychological and pedagogical classes. *Science and School*, 2022, no. 3, pp. 86-93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49329259> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-3-86-93>
5. Grinko E. N. Mentorship and a mentor as sociocultural phenomena. *Human. Culture. Education*, 2023, no. 1, pp. 10-25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50453307>
6. Dudina E. A. Mentoring the gifted: educational and psychological perspectives. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2022, no. 2, pp. 39-49. URL:



- <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48074402> DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-39-49>
7. Ivanova L. L., Kondratenko E. N. Principles of modern mentoring in high school. *State and Municipal Administration. Scientific notes*, 2023, no. 4, pp. 230-236. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55887608> DOI: <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-4-230-236>
 8. Kochemasova L. A. Scientific mentoring in the educational practice of a student of a pedagogical university. *Bulletin of Samara State Technical University. Ser. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2021, no. 1, pp. 29-46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44950942> DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.1.3>
 9. Mlkeyan L. A., Rychkova L. S., Morozova S. V., Koneva O. B. Methodology for the study of mentoring as a social and psychological-pedagogical phenomenon. *Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical University*, 2023, no. 1, pp. 155-163. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54719387>
 10. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Evaluating the development of reflexive personality skills in the conditions of distance educational technologies. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 92-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.05>
 11. Soina V. M. Mentoring as a subject of scientific reflection. *The World of Science, Culture, and Education*, 2020, no. 5, pp. 232-234. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44172406>
 12. Surtaeva N. N., Roitblat O. V., Kositsina Zh. B. Mentoring: History and modernity. *The World of Science, Culture, Education*, 2023, no. 4, pp. 193-196. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54504934>
 13. Tikhonova N. V., Ratner F. L., Vergasova I. Ya. Mentoring in education: An analysis of international practices and their implementation in Russia. *Education and Science*, 2024, vol. 26 (5), pp. 124-151. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65663287> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-124-151>
 14. Schneider Yu. Y. Mentorship as a research and practical artistic activity. *Bulletin of Culture and Arts*, 2022, no. 2, pp. 81-88. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65663287>
 15. Shumakova N. B. Training gifted and talented children in the context of evidence-based practice. *Social Sciences and Childhood*, 2020, vol. 1 (1), pp. 34-46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48018073> DOI: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103>
 16. Crisp G., Cruz I. Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 2009, vol. 50 (6), pp. 525-545. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
 17. García A. I., Álvarez T. G., Román D. G., Guillén Martín V. M., Merchán D. T., Zamudio S. C. University Mentoring Programmes for Gifted High School Students: Satisfaction of Workshops. *Sustainability*, 2020, vol. 12 (13), pp. 5282. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12135282>
 18. Irby B. J., Pashmforoosh R. Mentoring, coaching, and tutoring as entrepreneurship. *Teacher Education Section*, 2024, vol. 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1382129>
 19. Le H.-G., Sok S., Heng K. The benefits of mentoring in higher education: the results of a systematic review. *Development of Learning in Higher Education*, 2024, vol. 31, pp. 1159. DOI: <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi31.1159>
 20. Nuis W., Segers M., Beusaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 2023, vol. 41, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>

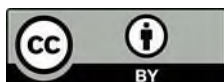


21. Pashmforush R., Irbi B., Lara-Alesio R., Tong F. Developing the leadership capacity of school leaders through virtual leadership professional learning communities. *Front. Educ.*, 2023, vol. 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1168734>

Submitted: 08 September 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The author's contribution to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is full-completed.

The author reviewed the results and approved the final version of the manuscript

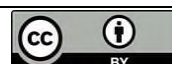
Information about competitive interests:

The author declares the absence of obvious and potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Author

Elena Vasilevna Andrienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department,
Department of Pedagogy and Psychology,
Institute of Physical and Mathematical, Information and Technological
Education,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Vilyuiskaya str., 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8345-4790>
E-mail: eva_andrienko@rambler.ru





www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**



УДК 51.77+371+37.015.31

DOI: [10.15293/2658-6762.2601.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.07)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Изучение школьного курса математики на основе компетентностного подхода

А. Ж. Жафяров¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема повышения качества математического образования учащихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья. Цель исследования – построить изучение школьного курса математики на основе технологии компетентностного подхода, разработанного и уточненного автором, продемонстрировать сказанное на примере первых трех базисных компетенций темы «Делимость целых чисел».

Методология. Основой методологии является интеграция непротиворечивой теории и технологии автора о компетентностном подходе и многолетней практики по преподаванию указанной темы.

Результаты. Многие ученики, обученные по этой технологии, стали достойными гражданами России, докторами наук и профессорами. Целесообразность выбора этой темы обусловлена следующими обстоятельствами: она вызывает большие трудности у учителей (не только российских), студентов педвузов и, как следствие, у старшеклассников, теряющих баллы на ЕГЭ; почти нет учебных пособий, способных решить эту проблему.

Заключение. Внедрение компетентностного подхода в процесс изучения школьного курса математики будет способствовать повышению качества математического образования и личностного развития учащихся, тем самым содействовать подготовке кадров для решения глобальной проблемы, поставленной Президентом страны: развивать отечественную качественную экономику, опережающую зарубежную.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; компетентностный подход; интеграция теории и практики.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062/1 по теме «Содержание и технология обучения школьников, испытывающих трудности в изучении математики в школе».

Библиографическая ссылка: Жафяров А. Ж. Изучение школьного курса математики на основе компетентностного подхода // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 160–180. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.07>

✉  Автор для корреспонденции: Акрам Жафярович Жафяров, akram39@yandex.ru

© А. Ж. Жафяров, 2026



Постановка проблемы

Как уже отмечено, перед страной поставлена очень важная глобальная проблема: развивать качественную экономику, опережающую зарубежную. Ее решение напрямую связано с вопросом: быть России или нет?

Кадры решают все. Большая сила в составе педагогики и психологии должна результативно участвовать в подготовке кадров [1–3], компетентных участвовать в решении государственных задач [4–8].

Эта статья нацелена на повышение качества математического образования учащихся, в том числе, детей с ограниченными возможностями здоровья и участников СВО, причем на основе компетентностного подхода (КП)¹ [9], но в условиях современного цифрового развития [10–15].

Это звучит парадоксально, так как почти все вузы отказались от Болонского соглашения (БС), следовательно, и от КП. Тем самым автору кажется, система образования совершила «Фейербаховскую ошибку»: «вместе с грязной водой выбросила и ребенка». Необходимо разобраться, что является «грязной водой» и «ребенком». Очевидно, что «грязной водой» является противоречивая теория о компетенциях и компетентностях. Нет ни одного непротиворечивого определения понятия

«компетенция» ни у отечественных ученых, ни у зарубежных [16–22] (в английском языке вовсе не различаются эти понятия).

Публикаций по этой проблеме много², имеется и попытка разобраться в путанице понятий «компетенция» и «компетентность» [9]. Добросовестная группа В. Л. Цветкова с соавт.³ правильно ответила на два вопроса из трех: правильны, что КП – стратегическая линия в подготовке профессиональных кадров, и структуры рассматриваемых понятий одинаковы (дословно: качества, принадлежащие компетентности и компетенции одни и те же). Следует особо отметить резкое различие в назначении этих понятий. Они относятся к различным категориям: компетенция – должностное (индивидуум должен), компетентность – владение (индивидуум компетент по данной компетенции, если он владеет ею, т. е. способен выполнить ту деятельность, которая предусмотрена соответствующей компетенцией). Без такого различия: 1) опубликованы определения компетентности и компетенции; 2) создается противоречивая теория. По теореме знаменитого немецкого ученого К. Геделя, в противоречивой системе можно доказать истинность любого предложения.

¹ Жафяров А. Ж. Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 192–201.
Жафяров А. Ж. Элективный курс на компетентностной основе «Делимость целых чисел»: учебное пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 102 с.

² Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по теме «Делимость целых чисел»: монография Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 218 с. URL: <http://lib.nspu.ru/views/library/2190/read.html>. – ISBN 978-5-85921-908-7. 25.05.2012

Иванов А. М., Кузьмичев А. И. Делимость в кольце целых чисел: учеб. пос. – Новосибирск: НГПИ. – 1997. – 140 с.

Жафяров А. Ж. Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 192–201.
Жафяров А. Ж. Элективный курс на компетентностной основе «Делимость целых чисел»: учебное пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 102 с.

³ Цветков Л. В., Хрусталева Т. А., Рожков А. А., Красноштанова Н. Н., Семчук И. В. Компетентностный подход как стратегическая линия в подготовке профессиональных кадров // Мир образования - образование в мире. – 2015. – № 1 (57). – С. 130–136.



Это и оправдывает в некоторой степени отказ системы образования России от БС. Но положение можно исправить, чтобы спасти компетентностный подход. КП является самой эффективной технологией подготовки креативно компетентностных кадров. В 1960-е годы автор работал учителем математики, учил учащихся по технологии, которую в настоящее время называют компетентностным подходом. Приведу только несколько фамилий моих учеников. Харченко Слава – много лет был Президентом всех математических университетов Мексики; Цикановский Борис – составил ЭВ-программу, освободившую химиков от рутинной работы; Фокин Михаил – много лет работал заместителем по науке директора Института математики СО РАН и деканом мехмата НГУ и т. д.

Вывод: необходимо спасти компетентностный подход, вернуть его в вузы и школы, особенно в классы с углубленным изучением математики. Это очень просто, необходимо: 1) грязную воду заменить чистой; 2) разработать конкретную технологию на основе КП для изучения школьного курса математики и внедрить ее в учебный процесс вместо обобщенных словесностей БС. Эти две проблемы автором решены, вашему вниманию будут представлены ниже.

Методология исследования

Краткая теория компетентностного подхода

Ключевыми понятиями КП являются «компетенция» и «компетентность». Приведем уточненные определения этих понятий в изложении автора.

Определение 1. Компетенция в данной реалии – это название функционирующих и будущих видов деятельности человечества и требования к ним.

Из этого определения следует: 1) человечеству придется решать конкретные проблемы не только некоторой деятельности, но и новые проблемы реальной действительности; 2) компетенция относится ко всему человечеству, а не отдельной личности; 3) вторая часть определения (и будущим...) необходима в связи с тем, что компетенций больше, чем функционирующих видов деятельности. Например, компетенция – переселение людей на другие планеты есть, нет пока такой деятельности.

Требования к компетенциям выражены четырьмя глаголами: *знать, уметь, владеть и развивать*, которые составляют методологическую основу для разработки конкретных технологий подготовки компетентных и креативно компетентных специалистов по основным компетенциям данной профессии. Поэтому основной проблемой системы образования является разработка указанных технологий и их реализация.

Определение 2. Компетентностью индивидуума в данной области деятельности человечества назовем владение им соответствующими компетенциями.

Из этого определения следует, что компетентность – это свойство конкретного человека, она относится только к личности.

Технология внедрения КП в учебный процесс состоит из трех этапов.

Первый этап – формирование базисных компетенций ОИ – объекта изучения (темы, дисциплины, УДЕ – укрупненной дидактической единицы).

Второй этап – формирование базисной компетентности, т. е. компетентности по всем базисным компетенциям ОИ. Состоит из двух шагов: шаг 1 – «учим мыслям» – реализуется на основе теории и практики; шаг 2 – «учим

мыслить!» – достигается на основе самостоятельного решения задач специального набора и выполнения творческих заданий, активного участия на олимпиадах, конкурсах и т. д. (здесь автором уточнено высказывание И. Канта: «Учить не мыслям, а мыслить»).

Третий этап – повышение (развитие) компетентности в целом. Имеются два вида повышения компетентности по данной базисной компетенции: первый – «внутренний» – реализуется в области темы и дисциплины; второй – «внешний» – достигается за счет интеграции данной базисной компетенции с дисциплинами как по профилю, так и вне профиля.

Первый этап – формирование базисных компетенций

Базисные компетенции должны удовлетворять определенным требованиям.

Обучающийся должен:

а) знать определения и свойства базисных понятий, на основе которых создана данная базисная компетенция; **б) уметь** применять данные знания для решения учебно-познавательных и практико-ориентированных задач; **в) владеть** в целом знаниями и умениями для решения стандартных и нестандартных задач, для постановки проблем и их решения; **г) развивать навыки** инновационной, творческой и исследовательской деятельности, **непрерывно совершенствуя** свои знания и умения, владение изученным материалом и исследовательской деятельностью в процессе изучения последующих тем данной и смежных дисциплин.

Определение 3. Обучающийся считается компетентным по данной базисной компетенции, если он владеет компетенциями а)-д) по отношению к этой компетенции.

Формирование базисных компетенций объекта изучения ОИ проще проводит

через его базисные понятия. Есть и другие подходы.

Итак, **сформулирована теория и технология КП.**

Сказанное продемонстрируем на примере темы «Делимость целых чисел» (обучение на основе деятельностного подхода). Она состоит из 6 базисных компетенций (понятий, представляющих структуру этой темы): БК-1 – Определение делимости целых чисел; БК-2 – Признаки делимости; БК-3 – Деление с остатком; БК-4 – Простые, взаимно простые и составные числа; БК-5 – НОД – наибольший общий делитель; БК-6 – НОК – наименьшее общее кратное.

Структура указанной темы представлена. Осталось выяснить суть компетенций а)-г) по отношению к каждой базисной компетенции (назовем их микрокомпетенциями). Требования а)-г) к ним указаны.

На примере первой базисной компетенции БК-1 продемонстрируем их.

БК-1 – Определение делимости целых чисел

Суть микрокомпетенций БК-1. Обучающийся должен:

БК-1.1 – знать определение и свойства делимости целых чисел;

БК-1.2 – уметь доказывать истинность этих свойств и применять их для решения стандартных, учебно-познавательных и практико-ориентированных задач;

БК-1.3 – ставить проблемы и решать их, в том числе задачи: олимпиадные, ЕГЭ, для самостоятельного решения и творческих заданий;

БК-1.4 – развивать навыки инновационной, творческой и исследовательской деятельности, **непрерывно совершенствуя** свои знания и умения, владение изученным материалом и исследовательской деятельностью.

Приступим к формированию компетентности по БК-1, начнем с изучения теории. Первым этапом является реализация первого шага «Учим мыслям» (автор, как уже отмечено, придерживается принципа: учить и мыслям, и мыслить). Достигается за счет усвоения соответствующей теории и приобретения навыков ее применения на практике.

Результаты исследования

1. Краткая теория

Определение. Говорят, что целое число a делится на целое число b (обозначение $a:b$), если существует целое число c такое, что $a = b \cdot c$.

Свойства делимости:

1. $(a:b) \wedge (b:c) \Rightarrow (a:c)$;
2. $(a:b) \wedge (c \in \mathbb{Z}) \Rightarrow (a \cdot c):b$;
3. $(a:c) \wedge (b:c) \Rightarrow (a \pm b):c$;
4. $(a:b) \wedge (n \in \mathbb{N}) \Rightarrow a^n : b^n$;
5. $(a:c) \wedge (b \neq c) \Rightarrow (a \pm b) \neq c$.

2. Практика

Она состоит из трех пунктов:

- 2.1. Решение демонстрационных примеров;
- 2.2. Решение задач для самостоятельной работы;
- 2.3. Выполнение творческих заданий.

Некоторые задачи последних двух пунктов могут вызвать трудности у учащихся, но автор призывает их проявить упорство, привыкайте к длительной «осаде». Например, человечество на решение проблемы о параллельных прямых затратило почти 100 лет; до сих пор не дано правильного определения отличника класса (отличного стрелка); не указан правильный критерий для определения победителя среди двух конкурирующих технологий (суперактуальная в настоящее время); во

многих странах шкалы для измерения успеваемости учащихся являются неправильными⁴ [23; 24] и т. д. Например, в России приемлема шкала оценок 0, 1, 2, 3, 4, 5. Она является научно обоснованной, так как содержит 0 (измерение, следовательно, применение математики, начинается с 0 – это первая причина, вторая – на нормативных оценках производят 4 арифметические действия: сложение, вычитание, умножение и деление, например, при нахождении победителя среди конкурирующих технологий; такие операции можно производить только на шкале отношений – единственной шкале, содержащей обязательно 0).

Трудности учащихся при решении некоторых задач вполне сравнимы (по опыту автора и его учеников) с трудностями, которые испытывают известные ученые при своих открытиях. Привыкайте: одолевать трудности и радоваться своему успеху!

2.1. Демонстрационные примеры

Задачи этого пункта состоят из следующих 5 типов:

Тип 1 – доказательство всех свойств и решение стандартных задач (ликбез);

Тип 2 – решение задач на сообразительность;

Тип 3 – решение задач на позиционность десятичной системы исчисления;

Тип 4 – решение задач ОГЭ, ЕГЭ и олимпиадных;

Тип 5 – проявить творческий подход во всех предыдущих типах задач (подготовка к инновационной, творческой и исследовательской деятельности).

⁴ Жафяров А. Ж. Критерий КЖ для исследования зависимых и независимых выборок в области экспериментальных наук: учебное пособие, 2-е издание, доп.

и испр.; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: НГПУ, 2025. – 185 с.

Реализация названных пунктов

Тип 1. Ведущий доказывает истинность свойства, указанного коллективом. Затем доказать справедливость еще нескольких свойств общими усилиями.

Цель: убедить в обоснованности проводимых операций и приобрести навыки изложения математического текста (пропедевтика Типа 5).

В качестве разминки докажем истинность первого свойства.

Первое свойство: $(a:b) \wedge (b:c) \Rightarrow (a:c)$.

Условие $a:b$ означает, что существует целое число k такое, что $a = b \cdot k$. Далее, из условия $b:c$ следует, что $b = c \cdot p$, $p \in \mathbb{Z}$. Тогда $a = b \cdot k = (c \cdot p) \cdot k = c \cdot (p \cdot k)$. Отсюда получим, что $a:c$, так как $p \cdot k \in \mathbb{Z}$. Первое свойство доказано.

Стандартные задачи на свойства делимости чисел

1. Найдите целые числа x и y такие, что

а) $(x - 5) \cdot (y + 4) = 7$;

б) $(y - 3) \cdot (x + 4) = 5$.

2*. Докажите, что $n^5 - n$ делится на n при любом натуральном n .

3. Какой цифрой оканчивается сумма всех трехзначных чисел?

Ответ: 0.

4. Докажите, что число n^5 при любом натуральном n оканчивается на ту же цифру, что и число n .

5. Найдите наименьшее трехзначное число, которое делится на 2, но не делится на 4. Ответ: 102.

6. Докажите, что если натуральные числа m и n делятся на натуральное число k , то

а) $(m - n) : k$;

б) $(m^2 - n^2) : k^2$;

в) $(m^2 \cdot n) : k^3$.

Тип 2. Приведем несколько видов таких задач.

Вид 1. На доске записаны несколько натуральных чисел. Разрешается стереть любые: а) два числа; б) 4 числа и написать вместо них их сумму. Чему равна сумма оставшихся на доске чисел после 5 и 11 операций?

Задание 1. Каждый придумывает свою задачу по этой теме, решает ее и должен быть готовым изложить свое решение перед коллективом.

Задание 2. Решите задачу в общем виде, т. е. укажите алгоритм решения указанного типа задач.

Вид 2. Даны несколько натуральных чисел. Разрешается: а) к любым двум числам добавить по 1; б) к любым трем числам добавить по 1; в) к любым двум числам добавить 1 и 2; г) к любым трем числам добавить 1, 2 и 3. Можно ли уравнивать эти числа, сделав такую операцию несколько раз?

Замечание. Задания 1 и 2 остаются в силе и для этого типа.

Приведем демонстрационные примеры.

Пример 1. Даны 3 натуральных числа a_1, a_2, a_3 . Можно ли уравнивать эти числа, прибавив по 1 любым двум из них.

Решение. Пусть все числа являются различными. Упорядочим их по возрастанию $a_1 < a_2 < a_3$. Прибавим по 1 к первым двум числам (иначе говоря, сделаем операцию $(1, 1, 0)$), причем n ($n = a_3 - a_1$) раз. Тогда данная тройка имеет вид

$$(a_3, a_2 + n, a_3) \quad (1)$$

Пусть $k = a_2 + n - a_3$. Ясно, что k – натуральное число. Применив операцию $(1, 0, 1)$ по отношению к числам тройки (1) k раз, получим тройку с одинаковыми числами.

НИР. Решите эту задачу в случае, когда два числа совпадают.

Пример 2. Даны 4 натуральных числа a_1, a_2, a_3, a_4 . Можно ли уравнивать эти числа, прибавив по 1 любым двум из них.



Решение. Тройку первых чисел сделаем одинаковым методом, примененным при решении предыдущей задачи. Пусть она имеет вид: $a, a, a, a_4, k=a_4 - a$. Ясно, что k – целое число. Если $k = 0$, то задача решена. При $k = 1$ числа $a, a, a, a+1$ не могут быть равными ни при каких разрешенных операциях. Если $k = 2$, то за счет тройки операций $(1, 1, 0), (0, 1, 1), (1, 0, 1)$, проведенных над первыми тремя числами a, a, a , получим, что все числа равны $a+2$.

Далее, для $k = 3$ поступаем так: сначала для $k = 2$ находим четверку $a+2, a+2, a+2, a+2$; затем за счет двух операций $(1, 1, 0, 0)$ и $(0, 0, 1, 1)$ получаем четверку, числа которой равны $a+3$ и т. д.

Ответ: нет решения, если при $k = 1$, задача имеет решение при любом натуральном $k > 1$. НИР. Решите эту задачу, если k является целым отрицательным.

Тип 3. Приведем несколько таких задач.

Пример.

Во множестве цифр $Q = \{0, 1, 2, \dots, 9\}$ найдите решение уравнения:

а) $6 \cdot \overline{abcd} = \overline{x2025}$;

б) $7 \cdot \overline{abcd} = \overline{x2025}$;

в) $9 \cdot \overline{abcde} = \overline{xy2025}, x > 6$.

Рассмотрим решения первых двух задач. При решении задачи а) «включим» предыдущий тип – сообразительность. Левая часть является четным числом при любом значении d , а правая часть – нечетное число. Следовательно, данное уравнение не имеет решения.

Решение задачи б). Ясно, что $d = 5$. Тогда данное уравнение представимо в виде $7 \cdot (\overline{abc} \cdot 10 + 5) = \overline{x202} \cdot 10 + 5$. После преобразований оно имеет вид $7 \cdot \overline{abc} + 3 = \overline{x202}$. Полученное уравнение не имеет решения, так как правая часть оканчивается цифрой 2, а левая часть – цифрой, не меньшей трех при любом значении цифры c .

Ответ: данное уравнение не имеет решения.

Тип 4. Приведем несколько таких задач.

Пример 1. Решите в целых числах уравнение $xy^2 = x + 2025y$.

ЦУ: приведите уравнение к виду

$$x \cdot (y^2 - 1) = 1 \cdot 3^4 5^2 \cdot y;$$

убедитесь, что $x = y = 0$ – решение; если (x, y) – решение, то $(-x, -y)$ – решение; при $y = 1$ нет решения; далее ищем решения только для $y \geq 2$, учитывая, что разность делителей $y - 1$ и $y + 1$ равна двум, получим: $y - 1 = 1$ и $y + 1 = 3$ ($y = 2$); $y - 1 = 3$ и $y + 1 = 5$ ($y = 4$).

Пример 2. Решите в целых числах систему
$$\begin{cases} 2x^2 + 2y^2 + 5z^2 = 13, \\ x^2 + y^2 < 5. \end{cases}$$

ЦУ: 1) используя неравенство, найдите 13 целочисленных решений этого неравенства; 2) учитывая их, убедитесь, что $z^2 = 1$.

Пример 3 (ЕГЭ, 2015). На доске написано несколько не обязательно различных двузначных натуральных чисел без нулей в десятичной записи. Сумма этих чисел оказалась равной 257. Затем в каждом числе поменяли местами первую и вторую цифры. Приведите пример исходных чисел, для которых сумма получившихся чисел ровно в m раз больше, чем сумма исходных чисел, если: а) $m = 3$; б) $m \geq 4$; в) найдите наибольшее возможное значение суммы получившихся чисел.

Решение. а) Задача не имеет решения, так как разность сумм чисел после перестановки и до перестановки делится на 9, а в рассматриваемом случае $3 \cdot 257 - 257 = 2 \cdot 257$ искомая разность не делится на 9.

б) Представим данное число следующим образом: $257 = 18 \cdot 13 + 23$. После перестановки искомая сумма равна $81 \cdot 13 + 32 = 1085$. Легко заметить, что $1085 > 4 \cdot 257$.

Ответ: исходными числами могут быть следующие: 23 и 18, повторенное 13 раз.

в) Представим данную сумму следующим образом: $257 = 19 \cdot 12 + 29$. После перестановки искомая сумма равна $91 \cdot 12 + 92 = 1184$.

Легко заметить, что полученная сумма является наибольшей.

2.2. Задачи для самостоятельного решения

Пример 1. Решите во множестве цифр следующие уравнения:

а) $8 \cdot \overline{abc} = \overline{xy25}$;

б) $3 \cdot \overline{abcd} = \overline{xy2025}$.

ЦУ: а) не имеет решения; б) аналогичная задача решена выше.

Пример 2. Найдите наименьшее натуральное число $n = \overline{abc}$, которое обладает свойством $\overline{bac} = 5 \cdot \overline{abc}$.

Пример 3. Решите во множестве целых чисел следующие уравнения:

1) $x \cdot y + 2y + 3 = x$;

2) $x \cdot y + 2y = x^2 - 4$;

3) $(2y + 1) \cdot (x \cdot y - 3) = 3$.

Пример 4. Имеются контейнеры по 130 кг и по 160 кг. Сколько было контейнеров каждого вида, если известно, они вместе весят 3 тонны?

Решение. Пусть x и y – числа указанных контейнеров. Тогда $130x + 160y = 3000$.

Представим это уравнение в виде: $13x = 4 \cdot (75 - 4y)$. Натуральное число y меняется в пределах $1 \leq y \leq 18$. Из них только $y = 9$ удовлетворяет полученному уравнению.

Ответ: $x = 12, y = 9$.

2.3. Творческие задания

Пример 1. Во множестве цифр решите следующие уравнения:

а) $\overline{x2 \cdot abc} = \overline{y2025}$, если $x > 7$;

б) $125 \cdot \overline{abc} = \overline{xy125}$, $x \div 3$, $a > 0$, b – четное число;

в) $\overline{x2 \cdot abcd} = \overline{5y2024}$;

г) $\overline{xy2 \cdot abc} = \overline{9z2026}$.

Решение.

а) Это уравнение решения не имеет, так как в левой части четное число, а в правой – нечетное.

б) Представим данное уравнение в виде: $125 \cdot \overline{abc} = 1000 \cdot \overline{xy} + 125$. Сокращая обе части этого уравнения на 125, получим

$$\overline{abc} = 8 \cdot \overline{xy} + 1 \Leftrightarrow 10 \cdot \overline{ab} + c = 80x + 8y + 1.$$

Для истинности этого равенства необходимо (но недостаточно) равенство единиц $c = 8y + 1$. Это возможно в двух случаях:

1) $y = 0, c = 1$;

2) $y = 1, c = 9$.

Продолжайте решение самостоятельно.

Пример 2. Решите во множестве целых чисел следующие уравнения:

а) $2025y = xy^2 - x$;

б) $x^2y + y = x(2025 - 2y)$.

Пример 3. Имеются верблюды трех видов: с одним горбом, двумя и тремя. Сколько было верблюдов каждого вида, если общее число горбов равно b , причем число верблюдов с одним горбом было меньше p части состава, а – число верблюдов с тремя горбами делится на четыре?

Версии: а) $b = 45, p = 2\frac{1}{3}$; б) $b = 45, p = 1\frac{1}{2}$.

ЦУ для а): $3a < 45, a < 15$ и $a \div 4$, то $a \in \{4; 8; 12\}$.

Ответ для а). При $a = 4$ значение $x = 33 - 2y$, $y \in \{2, \dots, 16\}$, где x и y – численности верблюдов, соответственно, с одним и двумя горбами. Если $a = 8$, то $x = 21 - 2y$, $y \in \{1, \dots, 10\}$. При $a = 12$ значение $x = 9 - 2y$, $y \in \{1, \dots, 4\}$.

Выводы. 1. Индивидуум компетентен по первой базисной компетенции БК -1, если он владеет всеми микрокомпетенциями БК-1.1, ..., БК-1.4.

2. Индивидуум компетентен по теме «Делимость целых чисел», если он владеет всеми базисными компетенциями БК-1, ... БК-6.

БК-2 – признаки делимости целых чисел

В предыдущем пункте продемонстрирован способ изучения БК-1 – первой базисной компетенции рассматриваемой темы. Такую

же процедуру проведем относительно второй базисной компетенции БК-2.

Суть микрокомпетенций БК-2. Обучающийся должен:

БК-2.1 – знать основные признаки делимости целых чисел;

БК-2.2 – уметь доказывать истинность этих признаков и применять их для решения стандартных, учебно-познавательных и практико-ориентированных задач;

БК-2.3 – ставить проблемы и решать их, в том числе задачи: олимпиадные, ЕГЭ, для самостоятельного решения и творческих заданий;

БК-2.4 – развивать навыки инновационной, творческой и исследовательской деятельности, **непрерывно совершенствуя** свои знания и умения, владение изученным материалом и исследовательской деятельностью.

Приступим к формированию компетентности по БК-2, начнем с изучения теории. Первым этапом является реализация первого шага «Учим мыслям» (автор, как уже отмечено, придерживается принципа: учить и мыслям, и мыслить). Достигается за счет усвоения соответствующей теории и приобретения навыков ее применения на практике.

1. Краткая теория

Пусть $A = a_n a_{n-1} \dots a_2 a_1 - n$ – местное натуральное число, где a_i являются цифрами, причем $a_n \neq 0$.

Все сказанное обозначают так

$A = \overline{a_n a_{n-1} \dots a_2 a_1}$ – натуральное число.

Необходимо знать следующие признаки делимости целых чисел.

$$1.1. A : 2 \Leftrightarrow a_1 \in \{0, 2, 4, 6, 8\};$$

$$1.2. A : 3 \Leftrightarrow (a_1 + \dots + a_n) : 3;$$

$$1.3. A : 9 \Leftrightarrow (a_1 + \dots + a_n) : 9;$$

$$1.4. A : 4 \Leftrightarrow \overline{a_2 a_1} : 4;$$

$$1.5. A : 8 \Leftrightarrow \overline{a_3 a_2 a_1} : 8;$$

$$1.6. A : 5 \Leftrightarrow a_1 : 5;$$

$$1.7. A : 25 \Leftrightarrow \overline{a_2 a_1} : 25;$$

$$1.8. A : \alpha \Leftrightarrow (\overline{a_n \dots a_4} - \overline{a_3 a_2 a_1}) : \alpha, \text{ где } \alpha = 7; 11; 13;$$

$$1.9. A : 11 \Leftrightarrow (\Omega_1 - \Omega_2) : 11, \text{ где } \Omega_1 - \text{сумма цифр в записи числа } A, \text{ стоящих на нечетных местах, } \Omega_2 - \text{сумма цифр в записи числа } A, \text{ стоящих на четных местах.}$$

Замечание 1. Все эти признаки часто применяются при: а) решении трудных задач ЕГЭ и олимпиадных; б) изучении остальных тем школьного курса математики.

Замечание 2. Все эти признаки сформулированы в математически совершенной форме, т. е. в терминах необходимости и достаточности.

Поэтому доказательство истинности каждого признака состоит из двух частей.

Поясним на примерах:

а) в общем случае $P \Leftrightarrow D$;

б) признак 1.6. $A : 5 \Leftrightarrow a_1 : 5$.

Схема доказательства истинности а): первая часть (доказательство необходимости): дано P , доказать, что имеет место D ; вторая часть (доказательство достаточности):

дано D , доказать, что имеет место P .

По этой схеме докажем истинность признака 1.6.

Необходимость. Дано $A : 5$, доказать, что $a_1 : 5$. Для этого применим метод от противного. Пусть a_0 не делится на 5. Тогда $a_1 \in \{1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9\}$. В этом случае A не делится на 5. Полученное противоречие завершает доказательство.

Аналогично доказывается достаточность.

Замечание 3. Приведем пример признака, указывающего только достаточное условие.

1.10. Докажите, что $(37a - 33b) : 34$, если $(3a + b) : 34$, где a и b – целые числа.



Здесь требуется доказывать только достаточность. Приступим к решению.

Ясно, что $37a - 33b = 34(a - b) + (3a + b)$. Каждое слагаемое правой части этого равенства делится на 34, следовательно, и левая часть делится на это число.

Применяя схему а), докажем истинность восьмого и девятого признаков.

1.8. $A : \alpha \Leftrightarrow (\overline{a_n \dots a_4} - \overline{a_3 a_2 a_1}) : \alpha$, где $\alpha = 7; 11; 13$.

Необходимость: дано $A : \alpha$, доказать, что $(\overline{a_n \dots a_4} - \overline{a_3 a_2 a_1}) : \alpha$. Число A представим следующим образом

$$A = \overline{a_n \dots a_4} \cdot 1000 + \overline{a_3 a_2 a_1}$$

или

$$A = \overline{a_n \dots a_4} \cdot 1001 - (\overline{a_n \dots a_4} - \overline{a_3 a_2 a_1}) \quad (2)$$

В равенстве (2) делятся на α левая часть и первое слагаемое. Отсюда следует, что на это число делится и второе слагаемое.

Переходим к доказательству достаточности. В равенстве (2) каждое слагаемое правой части делится на α , поэтому и левая часть $- A$ делится на α .

Доказательство завершено.

1.9. $A : 11 \Leftrightarrow (\Omega_1 - \Omega_2) : 11$.

Представим следующим образом число

$$\begin{aligned} A &= a_1 + 10a_2 + 100a_3 + 1000a_4 + \dots \\ &= a_1 + (11a_2 - a_2) + (99a_3 + a_3) + \dots \\ &+ (1001a_4 - a_4) + \dots = (\Omega_1 - \Omega_2) + 11 \cdot B, \end{aligned}$$

где B – натуральное число.

Получили

$$A = (\Omega_1 - \Omega_2) + 11 \cdot B \quad (3)$$

Из этого равенства следует истинность рассматриваемого признака.

2. Демонстрационные примеры

Пример 1. Докажите, что произведение последовательных: а) трех целых чисел делится на 6; б) четырех целых чисел делится на 24; в) пяти целых чисел делится на 120.

Решения:

а). Пусть $A = a(a+1)(a+2)$ – искомое произведение. Среди этих множителей имеется хотя бы одно четное число. Следовательно, число A делится на 2. Далее, если: a_1) число a делится на 3, то $A : 6$; a_2) при делении a на 3 дает остаток 1, то $(a+2) : 3$ и $A : 6$; a_3) при делении a на 3 дает остаток 2, то $(a+1) : 3$ и $A : 6$.

Задача а) решена.

б). Пусть $A = a(a+1)(a+2)(a+3)$ – искомое произведение. Среди этих множителей имеются два четных числа, причем одно из них делится на 4. Следовательно, число A делится на 8. Далее, из а) следует, что число A делится на 3. Поэтому $A : 24$.

Задача б) решена.

в). Рассуждая так же, как и при решении задачи а), убеждаемся, что искомое произведение $A = a(a+1)(a+2)(a+3)(a+4)$ на 5. Далее, применяя результаты задачи б), приходим к выводу, что $A : 24$. Следовательно, $A : 120$.

Пример 2. Докажите, что $A = 10^{2026} - 1$ делится на 99.

Решение. Представим число A следующим образом:

$$A = 100^{1013} - 1 = (100 - 1)(100^{1012} + 100^{1011} + \dots + 1) = 99 \cdot B,$$

где B – натуральное число. Отсюда следует, что $A : 99$.

Пример 3. Докажите, что $\overline{xyzabc} : 53 \Leftrightarrow (\overline{abc} - 7 \cdot \overline{xyz}) : 53$.

Решение. Представим число $A = \overline{xyzabc}$ следующим образом:

$$A = \overline{xyzabc} = \overline{xyz} \cdot 1000 + \overline{abc} = \overline{xyz} \cdot (53 \cdot 19 - 7) + \overline{abc};$$

$$A = 53 \cdot B + (\overline{abc} - 7 \cdot \overline{xyz}) \quad (4)$$

Из (4) следует решение данного примера.



Пример 4.

Найдите натуральное число $A = \overline{2026xy}$, которое делится на: а) 35; б) 33.

Решите эти задачи двумя способами: первый – на основе признаков делимости; второй – на основе знаний, полученных при изучении первой базисной компетенции БК-1.

Решение а). Первый способ – на основе признаков делимости на 5 и 7 ($35 = 5 \cdot 7$). Число A делится на 5 тогда и только тогда, когда $y = 0$ или $y = 5$. Теперь применим признак делимости на 7: $A : 7 \Leftrightarrow (202 - \overline{6xy}) : 7 \Leftrightarrow (398 + 10x + y) : 7$.

$\Leftrightarrow$

Или $(6 + 3x + y) : 7$. Полученное предложение достоверно при: $y = 0$ и $x = 5$; или $y = 5$ и $x = 1$ или $x = 8$.

Ответ: 202650; 202615; 202685.

Второй способ. Данное число представим следующим образом:

$A = 202600 + \overline{xy}$, где $202600 = 5788 \cdot 35 + 20$. Отсюда следует, что $A : 35 \Leftrightarrow (20 + \overline{xy}) : 35$. Последнее верно при $\overline{xy} \in \{15; 50; 85\}$.

Ответ: такой же.

Пример 5. Найдите все значения цифры a , при которых сумма $A = 15 + \overline{3a4}$ делится на: а) 9; б) 8.

Ответ: а) 5; б) нет такой цифры, так как $A : 8 \Leftrightarrow (319 + 10a) : 8$, что не осуществимо, примените метод от противного.

3. Задачи для самостоятельного решения

Пример 1. Найдите наименьшее натуральное число $\overline{2026ab}$, которое делится на: а) 33; б) 65; в) 56.

Пример 2. Найдите наибольшее натуральное число $\overline{2027ab}$, которое делится на: а) 35; б) 66; в) 56.

Пример 3. Сколько имеется чисел вида $\overline{2026ab}$, каждое из которых делится на: а) 12; б) 55; в) 39.

Пример 4. Докажите, что: а) $11^{2026} - 1$ делится на 120; б) $333^{2025} : 37$.

Пример 5. Докажите, что число $\overline{abcd}$ тогда и только тогда делится на 101, когда $\overline{ab} = \overline{cd}$.

Пример 6. Найдите четыре натуральных числа, делящихся на 11, в записи которых использованы все цифры, причем только один раз.

Ответ: 986513240, 9873546210, 9576843210, 9875634120.

ЦУ: примените признак делимости на 11 по отношению к числу 9876543210.

4. Творческие задания

4.1. Докажите все оставшиеся недоказанными признаки.

ЦУ: используйте схему а).

4.2. Сочините по одной задаче, аналогичные решенным. Их решения письменно оформите по принятым стандартам.

БК-3 – Деление с остатком

В этом пункте теория состоит только из одного определения.

Определение. Разделить натуральное число a на натуральное число b с остатком – значит найти такие неотрицательные целые числа p и r , что

$$a = b \cdot p + r, 0 < r < b.$$

Число r называется остатком, p – неполным частным.

Эта третья базисная компетенция играет важную роль при решении трудных задач текстовых и на целочисленность переменных, в частности задач ЕГЭ и олимпиадных. Решения наиболее важных типов задач приведены ниже.

1. Демонстрационные примеры

Пример 1. В круге находятся 43 камешка. Играют двое по правилу: брать можно: а) от двух до пяти; б) от одного до семи. Выигрывает тот, кто сделал последний ход. Кто выиграет, начавший (первый) или второй?

Решение. а). Разобьем 43 на семерки с остатком: $43 = 7 \cdot 6 + 1$. На круге находятся 7 кучек: в одной кучке – один камешек, остальные шесть кучек содержат по 7 камешков. Первый не имеет права брать один камешек, поэтому вынужден брать их из какой-нибудь кучки с семью камешками, соблюдая правила. Второй берет оставшиеся камешки этой кучки и т. д. (имеет право).

Ответ: выигрывает второй.

б). Решите самостоятельно. ЦУ: разбивайте на восьмерки $8 = 1 + 7$.

Ответ: выигрывает первый.

Пример 2. Можно ли получить 2026 кусков из целого листа бумаги, если каждый раз разрешается рвать один из уже имеющихся кусков (или листа в начале) на: а) 5 частей; б) 6 частей; в) 7 частей?

Ответ: а) нельзя; б) можно; в) нельзя.

Решение: 1) каждый раз при разрыве на n частей число кусков увеличивается на $n - 1$ кусков, так как один кусок расходуется при следующем разрыве; 2) первый процесс начинается с 1 (с одного листа). Следовательно, при делении 2026 на $n - 1$ остаток должен быть равным 1. Это имеет место при

$$n = 6: 2026 = 5 \cdot 405 + 1,$$

но не имеет места при других значениях n .

Пример 3. Среди любых $n + 1$ натуральных чисел существуют два числа, имеющие одинаковые остатки при делении на n .

Пример 4. Имеет ли решение в целых числах уравнение

$$3x^2 - 4y^2 = a \quad (a \in \{2025, 2026, 2027\})?$$

Примечание. Основными методами решения задач на целочисленность являются деление чисел с остатком и разбиение задачи на части (расчленение) или их комбинация. На примере решения данной задачи продемонстрируем сказанное.

Решение. 1. При делении числа a на 4 получаются следующие остатки $2025 = 4 \cdot 506 + 1$; $2026 = 4 \cdot 506 + 2$; $2027 = 4 \cdot 506 + 3$.

Следовательно, если уравнение имеет решение, то при указанной операции выражение $3x^2$ дает такой же остаток, что и соответствующее значение числа a . При делении на 4 остатками являются для числа x^2 : 0 и 1; для $3x^2$: 0 и 3 (проведено расчленение – второе слагаемое исключено из рассмотрения за счет деления на 4 и учтены остатки при делении на 4 первого слагаемого). Отсюда следует, что первые два уравнения не имеют решения в целых числах, возможно имеет решение третье уравнение:

$$3x^2 - 4y^2 = 2027 \quad (1)$$

Это уравнение достойно серьезного внимания. Есть три способа решения таких уравнений: перебор (очень громоздкий), еще раз обратиться к делению с остатком, тем более начало уже есть. Выше отмечено, уравнение (1) может иметь решение, если при делении на 4 число x^2 дает в остатке 1. Тогда $x = 4k \pm 1$ (возможно появление посторонних решений, отсеим проверкой). В этом случае уравнение (1) имеет вид:

$$3(16k^2 \pm 4k + 1) + 3 - 4y^2 = 4 \cdot 506 + 3 \Leftrightarrow 3(4k^2 \pm 2k) - y^2 = 506 \Leftrightarrow$$

$$3 \cdot (2k^2 \pm k) - 2z^2 = 253, \text{ где } y = 2z.$$

Полученное уравнение имеет решение только при нечетных значениях k . В этом случае число $2k^2 k$ является нечетным, обозначим его так (применяется упрощающая подстановка):

$$2k^2 \pm k = 2\lambda + 1 \quad (2)$$

Тогда получим уравнение

$$3\lambda = z^2 + 125 \quad (3)$$

Уравнение (3) можно решить перебором (очень громоздким): $z^2 = 400$, $z = 20$, $y = 40$, $\lambda = 175$. Из уравнения (2) получим $k = 13$, далее $x = 53$. Такой длинный путь решения этой очень серьезной задачи. Но есть еще третий путь: расчленив задачу на две части напрямую, без деления с остатком, включив сообразительность.

Идея:

пусть второе слагаемое уравнения (1) не влияет на 27 (десятки и единицы числа 2027) (4)

Опишем эту идею на языке математики (оматематизируем): из (4) следует, что:

1) переменная $y = \overline{a0} = 10a$;

2) последняя цифра x^2 равна 9, поэтому $x = \overline{b3}$, $x^2 = b^2 \cdot 100 + 2 \cdot 10b \cdot 3 + 9$,

причем число x^2 не должно иметь десятков, т. е. $2b = 10$, $b = 5$, $x = 53$. Тогда $3x^2 = 8427$. Сравнивая полученное число с 2027, приходим к выводу

$$4y^2 = 4 \cdot 100a^2 = 6400, a^2 = 16, a = 4, y = 40.$$

Ответ: $x = 53$, $y = 40$.

Пример 5. Найдите 16 целочисленных решений уравнения

$$3x^2 - y^2 + 4z^2 = 2010 \quad (1)$$

Решение. Если данное уравнение имеет решение, то при делении на 4 обе части этого уравнения должны давать одинаковые остатки. Правая часть $2010 = 4 \cdot 502 + 2$ дает остаток, равный 2.

Числа x^2 и y^2 при указанной операции дают остатками 0 или 1, число $3x^2$: 0 или 3; $-y^2$: 0 или -1 . Отсюда следует, если $x = 4k \pm 1$ и $y = 4n \pm 1$ (k, n – целые числа), то

$$3x^2 - y^2 = 4\lambda + 2, \quad (2)$$

т. е. возможно уравнение имеет решение.

Тогда (1) имеет вид:

$$4\lambda + 2 + 4z^2 = 4 \cdot 502 + 2 \Leftrightarrow \lambda + z^2 = 502. \quad (3)$$

Получили простое уравнение, которое легко решить методом подбора.

Пусть $z^2 = 22^2$.

Тогда $\lambda = 18$, уравнение (2) имеет вид $3x^2 - y^2 = 74$.

Отсюда следует: при $y^2 = 1$ значение $x^2 = 25$. Тем самым найдено одно решение $x = 5$, $y = 1$, $z = 22$. Остальные 15 решений легко получить за счет замены знаков «+» и «-».

Пример 6. В магазине было 5 ящиков с гвоздями весом в 7, 8, 11, 12, 14 кг. Два покупателя взяли 4 ящика наибольшего общего веса, причем с отношением весов 2:3. Какой ящик остался в магазине?

Решение. Пусть 2х кг гвоздей купил первый покупатель, тогда 3х кг купил второй. Следовательно, всего куплено 5х кг гвоздей, поэтому суммарный вес купленных 4 ящиков делится на 5.

Рассмотрим остатки чисел

7, 8, 11, 12, 14 при делении на 5:

2, 3, 1, 2, 4 остатки (1)

Из (1) следует, что куплено 4 ящика с номерами либо 1, 2, 3, 5; либо 4, 2, 3, 5. По условию задачи требуется наибольший общий вес. Поэтому куплена вторая четверка ящиков, в магазине остался первый ящик.

Ответ: первый ящик.

Пример 7 (ЕГЭ, 2015). На доске написано не обязательно различных двузначных чисел без нулей в десятичной записи. Сумма этих чисел равна 572. Затем в каждом числе поменяли местами первую и вторую цифры. Найдите наибольшее возможное значение суммы получившихся чисел и укажите эти числа.

Решение. Представим $572 = 19 \cdot 29 + 21$. Тогда наибольшее значение суммы получившихся чисел равно $91 \cdot 29 + 12 = 2651$ – это ответ на первый вопрос. Ответ на второй: получившимися числами являются: 12 и 91, повторенное 29 раз.



2. Задачи для самостоятельного решения

1. Решите в целых числах уравнение $3y = 2025 - x^2$.

Ответ: $x = 3k$, $y = 675 - 3k^2$, $k \in \mathbb{Z}$.

2. Докажите, что из n последовательных целых чисел только одно делится на n .

3. Обоснуйте некорректность утверждения: если $(a^3 + b^3) : 3$, то $a^3 : 3$ и $b^3 : 3$.

ЦУ: достаточно привести контрпример, например, не делящихся на 3 чисел $a = 3k + 1$ и $b = 3m - 1$. Вы придумайте свой контрпример.

4. Докажите, что в целых числах уравнение $3x^2 - y^2 - 4z^2 = 2027$ имеет не менее 16 решений.

ЦУ: 1) делением на 4 обеих частей данного уравнения убедитесь, что уравнение имеет решение, если y делится на 4, а число x^2 дает в остатке 1 (число x : остаток + или – единица, возможно появление постороннего решения, устраните проверкой), 2) примените упрощающую вычисления подстановку (см. пример 5).

Ответ: основные: (27, 4, 6); (27, 12, 2), остальные за счет смены знаков.

5. В магазине было 7 ящиков с гвоздями весом в 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15 кг. Трое покупателей взяли 5 ящиков, причем с отношением весов 1:2:3. Какие ящики остались в магазине?

3. Творческие задания

1. Обобщите условие задачи Примера 1 и исследуйте проблему о победителе.

2. Обобщите условие задачи Примера 2 и исследуйте проблему о возможности разбиения листа на n частей.

3. Докажите, что уравнение $3x^2 - y^2 - 4z^2 = 2027$ имеет 32 целочисленных решения. Найдите наибольшее число целочисленных решений этого уравнения.

4. Обобщите условие задачи Примера 6 и разработайте алгоритм решения полученной задачи.

5. Обобщите условие задачи Примера 7 и разработайте алгоритм решения полученной задачи.

Заключение

1. Теория и технология КП компактна и доступна. Предложенный по математике подход применим и для многих других дисциплин.

2. Практика применения КП в учебном процессе вызывает определенные трудности. Это связано с тем, что КП предназначен для того, чтобы обучающийся умел думать и творить – это первая трудность; вторая – обеспечение компетентности требует учета всех характеристик изучаемого объекта. Такую трудную практику целесообразно реализовать на основе деятельностного подхода.

3. Благородному делу поможет регулярно действующий обучающий семинар учителей и учащихся. «Овчина стоит выделки», так как за КП будущее. Это будет способствовать решению глобальной поставленной Президентом проблемы: развивать качественную экономику, опережающую зарубежную, – и успеху начавшегося в стране движения: дать одаренным отличникам специальное образование. Автор готов участвовать в этом деле.

4. Статья содержит обучающие аспекты: даны с решениями задачи высокого уровня трудности и разнообразные методы их решения, поэтому полезна и учащимся 5–11 классов. Усвоение таких материалов будет способствовать повышению качества математического образования и содействовать успеху учащихся, детей с ограниченными возможностями здоровья и участников СВО на ЕГЭ, олимпиадах и конкурсах.

Целесообразно опубликовать такие материалы по всем темам школьной математики.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жафяров А. Ж. Модели и критерии для мониторинга качества образования // *Science for Education Today*. – 2021. – № 4. – С. 136–154. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2104.07>
2. Miranda S., Orciuoli F., Loia V., Sampson D. An ontology-based for competence management // *Data and Knowledge Engineering*. – 2017. – Vol. 107. – P. 51–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.datak.2016.12.001>
3. Guerrero Chanduví D. A., Girón Escobar C., Jara Gallo D., Cruz Alayza V. Analysis of the Intellectual Structure of Scientific Papers about Professional Competences Related to Organizational Psychology // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 226. – P. 286–293. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.06.190>
4. Латуха О. А. Обучение менеджменту устойчивого развития руководителей организации // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – Т. 8, № 3. – С. 225–236. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.16>
5. Bilal, Guraya S. Y., Chen S. The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis // *Saudi Journal of Biological Sciences*. – 2019. – Vol. 26. – P. 688–697. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.10.024>
6. Hašková A., Lukáčová D., Noga H. Teacher self-assessment as a part of quality management // *Science for Education Today*. – 2019. – Vol. 9, No. 2. – P. 156–169. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.11>
7. Pijl-Zieber E. M., Barton S., Konkin J., Awosoga O., Caine V. Competence and competency-based nursing education: Finding our waythrough the issues // *Nurse Education Today*. – 2014. – Vol. 34 (5). – P. 676–678. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.007>
8. Gravina E. W. Competency-Based Education and Its Effect on Nursing Education: A Literature Review // *Teaching and Learning in Nursing*. – 2017. – Vol. 12 (2). – P. 117–121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2016.11.004>
9. Жафяров, А. Ж. Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 81–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.06>
10. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Цифровые трансформации системы образования: тенденции, проблемы, приоритеты личностного развития (обзор) // *Science for Education Today*. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 71–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.04>
11. Пушкарева Е. А., Пушкарев Ю. В. Когнитивно-рефлексивное развитие личности: оценка особенностей воздействия изменяющейся информационно-образовательной среды // *Science for Education Today*. – 2024. – Т. 14, № 6. – С. 128–154. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2406.06>
12. Lomonosova N. V., Zolkina A. V. Digital learning resources: Enhancing efficiency within blended higher education // *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. – 2018. – Vol. 8 (6). – P. 121–137. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.08>
13. Brevik L. M., Gudmundsdottir G. B., Lund A., Strømme T. A. Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol. 86. – P. 102875. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>



14. Instefjord E. J., Munthe E. Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 67. – P. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
15. Gadušova Z., Haškova A., Szarszoi D. Teachers' competences evaluation: Case study // Science for Education Today. – 2020. – Vol. 10 (3). – P. 164–177. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.09>
16. Cheetham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches // Journal of European Training. – 1998. – Vol. 22 (7). – P. 267–276. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090599810230678>
17. Stefanutti L., de Chiusole D. On the assessment of learning in competence-based knowledge space theory // Journal of Mathematical Psychology. – 2017. – Vol. 80. – P. 22–32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmp.2017.08.003>
18. Rezgui K., Mhiri H., Ghedira K. Ontology-based e-Portfolio modeling for supporting lifelong competency assessment and development // Procedia Computer Science. – 2017. – Vol. 112. – P. 397–406. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.041>
19. Lauermann F., König J. Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout // Learning and Instruction. – 2016. – Vol. 45. – P. 9–19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
20. Judrups J., Zandbergs U., Arhipova I., Vaisnore L. Architecture of a Competence – Based Human Resource Development Solution // Procedia Computer Science. – 2015. – Vol. 77. – P. 184–190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.382>
21. Bergsmann E., Schultes M.-Th., Winter P., Schober B., Spiel Ch. Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice // Evaluation and Program Planning. – 2015. – Vol. 52. – P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>
22. Schipper T., Goei S. L., de Vries S., van Veen K. Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 68. – P. 289–303. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.015>
23. Жафяров А. Ж. Критерий для исследования зависимых и независимых выборок в области образования // Science for Education Today. – 2022. – № 3. – С. 69–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.04>
24. Жафяров А. Ж. Уточненный и дополненный критерий для исследования зависимых и независимых выборок в области экспериментальных наук (и образования) // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 2. – С. 123–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2302.06>

Поступила: 29 ноября 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026



Заявленный вклад автора:

Вклад автора в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи полноценный.

Автор ознакомился с результатами и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторе

Жафяров Акрам Жафярович

доктор физико-математических наук, профессор,
член-корреспондент РАО,
кафедра геометрии и методики обучения математике,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Виллюйская ул., 28, 630126, Новосибирск, Новосибирская обл., Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1339-1472>
E-mail: akram39@yandex.ru



Studying the school mathematics course based on the competence approach

Akryam Zh. Zhafyarov  ¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article discusses the problem of improving the quality of mathematical education in secondary schools. The purpose of the study is to build school mathematics course based on the competence approach developed and refined by the author, to demonstrate what has been said using the example of the first three basic competencies of the 'Divisibility of integers' topic.

Materials and Methods. The basis of the methodology is the integration of the author's consistent theory and technology about the competence approach and long-term practice in teaching this topic.

Results. Many students trained using this technology have become worthy citizens of Russia, doctors of sciences and professors. The expediency of choosing this topic is due to the following circumstances: it causes great difficulties for teachers (not only Russian ones), students of pedagogical universities and, as a result, for high school students who lose points on the Unified State Exam; there are almost no textbooks capable of solving this problem.

Conclusions. The introduction of a competence-based approach into the process of studying school mathematics will help improve the quality of mathematical education and personal development of students, thereby contributing to preparing future professionals to solve the significant problem posed by the President of the country: to develop the Russian economy ahead of the foreign ones.

Keywords

Competency; Competence; Competence approach; Integration of theory and practice.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-062/1 ("The content and technology of teaching schoolchildren with difficulties in learning mathematics at school").

For citation

Zhafyarov A. Zh. Studying the school mathematics course based on the competence approach. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 160–180. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.07>

  Corresponding Author: Akryam Zh. Zhafyarov, akram39@yandex.ru

© Akryam Zh. Zhafyarov, 2026



REFERENCES

1. Zhafyarov A. Z. Models and criteria for monitoring the quality of education. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11 (4), pp. 136-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2104.07>
2. Miranda S., Orciuoli F., Loia V., Sampson D. An ontology-based model for competence management. *Data and Knowledge Engineering*, 2017, vol. 107, pp. 51-66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.datak.2016.12.001>
3. Guerrero Chanduví D. A., Girón Escobar C., Jara Gallo D., Cruz Alayza V. Analysis of the intellectual structure of scientific papers about professional competences related to organizational psychology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 226, pp. 286-293. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.06.190>
4. Latuha O. A. Training leaders of organizations in sustainable development management. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (3), pp. 225-236. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1803.16>
5. Bilal, Guraya S. Y., Chen S. The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 2019, vol. 26, pp. 688-697. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.10.024>
6. Hašková A., Lukáčová D., Noga H. Teacher's self-assessment as a part of quality management. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 156-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.11>
7. Pijl-Zieber E. M., Barton S., Konkin J., Awosoga O., Caine V. Competence and competency-based nursing education: Finding our way through the issues. *Nurse Education Today*, 2014, vol. 34 (5), pp. 676-678. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.007>
8. Gravina E. W. Competency-based education and its effect on nursing education: A literature review. *Teaching and Learning in Nursing*, 2017, vol. 12 (2), pp. 117-121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2016.11.004>
9. Zhafyarov A. Z. Competence approach: Consistent theory and technology. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 81-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.06>
10. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Digital transformations of the education system: Trends, problems, and priorities of personal development (A critical review). *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 71-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.04>
11. Pushkareva E. A., Pushkarev Y. V. Cognitive-reflexive personality development: Evaluating the impact of the changing information and educational environment. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (6), pp. 128-154. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2406.06>
12. Lomonosova N. V., Zolkina A. V. Digital learning resources: Enhancing efficiency within blended higher education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (6), pp. 121-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.08>
13. Brevik L. M., Gudmundsdottir G. B., Lund A., Strømme T. A. Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 86, pp. 102875. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
14. Instefjord E. J., Munthe E. Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 37-45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>

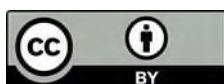


15. Gadušova Z., Hašková A., Szarszoi D. Teachers' competences evaluation: Case study. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (3), pp. 164-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2003.09>
16. Cheetham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 1998, vol. 22 (7), pp. 267-276. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090599810230678>
17. Stefanutti L., de Chiusole D. On the assessment of learning in competence based knowledge space theory. *Journal of Mathematical Psychology*, 2017, vol. 80, pp. 22-32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmp.2017.08.003>
18. Rezgui K., Mhiri H., Ghédira K. Ontology-based e-Portfolio modeling for supporting lifelong competency assessment and development. *Procedia Computer Science*, 2017, vol. 112, pp. 397-406. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.041>
19. Lauermaun F., König J. Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 2016, vol. 45, pp. 9-19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
20. Judrups J., Zandbergs U., Arhipova I., Vaisnore L. Architecture of a competence – based human resource development solution. *Procedia Computer Science*, 2015, vol. 77, pp. 184-190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.382>
21. Bergsmann E., Schultes M.-Th., Winter P., Schober B., Spiel Ch. Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*, 2015, vol. 52, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>
22. Schipper T., Goei S. L., de Vries S., van Veen K. Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 68, pp. 289-303. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.015>
23. Zhafyarov A. Z. Criteria for studying dependent and independent samples in the field of education. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (3), pp. 69-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.04>
24. Zhafyarov A. Zh. Refined and supplemented author's criterion for the study of dependent and independent samples in the field of experimental sciences (with the focus on education). *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (2), pp. 123-144. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2302.06>

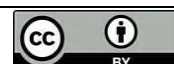
Submitted: 29 November 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

The author's contribution to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is full-completed.

The author reviewed the results and approved the final version of the manuscript

Information about competitive interests:

The author declares the absence of obvious and potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Author

Akryam Zhafyarovich Zhafyarov

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education,
Department of Geometry and Methods of Teaching Mathematics,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuiskaya Str., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1339-1472>
E-mail: akram39@yandex.ru



УДК 372.857+316.334.5+504.75+913

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2601.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.08)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Особенности формирования геокраеведческой компетентности школьников: выявление и оценка значимых факторов

Л. А. Амирова¹, Г. Р. Гильманова¹, А. Р. Рахматуллина¹, В. Н. Саттаров¹¹ Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Уфа, Россия

Проблема и цель. Геокраеведческая компетентность является не просто знаниями о родном крае, а представляет собой результат специально организованной деятельности, формирующей у школьников способность использовать информацию для анализа, планирования и прогнозирования собственной деятельности. Отсутствие научного обоснования факторов, влияющих на формирование компетентности, затрудняет выбор эффективных педагогических стратегий в отношении содержания и методик обучения. Цель статьи – выявление и оценка факторов, оказывающих влияние на формирование геокраеведческой компетентности школьников, их систематизация и обоснование.

Методология. В работе применены субъектно-деятельностный, компетентностный и краеведческий подходы. В опросах участвовали учителя географии Республики Башкортостан, Карачаево-Черкесской Республики, Омской области, студенты Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, школьники общеобразовательных учреждений Республики Башкортостан.

Результаты. Проанализированы учебно-методические и технологические аспекты учета краеведческого материала в школьных курсах и дополнительном образовании; обобщены результаты исследований отечественных и зарубежных авторов по сущности и педагогической ценности краеведения. Эмпирический этап выявил представления учителей о значимых факторах формирования геокраеведческой компетентности, предпочитаемых темах внеурочной деятельности (5–8 классы), реализации географического содержания во внеурочной деятельности и проблемах ее организации.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 125050605778-8 по теме «Разработка образовательного электронного контента для ранней профилизации школьников по географии в рамках внеурочной деятельности».

Библиографическая ссылка: Амирова Л. А., Гильманова Г. Р., Рахматуллина А. Р., Саттаров В. Н. Особенности формирования геокраеведческой компетентности школьников: выявление и оценка значимых факторов // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 181–202. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.08>

✉ Автор для корреспонденции: Венер Нуруллович Саттаров, wener5791@yandex.ru

© Л. А. Амирова, Г. Р. Гильманова, А. Р. Рахматуллина, В. Н. Саттаров, 2026

Выявлены представления школьников о значении проектно-исследовательской деятельности. Идентифицированы приоритетные факторы, оказывающие влияние на формирование компетентности школьников; предложено рассматривать внешние по отношению к личности факторы как приоритетные и первичные, а также как педагогические условия, способствующие формированию и развитию геокраеведческой компетентности.

Заключение. Исследование позволило выделить внешние и внутренние факторы, определяющие формирование геокраеведческой компетентности школьников на этапе основного общего образования. Полученные результаты указывают на первостепенную значимость внешних средовых факторов, которые целесообразно рассматривать в качестве педагогических условий, способствующих формированию и развитию геокраеведческой компетентности, а также воспитанию ценностного и ответственного отношения к Земле.

Ключевые слова: краеведение; геокраеведческая компетентность; факторы формирования геокраеведческой компетентности; образовательный контент.

Постановка проблемы

Современная социально-образовательная ситуация в России характеризуется тревожной тенденцией – снижением мотивации школьников к изучению родного края. Ученые, педагоги, общественные деятели с обеспокоенностью отмечают ослабление не только когнитивного интереса (знаний о крае), но и, что особенно важно, аффективного компонента – эмоциональной связи, чувства сопричастности к истории, культуре и природе своей малой родины. Несмотря на то что материалы по краеведению эпизодически включаются в программы по географии, истории и некоторым другим предметам, целенаправленное и систематическое изучение родного края в рамках отдельного курса часто оказывается недостаточно представленным в учебных планах. Эту проблему усугубляет информационная среда, в которой доминируют сообщения о возможностях и перспективах в других регионах и странах, что создает искаженное восприятие ценности локальной идентичности и краеведческого знания у школьников. Важно понимать, что в условиях глобализации и мобильности возникает риск размывания чувства принадлежности к конкретной территории,

что может негативно сказаться на формировании гражданской позиции и социальной ответственности.

Интерес к изучению родного края может быть актуализирован через специально организованную работу на уроках и во внеурочной деятельности по географии, в ходе формирования у школьников геокраеведческой компетентности. Эта проблема занимает важное место в современном исследовательском поле и отличается многоаспектным характером, что подтверждается в ходе анализа современных публикаций.

В трудах современных авторов обнаруживается, что интерес педагогов и ученых к краеведению как особому направлению работы со школьниками не угасает, а в последние годы усиливается внимание к методическим и технологическим аспектам решения проблемы учета краеведческого материала в содержании школьных курсов и системе дополнительного образования. Краеведение является многогранной дисциплиной, исследующей географические особенности, биологическое разнообразие, историческое наследие, литературные традиции, музыкальную культуру, художественное мастерство, математи-



ческие открытия, библиотечные фонды, любительские увлечения, церковную историю и семейные предания определенного региона¹ [1; 2].

Известно, что значительную поддержку в развитии краеведения оказывают популяризаторские проекты, реализуемые Русским географическим обществом. Краеведческую направленность предлагается использовать в духовно-нравственном развитии и патриотическом воспитании личности² [3], в формировании читательской грамотности³ [4], при организации проектной и исследовательской деятельности школьников⁴ [5–7], в формировании региональной [8–10] и гражданской [11–13] идентичности.

Некоторые авторы раскрывают возможности изучения краеведения не только в ходе уроков [14–16], но и во внеурочной деятельности с использованием экскурсионных программ, туристических выходов, профильных

смен, что проявляет ярко выраженный практико-ориентированный характер⁵ [17–21]. Однако о развитии географической компетентности как о комплексной задаче формирования знаний, умений, ценностей, способности проводить практическую, в том числе экспериментальную, деятельность, авторы напрямую не говорят.

Специфику внеурочной деятельности краеведческой направленности исследуют Е. Е. Морозова с соавторами [8], рассматривая местные локации в пространстве городского парка для реализации проектных и исследовательских работ обучающихся. Авторы оценивают включение природных и социокультурных зон местного парка как «уникальную возможность для углубленного изучения родного региона и расширения представлений о его природных особенностях, совершенствования понимания закономерностей естественных

¹ Sitnikova A. A., Pimenova N. N., Filko A. I. Pedagogical approaches to teaching and adaptation of indigenous minority peoples of the North in higher educational institutions // *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. – 2018. – Vol. 8 (4). – P. 26-45. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.02>

Kolesnik M. A., Libakova N. M., Sertakova E. A. Art education as a way of preserving the traditional ethnocultural identity of indigenous minority peoples from the North, Siberia and the Far East // *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. – 2018. – Vol. 8, No. 4. – P. 233-247. – DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.15>

² Пеньков С. В. Роль читательской грамотности в проектной работе школьников // *Наука и школа*. – 2025. – № 1-1. – С. 231–238.

³ Титова Ю. В. Краеведение на уроках литературы как часть формирования функциональной читательской грамотности школьников // *Методист*. – 2025. – № 4. – С. 67–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82307986>

⁴ Сокова Е. Е. Проектная деятельность по краеведению во внеурочной деятельности // *Научный поиск*. – 2017. – № 1.3. – С. 71-73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29205788>

Данилова А. Н., Соколов А. М., Шубович М. М. Региональная идентичность как бренд современного школьного образования // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2021. – Т. 9, № 6. – С. 5.

⁵ Harvey F. A primer of GIS: Fundamental geographic and cartographic concepts // *Guilford Publications*. – 2015. – P. 23–25.

International Geographical Union // *Geography, Culture and Society for Our Future Earth*. – 2017. – P. 2-3. http://www.cnfg.fr/wp-content/uploads/2017/12/Character_2016-IGU-CGE_May_9.pdf

Bilska-Wodecka E. 80 years after the 14th Congress of the International Geographical Union in Warsaw, 23-31 August 1934 // *Geographia Polonica*. Institute of Geography and Spatial Organization, Polish Academy of Sciences. – 2014. – Vol. – DOI: <https://doi.org/10.7163/GPOL.2014.18>

Gayatri H. T. Soegiyanto and P. Rintayati. Development of Contextual Teaching LearningBased Audio Visual Adobe Flash Media to Improve Critical Thinking Ability of Geography Learning at Senior High School. 1st UPI International Geography Seminar – IOP Publishing/ IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science 145. – 2018. – P. 012004. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/145/1/012004>

процессов, формирования ценностных ориентаций к объектам, направляя детей к участию в природоохранной деятельности и воспитывая навыки экологически безопасного поведения в природе» [8].

С. Н. Игошина⁶ обращает внимание на воспитательный потенциал географического краеведения как на широкий и многоаспектный ресурс. Исследователь выделяет в составе этого ресурса развитие творческой инициативы, познавательного мышления, наблюдательности, способности к самоопределению, формированию индивидуальной траектории обучения и развития⁷.

О. А. Рогова⁸ рассматривает географическое краеведение как дидактическую основу для познания школьниками окружающей действительности на различных уровнях, включая глобальный, региональный и локальный. Отмечается, что оно выступает в качестве комплексного компонента и являет собой связующий аспект для освоения знаний и умений,

непосредственно связанных с жизнью, современностью, окружающей реальной действительностью⁹.

В указанных работах лишь в «первом приближении» изучается проблема формирования геокраеведческой компетентности у школьников. Научный поиск в данной области представил весьма скудные результаты. Понятие «геокраеведческая компетентность» рассматривается в работах М. М. Бадьина (2012, 2013), М. М. Бадьина, Н. Ф. Винокуровой, О. Н. Бадьиной (2014). Авторы формулируют определение и раскрывают особенности формирования информационно-коммуникативной геокраеведческой компетентности¹⁰, а также предлагают методику использования информационных технологий в элективном курсе по географическому краеведению в контексте культурологического, личностно-деятельностного, компетентностного и системного подходов¹¹. Что касается выделения и оценки факторов, оказывающих влияние на

⁶ Игошина С. Н. Воспитательный потенциал географического краеведения // Актуальные проблемы школьного образования: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, Благовещенск, 21.03.2024 г. – Благовещенск: БГПУ, 2024. – С. 140-143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65658892>

⁷ Игошина С. Н. Воспитательный потенциал географического краеведения // Актуальные проблемы школьного образования: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, Благовещенск, 21.03.2024 г. – Благовещенск: БГПУ, 2024. – С. 140-143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65658892>

⁸ Рогова О. А. Географическое краеведение как основа организации исследовательской деятельности обучающихся // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, Москва, 10–11.11.2023 г. – М.: МПГУ, 2024. – С. 289-293. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68540047>

⁹ Рогова О. А. Географическое краеведение как основа организации исследовательской деятельности обучающихся // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, Москва, 10–11.11.2023 г. – М.: МПГУ, 2024. – С. 289-293. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68540047>

¹⁰ Бадьин М. М. Методика использования информационно-коммуникативных технологий в школьном географическом краеведении (8 класс): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2013. – 206 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21227815>

¹¹ Винокурова Н. Ф., Бадьин М. М. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в элективном курсе «Изучаем свой край средствами ИКТ» для учащихся 8-го класса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 126-131. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21227815>



формирование геокраеведческой компетентности у школьников, то отметим, что данный аспект не стал предметом внимания педагогов и ученых.

Очевидно, что решение задачи по повышению уровня геокраеведческой компетентности у обучающихся в школе охватывает три основных аспекта, имеющих ключевое значение. Во-первых, геокраеведческая компетентность должна пониматься как результирующая составляющая специально организованной работы, как некий специфический эффект формирования и развития школьника в направлении его способности использовать информацию о родном крае для рефлексии, проектирования, моделирования, прогнозирования собственной деятельности; во-вторых, отсутствует четкая локализация «места и времени» в учебном плане для ее формирования; в-третьих, пока не сложилось понимания о факторах ее формирования, они не получили достаточного научного обоснования, что затрудняет выбор направления работы педагогов как в содержательном, так и в методическом плане.

В этой связи мы полагаем, что назрела необходимость выделить факторы, оказывающие преимущественное влияние на формирование геокраеведческой компетентности школьников, рассматривать их как предмет научного анализа и усилий в управленческой

деятельности, выработать согласованную позицию ученых и практиков на решение данной проблемы.

Цель исследования – выявление и оценка факторов, оказывающих влияние на формирование геокраеведческой компетентности школьников, их систематизация и обоснование.

Методология исследования

Методологической основой исследования послужили следующие подходы и принципы. *Субъектно-деятельностный подход*, рассматривающий ученика как активного участника образовательного процесса, который усваивает и воспроизводит культуру в конкретной среде и социуме, позволил изучать формирование геокраеведческой компетентности не как пассивное восприятие знаний, а как активную деятельность ученика^{12, 13}.

Компетентностный подход, акцентирующий внимание на формировании у учащихся конкретных умений и навыков, необходимых для успешной деятельности, позволил определить, какие именно компетенции важны для геокраеведческой деятельности, и разработать методы их оценки^{14, 15}.

Краеведческий подход, подчеркивающий важность использования регионального контента в образовательном процессе для формирования у учащихся любви к своей малой родине и чувства гражданской ответственности, позволил интегрировать изучение географии и

¹² Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

¹³ Асмолов А. М. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–23.

¹⁴ Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–26.

Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор обра-

зовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: науч.-метод. сборник. – М., 2002.

Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

¹⁵ Gadušova Z., Hašková A., Szarszoi D. Teachers' competences evaluation: Case study // Science for Education Today. – 2020. – Vol. 10 (3). – P. 164–177. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.09>



краеведения, сделав обучение более интересным и значимым для учащихся^{16, 17}.

Были проведены опрос методом выбора преимущественной позиции, опрос-интервьюирование, опрос-собеседование, включенное наблюдение, направленные на изучение опыта учителей, отношения школьников к географическому образованию. В опросах приняли участие учителя географии Республики Башкортостан, Карачаево-Черкесской Республики, Омской области, студенты Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, школьники общеобразовательных школ Республики Башкортостан.

Результаты исследования

Теоретический анализ и обобщение содержания научных публикаций и педагогических практик по исследуемой проблеме, проведенные опросы учителей географии, апробация созданного в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы электронного образовательного контента «Экспериментальная и практическая география» в ходе слета учителей географии и профильной смены для школьников – все это позволило выявить наиболее значимые факторы, оказывающие влияние на формирование географической компетентности школьников. Проведена их классификация, в основе которой был заложен принцип принадлежности к личностным новообразованиям или к характеристикам внешней по отношению к личности среды. Ниже представлены внешние (средовые) и внутренние (личностные) факторы, перечисленные далее в логике

их влияния на рассматриваемый вид компетентности.

Из внутренних (личностных) нами выделены:

- необходимый и достаточный уровни мотивации к изучению географии и ценностное отношение к природе родного края;

- прочные знания по географии, доведенные до уровня понимания причинно-следственных связей и закономерностей;

- умение работать с разными источниками информации: картами различного содержания, глобусом, макетами, моделями, натуральными объектами, статистическими источниками (архивные материалы, справочники и др.);

- владение такими приборами, как барометр, компас, дальномер, GPS-навигатор, осадкомер, психрометр, термометр, гелиограф, анемометр, барограф, батометр, угломер, нивелир, теодолит и пр.;

- владение методами исследовательской, экспериментальной, природоохранной и созидательной деятельности на благо своей малой родины;

- открытость опыту участия школьников в реальных проектах и создание собственных проектов;

- умение презентовать результаты собственной деятельности.

Средовые факторы включают:

- усиление роли и значения школьного географического образования в направлении краеведения;

- выделение специального времени для изучения географии во внеурочной деятельности.

¹⁶ Лихачев Д. Краеведение как наука и как деятельность = Ethnography as a science and an activity: хрестоматия // Музей. – 2015. – № 4. – С. 58-59.

¹⁷ Заикин Д. С. Роль краеведения в формировании региональной идентичности (на примере ХМАО –

Югры) // Общество: философия, история, культура. – 2025. – № 5. – С. 242–247. DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2025.5.29>

сти, организации экспериментальных и практических работ для исследования родного края;

– разработка специальной программы, а также современных методических средств и инструментов для организации работы по формированию геокраеведческой компетентности школьников;

– комплексное использование потенциала проектной, исследовательской и практической деятельности в ходе занятий геокраеведческой направленности со школьниками, а также при организации подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности и в ходе повышения квалификации учителей-практиков.

Исследование проводилось в два этапа. На первом, наряду с изучением теоретических источников и работ ученых-исследователей, получено экспертное мнение учителей географии. Экспертами выступили 56 учителей городских и сельских школ Республики Башкортостан. Результаты опроса позволили выделить те личностные факторы, которые указаны выше. В комментариях учителя отмечают, что их наличие будет заметным и значимым только при условии организации внешней среды, в которой названные личностные качества и будут формироваться. В связи с этим мы сосредоточились на выявлении внешних факторов, их обосновании и оценивании с точки зрения необходимости и достаточности для формирования геокраеведческой компетентности школьников.

Второй этап включал исследование двух аспектов. Первый был направлен на выявление личностного отношения учителей к идее

использования потенциала внеурочной деятельности в изучении географии и родного края.

В марте 2025 г. на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы проведен более широкий опрос учителей географии Республики Башкортостан (256 человек, представляющих 57 из 63 муниципалитетов) и двух субъектов Российской Федерации: Карачаево-Черкесской Республики – 47 респондентов (9 % от общего числа опрошенных) и Омской области – 40 респондентов (8 %). Общий стаж работы более 25 лет указали 60,5 %.

Усиление роли и значения школьного географического образования в направлении краеведения отметили все респонденты. В личных беседах учителя отмечали недостаточное внимание к географии в учебных планах и у руководителей школ, нехватку специализированного оборудования для проведения лабораторных и практических работ, отсутствие современных методик преподавания и обучения и др.

Выделение специального времени для изучения географии из ресурса, отведенного на внеурочную деятельность, организация экспериментальных и практических работ для исследования родного края как значимые факторы отмечены большей частью респондентов. На вопрос «Нужна ли внеурочная деятельность в школьной программе для изучения географии» из более 300 респондентов 63,9 % ответили «Да, необходима», 30,3 % – «Желательна», 1,8 % – «Не нужна», затруднились с ответом 3,9 % (рис. 1).

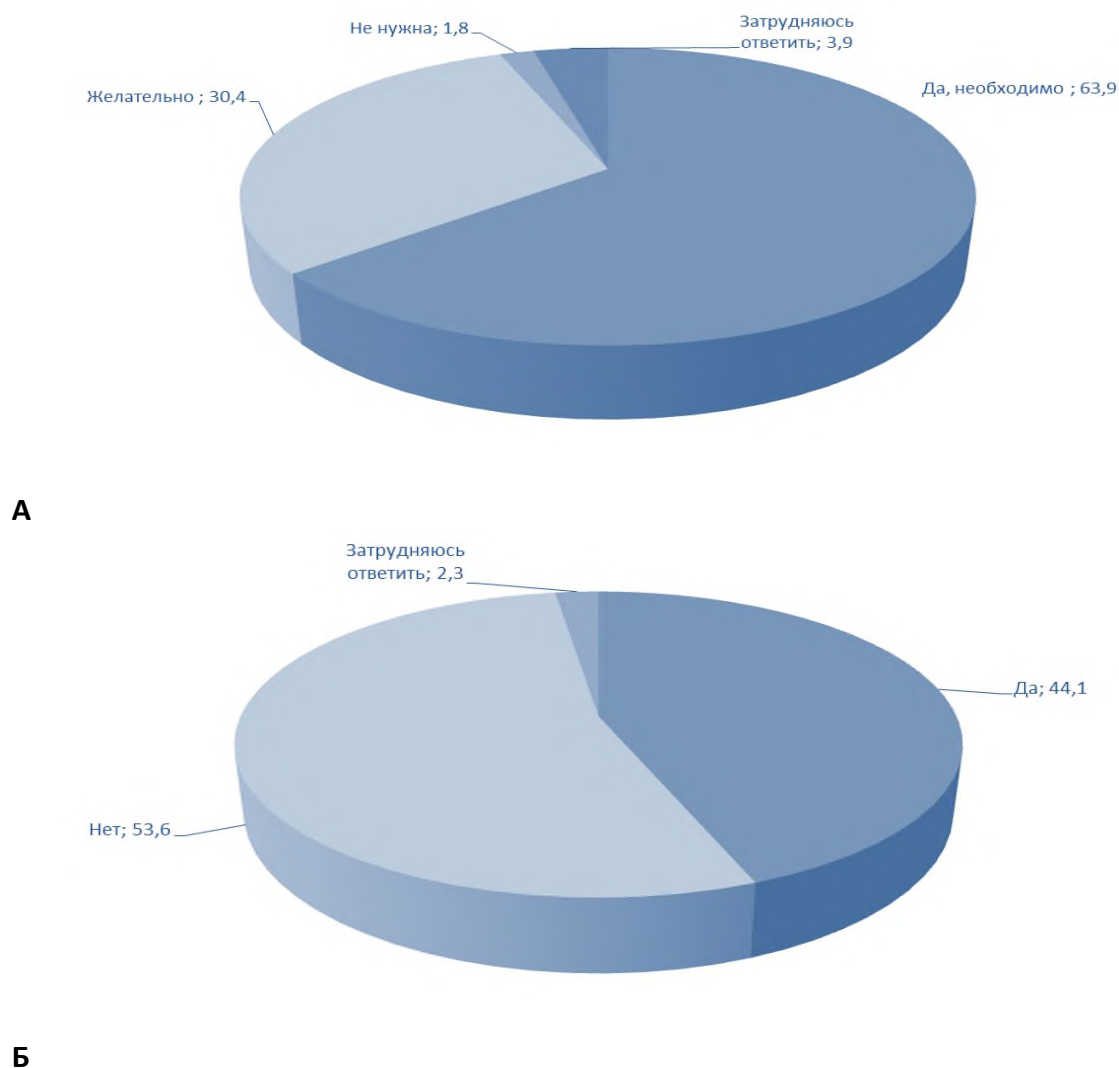


Рис. 1. Ответы на вопросы: А – «Нужна ли внеурочная деятельность в школьной программе для изучения географии?», Б – «Отсутствие в школе внеурочной деятельности по географии»

Fig. 1. Answers to questions: А – “Is extracurricular activity necessary in the school curriculum for studying geography?”, Б – “Lack of extracurricular activities in geography at school”

Отсутствие в школе внеурочной деятельности по географии отметили 53,6 %, подтвердили наличие – 44,1 %, затруднились с ответом – 2,3 %. Это обстоятельство обеспечивает, с одной стороны, позитивный фон (географии уделяется внимание не только в рамках урочной деятельности), а с другой – негативный (кто-то из учителей не различает урочные и внеурочные работы). Из подтвердивших ее наличие респондентов только 2,4 % указали углубленное изучение предмета по отдельной

программе. Остальные в разряд такой деятельности отнесли участие в олимпиадах и конкурсах, факультативные занятия по предмету, экскурсии, работу на пришкольном участке, проектную деятельность и др. Из общего мнения о значимости внеурочной деятельности особо выделяются потребности профориентационной работы в 8 классе. Учителя подчеркнули ее решающее значение для увеличения доли экскурсий, особенно производственного характера, и роли туристических походов

(33,7 %). При анализе данных из Карачаево-Черкесской Республики и Омской области установлено, что общая картина в них аналогична, хотя первичная выборка по количеству участников значительно различается.

Также выявлено мнение респондентов о значимости изучения родного края в географическом аспекте и приоритетной тематике по отдельным параллелям. Результаты анализа ответов на открытый вопрос о востребованных темах внеурочной деятельности для 5-х классов выявили, что из 260 ответов тематику, непосредственно связанную с краеведением, выбрали 28,1 % респондентов ($n = 73$). Контент-анализ ответов позволил выделить следующие доминирующие направления по краеведению: география малой родины и своего села; экскурсии в музеи и на природные объекты; практические занятия на местности; ознакомление с географическими особенностями родного края; изучение биографий знаменитых уроженцев; метеорологические и фенологические наблюдения; экологические аспекты изучения родного края; анализ рельефа территории; исследование памятников природы и др.

При анализе предпочтительной тематики внеурочной деятельности по географии в 6-х классах установлено, что из 256 ответов только 24,6 % ($n = 63$) указывают на элементы краеведческого содержания. Данные элементы преимущественно коррелируют с изучением природных особенностей родного края, топонимикой, организацией экскурсионной деятельности, метеорологическими наблюдениями и исследованием водных объектов. Кроме того, упоминается изучение промышленных предприятий и музеев региона, а также расширение знаний о географическом своеобразии и развитии населенных пунктов малой родины.

В контексте исследования внеурочной деятельности по географии для учащихся 7-х классов анализ 259 полученных ответов показал, что только 18,5 % ($n = 48$) респондентов отметили необходимость интеграции краеведческого компонента в учебные программы. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном внимании педагогического сообщества к потенциалу изучения родного края и недооценке данного ресурса в формировании гражданской позиции обучающихся. В реальной образовательной практике наблюдается тенденция к снижению доли краеведческого материала в урочной и внеурочной деятельности по географии в 5–7 классах.

Предполагается, что выявленная тенденция отражает потребность учащихся 8-х классов в закреплении теоретических знаний и практических умений по географии на наглядном материале в рамках подготовки к ОГЭ и выбору профиля обучения. Изучение родного края является доступным и эффективным инструментом для достижения данной цели. Ключевыми этапами для развития геокраеведческой компетенции представляются переход из начальной школы в основную (5-й класс, первый год изучения географии) и 8-й класс, когда учащиеся готовы к изучению экономики региона и находятся в процессе профессионального самоопределения. Интеграция краеведческого компонента в учебный процесс на данных этапах способствует осознанному выбору дальнейшей образовательной траектории.

Второй аспект связан с изучением основных проблем, препятствующих организации и реализации внеурочной деятельности. Мы предполагали, что проблема лежит в плоскости управления школой. Особое внимание к результатам ОГЭ и ЕГЭ по основным предметам ориентирует руководство школы распре-

делять часы на внеурочную работу в соответствии с приоритетными потребностями. Но получили совершенно другую картину. На вопрос «Какие проблемы в организации внеурочной деятельности по географии в

своей школе вы считаете ключевыми?» (из 12 вариантов ответов предлагалось выбрать не более трех), мы получили 1134 выбора, что определило распределение, представленное на рисунке 2.

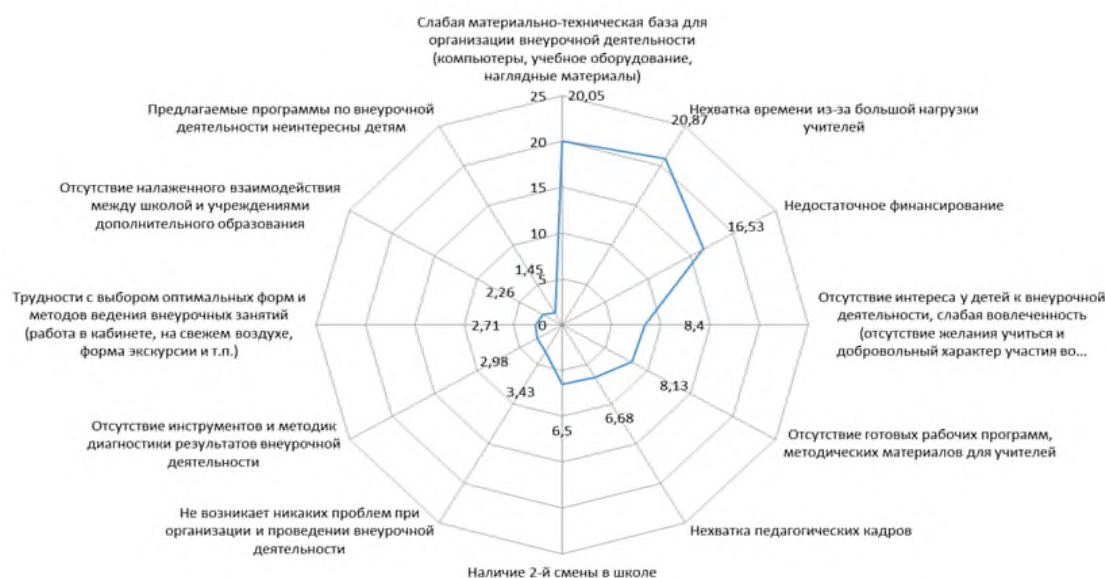


Рис. 2. Результаты опроса респондентов на вопрос «Какие проблемы в организации внеурочной деятельности по географии в своей школе вы считаете ключевыми?»

Fig. 2. The results of a survey of respondents to the question “What problems do you consider key in organizing extracurricular activities in geography at your school?”

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что только 3,4 % респондентов отметили отсутствие каких-либо проблем. Из оставшихся одиннадцати предложенных вариантов ответов только один (нехватка педагогических кадров) мы относим к трудно решаемым со стороны рядового учителя. Укомплектованность школы квалифицированными кадрами остается заботой руководителей образовательной организации и образовательной системы региона. Все остальные десять при достаточном уровне мотивации самого учителя могут быть если не решены полностью, то в достаточной степени ослаблены. Так, при суммировании количества выборов

(процентов) таких проблем, как «отсутствие интереса детей к внеурочной деятельности, слабая вовлеченность», «отсутствие готовых программ, методических материалов для учителей», «отсутствие инструментов и методик диагностики результатов внеурочной деятельности», «трудности с выбором оптимальных форм и методов ведения внеурочных занятий», «предлагаемые программы внеурочной деятельности неинтересны детям», мы получаем 23 % выборов, которые касаются недостатков в методическом обеспечении решения данной проблемы. А если принять во внимание еще 19,6 % выбора позиции «Слабая мате-

риально-техническая база...», то почти половина проблем могла бы быть снята с повестки дня и потенциал внеурочной деятельности по географии был бы использован в решении проблемы формирования геокраеведческой компетентности.

Резюмируя результаты опроса, считаем важным отметить, что, в соответствии с потребностью перевести работу по формированию геокраеведческой компетентности в управляемую плоскость, выполнять ее на достойном продуктивном и результативном уровнях, особое значение имеет такой фактор, как разработка специальной программы, а

также современных методических средств и инструментов для организации работы по формированию указанной компетентности у школьников. Полагаем, что при учете этого фактора немаловажным обстоятельством является общая тенденция цифровизации образовательной среды, и методические средства/инструменты могут быть выполнены в цифровом формате. В связи с этим в нашем опросе был вопрос «Готовы ли Вы перейти на использование цифрового образовательного продукта для ведения внеурочной деятельности по географии?» (рис. 3).

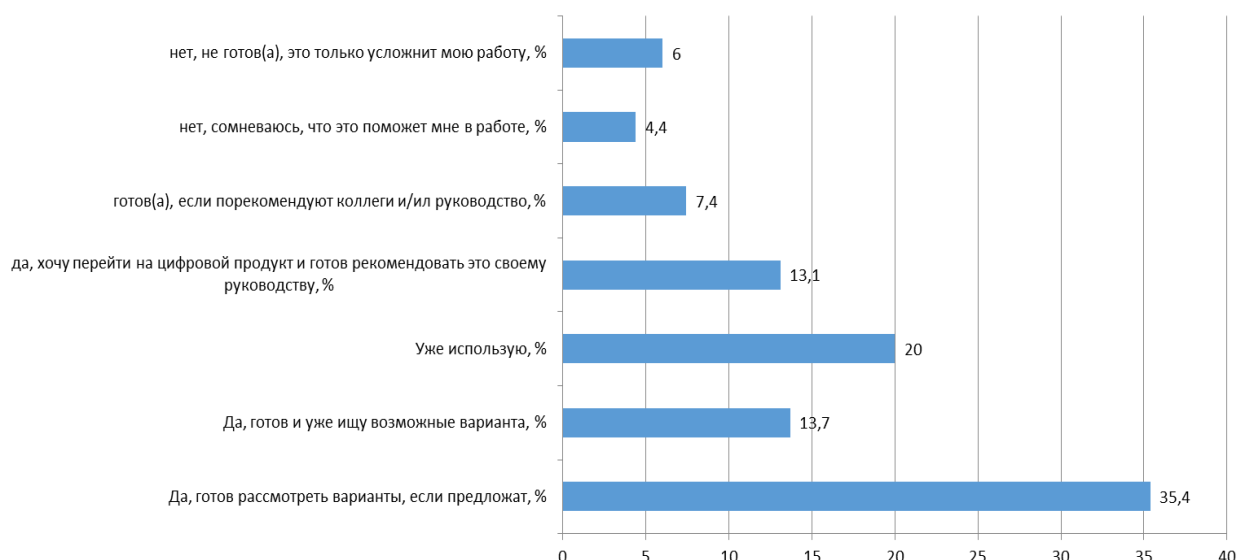


Рис. 3. Результаты опроса на вопрос «Готовы ли Вы перейти на использование цифрового образовательного продукта для ведения внеурочной деятельности по географии?»

Fig. 3. Survey results on the question “Are you ready to switch to using a digital educational product for extracurricular activities in geography?”

Комплексное использование потенциала проектной, исследовательской и практической деятельности в ходе занятий геокраеведческой направленности со школьниками, а также при организации подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности и в ходе повышения квалификации учителей-практиков как средовой фактор, оказывающий влияние

на формирование геокраеведческой компетентности у школьников, был выделен нами как приоритетный на основе личного опыта преподавателей высшей школы, учителей, взаимодействующих со студентами во время их педагогической практики, опроса студентов третьего курса – будущих учителей гео-

графии и наблюдения за школьниками смешанной возрастной группы в ходе организации профильной смены на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Разрабатывая методический инструмент для формирования геокраеведческой компетентности школьников в условиях внеурочной деятельности в виде электронного образовательного контента и привлекая к этому студентов в качестве вожатых на профильных сменах, консультантов-видеографов, блогеров, участников разработки и реализации сценария, мы зафиксировали то обстоятельство, что наиболее активно и продуктивно работа идет при следующих условиях:

- используется технология проектной деятельности;
- присутствует и позиционируется как ценность исследовательский компонент;
- практическая деятельность ориентирована на реальный востребованный результат.

Опрос студентов методом интервьюирования относительно оценки проектной, исследовательской и практической деятельности в системе их методической подготовки показал следующее (в опросе приняли участие 23 человека):

- усилить собственную методическую подготовку через освоение новых умений хотели бы все, особенно те, кто планирует работать учителем или преподавателем;
- особый интерес вызывает овладение умением создавать собственные методические продукты;
- наиболее предпочтительными для будущих учителей выступают цифровые продукты (они более современные, более востребованы потребителями, т. е. школьниками);
- умение проектировать расценено как весьма значимое (оно экономит время и силы,

не позволяет «сойти» с темы, правильно распределить ресурсы, удерживать в поле зрения конечный результат);

– опыт исследовательской деятельности обеспечивает комплекс умений: ставить цель, выбирать адекватные методы работы, системно мыслить, опираться на теоретические позиции для доказательства собственной идеи, представлять результат конкретно (без популизма и демагогичности).

Апробируя разработанный нами электронный образовательный контент «Экспериментальная и практическая география» как методический инструмент для формирования геокраеведческой компетентности школьников в условиях профильной смены (40 школьников 5–8 кл.), мы также зафиксировали методом наблюдения, что при подаче материала как полезного для создания собственных проектов и получения реальных научных данных, имеющих значение при подготовке к конкурсам по географии, уровень интереса, внимательности и участия в работе малых групп был значительно выше. При такой постановке вопроса даже те участники смены, которые часто отвлекались, пытались перевести занятия в плоскость простого развлечения, относились более серьезно и с удовольствием выполняли все этапы работы.

Таким образом, при выявлении и оценке факторов, оказывающих влияние на формирование геокраеведческой компетентности школьников, обнаружилось, что наиболее приоритетными и первичными следует считать внешние по отношению к школьнику, т. е. средовые факторы. Они, в свою очередь, могут быть рассмотрены как педагогические условия для формирования и развития геокраеведческой компетентности школьников, формирования у них ценностного и ответственного отношения к Земле.

Заключение

Бережное и ответственное отношение к природе остается приоритетной задачей в ходе воспитания гражданина и патриота своей страны. Наиболее перспективными школьными дисциплинами, которые способствуют организации и реализации краеведческой деятельности, остаются география и история, а в последние годы краеведение рассматривается как эффективный инструмент в реализации воспитательной работы. Геокраеведческое образование представляет собой сложную многоступенчатую систему, интегрирующую теоретические знания и практические навыки, формирующие мировоззренческую позицию личности. Изучение природы родного края позволяет сформировать целостное представление о географических объектах и окружающем мире. Оно направлено на формирование осознанного ценностного, ответственного и бережного отношения к Земле и окружающей среде, созидательной позиции начиная со школьного возраста.

Геокраеведение сталкивается с рядом специфических проблем, требующих комплексного подхода и инновационных решений для обеспечения эффективного развития образовательного процесса. Одной из ключевых проблем в данной области является необходимость формирования геокраеведческих компетенций, которая представляет собой многоаспектную задачу, включающую интеграцию теоретических знаний и практических навыков в области географии и краеведения.

В этой работе необходимы не только теоретические изыскания, но и изучение эффективного педагогического опыта и методических находок действующих учителей-практиков. Такое «встречное» движение «от теории к практике» и «из практики в теоретический анализ» будет способствовать оптималь-

ному решению задачи формирования гражданина своей страны, готового бережно и рационально использовать природу родного края, проявлять активность в деле сохранения культурного наследия региона.

В ходе настоящего исследования проанализированы методические и технологические аспекты решения проблемы учета краеведческого материала в содержании школьных курсов, в системе дополнительного образования детей. Выявлено, что научный анализ и оценка факторов, оказывающих влияние на формирование геокраеведческой компетентности у школьников, до сегодняшнего дня не произведены. Мы выделили три основных аспекта, имеющих ключевое значение:

- понимание геокраеведческой компетентности как результирующей составляющей специально организованной работы, как специфического эффекта формирования и развития школьника в направлении его способности использовать информацию о родном крае для изучения, проектирования, моделирования, прогнозирования;

- локализация внеурочной деятельности как «места и времени» в учебном плане для формирования геокраеведческой компетентности школьников;

- выделение внешних и внутренних факторов формирования геокраеведческой компетентности и обоснование внешних как первичных.

Основными периодами для развития геокраеведческих компетенций являются переход из начальной школы в основную (5-й класс, первый год изучения географии) и 8-й класс. В это время краеведческий материал наиболее востребован, так как младшие подростки еще во многом сохраняют привычку к наглядно-образному восприятию, а подростки-восьмиклассники уже готовы к изучению экономики родного края и выбору дальнейших траекторий обучения.

Наиболее значимыми внешними (средовыми) факторами, оказывающими влияние на формирование геокраеведческой компетентности школьников в целом и на актуализацию внутренних факторов, определяющих продуктивность личностных новообразований, являются: усиление роли и значения школьного географического образования в направлении краеведения; выделение временного ресурса во внеурочной деятельности для изучения географии; разработка специальной программы, а также цифрового контента по организации экспериментальных и практических работ для исследования родного края; обучение будущих и действующих педагогов использованию потенциала проектной, исследовательской и практической деятельности для организации работы по формированию геокраеведческой компетентности школьников.

Таким образом, современные вызовы в образовании диктуют необходимость поиска новых эффективных подходов к обучению географии и краеведению. Задача педагогической общественности не просто передать знания, но и пробудить у школьников интерес к

предмету, желание исследовать окружающий мир. В данной ситуации инновационные образовательные технологии становятся ключевым инструментом в решении указанных задач. Особенно перспективным направлением является использование информационных (цифровых) технологий, отвечающих интересам современных учителей и учеников, а будущие педагоги с энтузиазмом осваивают методы создания собственных учебных материалов на основе подобных технологий. В этой связи необходимо обратить внимание на внешние факторы, окружающую среду, которые оказывают значительное влияние на формирование географической и краеведческой компетентности школьников. Иными словами, формируемые педагогические условия напрямую влияют на формирование у подрастающего поколения ценностного и ответственного отношения к Земле. И нашей целью является создание образовательной среды, в которой ученик сможет раскрыть свой потенциал, заинтересоваться геокраеведением, а также осознать свою ответственность за будущее планеты Земля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яниева Н. В. Сохраняя культурную идентичность воспитание базовых национальных ценностей в рамках внеурочной деятельности // Вестник военного образования. – 2025. – № 1. – С. 141–143. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80318042>
2. Пономарев П. А., Шалин В. В., Самыгин С. И. Патриотическое воспитание современной российской молодежи: основные проблемы и перспективные направления // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 2. – С. 95–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80374395> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2025.2.9>
3. Гуревич В. С. О роли краеведения в формировании патриотизма // Региональные проблемы. – 2022. – Т. 25, № 3. – С. 183–186. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49462853> DOI: <https://doi.org/10.31433/2618-9593-2022-25-3-183-186>
4. Бекетова С. И., Кубышкина Е. Н., Губеева С. К., Уленгов Р. А. Уразметов И. А. Хаялева А. Д. Смысловое чтение как средство формирования экологического мировоззрения учащихся в процессе обучения географии // Самарский научный вестник. – 2022. – № 1. – С. 272–280. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48544623> DOI: <https://doi.org/10.55355/snv2022111302>



5. Амбарцумова Э. М., Дюкова С. Е. Актуализация содержания школьного географического образования через экологизацию // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 2, № 2. – С. 93–103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80666309> DOI: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-105-93-103>
6. Дубова М. А. Краеведение в формате школьной проектной деятельности // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. – 2025. – № 2. – С. 91–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82538043> DOI: <https://doi.org/10.29025/1994-7720-2025-2-91-98>
7. Заикин Д. С. Роль краеведения в формировании региональной идентичности (на примере ХМАО - Югры) // Общество: философия, история, культура. – 2025. – № 5. – С. 242–247. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82322694> DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2025.5.29>
8. Морозова Е. Е., Исаева О. А., Федорова О. А., Скиданова К. М. Внеурочная деятельность обучающихся краеведческой направленности в пространстве городского парка // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 6. – С. 105–109. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82560248> DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.40429>
9. Ussenov N., Laikhanov S., Issakov Y., Aliaskarov D., Abikbayev Y. Geoinformation technologies as a tool for developing geospatial thinking skills // Journal of Educational Sciences. – 2024. – Vol. 80 (3). – P. 186–199. DOI: <https://doi.org/10.26577/JES2024v80.i3.015>
10. Palupi E. D., Wirahayu Y. A. Effect of Project-Based Learning (PjBL) Model Assisted by Geospatial Technology on Students' Creative Thinking Skills // Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan. – 2025. – Vol. 6 (2). – P. 1086–1099. DOI: <https://doi.org/10.51276/edu.v6i2.1271>
11. Mulyadi M. A. Y., Maryani E., Ruhimat M., Setiawan I. Framework, Development, and Evaluation of Geography Literacy-Based Learning Model for Enhancing Students' Life Skills in Indonesian Senior High School // Jambura Geo Education Journal. – 2025. – Vol. 6 (2). – P. 206–221. DOI: <https://doi.org/10.37905/jgej.v6i2.33416>
12. Olatoye T. A., Fru R. N. Investigating Durban's Morphological Dynamics and Spatial Prediction Techniques for Urban Geography Pedagogy // Journal of Education and Learning Technology. – 2025. – Vol. 6 (7). – P. 492–512. DOI: <https://doi.org/10.38159/jelt.2025676>
13. Prihadi S., Wibowo N. A. Geographical Inquiry: Learning Model to Empower Students' Spatial Citizenship in Higher Education // Jambura Geo Education Journal. – 2025. – Vol. 6. – P. 154–167. DOI: <https://doi.org/10.37905/jgej.v6i2.31296>
14. Syafril, Junaidin. Exploring The Impact of Deep Learning Approaches on Geography Education: Student Perceptions and Educational Implications // Jurnal Penelitian Pendidikan IPA. – 2025. – Vol. 11 (7). – P. 729–737. DOI: <https://doi.org/10.29303/jppipa.v11i7.12276>
15. Benner J. G., Anthony T., Sadvari J., Zhang S., Slayton E., Clark J. H. Geography Education, GIS, and Libraries // Geography. – 2025. DOI: <https://doi.org/10.1093/obo/9780199874002-0293>
16. Lee J. Beyond Geospatial Inquiry-How Can We Integrate the Latest Technological Advances into Geography Education? // Education Sciences. – 2023. – Vol. 13 (11). – P. 1128. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13111128>
17. Соболева Е. В., Исупова Н. И., Караулова Л. В., Ниматулаев М. М. Развитие экологического мышления и навыка бережливого производства в курсе мобильной робототехники // Science for Education Today. – 2020. – № 1. – С. 149–173. URL: <https://www.elibrary.ru/wwaozl> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.09>
18. Hill J., Walkington H., King H. Geographers and the scholarship of teaching and learning // Journal of Geography in Higher Education. – 2018. – Vol. 42 (4). – P. 557–572. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1515188>



19. Lawton D. Curriculum planning and technological change // Education + Training. – 1980. – Vol. 22 (4). – P. 124–124. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb016710>
20. Solem M., Cheung I., Schlemper B. Skills in Professional Geography: An Assessment of Work-force Needs and Expectations // The Professional Geographer. – 2008. – Vol. 60 (3). – P. 356–373. DOI: <https://doi.org/10.1080/00330120802013620>
21. Ioffe G., Nefedova T. Land Use Changes in the Environs of Moscow // Area. – 2001. – Vol. 33 (3). – P. 273–286. DOI: <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00031>

Поступила: 26 августа 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

Амирова Людмила Александровна: литературный обзор, написание разделов «Результаты», «Обсуждение» и «Заключение».

Гильманова Галия Рафаиловна: организация исследования, интерпретация результатов.

Рахматуллина Амина Раисовна: сбор эмпирического материала, интерпретация результатов.

Саттаров Венер Нуруллович: организация исследования, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Амирова Людмила Александровна

доктор педагогических наук, главный научный сотрудник,
управление научной работы,

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
ул. Октябрьской революции, 3-а, 450008, г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-2705-9217>

SPIN-код: 5132-0047

E-mail: ms.amirova@yandex.ru



Гильманова Галия Рафаиловна

кандидат биологических наук, руководитель,
центр менеджмента качества,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
ул. Октябрьской революции, 3-а, 450008, г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0135-8584>

SPIN-код: 7789-6560

E-mail: g.gilmanova@mail.ru

Рахматуллина Амина Раисовна

декан естественно-географического факультета, старший преподаватель,
кафедра экологии, географии и природопользования,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
ул. Октябрьской революции, 3-а, 450008, г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2452-3509>

SPIN-код: 1718-2770

E-mail: rar19590@gmail.com

Саттаров Венер Нуруллович

доктор биологических наук, зав. кафедрой,
кафедра экологии, географии и природопользования,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
ул. Октябрьской революции, 3-а, 450008, г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6331-4398>

SPIN-код: 4457-8734

E-mail: wener5791@yandex.ru



The specifics of developing schoolchildren's local geography competence: Evaluation of significant factors

Lyudmila A. Amirova¹, Galiya R. Gil'manova¹, Amina R. Rakhmatullina¹, Vener N. Sattarov ¹

¹ Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russian Federation

Abstract

Introduction. *Local geography competence is not simply knowledge about one's native region; it is the result of specially organized activities that develop students' ability to use information to analyze, plan, and forecast their own activities. The lack of scholarly attention to the factors determining the development of this competence complicates the selection of effective teaching strategies for content and methods. The purpose of this article is to identify and evaluate the factors determining the development of local geography competence in schoolchildren, summarize and clarify them.*

Materials and Methods. *The study follows learner-centered, activity-based, competency-based, and local history approaches. Survey participants included geography teachers from the Republic of Bashkortostan (RB), the Karachay-Cherkess Republic, and Omsk Oblast, students from the M. Akmulla Bashkortostan State Pedagogical University, and schoolchildren from secondary education institutions in the RB.*

Results. *The article analyzes the educational, methodological, and technological aspects of incorporating local history materials into secondary school and supplementary education curricula. The results of research investigations by Russian and international authors on the essence and educational value of local history are summarized. The empirical stage reveals teachers' perceptions of the significant factors in developing local geography competence, preferred topics for extracurricular activities (grades 5-8), the implementation of geography content in extracurricular activities, and the challenges of organizing them. Schoolchildren's perceptions of the importance of project-based research activities are also revealed. Significant factors determining the development of schoolchildren's competence are identified. It is proposed to consider factors external to the individual as priority and primary, as well as how pedagogical conditions contribute to the formation and development of local geography competence.*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 125050605778-8 ("Development of educational electronic content for early profiling of schoolchildren in geography within the framework of extracurricular activities").

For citation

Amirova L. A., Gil'manova G. R., Rakhmatullina A. R., Sattarov V. N. The specifics of developing schoolchildren's local geography competence: Evaluation of significant factors. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 181–202. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.08>

 Corresponding Author: Vener N. Sattarov, wener5791@yandex.ru

© Lyudmila A. Amirova, Galiya R. Gil'manova, Amina R. Rakhmatullina, Vener N. Sattarov, 2026

Conclusions. The study has identified external and internal factors that determine the development of students' local geography competence at the basic stage of secondary education. The findings highlight the primary importance of external environmental factors, which should be considered as teaching conditions that facilitate the formation and development of local geography competence, as well as fostering of a value-based and responsible attitude toward the Earth.

Keywords

Local history; Local geography competence; Factors determining local geography competence; Educational content.

REFERENCES

1. Yanieva N. V. Preserving cultural identity education of basic national values with in the framework of extracurricular activities. *Bulletin of Military Education*, 2025, no. 1, pp. 141-143. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80318042>
2. Ponomarev P. A., Shalin V. V., Samygin S. I. Patriotic education of modern Russian youth: The main problems and promising directions. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2025, no. 2, pp. 95-102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80374395> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2025.2.9>
3. Gurevich V. S. On the role of local history studies in the formation of patriotism. *Regional Problems*, 2022, vol. 25 (3), pp. 183-186. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49462853> DOI: <https://doi.org/10.31433/2618-9593-2022-25-3-183-186>
4. Beketova S. I., Kubyshkina E. N., Gubeeva S. K., Ulengov R. A., Urazmetov I. A., Khayaleeva A. D. Semantic reading as a means of students' ecological worldview development in the process of learning geography. *Samara Scientific Bulletin*, 2022, no. 1, pp. 272-280. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48544623> DOI: <https://doi.org/10.55355/snv2022111302>
5. Ambartsumova E. M., Dyukova S. E. Updating the content of school geography education through environmentalization. *Domestic and Foreign Pedagogics*, 2025, vol. 2 (2), pp. 93-103. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80666309>
6. Dubova M. A. Local history in the format of school project activities. *Bulletin of the North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov*, 2025, no. 2, pp. 91-98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82538043> DOI: <https://doi.org/10.29025/1994-7720-2025-2-91-98>
7. Zaikin D. S. The role of local history in the formation of regional identity (on the example of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Ugra). *Society: Philosophy, History, Culture*, 2025, no. 5, pp. 242-247. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82322694> DOI: <https://doi.org/10.24158/fik.2025.5.29>
8. Morozova E. E., Isaeva O. A., Fedorova O. A., Skidanova K. M. Extracurricular activities of local history students in the urban park space. *Modern Science-Intensive Technologies*, 2025, no. 6, pp. 105-109. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82560248> DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.40429>
9. Ussenov N., Laikhanov S., Issakov Y., Aliaskarov D., Abikbayev Y. Geoinformation technologies as a tool for developing geospatial thinking skills. *Journal of Educational Sciences*, 2024, vol. 80 (3), pp. 186-199. DOI: <https://doi.org/10.26577/JES2024v80.i3.015>
10. Palupi E. D., Wirahayu Y. A. Effect of project-based learning (PjBL) model assisted by geospatial technology on students' creative thinking skills. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 2025, vol. 6 (2), pp. 1086-1099. DOI: <https://doi.org/10.51276/edu.v6i2.1271>

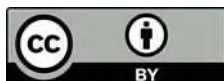


11. Mulyadi M. A. Y., Maryani E., Ruhimat M., Setiawan I. Framework, development, and evaluation of geography literacy-based learning model for enhancing students' life skills in Indonesian senior high school. *Jambura Geo Education Journal*, 2025, vol. 6 (2), pp. 206-221. DOI: <https://doi.org/10.37905/jgej.v6i2.33416>
12. Olatoye T. A., Fru R. N. Investigating Durban's morphological dynamics and spatial prediction techniques for urban geography pedagogy. *Journal of Education and Learning Technology*, 2025, vol. 6 (7), pp. 492-512. DOI: <https://doi.org/10.38159/jelt.2025676>
13. Prihadi S., Wibowo N. A. Geographical inquiry: Learning model to empower students' spatial citizenship in higher education. *Jambura Geo Education Journal*, 2025, vol. 6, pp. 154-167. DOI: <https://doi.org/10.37905/jgej.v6i2.31296>
14. Syafril, Junaidin. Exploring the impact of deep learning approaches on geography education: student perceptions and educational implications. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 2025, vol. 11 (7), pp. 729-737. DOI: <https://doi.org/10.29303/jppipa.v11i7.12276>
15. Benner J. G., Anthony T., Sadvari J., Zhang S., Slayton E., Clark J. H. Geography Education, GIS, and Libraries. *Geography*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1093/obo/9780199874002-0293>
16. Lee J. Beyond geospatial inquiry-how can we integrate the latest technological advances into geography education? *Education Sciences*, 2023, vol. 13 (11), pp. 1128. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13111128>
17. Soboleva E. V., Isupova N. I., Karaulova L. V., Nimatulaev M. M. Development of environmental thinking and lean manufacturing skills in the course of mobile robotics. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (1), pp. 149–173. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.09>
18. Hill J., Walkington H., King H. Geographers and the scholarship of teaching and learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 2018, vol. 42 (4), pp. 557-572. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1515188>
19. Lawton D. Curriculum planning and technological change. *Education + Training*, 1980, vol. 22 (4), pp. 124-124. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb016710>
20. Solem M., Cheung I., Schlemper B. Skills in professional geography: An assessment of workforce needs and expectations. *The Professional Geographer*, 2008, vol. 60 (3), pp. 356-373. DOI: <https://doi.org/10.1080/00330120802013620>
21. Ioffe G., Nefedova T. Land use changes in the environs of Moscow. *Area*, 2001, vol. 33 (3), pp. 273-286. DOI: <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00031>

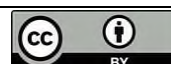
Submitted: 26 August 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Lyudmila A. Amirova

Contribution of the co-author: literary review, writing the sections "Results", "Discussion" and "Conclusion".

Galiya R. Gil'manova

Contribution of the co-author: study organization, results interpretation.

Amina R. Rakhmatullina

Contribution of the co-author: empirical data collection, results interpretation.

Vener N. Sattarov

Contribution of the co-author: study organization, statistical procedures, article formatting.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Lyudmila Aleksandrovna Amirova

Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher,
Department of Scientific Work,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Oktyabrskaya Revolution str., 3-a, 450008, Ufa, Republic of Bashkortostan,
Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-2705-9217>
E-mail: ms.amirova@yandex.ru

Galiya Rafailovna Gilmanova

Candidate of Biological Sciences, Head,
Quality Management Center,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
3-a Oktyabrskaya Revolyutsii St., 450008, Ufa, Republic of Bashkortostan,
Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0135-8584>
E-mail: g.gilmanova@mail.ru



Amina Raisovna Rakhmatullina

Dean of the Faculty of Natural Geography, Senior Lecturer,
Department of Ecology, Geography and Environmental Management,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Oktyabrskaya Revolution str., 3-a, 450008, Ufa, Republic of Bashkortostan,
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2452-3509>

E-mail: rar19590@gmail.com

Vener Nurullovich Sattarov

Doctor of Biological Sciences, Head,
Department Ecology, Geography and Environmental Management,
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Oktyabrskaya Revolution str., 3-a, 450008, Ufa, Republic of Bashkortostan,
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6331-4398>

E-mail: wener5791@yandex.ru



УДК 372.854+303.442+331.103.116

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2601.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.09)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Специфика формирования профессиональной компетентности учителей химии: сравнительная оценка качества предметной подготовки в группах с различной квалификацией, стажем работы и структурой учебной нагрузки

Н. В. Кандалинцева¹, Ю. И. Коваль¹, А. С. Олейник¹,
Г. С. Качалова¹, Н. С. Сологуб², Н. А. Ряписов¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

² Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь

Проблема и цель. Повышение качества естественно-научного образования относится к числу приоритетных задач отечественной системы образования. Успешность ее решения в значительной степени определяется предметной компетентностью учителей естественно-научных предметов. Цель исследования – сравнительная оценка предметной компетентности учителей химии в группах с различной квалификацией, стажем работы и структурой учебной нагрузки

Методология. Методология исследования основана на комплексном подходе к диагностике профессиональных компетенций учителей. В работе использованы методы анкетирования и тестирования, сравнительного анализа. Респондентами исследования явились 265 учителей химии из разных регионов Сибирского федерального округа.

Результаты. В результате исследования установлено, что более половины учителей химии сталкиваются с предметными дефицитами разного уровня, при этом степень выраженности таких дефицитов практически не зависит от продолжительности преподавания химии в школе.

Выявлено противоречие между позитивным влиянием углубленных знаний математики и физики на формирование предметной химической компетентности педагогов и фактическим отсутствием физико-математических дисциплин в программах подготовки учителей химии в педагогических университетах.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062/4 от 16.06.2025 г. по теме «Научно-методическое сопровождение формирования профессиональных компетенций учителя химии».

Библиографическая ссылка: Кандалинцева Н. В., Коваль Ю. И., Олейник А. С., Качалова Г. С., Сологуб Н. С., Ряписов Н. А. Специфика формирования профессиональной компетентности учителей химии: сравнительная оценка качества предметной подготовки в группах с различной квалификацией, стажем работы и структурой учебной нагрузки // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 203–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.09>

✉ Автор для корреспонденции: Наталья Валерьевна Кандалинцева, aquaphenol@mail.ru

© Н. В. Кандалинцева, Ю. И. Коваль, А. С. Олейник, Г. С. Качалова, Н. С. Сологуб, Н. А. Ряписов, 2026



Заключение. По результатам исследования сделан вывод о необходимости дальнейшего совершенствования профессиональных программ подготовки учителей химии, в том числе и через усиление предметной химической и физико-математической составляющей учебных планов.

Ключевые слова: естественно-научное образование; химическое образование; высшее образование; профессиональные компетенции; предметные компетенции; предметные дефициты; учитель химии.

Постановка проблемы

В настоящее время интеграция точных и естественных наук становится основным рычагом научно-технического прогресса, созданные на ее основе технологии играют все большую роль в формировании образа жизни и благосостояния современного человека, общества и государства. Качество естественно-научного образования от основного общего до подготовки кадров высшей квалификации является гарантом обеспечения технологического суверенитета страны (В. А. Садовничий [1]), что находит отражение в российской государственной политике в сфере образования¹.

Предметы естественно-научного цикла, прежде всего физика и химия, традиционно относятся к числу наиболее сложных. Мотивация школьников к их изучению и успешность освоения может быть обеспечена только гармоничным сочетанием содержания, методов и условий обучения (включая современную материально-техническую базу, обеспечивающую возможность реализации демонстрационного и лабораторного эксперимента, в том числе с использованием цифровых инструментов, учебные программы и дидактические

материалы, учитывающие возрастные и поколенческие особенности обучающихся и пр.), а также высоким профессионализмом педагогов. Значимую роль квалификации учителя в достижении образовательных успехов обучающихся отмечают в своих исследованиях S. W. Lee, E. A. Lee [2], J. H. Chu et al. [3], A. Canales, L. Maldonado [4].

В настоящее время в разных образовательных системах и на разных уровнях образования предпочтение отдается компетентному подходу, в котором фокус перенесен с усвоенных знаний как цели обучения на формирование готовности и способности обучающихся использовать такие знания в практической деятельности. Исследователи [5; 6] отмечают значительное число компетенций, необходимых современному учителю в его профессиональной деятельности, что определяется многозадачностью его труда (S. Lutovac, M. Körkkö [5]). R. J. Sarsenbaev² среди таковых называет специальную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую компетентности³. Набирающее популярность

¹ Распоряжение Правительства РФ от 19.11.2024 N 3333-р «Об утверждении комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411230014?index=2>

² Sarsenbaev R. J. Enhancing professional competence on a teacher: key approaches and models for teacher development // Eurasian Journal of Academic Research. –

2024. – Vol. 4 (12). – P. 171–175. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14534094>

³ Sarsenbaev R. J. Enhancing professional competence on a teacher: key approaches and models for teacher development // Eurasian Journal of Academic Research. – 2024. – Vol. 4 (12). – P. 171–175. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14534094>



STEAM-образование (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) определяет ключевыми компетенциями XXI в. критическое мышление, креативность, коммуникацию и координацию (Н. С. Сологуб, Н. В. Науменко, Р. И. Айзман [7]). О. Oktariani et al. [8] отмечает, что используемые в рамках компетентностного подхода инновационные методы обучения, такие как проблемно-ориентированное обучение, проектное обучение, исследовательская деятельность и исследовательская работа, способствуют развитию навыков критического мышления будущих преподавателей химии. М. Körkkö и S. Lutovac указывают на недооцененность роли социальной и эмоциональной компетентности учителей, столь необходимой для выстраивания отношений с коллегами, родителями и учениками [9]. В представленном Р. Molina-Moreno с коллегами обзорном исследовании [10] личностные компетенции педагогов также рассматриваются как важнейшие, недостаточность их сформированности негативно влияет на учебный процесс.

Компетентностный подход широко используется как в практике подготовки молодых специалистов в области химии и химического образования (Е. Castello et al. [11], Е. Л. Краснова с соавт. [12], Г. С. Качалова с соавт. [13]), так и для оценки уровня квалификации действующих учителей (J. J. Pongkengdek et al. [14], Н. В. Алтыникова с соавт. [15]). Для диагностики методических компетенций учителей разработан метод векторного моделирования (А. В. Dorofeev et al. [16]), для оценки методических и предметных компетенций рекомендованы к использованию единые федеральные оценочные материалы

(Н. В. Алтыникова, А. А. Музаев [17]). Применение этого и иного инструментария, как правило, выявляет профессиональные дефициты учителей в области предметных и методических компетенций, которые обычно рекомендуют устранять через обучение по программам дополнительного образования (Н. А. Marifa et al. [18], К. Adu-Gyamfi, I. A. Asaki [19], О. Н. Горбатова, И. Н. Стукалова, А. А. Шорина [20]). При этом исследования профессиональных дефицитов учителей, как правило, носят констатирующий характер [16–21], рассмотрению генезиса этого явления посвящены единичные работы [22].

В этой связи целью настоящего исследования явилась сравнительная оценка предметной компетентности учителей химии в группах с различной квалификацией, стажем работы и структурой учебной нагрузки.

Методология исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составляют научные идеи компетентностного подхода в образовании, охватывающие прежде всего вопросы диагностики профессиональных компетенций учителей⁴ [14–17, 23].

В работе использованы методы сравнительного анализа, анкетирования и тестирования, как наиболее часто применяемые для оценки компетенций учителей в российских и международных исследованиях [23].

Респондентами исследования явились 265 учителей химии Сибирского федерального округа, проходившие повышение квалификации в Новосибирском государственном педагогическом университете в 2025 г., в том числе из Алтайского края – 22 человека, Иркутской области – 76 человек, Кемеровской

⁴ Gadušova Z., Hašková A., Szarszoi D. Teachers' competences evaluation: Case study // Science for Education

Today. – 2020. – Vol. 10, No. 3. – P. 164-177. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.09>

области – 60 человек, Красноярского края – 18 человек, Новосибирской области – 79 человек, Омской области – 4 человека, Республики Тыва – 6 человек.

В ходе тестирования респондентам предлагалось выполнить 12 заданий, сходных с предлагаемыми на Едином государственном экзамене (ЕГЭ) в последние годы:

- 1 расчетная задача на установление формулы органического соединения;
- 2 расчетных задачи комбинированного типа с вычислениями по уравнениям реакций;
- 1 задание открытого типа на расстановку коэффициентов в уравнении окислительно-восстановительной реакции;
- 1 задание открытого типа на составление уравнений реакций по цепочке превращений с участием органических соединений;
- 4 задания закрытого типа с выбором верных ответов из предложенных (1 или 2 из 6);
- 2 задания закрытого типа на установление соответствия (по 4 позиции в каждом перечне);

– 1 задание закрытого типа на установление последовательности (4 позиции).

Успешность выполнения заданий оценивалась по 100-балльной системе, при этом число баллов соответствовало доле (%) верно выполненных заданий.

Источником информации о квалификации, стаже работы и педагогической нагрузке респондентов послужили их анкеты.

Результаты исследования

Результаты проверки теста показали, что средняя успешность его выполнения учителями составила 86 %, при этом 32 % учителей выполнили все задания безошибочно (рис. 1). Участников тестирования, не справившихся с тем или иным количеством заданий, разделили на три группы успешности по числу набранных баллов: высокоуспешные (набравшие от 85 до 99 баллов), среднеуспешные (набравшие от 70 до 84 баллов) и малоуспешные (набравшие менее 70 баллов).

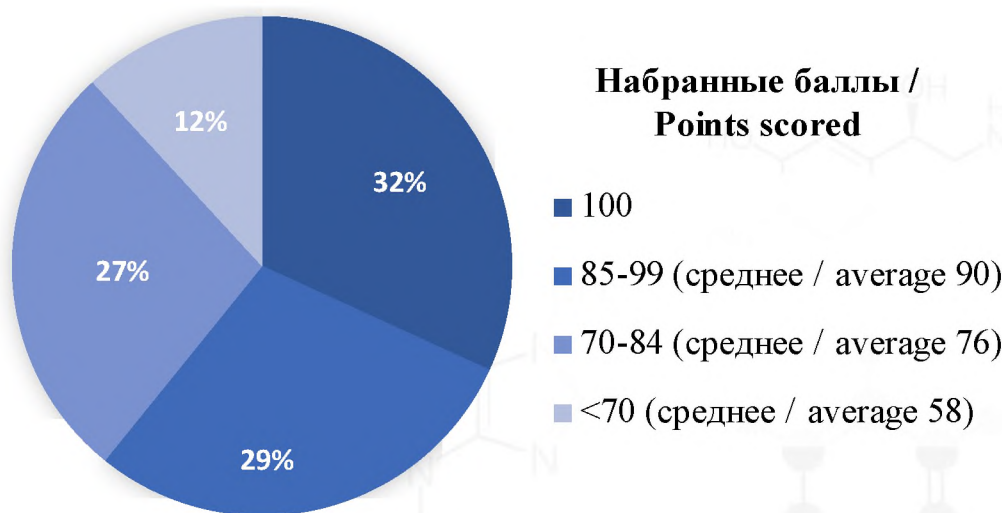


Рис. 1. Общая успешность выполнения теста участниками тестирования

Fig. 1. Overall success of test participants in completing the test

Качество выполнения отдельных заданий теста этими группами участников представлено на рисунке 2.

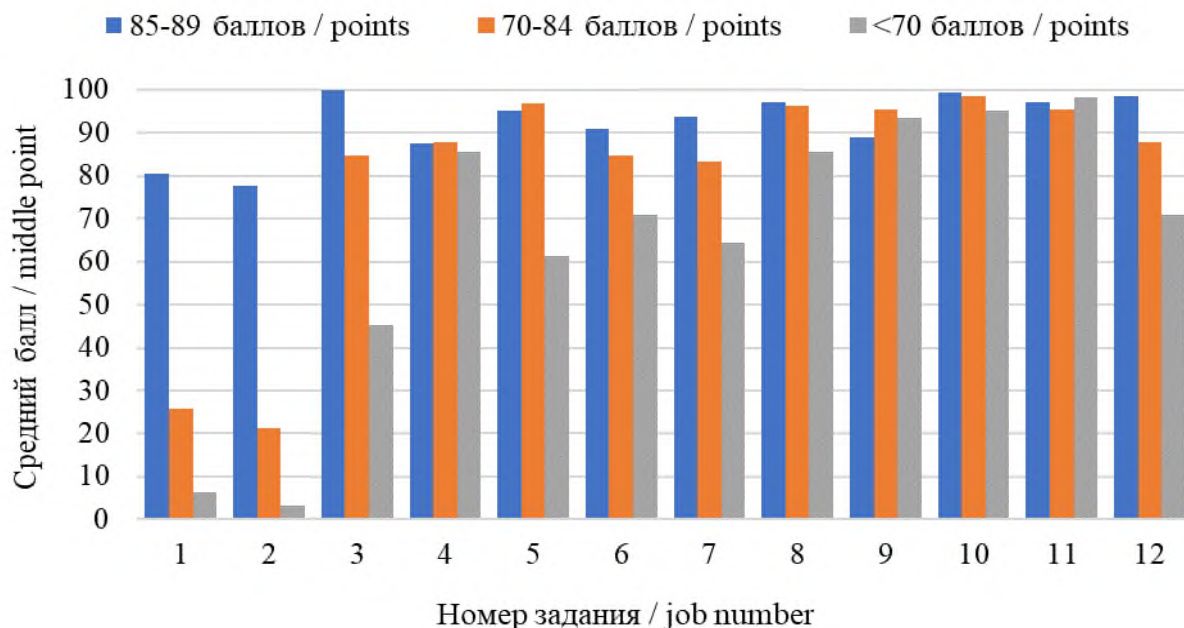


Рис. 2. Качество выполнения заданий теста группами участников

Fig. 2. Quality of test tasks performance by groups of participants

Очевидно, что с рядом заданий (задания 4, 9, 10, 11) все вышеупомянутые группы справились с одинаково высокой успешностью. Это задания закрытого типа базового уровня сложности, направленные на оценку знаний свойств неорганических соединений. Так, в задании 4 спрашивалось, взаимодействием каких веществ можно получить аммиак, при этом были представлены следующие варианты ответов: NO_2 и H_2O ; Mg_3N_2 и H_2O ; NH_4Cl и NaNO_2 ; HNO_3 и NaOH ; NH_4Cl и $\text{Ca}(\text{OH})_2$; NaNO_2 и Br_2 . В задании 10 предлагалось установить соответствие между парами взаимодействующих веществ $\text{Mg}(\text{OH})_2$ и HCl , Cu и HNO_3 , Na_2CrO_4 и H_2SO_4 , $\text{Al}(\text{OH})_3$ и NaOH и признаками протекающей между ними реакции: растворение осадка, выделение газа и растворение твердого вещества, изменение окраски раствора с желтой на оранжевую.

Самыми сложными для средне- и мало-успешно выполнивших тест учителей оказались расчетные задачи на установление фор-

мулы органического вещества и расчет по избытку-недостатку реагента – соответственно задание 1 (При окислении алкилбензола получили два дикарбонильных соединения, содержащих соответственно 32 % и 55,17 % кислорода по массе. Сколько атомов углерода содержат эти соединения?) и задание 2 (Сколько граммов медного купороса можно получить, имея в своем распоряжении 50 г меди, 50 г 98 %-ой серной кислоты и неограниченное количество воды?).

Значительная часть респондентов, набравших менее 70 баллов, не справилась также с расстановкой коэффициентов в уравнении реакции окисления сульфида меди (I) серной кислотой (задание 3), расчетной задачей на установление концентрации полученного раствора (задание 5), определением продуктов и реагентов по цепочкам превращений с участием органических соединений (задание 6 закрытого типа с выбором ответа и задание 7 закрытого типа), определением типа химической связи в соединениях (задание 12).

Сопоставление качества выполнения респондентами отдельных заданий теста с анализом результатов ЕГЭ по химии текущего года [24] не оставляет сомнений в наличии корреляции между предметными дефицитами учителей химии и недостатками в предметной подготовке по химии выпускников школ. Предметная компетентность учителей химии приобретает особую значимость в контексте приоритетности задачи повышения качества естественно-научного образования. В этой связи представляется важным не только диагностировать и корректировать профессиональные дефициты учителей, но и понимать источники/пути их происхождения. Одним из них может являться базовое профессиональное образование (квалификация) учителей.

В настоящем исследовании отследить влияние профессионального образования на уровень предметной компетентности его

участников оказалось чрезвычайно сложным: при анализе анкет респондентов выяснилось, что они являются выпускниками разных лет 54 (!) вузов России, Казахстана и Узбекистана. При этом квалификация «учитель химии» или аналогичная («учитель химии и биологии», «учитель химии и экологии» и т. п.) при получении высшего образования была присвоена 47 % участникам тестирования, квалификация «химик» или «химик, преподаватель химии» – 20 %, «химик-технолог» – 3 %. Остальные 30 % имели иные квалификации, в большинстве своем это учителя других предметов, в том числе гуманитарных, и выпускники классических и аграрных университетов – специалисты в области биологических наук. Успешность выполнения теста учителями с разной профессиональной квалификацией представлена на рисунке 3.

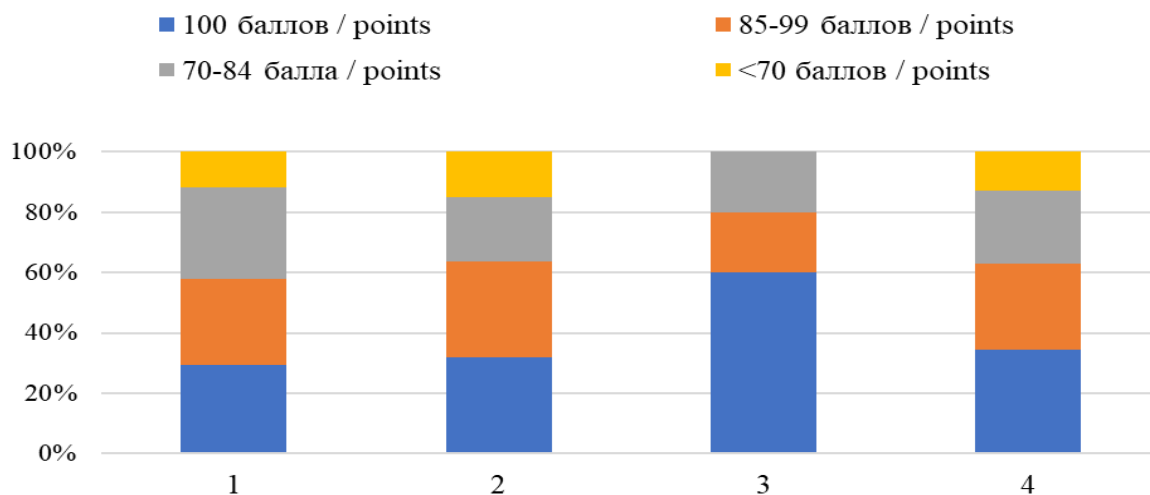


Рис. 3. Качество выполнения теста группами участников с разной квалификацией

Fig. 3. Quality of test performance by groups of participants with different qualifications

Примечание. Квалификации участников: 1 – учитель химии, 2 – химик, преподаватель химии, 3 – химик-технолог, 4 – иная.

Note. Participants' qualifications: 1 – chemistry teacher, 2 – chemist, chemistry teacher, 3 – chemical engineer, 4 – other.

На первый взгляд лучше других с тестированием справились специалисты с базовым химико-технологическим образованием, однако ввиду малочисленности этой группы по

сравнению с другими (8 человек) в рамках обсуждаемого исследования данный факт не может считаться достоверно установленным.

Три прочие квалификационные группы продемонстрировали близкий уровень предметной компетентности. Обращает на себя внимание, что выпускники классических университетов с квалификациями «химик» и «химик, преподаватель химии» не продемонстрировали существенно лучших результатов. В этой связи важно заметить, что выпускников топовых сибирских университетов – Новосибирского национального исследовательского государственного университета (НГУ), Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ), Сибирского федерального университета (СФУ) среди этих респондентов не оказалось.

Значимых различий в успешности прохождения тестирования группами педагогов с разным стажем преподавания химии также не наблюдалось (табл. 1). Во всех группах успешности оказались как молодые учителя химии со стажем работы до 1 года, так и их опытные коллеги, преподающие этот предмет порядка четырех десятилетий. Средний возраст участников во всех группах также был близким, причем при переходе от 100-балльников к набравшим менее 70 баллов средний стаж даже имел тенденцию к увеличению. Эти данные дают основания полагать, что предметная компетентность учителей химии не коррелирует с их педагогическим опытом. Ранее другие исследователи, в частности L. J. Graham et al. [25], также отмечали, что начинающие учителя со стажем работы до 3 лет не уступают по качеству преподавания своим более опытным коллегам.

Таблица 1

Качество выполнения теста группами участников с разным стажем работы

Table 1

Quality of test performance by groups of participants with different work experience

Число набранных баллов / Number of points scored	Стаж работы в должности учителя химии, лет / Length of service as a chemistry teacher, years	
	В среднем / On average	Диапазон / Range
100	17,0	0–40
85–99	17,8	1–43
70–84	18,4	0–43
< 70	18,7	0–39

Кадровые дефициты, сложившиеся в ряде регионов в последние годы, привели к увеличению числа учителей, преподающих одновременно несколько учебных предметов [26]. Как следует из данных анкет участников тестирования, 34 % из них в 2024/25 учебном году преподавали только химию, 47 % – два предмета, 19 % – три и более. Очевидно, что одновременное преподавание нескольких предметов может негативно отражаться на качестве предметной компетентности учителей из-за невозможности сконцентрироваться на

одной предметной области. Вместе с тем широко распространенная практика преподавания двух предметов в определенных сочетаниях может иметь и положительные эффекты в силу выраженных межпредметных связей, взаимопроникновения наук, важности в компетентности в одной предметной области для преподавания другой.

Среди учителей, преподающих два предмета, наиболее многочисленной, как и ожидалось, оказалась группа преподающих химию и биологию – 63 %. Успешность прохождения тестирования этой группой учителей точно

совпала с усредненной по всем участникам (табл. 2), при том, что доля таких педагогов в общем числе протестированных составила 29,6 %. Наиболее успешными среди коллег оказались педагоги, преподающие наряду с химией математику: 71 % из них выполнили тест на 100 баллов, а в среднем набрали 95 баллов из 100 возможных. Это подтверждает высокую значимость математической подготовки для формирования предметной компе-

тентности учителей химии [27]. Учителя химии и физики также продемонстрировали результаты выше среднего. Вместе с тем педагоги, преподающие наряду с химией иные предметы (в качестве таковых респонденты называли изобразительное искусство, технологию, географию, основы безопасности и защиты Родины, историю, английский язык, начальные классы и др.), выполнили тестовые задания с большими затруднениями.

Таблица 2

Качество выполнения теста группами учителей, преподающих два учебных предмета

Table 2

Quality of test performance by groups of teachers teaching two subjects

Преподаваемые предметы / Subjects taught	Доля учителей, % / Percentage of teachers, %	Качество выполнения теста / Test execution quality	
		Средний балл / Average score	Доля выполнивших на 100 бал- лов, % / Percentage of those who achieved 100 points, %
Химия и биология / Chemis- try and biology	63	86	32
Химия и математика / Chem- istry and mathematics	6	95	71
Химия и физика / Chemistry and Physics	7	93	50
Химия и не естественно- научный предмет / Chemistry and non-natural science subject	24	82	25

Отмеченное выше отсутствие корреляции между предметной компетентностью учителей химии и их педагогическим стажем в части преподавания этого предмета свидетельствует в пользу того, что предметные дефициты учителей формируются преимущественно не в процессе их профессиональной деятельности, а в период профессиональной подготовки, т. е. во время студенчества. Соответственно, неотъемлемым условием повышения качества химического образования является обеспечение качества предметной подготовки учителей химии в

педагогических университетах. Вместе с тем, по данным [28] в 2017–2022 гг. в ведущих педагогических вузах страны наблюдалось сокращение как общего, так и аудиторного количества часов, отводимых на предметную подготовку будущих учителей химии. В 2022 г. педагогические вузы нашей страны перешли на обучение студентов по образовательным программам, разработанным в соответствии с концепцией Ядра высшего педагогического образования. В таблице 3 представлена трудоемкость ключевых дисциплин предметного модуля «Химия»



таких программ, реализуемых в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ), Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена (РГПУ), Новосибирском государственном педагогическом университете (НГПУ), Благовещен-

ском государственном педагогическом университете (БГПУ), Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского (ЯГПУ), Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ), – в сравнении с программами бакалавриата по направлению подготовки 04.03.01 Химия этих же вузов.

Таблица 3

Объем отдельных дисциплин предметной подготовки в педагогических университетах

Table 3

The scope of separate disciplinary subject training in pedagogical universities

Дисциплина / Discipline	Трудоемкость дисциплин: зачетные единицы / число часов контактной работы / Complexity of disciplines: credit units / number of hours of contact work						04.03.01 Химия / 04.03.01 Chemistry			
	44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Биология и химия / 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles): Biology and Chemistry									
	МПГУ / MSPU	РГПУ* / RSPU*	НГПУ / NSPU	БГПУ / BSPU	ЯГПУ / YASPU	ТГПУ / TSPU	МПГУ / MSPU	РГПУ / RSPU	НГПУ / NSPU	БГПУ / BSPU
Общая и неорганическая химия / General and inorganic chemistry	12 / 194	29 / 450	11 / 178	16 / 276	13 / 186	10 / 186	14 / 350	30 / 674	15 / 376	16 / 302
Органическая химия / Organic chemistry	12 / 196	20 / 296	13 / 190	9 / 172	8 / 116	11 / 188	14 / 354	19 / 430	17 / 386	16 / 302
Аналитическая химия / Analytical chemistry	7 / 107	7 / 90	7 / 96	8 / 128	5 / 88	7 / 94	14 / 342	15 / 300	16 / 386	16 / 302
Физическая и коллоидная химия / Physical and colloidal chemistry	6 / 113	13 / 212	6 / 64	7 / 128	6 / 108	6 / 102	17 / 407	21 / 494	10 / 238	20 / 368
Математика / Mathematics	–	4 / 54	–	–	–	–	6 / 108	16 / 304	12 / 244	16 / 252
Физика / Physics	–	5 / 72	–	–	–	2 / 32	7 / 114	15 / 314	14 / 288	12 / 198

Примечание. * – для программы бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Химическое образование».

Note. *– for the bachelor's program 44.03.01 Pedagogical Education, profile "Chemical Education".



Очевидно, что количество зачетных единиц, отводимых на изучение фундаментальных химических дисциплин по программам подготовки учителей химии, уступает такому по программам подготовки химиков-бакалавров, в случае аналитической и физической и коллоидной химии эти различия выглядят весьма существенными. Если проанализировать количество часов, отводимых на работу в аудитории с преподавателями, то все без исключения химические дисциплины преподаются будущим учителям в значимо меньшем объеме. Счастливым исключением из этого правила является РГПУ им. А. И. Герцена, в котором сохранена фундаментальность химической подготовки учителей в рамках однопрофильного бакалавриата (большинство педагогических университетов в настоящее время осуществляют подготовку учителей химии по образовательным программам с двумя профилями подготовки).

Качество освоения студентами химических дисциплин, безусловно, зависит не только от количества и соотношения часов аудиторной и самостоятельной работы, но и от уровня предметной подготовки, с которой вчерашние школьники пришли в университет. Надежным индикатором такой подготовки является выбор и успешность прохождения ЕГЭ по предмету. Вместе с тем в последние годы профильным вступительным испытанием для будущих учителей естественно-научных предметов являлось обществознание, абитуриенты выбирали его в ущерб ЕГЭ по профильному предмету. Возвращение к практике профильного вступительного экзамена по химии взамен обществознания в 2026 г.⁵, несомненно, позитивно отразится на уровне предметной

подготовленности абитуриентов, выбирающих профессию учителя химии, и снизит риски формирования предметных дефицитов в процессе профессионального обучения молодых учителей.

При анализе данных таблицы 3 обращает на себя внимание и фактическое отсутствие физико-математических дисциплин в программах подготовки учителей химии у большинства педагогических вузов, в то время как по программам подготовки химиков-бакалавров им отведена важная роль. Это связано с тем, что в структуре Ядра высшего педагогического образования не было предусмотрено соответствующего специализированного модуля, а в рамках предметного модуля по химии эти дисциплины могли быть введены только в ущерб предметной подготовке. В рамках настоящего исследования в очередной раз была продемонстрирована важность знаний математики и физики для формирования профессиональной компетентности учителя химии. В этой связи представляется целесообразным включение в структуру ядра подготовки учителя химии дополнительно физико-математического модуля. Такое нововведение может стать важным шагом на пути повышения качества химического образования в системе высшего педагогического образования, как следствие, и в российских школах.

Заключение

Повышение качества естественно-научного образования, призванное обеспечить устойчивое научно-техническое развитие и технологический суверенитет страны, относится к числу приоритетных задач отечественной системы образования. Важная роль в ее

⁵ Приказ Минобрнауки РФ от 26.11.2025 № 904 «О внесении изменений в перечень вступительных испытаний при приеме на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата и программам специалитета», утвержденным

приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 27 ноября 2024 г. № 820. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202511280035?index=1>



решении отводится школьным учителям – именно они закладывают первые основы фундаментальности естественно-научной подготовки новых поколений российских специалистов.

В рамках настоящего исследования была проведена оценка предметных компетенций 265 учителей химии из разных регионов Сибирского федерального округа. В соответствии с полученными результатами более половины из них сталкиваются с теми или иными дефицитами в области преподаваемого

предмета. Степень выраженности таких дефицитов не имеет существенных различий в группах учителей с разным педагогическим стажем, что свидетельствует в пользу генезиса таких дефицитов в период получения профессионального образования. Это определяет актуальность дальнейшего совершенствования основных профессиональных образовательных программ подготовки учителей химии, в том числе и через усиление предметной химической и физико-математической составляющей учебных планов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Садовничий В. А. Российские университеты как ключевой элемент подготовки кадров для обеспечения технологического суверенитета страны // Вестник Российской академии наук. – 2024. – Т. 94, № 3. – С. 192–199. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68256886> DOI: <https://doi.org/10.31857/S0869587324030022>
2. Lee S. W., Lee E. A. Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment // International Journal of Educational Development. – 2020. – Vol. 77. – P. 102218. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218>
3. Chu J. H., Loyalka P., Chu J., Qu Q., Shi Ya., Li G. The impact of teacher credentials on student achievement in China // China Economic Review. – 2015. – Vol. 36. – P. 14–24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2015.08.006>
4. Canales A., Maldonado L. Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics // International Journal of Educational Development. – 2018. – Vol. 60. – P. 33–50. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.009>
5. Lutovac S., Körkkö M. A teacher's work is many things, but one thing it is not is easy': pre-service teachers' conceptions of teachers' work // European Journal of Teacher Education. – 2024. – P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2388630>
6. Писарева С. А., Пучков М. Ю., Ривкина С. В., Тряпицына А. П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. – 2019. – № 3. – С. 151–168. URL: <https://www.elibrary.ru/esqlxv> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09>
7. Сологуб Н. С., Науменко Н. В., Айзман Р. И. Оценка сформированности STEAM-компетентности будущих учителей естественно-научных учебных предметов // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 5. – С. 7–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54808508> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2305.01>
8. Oktariani, Rochintaniawati D., Riandi, Nahadi, Munawaroh H.S.H., Baruri A., Virijai F., Sari Y. Implementation of the merdeka belajar kurikulum merdeka curriculum to improve the quality of prospective chemistry teachers // Jurnal Pendidikan Sains Indonesia (Indonesian Journal of Science Education). – 2025. – Vol. 13 (2). – P. 365–378. DOI: <https://doi.org/10.24815/jpsi.v13i2.43875>



9. Kőrkkö M., Lutovac S. Relational perplexities of today's teachers: social-emotional competence perspective // *Teaching Education*. – 2024. – Vol. 35 (4). – P. 370-386. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2298194>
10. Molina-Moreno P., Molero-Jurado M. D. M., Pérez-Fuentes M. D. C., Gázquez-Linares J. J. Analysis of personal competences in teachers: a systematic review // *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – P. 433908. DOI <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433908>
11. Castello E., Santiviago C., Ferreira J., Coniglio R., Budelli E., Larnaudie V., Passeggi M., Lopez I. Towards competency-based education in the chemical engineering undergraduate program in Uruguay: Three examples of integrating essential skills // *Education for Chemical Engineers*. – 2023. – Vol. 44. – P. 54–62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2023.05.004>
12. Краснова Е. Л., Кашаева Э. И., Шайхуллина Л. Р., Мельников А. Е. Профессиональная компетентность педагогических кадров как условие достижения качества педагогического образования // *Профильная школа*. – 2023. – Т. 11, № 3. – С. 38–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54188456> DOI: <https://doi.org/10.12737/1998-0744-2023-11-3-38-43>
13. Качалова Г. С., Кандалинцева Н. В., Мишутина О. В., Олейник А. С. Организация научно-методического сопровождения процесса формирования профессиональных компетенций учителя химии в условиях внедрения Ядра высшего педагогического образования // *Вестник педагогических инноваций*. – 2025. – Т. 79, № 3. – С. 26–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82879489> DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2503.02>
14. Pongkendek J. J., Marpaung D. N., Ahmar D. S., Rahmatia S. The Professional Competence Analysis of Chemistry Teacher of Senior High School in Merauke // *Journal of Applied Science, Engineering, Technology, and Education*. – 2021. – Vol. 3 (1). – P. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.35877/454RI.asci103>
15. Алтыникова Н. В., Дорофеев А. В., Музаев А. А., Сагитов С. Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // *Психологическая наука и образование*. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 65–81. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48087980> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270106>
16. Dorofeev A. V., Chirkina S. E., Gagloev D. V., Savina T. N. Vector Modeling for Diagnostics of Future Mathematics Teacher Methodical Training in Higher School // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2018. – Vol. 14 (12). – P. em1617. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38649112> DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/94603>
17. Алтыникова Н. В., Музаев А. А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // *Психологическая наука и образование*. – 2019. – Т. 24, № 1. – С. 31–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37522530> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240102>
18. Marifa H. A., Abukari M. A., Samari J. A., Dorsah P., Abudu F. Chemistry teachers' pedagogical content knowledge in teaching Hybridization // *Pedagogical Research*. – 2023. – Vol. 8 (3). – P. em0162. DOI: <https://doi.org/10.29333/pr/13168>
19. Adu-Gyamfi K., Asaki I. A. Teachers' Conceptual Difficulties in Teaching Senior High School Organic Chemistry // *Contemporary Mathematics and Science Education*. – 2022. – Vol. 3 (2). – P. ep22019. DOI: <https://doi.org/10.30935/conmaths/12382>
20. Горбатова О. Н., Стукалова И. Н., Шорина А. А. Диагностика профессиональных (методических) компетенций учителей химии, биологии и физики, использующих в образовательном процессе оборудование, поступившее в центры "Точка Роста" // *Бизнес. Образование*.



- Право. – 2023. – Т. 62, № 1. – С. 275–280. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50320233> DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2023.62.512>
21. Белолуцкая А. К., Мкртчян В. А., Щербакова Т. В. Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2022. – Т. 16, № 1. – С. 55–77. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48205226> DOI: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.03>
22. Holzberger D., Maurer C., Kunina-Habenicht O., Kunter M. Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being // Teaching and Teacher Education. – 2021. – Vol. 100. – P. 103285. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
23. Курнешова Л. Е., Дыдзинская Д. В. Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов // Наука и школа. – 2016. – № 6. – С. 68–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27656959>
24. Добротин Д. Ю., Зеня Е. Н., Снастина М. Г. Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ 2025 года по химии // Педагогические измерения. – 2025. – № 3. – С. 119–138. <https://elibrary.ru/item.asp?id=83259892>
25. Graham L. J., White S. L. J., Cologon K., Pianta R. C. Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? // Teaching and Teacher Education. – 2020. – Vol. 96. – P. 103190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
26. Асанова Л. И. Учителя о проблемах химического образования // Химия в школе. – 2024. – № 3. – С. 2–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=61449661>
27. Ширяев С. Д., Лобанов А. В. К вопросу о необходимости изучения высшей математики при подготовке учителей химии в высших учебных заведениях // Наука и школа. – 2025. – № 3. – С. 143–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82742873> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2025-3-143-147>
28. Ширяев С. Д., Лобанов А. В. Сравнительный анализ динамики предметной подготовки учителей химии в крупнейших педагогических вузах России // Наука и школа. – 2023. – № 6. – С. 138–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59343616> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-6-138-150>

Поступила: 15 ноября 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

- Н. В. Кандалинцева: концепция и дизайн исследования, эмпирическое исследование, обработка и интерпретация результатов, подготовка рукописи статьи
- Ю. И. Коваль: эмпирическое исследование, обработка и интерпретация результатов
- А. С. Олейник: эмпирическое исследование, подготовка рукописи статьи
- Г. С. Качалова: концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов, подготовка рукописи статьи
- Н. С. Сологуб: концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов
- Н. А. Ряписов: концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов, подготовка рукописи статьи



Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Кандалинцева Наталья Валерьевна

доктор химических наук, доцент, заведующий,
кафедра химии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, д. 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6022-934X>
SPIN-код: 9814-7106
E-mail: aquaphenol@mail.ru

Коваль Юлия Ивановна

кандидат биологических наук, доцент, доцент,
кафедра химии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, д. 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-1986-5218>
SPIN-код: 3427-7698
E-mail: kovalyuliya81@mail.ru

Олейник Алёна Сергеевна

кандидат химических наук, доцент,
кафедра химии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, д. 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-1113-6682>
SPIN-код: 8988-3870
E-mail: oleinikaliona@gmail.com

Качалова Галина Семеновна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент,
кафедра химии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, д. 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8266-7017>
SPIN-код: 2119-1455
E-mail: kachalova_gs_met@list.ru



Сологуб Наталья Станиславовна

старший преподаватель, заместитель декана по научной работе,
кафедра географии и методики преподавания географии,
факультет естествознания,
Белорусский государственный педагогический университет им. Максима
Танка,
ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Республика Беларусь.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-3423-7451>
E-mail: sologub.n.s@gmail.com

Ряписов Николай Александрович

доктор экономических наук, кандидат педагогических наук,
доцент, профессор,
кафедра географии, регионоведения и туризма,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, д. 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2080-7840>
SPIN-код: 9096-0085
E-mail: n.ryapisov@yandex.ru



Specifics of developing professional competence of chemistry teachers: Comparative subject knowledge assessment in groups of teachers with different qualifications, work experience and workload structure

Natalya V. Kandalintseva ¹, Yuliya I. Koval¹, Alina S. Oleynik¹,

Galina S. Kachalova¹, Natallia S. Salahub², Nikolay A. Ryapisov¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

² Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

Abstract

Introduction. Improving the quality of science education is a priority for the Russian education system. Success in achieving this goal is largely determined by the subject competence of science teachers. The aim of the study is to conduct a comparative assessment of chemistry teachers' subject competence in groups with different qualifications, work experience and structure of the teaching load.

Materials and Methods. The research methodology is based on a comprehensive approach to assessing teachers' professional competencies. The study uses questionnaires, testing, and comparative analysis to solve the research tasks. The sample included 265 chemistry teachers from different regions of the Siberian Federal District (the Russian Federation)

Results. The study found that more than half of the chemistry teachers experience subject-specific difficulties of varying levels, with the severity of deficiencies being virtually independent of the length of teaching experience. A contradiction was revealed between the positive influence of in-depth knowledge of mathematics and physics on the development of chemistry teachers' subject competence and the actual absence of physical and mathematical disciplines in the curricula for chemistry education degrees in pedagogical universities.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-062/4 dated June 16, 2025. ("Scientific and Methodological Support for the Formation of Professional Competencies of a Chemistry Teacher").

For citation

Kandalintseva N. V., Koval Yu. I., Oleynik A. S., Kachalova G. S., Salahub N. S., Ryapisov N. A. Specifics of developing professional competence of chemistry teachers: Comparative subject knowledge assessment in groups of teachers with different qualifications, work experience and workload structure. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 203–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.09>

 Corresponding Author: Natalya V. Kandalintseva, aquaphenol@mail.ru

© Natalya V. Kandalintseva, Yuliya I. Koval, Alina S. Oleynik, Galina S. Kachalova, Natallia S. Salahub, Nikolay A. Ryapisov, 2026



Conclusions. The study concludes that further improvement of professional development programmes for chemistry teachers is necessary; including strengthened subject-specific preparation in Chemistry, Physics, and Mathematics within the curriculum.

Keywords

Natural science education; Chemistry education; Higher education; Professional competencies; Subject competencies; Subject difficulties; Chemistry teacher.

REFERENCES

1. Sadovnichy V. A. Russian universities as a key element of personnel training to provide technological sovereignty of the country. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2024, vol. 94 (3), pp. 192-199. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68256886> DOI: <https://doi.org/10.31857/S0869587324030022>
2. Lee S. W., Lee E. A. Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 2020, vol. 77, pp. 102218. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218>
3. Chu J. H., Loyalka P., Chu J., Qu Q., Shi Ya., Li G. The impact of teacher credentials on student achievement in China. *China Economic Review*, 2015, vol. 36, pp. 14-24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2015.08.006>
4. Canales A., Maldonado L. Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 2018, vol. 60, pp. 33-50. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.009>
5. Lutovac S., Körkkö M. A teacher's work is many things, but one thing it is not is easy': Pre-service teachers' conceptions of teachers' work. *European Journal of Teacher Education*, 2024, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2388630>
6. Pisareva S. A., Puchkov M. Y., Rivkina S. V., Tryapitsina A. P. Teachers' professional competence: The model of level-based assessment. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (3), pp. 151-168. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09>
7. Salahub N. S., Navumenka N. V., Aizman R. I. Evaluating STEAM-competence of prospective natural science teachers. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (5), pp. 7-30. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54808508> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2305.01>
8. Oktariani, Rochintaniawati D., Riandi, Nahadi, Munawaroh H. S. H., Baruri A., Virijai F., Sari Y. Implementation of the merdeka belajar kurikulum merdeka curriculum to improve the quality of prospective chemistry teachers. *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia (Indonesian Journal of Science Education)*, 2025, vol. 13 (2), pp. 365-378. DOI: <https://doi.org/10.24815/jpsi.v13i2.43875>
9. Körkkö M., Lutovac S. Relational perplexities of today's teachers: Social-emotional competence perspective. *Teaching Education*, 2024, vol. 35 (4), pp. 370-386. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2298194>
10. Molina-Moreno P., Molero-Jurado M. D. M., Pérez-Fuentes M. D. C., Gázquez-Linares J. J. Analysis of personal competences in teachers: A systematic review. *Frontiers in Education*, 2024, vol. 9, pp. 433908. DOI <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1433908>
11. Castello E., Santiviago C., Ferreira J., Coniglio R., Budelli E., Larnaudie V., Passeggi M., Lopez I. Towards competency-based education in the chemical engineering undergraduate program in Uruguay: Three examples of integrating essential skills. *Education for Chemical Engineers*, 2023, vol. 44, pp. 54-62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2023.05.004>



12. Krasnova E., Kashaeva E., Shayhullina L., Mel'nikov A. Professional competence of teaching staff as a condition for achieving the quality of teacher education. *Profession-Oriented School*, 2023, vol. 11 (3), pp. 38-43. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54188456> DOI: <https://doi.org/10.12737/1998-0744-2023-11-3-38-43>
13. Kachalova G. S., Kandalintseva N. V., Mishutina O. V., Oleynik A. S. Scientific and Methodological support of the process of a chemistry teacher's professional competencies formation within implementing of the core of higher pedagogical education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2025, vol. 79 (3), pp. 26-40. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82879489> DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2503.02>
14. Pongkendek J. J., Marpaung D. N., Ahmar D. S., Rahmatia S. The professional competence analysis of chemistry teacher of senior high school in Merauke. *Journal of Applied Science, Engineering, Technology, and Education*, 2021, vol. 3 (1), pp. 46-52. DOI: <https://doi.org/10.35877/454RI.asci103>
15. Altyinnikova N. V., Dorofeev A. V., Muzaev A. A., Sagitov S. T. Quality management in pedagogical education based on the diagnostics of teachers' professional deficits: Theoretical and methodological aspect. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27 (1), pp. 65-81. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48087980> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270106>
16. Dorofeev A. V., Chirkina S. E., Gagloev D. V., Savina T. N. Vector modeling for diagnostics of future mathematics teacher methodical training in higher school. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018, vol. 14 (12), pp. em1617. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38649112> DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/94603>
17. Altyinnikova N. V., Muzaev A. A. Subject and methodological competencies in teachers: testing the unified federal evaluation tools. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24 (1), pp. 31-41. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37522530> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240102>
18. Marifa H. A., Abukari M. A., Samari J. A., Dorsah P., Abudu F. Chemistry teachers' pedagogical content knowledge in teaching Hybridization. *Pedagogical Research*, 2023, vol. 8 (3), pp. em0162. DOI: <https://doi.org/10.29333/pr/13168>
19. Adu-Gyamfi K., Asaki I. A. Teachers' conceptual difficulties in teaching senior high school organic chemistry. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 2022, vol. 3 (2), pp. ep22019. DOI: <https://doi.org/10.30935/conmaths/12382>
20. Gorbatoeva O. N., Stukalova I. N., Shorina A. A. Diagnostics of professional (methodological) competences of chemistry, biology, and physics teachers who use in the educational process the equipment received by the growth point centers. *Business. Education. Law*, 2023, vol. 62 (1), pp. 275-280. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50320233> DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2023.62.512>
21. Beloluckaja A. K., Mkrtchyan V. A., Shcherbakova T. V. Professional deficits of novice teachers in Moscow schools. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series Pedagogy and Psychology*, 2022, vol. 16 (1), pp. 55-77. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48205226> DOI: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.03>
22. Holzberger D., Maurer C., Kunina-Habenicht O., Kunter M. Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 100, pp. 103285. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>

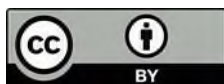


23. Kurneshova L. E., Dydzinskaya D. V. Diagnostic of teachers' professional competencies in accordance with professional standard: overview of practice, methods, tools. *Science and School*, 2016, no. 6, pp. 68-80. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27656959>
24. Dobrotin D. Yu., Zenya E. N., Snastina M. G. Analytical report on the unified state exam results in 2025 in chemistry. *Educational Measurement*, 2025, no. 3, pp. 119-138. (In Russian) <https://elibrary.ru/item.asp?id=83259892>
25. Graham L. J., White S. L. J., Cologon K., Pianta R. C. Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 96, pp. 103190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
26. Asanova L. I. Teachers on the problems of chemical education. *Chemistry at School*, 2024, no. 3, pp. 2–9. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=61449661>
27. Shiryayev S. D., Lobanov A. V. On the necessity to study higher mathematics while training chemistry teachers for higher educational institutions. *Science and School*, 2025, no. 3, pp. 143-147. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82742873> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2025-3-143-147>
28. Shiryayev S. D., Lobanov A. V. Comparative analysis of the dynamics of chemistry teachers subject training in the largest pedagogical universities in Russia. *Science and School*, 2023, no. 6, pp. 138-150. (In Russian) <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59343616> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-6-138-150>

Submitted: 15 November 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Natalya V. Kandalintseva

Contribution of the co-author: study concept and design, empirical research, processing and interpretation of results, manuscript preparation.

Yuliya I. Koval

Contribution of the co-author: empirical research, processing and interpretation of results.

Aliona S. Oleynik

Contribution of the co-author: empirical research, manuscript preparation.

Galina S. Kachalova

Contribution of the co-author: study concept and design, interpretation of results, manuscript preparation.

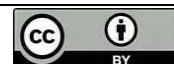
Natallia S. Salahub

Contribution of the co-author: study concept and design, interpretation of results.

Nikolay A. Ryapisov

Contribution of the co-author: study concept and design, interpretation of results, manuscript preparation.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.





Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Natalya Valeryevna Kandalintseva

Doctor of Sciences (Chemistry), Associate Professor, Head,
Department of Chemistry,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuyskaya St., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6022-934X>
E-mail: aquaphenol@mail.ru

Yuliya Ivanovna Koval

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Department of Chemistry,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuyskaya St., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-1986-5218>
E-mail: kovalyuliya81@mail.ru

Aliona Sergeevna Oleinik

Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Department of Chemistry,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuyskaya St., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-1113-6682>
E-mail: oleinikaliona@gmail.com

Galina Semenovna Kachalova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor,
Department of Chemistry,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuyskaya St., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8266-7017>
E-mail: kachalova_gs_met@list.ru



Natallia Stanislavovna Salahub

Senior Teacher, Vice-dean of Academic Affairs,
Department of Geography and Methods of Teaching Geography,
Faculty of Natural Sciences,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
18 Sovetskaya Street, 220050, Minsk, Belarus.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-3423-7451>
E-mail: sologub.n.s@gmail.com

Nikolay Aleksandrovich Ryapisov

Doctor of Sciences (Economics), Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Geography, Regional Studies and Tourism,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuyskaya St., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2080-7840>
E-mail: n.ryapisov@yandex.ru



www.sciforedu.ru

БИОЛОГИЯ
И МЕДИЦИНА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**BIOLOGY AND MEDICINE
FOR EDUCATION**



УДК 159.9.072+371.715+612.821.3

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2601.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.10)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Специфика структуры психологических ресурсов студентов в зависимости от индивидуального реагирования и достигнутого уровня эффективности в ситуации оценивания

Е. И. Колтунов¹, С. Ю. Коробова¹, Ю. А. Дмитриева¹¹ Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема эффективности проектного обучения в зависимости от индивидуальных психологических ресурсов личности и уровня стрессовой нагрузки, вызванной ситуацией оценивания. Цель исследования – выявление специфики структуры психологических ресурсов у студентов в зависимости от особенностей их индивидуального реагирования и достигнутого уровня эффективности в ситуации оценивания.

Методология. Исследование проводилось на основе следующих методологических принципов: системности к исследованию динамики стрессоустойчивости; субъектности, предполагающей рассмотрение индивида в аспекте активного воспроизведения себя и как причины собственного существования и развития в мире; системно-динамического подхода к самоорганизации субъектов в неопределенных, критических ситуациях. Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью опросниковых и аппаратных методов, анализ полученных данных проводился средствами статистической обработки данных (сравнительный и факторный анализ). Выборку составили 217 студентов гуманитарных и технических специальностей.

Результаты. Авторами выявлены особенности психологических ресурсов студентов, различающихся по уровню эффективности в проектной деятельности и специфике реагирования в ситуации оценивания. На основе анализа полученных различий установлено, что студенты, демонстрирующие низкую эффективность в проектной деятельности и склонность к реакции шока в ситуации оценивания, характеризуются меньшей трудовой активностью в практической деятельности, а низкоэффективные студенты, склонные в ситуации оценивания проявлять стрессовую реакцию, менее требовательны по отношению к себе и другим в коммуникации.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации научно-исследовательского проекта при финансовой поддержке Российского научного фонда № 23-28-10216 по теме «Прогноз эффективности студентов в проектной деятельности: математическое моделирование психологических ресурсов». <https://rscf.ru/project/23-28-10216/>

Библиографическая ссылка: Колтунов Е. И., Коробова С. Ю., Дмитриева Ю. А. Специфика структуры психологических ресурсов студентов в зависимости от индивидуального реагирования и достигнутого уровня эффективности в ситуации оценивания // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 225–245. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.10>

✉  Автор для корреспонденции: Юлия Александровна Дмитриева, dmitrieva.julia.86@mail.ru

© Е. И. Колтунов, С. Ю. Коробова, Ю. А. Дмитриева, 2026

Авторами было проведено сравнение специфики структуры психологических ресурсов студентов, различающихся по уровню эффективности в проектной деятельности и специфике реагирования в ситуации оценивания. В результате выявлен фактор стрессоустойчивости, включающий как общие для всех групп ресурсы жизнестойкости, так и психодинамические ресурсы, специфические для отдельных групп.

Заключение. В результате проведенного исследования выявлена специфика структуры психологических ресурсов у студентов в зависимости от особенностей их индивидуального реагирования в ситуации оценивания и достигнутого ими уровня эффективности в проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность; ситуация оценивания; психологические ресурсы; ресурсы стрессоустойчивости; индивидуальное реагирование; структура психологических ресурсов; уровень эффективности.

Постановка проблемы

Современная эпоха цифровых технологий и быстро меняющихся контекстов выдвигает новые стандарты к освоению знаний и выполнению поставленных задач, требуя умения самостоятельно добывать новую информацию, структурировать ее и применять для решения практических задач¹. Современные темпы аккумуляции и обработки данных создают сложности для эффективного обучения с использованием классических методов, формируя запрос разработки новых подходов к образованию (L. Zhang, Y. Ma [20]). Осуществляется активная разработка и внедрение перспективных современных форм обучения, включающих такие подходы, как компетентностное обучение, проблемно-ориентированное обучение, проектное (проектно-ориентированное) обучение (C. D. Cao, L. T. Phan, T. T. Nguyen [7]; A. Suradika, H. I. Dewi, M. I. Nasution [19]). В зарубежных работах последних лет отмечается эффективность использования именно проектного обучения в

высшем образовании, проявляющаяся в развитии определенных навыков у обучающихся (P. Guo et al. [14]; P. Crespí, J. M. García-Ramos, M. Queiruga-Dios [9]). Исследователи выявляют позитивное влияние проектного обучения на развитие коммуникативных способностей учащихся (I. J. P. Saldo, A. M. P. Walag²), формирование навыков мышления (N. Dimmitt [10]).

Проектная деятельность является системным подходом к обучению, направленным на формирование и развитие у учащихся как профессионально-специализированных («жестких») умений, так и гибких надпрофессиональных («мягких») навыков: коммуникативности, стрессоустойчивости, креативности и критического мышления (P. Guo et al. [14]). При такой форме обучения за отведенный период осуществляется выполнение проекта, включающего решение ряда разноплановых, но взаимосвязанных друг с другом задач: постановка целей и этапов проекта; формирование плана его выполнения; поиск, изучение

¹ Iwamoto D. H., Hargis J., Vuong K. The effect of project-based learning on student performance: An action research study // International Journal for the Scholarship of Technology Enhanced Learning. – 2016. – Vol. 1 (1). – P. 24–42. URL: <https://cdn.fs.teachablecdn.com/CcQpxRwPSs6yJyK7D6pP>

² Saldo I. J. P., Walag A. M. P. Utilizing problem-based and project-based learning in developing students' communication and collaboration skills in physics // American Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8 (5). – P. 232–237.

и структурирование необходимых для работы материалов; представление результатов выполненной работы на оценку эксперту. Деятельность учащегося в рамках выполнения данных задач не только направлена на освоение учебного материала, но и способствует развитию вышеперечисленных «мягких» навыков. Оценка результатов этого процесса (и проекта) экспертами является отличительной чертой проектного обучения. В данных условиях критериями проверки эффективности учебного процесса становятся два показателя: успешность освоения полученных знаний и успешность развития у обучающегося «мягких» навыков.

В отечественных исследованиях результативности проектного обучения указывается, что итоговая эффективность зависит как от условий организации проектной деятельности, так и от индивидуальных психологических особенностей обучающихся (Ю. А. Дмитриева, С. Ю. Коробова, А. Г. Горских [6]). Отмечается важность комплексного подхода к прогнозированию эффективности в проектной деятельности (В. Г. Грязева-Добшинская³ и др.).

Как в зарубежных, так и в отечественных работах проектная деятельность рассматривается как способ формирования и развития навыков. Необходимость самостоятельного решения поставленных задач, приближенных

к условиям профессиональной действительности, способствует развитию креативного (S. Han, D. Liu, Y. Lv, 2022 [15]) и критического мышления (I. Sasson, I. Yehuda, N. Malkinson [18]), а также укреплению мотивации (Г. Н. Чусавитина, Л. В. Курзаева⁴) и освоению навыков решения проблем (E. Karan, L. Brown [16]). Отмечается, что необходимость в формировании собственного рабочего плана, его обсуждение и последующее представление результатов проделанной работы способствуют приобретению навыков публичных выступлений (C. L. Chiang, H. Lee [8]) и развитию языковых навыков у студентов, обучающихся на иностранных языках (О. А. Фролова, В. В. Лопатинская, И. А. Рубанникова⁵).

В то же время отмечается повышенная стрессогенность проектной деятельности в сравнении с традиционными методами образования. Выделяются напряжение и неопределенность как основные стресс-факторы проектного образования, где напряжение связано с необходимостью выполнения работы в заданных временных рамках, а неопределенность – с необходимостью принятия решения в условиях существования большого выбора вариантов решения поставленных задач (Ю. А. Дмитриева, С. Ю. Коробова, Д. В. Кочкина [11]).

По мнению исследователей, к стрессовым факторам также относятся приближенность ситуации проектного обучения к реальным условиям профессиональной деятельности

³ Прогноз эффективности проектной деятельности на основе комплексной психодиагностики структурных и динамических свойств субъектов (моделирование с помощью нейросетевых технологий) / В. Г. Грязева-Добшинская и др. // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии / под ред. Д. В. Ушакова и др. – М.: ИП РАН, 2020. – С. 140–141. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44312466>

⁴ Чусавитина Г. Н., Курзаева Л. В. Опыт организации проектной деятельности обучающихся при реализации магистерской программы «информационные

технологии в образовании» // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 258. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27695242>

⁵ Фролова О. А., Лопатинская В. В., Рубанникова И. А. Проектная технология обучения как способ формирования иноязычной профессиональной компетенции // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42841646>

(В. В. Барабанщикова, Е. О. Каминская [2]) и постоянное нахождение обучающихся в ситуации оценивания со стороны экспертов на протяжении всего периода обучения (М. К. Noordin, M. S. Nordin [17]), которое может занимать месяцы и включать необходимость публичных выступлений в рамках защиты проектов (F. Firdaus, A. Septiady [12]). Последнее указывает на потребность учета публичных выступлений как дополнительного фактора, способного повышать стрессовую нагрузку у обучающихся (R. Grieve et al. [13]). Отмечаются индивидуальные особенности реагирования обучающихся проектной деятельности в стрессовых ситуациях – от шоковой, сопряженной со снижением активности, до повышенной активности и стресса (Ю. А. Дмитриева, С. Ю. Коробова, Д. В. Кочкина [11]).

Все это позволяет говорить о реакции на стресс как о еще одном индивидуальном психологическом параметре, обусловленном совокупностью личностных ресурсов, и влияющем на успешность проектного обучения.

С учетом указанных научных работ актуальным становится выявление специфики индивидуальных психологических ресурсов у обучающихся, вовлеченных в проектную деятельность. В целях исследования эффективности проектного обучения целесообразным является комплексный подход к анализу различных психологических ресурсов обучающихся.

Цель работы – выявление специфики структуры психологических ресурсов у студентов в зависимости от особенностей их индивидуального реагирования и достигнутого уровня эффективности в ситуации оценивания.

Методология исследования

Исследование проводилось на основе методологических принципов: системности к исследованию динамики стрессоустойчивости, реализующейся в рассмотрении взаимосвязи психофизиологических, психологических, социально-психологических и социокультурных свойств субъекта, относящихся к разным структурным уровням интегральной индивидуальности⁶; субъектности, предполагающей рассмотрение индивида в аспекте активного воспроизведения себя и как причины собственного существования и развития в мире⁷; системно-динамического подхода к самоорганизации субъектов в неопределенных, критических ситуациях⁸.

Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью опросниковых (методика «Типология личностного выбора жизненного пути», Опросник структуры темперамента, Шкала психологического стресса PSM25, Методика «Стрессонаполненность жизни», «Тест жизнестойкости») и аппаратных методов (аппаратурно-программный комплекс «Активациометр 9К» Ю.А. Цагарелли).

Для сравнительного анализа применялись U-критерий Манна – Уитни и критерий Краскела – Уоллиса. В целях анализа структуры психологических ресурсов студентов использовался факторный анализ (методом главных компонент, с варимакс вращением). Статистические расчеты проводились в программе IBM SPSS Statistics 23.0.

Гипотеза исследования – различия в уровне и структуре личностных и психодинамических свойств студентов, являющихся психоло-

⁶ Иголеви́ч Н. И. Теория интегральной индивидуальности и перспективы ее использования в рамках полисистемного подхода в исследовании субъекта деятельности // Психология. Психофизиология. – 2012. – Т. 6, № 265. – С. 32–36.

⁷ Петровский В. А., Человек над ситуацией. – М.: Северный Паломник, 2021. – 559 с.

⁸ Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. – 546 с.

гическими ресурсами, опосредованы специфической индивидуальной реакцией в ситуации оценивания и различиями в достигнутом уровне эффективности в проектной деятельности.

Выборку составили 217 студентов гуманитарных и технических специальностей в возрасте от 18 до 35 лет ($M = 20,3$; 59,9 % выборки – мужчины, 40,1 % – женщины).

Дизайн исследования

Исследование было реализовано в рамках проектного обучения и включало несколько этапов, проводившихся в течение одного учебного семестра.

На первом этапе перед каждым участником была поставлена задача выбора тематики собственного проекта. Учащиеся самостоятельно регулировали уровень сложности своей работы, выбирая из списка предложенных оценочных параметров (креативность проекта, тщательность проработки выбранной темы, время выполнения, количество консультаций с преподавателями и др.). В целях сбора данной информации были разработаны анкеты, включающие перечисленные параметры с приведенным максимумом баллов, на который мог претендовать учащийся при выборе того или иного пункта. От выбранного сочетания переменных зависела максимально возможная сумма баллов, на которую мог претендовать студент. В результате защиты проекта учащийся мог получить от 0 до 100 баллов.

Второй этап обучения включал устную защиту проекта обучающимися в формате презентации. Оценивание проекта и его защиты проводилось комиссией из нескольких преподавателей-экспертов.

На финальном этапе обучения проводилось обсуждение проектов, их оценка и последующее объявление итоговых результатов.

В период подготовки проекта и его защиты была проведена диагностика психологических и психофизиологических особенностей учащихся с помощью опросниковых и аппаратных методов.

Методики исследования

Для исследования личностных особенностей использовалась авторская методика «Типология личностного выбора жизненного пути» В. Г. Грязевой-Добшинской, А. С. Мальцевой. Методика представляет опросник, применяемый для диагностики предпочитаемых стратегий жизненного пути, который включает две шкалы: «рефлексия и поддержка внутренней сложности» (РПВС, выбор уникального, непрагматичного жизненного пути) и «осознание и принятие внешней трудности» (ОПВТ, выбор самостоятельной, рискованной, помехоустойчивой стратегии жизненного пути). На основе соотношения двух шкал определяются 4 возможных типа выбора жизненного пути: гедонистический, реалистический, ценностный и творческий (В. Г. Грязева-Добшинская, А. С. Мальцева [5]).

В целях исследования особенностей темперамента использовался опросник структуры темперамента В. М. Русалова. Опросник диагностирует «предметно-деятельностный» и «коммуникативный» аспекты темперамента, представленные в формате 8 шкал: «предметная эргичность» и «социальная эргичность» (активность субъекта); «предметная пластичность» и «социальная пластичность» (скорость переключения внимания); «предметный темп» и «социальный темп» (скоростные характеристики деятельности); «предметная эмоциональность» и «социальная эмоциональность» (чувствительность к задуманным и реализованным результатам)⁹.

⁹ Русалов В. М. Опросник структуры темперамента (Вып. 1). – М.: Смысл, 1992. – 50 с.



Для определения личностных особенностей переживания стресса в условиях выполнения проектной деятельности использовалась шкала психологического стресса PSM25 Лемура – Тесье – Филлиона. Методика представляет опросник, измеряющий стрессовые ощущения испытуемого в соматических, поведенческих и эмоциональных показателях. При интерпретации результатов высчитывается показатель психической напряженности испытуемого¹⁰.

Методика «Стрессонаполненность жизни» Т. Х. Холмса, Р. Х. Райх использовалась для оценки актуального уровня стрессонаполненности жизни испытуемых. Методика представляет психометрическую шкалу самооценки, при интерпретации которой высчитывается итоговый показатель, определяющий актуальный уровень стресса испытуемого, где более высокий показатель указывает на большую степень стрессовой нагрузки¹¹.

Для исследования особенностей совладания со стрессом использовался «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. Результаты интерпретации методики позволяют выявить три компонента жизнестойкости, влияющие на способность справляться с состоянием стресса: вовлеченность, контроль, принятие риска¹².

Для исследования особенностей индивидуального реагирования, а именно психофизиологической реакции, в ситуации оценивания использовался аппаратно-программный комплекс «Активациометр 9К» Ю. А. Цагарелли. Комплекс позволяет измерить активацию

полушарий (АП) головного мозга на основе замеров кожно-гальванической реакции (КГР). По методике Ю. А. Цагарелли показатель кожного потенциала ладони правой руки интерпретируется как показатель активации левого полушария мозга, а показатель кожного потенциала ладони правой руки – как показатель активации левого полушария мозга. На основании существующих исследований сравнение замеров суммарной АП до и после предъявления выбранного стимула может использоваться для определения типа реакции субъекта на предъявляемый стимул: стрессовая реакция (повышение суммарной АП после предъявления стимула) и шоковая реакция (снижение суммарной АП после предъявления стимула)¹³.

Результаты исследования

1. Изучение особенностей психологических ресурсов студентов, вовлеченных в проектную деятельность. По результатам проведенного исследования все студенты были разделены на четыре группы в зависимости от достигнутого уровня эффективности в проектной деятельности и специфики изменения активации полушарий головного мозга (специфики индивидуального реагирования) в ситуации оценивания:

– «Высокоэффективные, предрасположенные к шоку» (95 человек), с высоким баллом за защиту проекта (средняя оценка по группе за выполнение проекта: $M = 79,3$; $\sigma = 8,4$) и снижением активации полушарий в ходе его защиты;

– «Низкоэффективные, предрасположенные к шоку» (60 человек), с низким баллом

¹⁰ Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

¹¹ Там же.

¹² Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

¹³ Коробова С. Ю. Динамика переживания субъектов при воздействии культового кино: дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2022. – 24 с.

за защиту проекта ($M = 57,6$; $\sigma = 8,1$) и снижением активации полушарий в ходе защиты проекта;

– «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу» (31 человек), с высоким баллом за защиту проекта ($M = 80,9$; $\sigma = 9,7$) и повышением активации полушарий в ходе его защиты;

– «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу» (31 человек), с низким баллом за защиту проекта ($M = 55,6$; $\sigma = 9,3$) и повышением активации полушарий в ходе его защиты.

Результаты первичной статистической обработки данных по всем группам представлены в таблице 1.

Таблица 1

Описательные статистические данные сформированных групп

Table 1

Descriptive statistics of the formed groups

Переменные	Группы студентов							
	ВПШ		НПШ		ВПС		НПС	
	Среднее	σ	Среднее	σ	Среднее	σ	Среднее	σ
Переживание стресса	87,8	28,8	95,0	31,8	89,2	27,8	89,8	32,6
Стрессонаполненность жизни	432,7	327,0	448,3	412,1	373,4	247,7	344,9	238,5
Вовлеченность	35,0	9,3	32,6	10,5	37,1	11,0	37,3	8,0
Контроль	31,1	8,8	27,3	9,4	31,5	10,4	31,1	7,8
Принятие риска	19,3	5,3	17,4	5,5	18,2	6,9	18,7	4,9
Жизнестойкость	85,4	20,8	77,3	23,1	86,8	26,6	87,1	18,0
Эргичность	6,6	2,9	5,4	2,6	6,7	2,9	6,7	2,7
Социальная эргичность	7,3	3,1	7,1	3,3	7,6	3,1	6,9	2,7
Темп	7,1	3,2	6,8	3,8	7,8	2,8	6,7	3,1
Социальный темп	7,3	3,0	7,0	3,1	7,7	3,2	6,1	3,3
Пластичность	7,4	3,1	6,2	3,6	7,3	3,9	7,0	3,3
Социальная пластичность	6,6	2,8	6,4	3,0	6,9	2,9	5,8	2,5
Эмоциональность	5,9	3,8	5,6	4,0	5,5	3,7	4,6	3,9
Социальная эмоциональность	6,1	3,3	6,6	3,7	6,5	3,5	4,4	2,9
РПВС	10,1	2,9	9,9	3,3	10,3	3,7	9,7	2,2
ОПВТ	11,1	2,6	10,2	3,3	10,7	3,8	10,8	3,1

Примечание: РПВС – рефлексия и поддержка внутренней сложности; ОПВТ – осознание и принятие внешней трудности; ВПШ – группа «Высокоэффективные, предрасположенные к шоку»; НПШ – группа «Низкоэффективные, предрасположенные к шоку»; ВПС – группа «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу»; НПС – группа «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу».

Note: РПВС – reflection and supporting of inner complexity; ОПВТ – recognizing and acceptance of external difficulty; ВПШ – “Highly effective, shock-suseptible” group; НПШ – “Low effective, shock-suseptible” group; ВПС – “Highly effective, stress-suseptible” group; НПС – “Low effective, stress-suseptible” group.

2. Сравнительный анализ групп студентов, демонстрирующих разный уровень эффективности проектной деятельности и различия в индивидуальном реагировании в ситуации оценивания. Сравнение психологических особен-

ностей групп студентов с различными итоговыми баллами за проект и схожими изменениями в активации полушарий в процессе защиты проекта (в ситуации оценивания) проведено с помощью U-критерия Манна – Уитни. Результаты представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

**Сравнительный анализ групп студентов
со снижением активации полушарий в ситуации оценивания**

Table 2

**Comparative analysis of student groups
with decreased hemispheric activation in assessment situations**

Переменные	Средние ранги		Значение U-критерия Манна – Уитни
	Высокоэффективные, предрасположенные к шоку	Низкоэффективные, предрасположенные к шоку	
Эргичность	85,31	66,43	2155,50**
Пластичность	83,85	68,73	2294,00*
ОПВТ	83,65	69,06	2313,50*
Контроль	85,04	66,86	2181,50*
Риск	84,07	68,39	2273,50*
Жизнестойкость	84,21	68,18	2260,50*

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; ОПВТ – осознание и принятие внешней трудности.

Note: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; ОПВТ – recognizing and acceptance of external difficulty.

По результатам сравнительного анализа личностных особенностей студентов со снижением активации полушарий в процессе защиты проекта (группы «Низкоэффективные, предрасположенные к шоку» и «Высокоэффективные, предрасположенные к шоку») обнаружены значимые различия по следующим показателям: Эргичность, Пластичность, ОПВТ, Контроль, Риск и Жизнестойкость. Студенты, получившие высокие баллы за защиту проекта, отличаются более высокими показателями работоспособности, легкостью переключения между различными стилями деятельности. Они в большей степени прояв-

ляют способность к анализу последствий собственных действий, готовность идти на риск и действовать.

Сравнительный анализ психологических особенностей студентов с повышением активации полушарий в процессе защиты проекта (группы «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу» и «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу») позволил обнаружить значимые различия по показателю «Социальная эмоциональность». Успешные, предрасположенные к стрессу студенты более чувствительны к изменениям и неудачам в коммуникативной сфере, уделяют больше внимания собственной оценке со стороны других людей.

Таблица 3

**Сравнительный анализ групп студентов с повышением активации полушарий
в ситуации оценивания**

Tables 3

**Comparative analysis of student groups
with increased hemispheric activation in assessment situations**

Переменные	Средние ранги		Значение U-критерия Манна – Уитни
	Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу	Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу	
Социальная эмоциональность	36,77	26,23	317,00*

Примечание: * – $p \leq 0,05$.

Note: * – $p \leq 0,05$.

Общий сравнительный анализ групп студентов с разным уровнем эффективности в проектной деятельности и различиями в изменении активации полушарий в процессе защиты

проекта проведен с помощью критерия Краскела – Уоллиса. Результат представлен в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ групп студентов с разным уровнем эффективности в проектной деятельности и различиями в изменении активации полушарий в процессе защиты проекта

Table 4

Comparative analysis of student groups with different levels of effectiveness in project activities and differences in hemispheric activation changes during project defense

Переменные	Группы				Значение χ^2
	ВПШ	НПШ	ВПС	НПС	
Эргичность	115,44	88,53	120,02	117,85	9,04*
Социальная эмоциональность	110,39	118,39	116,84	78,73	9,14*

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ВПШ – группа «Высокоэффективные, предрасположенные к шоку»; НПШ – группа «Низкоэффективные, предрасположенные к шоку»; ВПС – группа «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу»; НПС – группа «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу».

Note: * – $p \leq 0,05$; ВПШ – “Highly effective, shock-suseptible” group; НПШ – “Low effective, shock-suseptible” group; ВПС – “Highly effective, stress-suseptible” group; НПС – “Low effective, stress-suseptible” group.

Обнаружены значимые различия по показателям Эргичность и Социальная эмоциональность. Группа студентов «Низкоэффективные, предрасположенные к шоку» отличается значимо меньшим уровнем жизненного

тонуса и активности, низким уровнем вовлеченности в деятельность. Группа студентов «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу» значительно менее восприимчива к чужим оценкам и неудачам в общении.

3. Сравнение факторной структуры психологических ресурсов студентов в проектной деятельности, демонстрирующих разный уровень эффективности и различия в индивидуальном реагировании в ситуации оценивания

Расчет факторной структуры психологических ресурсов в группах студентов с различными итоговыми баллами за проект (с разным уровнем эффективности) и различиями в изменении активации полушарий в ситуации

представления и оценивания проекта проведен с помощью пакета статистики SPSS. Показатель адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина и тест сферичности Бартлетта для всех выявленных групп испытуемых находился в диапазоне 0,586–0,799 и 250,755 ($p \leq 0,000$) – 550,436 ($p \leq 0,000$) соответственно.

Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Факторная структура психологических ресурсов студентов с различным уровнем эффективности и различиями в индивидуальном реагировании в ситуации оценивания

Table 5

The factor structure of psychological resources of students with different levels of effectiveness and differences in individual responses in assessment situations

Группа	Факторная структура психологических ресурсов и барьеров (% дисперсии)			
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Высокоэффективные, предрасположенные к шоку (63,8 % дисперсии)	ППН, Эм., С.эм. – Вл., К., Р., С.эр. (26,1 %)	С., С.эр., Те., С.те., Пл. (17,9 %)	С., Эр., ОПВТ (10,1 %)	С.пл., РПВС (9,7 %)
Низкоэффективные, предрасположенные к шоку (69,7 % дисперсии)	ППН, Эм., С.эм. – Вл., К., Р. (27,4 %)	Р., С.эрг., Те., С.те., Пл., С.пл. (19,8 %)	К., Эр., РПВС (12,6 %)	С., РПВС, ОПВТ (9,8 %)
Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу (73,0 % дисперсии)	ППН, Эм., С.эм. – Вл., К., Р., Эр., С.Эр., С.те., Пл. (36,6 %)	С.эр., Те., Пл., С.пл. (16,9 %)	РПВС, ОПВТ (9,9 %)	ППН, С. (9,6 %)
Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу (71,5 % дисперсии)	Вл., К., Эр., С.эр., Те., С.те., Пл. (23,1 %)	ППН, Эм., С.эм. – Вл. К., Р., Эр. (22,4 %)	С., РПВС, ОПВТ (13,7 %)	Р., С.пл., Эм. – Эр. (12,3 %)

Примечание: ППН – переживание стресса, С. – стрессонаполненность жизни, Вл. – вовлеченность, К. – контроль, Р. – принятие риска, Эр. – эргичность, С.эр. – социальная эргичность, Те. – темп, С.те. – социальный темп, Пл. – пластичность, С.пл. – социальная пластичность, Эм. – эмоциональность, С.эм. – социальная эмоциональность, РПВС – рефлексия и поддержка внутренней сложности, ОПВТ – осознание и принятие внешней трудности.

Note: ППН – psychological stress measure, С. – life stressfulness scale, Вл. – commitment, К. – control, Р. – challenge, Эр. – motor ergonicity, С.эр. – social ergonicity, Те. – motor tempo, С.те. – social tempo, Пл. – motor plasticity, С.пл. – social plasticity, Эм. – motor emotionality, С.эм. – social emotionality, РПВС – Reflection and supporting of inner complexity, ОПВТ – recognizing and acceptance of external difficulty.

Первый фактор в группе «Высокоэффективные, предрасположенные к шоку» представляет собой биполярную структуру. Один полюс факторов включает *переживание стресса* и психодинамические параметры *эмоциональность и социальная эмоциональность*, на другом полюсе находятся компоненты жизнестойкости – *вовлеченность, контроль, принятие риска*.

Схожая структура наблюдается в первых факторах групп студентов «Низкоэффективные, предрасположенные к шоку» и «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу», а также во втором факторе группы «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу». Эмоциональность и чувствительность к неудачам сопряжена с повышенным переживанием стресса для студентов, в то время как показатели жизнестойкости выступают ресурсом совладания со стрессом.

Дополнительно в различных группах выделяются специфические показатели, способные выступать ресурсом стрессоустойчивости: коммуникабельность и социальная активность в обеих группах «Высокоэффективных» студентов; высокая предметная активность, направленная на познание окружающего мира, в группах студентов «предрасположенных к стрессу»; высокий темп деятельности в социальном взаимодействии и умение быстро переключаться между различными видами практической деятельности – в группе «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу».

Второй фактор в большинстве сформированных групп является монополярным и включает психодинамические показатели: *социальную эргичность, темп и пластичность*. Исключением является группа студентов «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу», где структурированный подобным образом фактор является первым.

Специфическим для групп является включение в данную структуру дополнительных психодинамических показателей, а также показателей стресса и жизнестойкости. Так, в группе «Высокоэффективные, предрасположенные к шоку» структура включает *социальный темп и уровень стрессонаполненности*, в группе «Низкоэффективные, предрасположенные к шоку» – *социальный темп, социальную пластичность* и показатель жизнестойкости *принятие риска*, в группе «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу» – *социальную пластичность*, в группе «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу» – *эргичность, социальный темп*, показатели жизнестойкости *вовлеченность и контроль*.

В группе «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу» выделяется еще один фактор, включающий психодинамические показатели и жизнестойкость: биполярный четвертый фактор, включающий на одном полюсе *социальную пластичность, эмоциональность* и показатель жизнестойкости – *принятие риска*, а на другом – *эргичность*.

Третий и четвертый факторы в большинстве групп отражают структурную связь между типом личностного выбора студентов и переживанием стресса. Так, в группе «Низкоэффективные, предрасположенные к шоку» монополярный четвертый фактор включает *стрессонаполненность жизни* и стратегии личностного выбора *рефлексия и поддержка внутренней сложности, осознание и принятие внешней трудности*. Аналогичной структурой выделяется третий фактор группы «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу». В группах «низкоэффективных» студентов стремление к выбору самостоятельных и независимых жизненных стратегий и непрагматичного, уникального жизненного пути сопряжено с более высокой стрессонаполненностью жизни.

В группе «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу» стратегии личностного выбора жизненного пути и показатели стресса формируют два независимых монополярных фактора: *рефлексия и поддержка внутренней сложности, осознание и принятие внешней трудности* формируют третий фактор, а уровни *переживания стресса и стрессонаполненности жизни* – четвертый.

В группе «Высокоэффективные, предрасположенные к шоку» стратегии личностного выбора формируют два самостоятельных монополярных фактора: третий фактор включает *осознание и принятие внешней трудности, эргичность и уровень стрессонаполненности жизни*, а четвертый – *рефлексию и поддержку внутренней сложности и социальную эргичность*. В данной группе более высокая предметная активность, стремление к независимости и самостоятельности соотносится с более насыщенным отражением стрессовых событий в жизни.

Обсуждение

В результате сравнительного анализа выявлен ряд специфических особенностей студентов, демонстрирующих разный уровень эффективности и различия в индивидуальном реагировании в проектной деятельности.

При сравнении четырех групп студентов было выявлено, что обе «Высокоэффективные» группы студентов, помимо более высоких показателей жизнестойкости, большей самостоятельности в деятельности и работоспособности, также легче переключаются между

различными стилями практической деятельности (*пластичность*). Данные соотносятся с исследованием индивидуально-психологических черт личности среди журналистов различных специальностей (А. Bakhvalova¹⁴), согласно которому *пластичность* связана с успешностью в деятельности, посвященной презентации материала.

Сравнение предрасположенных к стрессу студентов продемонстрировало, что группа «высокоэффективных» более внимательна и требовательна к себе и другим в коммуникации и чувствительна к изменению в сфере межличностных отношений (*социальная эмоциональность*) по сравнению с группой «низкоэффективных» студентов. Это находит отклик в исследовании социально-эмоционального обучения R. Wisniewski и L. R. Foster, в котором эмпатия, внимание к другим и умение чувствовать окружающих отмечаются как одни из важных характеристик успеха в деятельности¹⁵.

Общее сравнение всех групп показало, что «Низкоэффективные, предрасположенные к шоку» студенты отличаются наименьшей активностью в практической деятельности (*эргичность*). Это соотносится с исследованием развития профессиональной активности студентов В. П. Мусиной, обнаруживающим включенность *эргичности* в факторную структуру новаторства и поведенческого самоконтроля у студентов с высоким уровнем профессиональной активности¹⁶. «Низкоэффективные, предрасположенные к стрессу» сту-

¹⁴ Bakhvalova A. Psychological traits of different specializations journalists // Baltic Journal of Legal and Social Sciences. – 2021. – Vol. 2. – P. 31–38. DOI: <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2021-2-4>

¹⁵ Wisniewski R., Foster L. R. Addressing the social-emotional needs of adult learners to ensure workplace success: Combined practices that integrate social emotional

learning and employability skills // American Association for Adult and Continuing Education. – 2021. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611625.pdf>

¹⁶ Мусина В. П. Психологические условия развития студента в проекции на его будущую профессиональную деятельность // Образовательные технологии. – 2020. – № 1. – С. 50–64.

денты наименее чувствительны к ситуации социального взаимодействия (*социальная эмоциональность*), что соотносится с существующими исследованиями R. Wisniewski и L. R. Foster, отмечающими среди ресурсов, способствующих профессиональному успеху, чувствительность в коммуникативном взаимодействии. Это особо актуально в ситуации проектной деятельности, неотъемлемым элементом которой является активное коммуникативное взаимодействие (М. К. Noordin, M. S. Nordin [17]).

Анализ факторной структуры психологических ресурсов студентов с различными типами реагирования в ситуации оценивания и демонстрирующими различный уровень эффективности в проектной деятельности позволил выявить психологические факторы стрессоустойчивости, имеющие как общие структурные элементы, так и индивидуальные, специфические различия.

В факторной структуре всех групп обнаружена прямая связь уровня переживания стресса с *эмоциональностью*, и обратная – с *жизнестойкостью*, подчеркивая жизнестойкость как универсальный для выбранных групп ресурс совладания со стрессом (М. А. Ананьева, Е. А. Ерошенкова, Т. Н. Разуваева [1]).

Обнаружена обратная связь уровня *переживания стресса* и стремления к практической деятельности и труду (*предметная эргичность*) в группах студентов, предрасположенных к стрессу, и обратная связь уровня *переживания стресса* и стремления к активному социальному взаимодействию (*социальная эргичность*) в группах высокоэффективных студентов. В группе «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу» выявлена связь между уровнем *переживания стресса* и скоростью эффективной коммуникации (*социаль-*

ный темп), умением быстро переключать внимание в деятельности (*пластичность*). Данные соотносятся с исследованием специфики межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации, согласно которым слабая *эргичность*, *темп* и *пластичность* являются риск-факторами дезадаптации студентов в стрессе (Т. В. Белых [3]).

Выявлены значимые различия в структуре факторов стрессоустойчивости в группах с одинаковым типом психофизиологической реакции в ситуации оценивания. В группах студентов, предрасположенных к шоку, фактор стрессоустойчивости «Высокоэффективных» дополнительно включает *социальную эргичность*, в группах, предрасположенных к стрессу, – *социальную эргичность*, *социальный темп* и *пластичность*.

Анализ структурных связей между типом личностного выбора и переживанием стресса в группах студентов с разными особенностями реагирования в проектной деятельности показал, что высокие показатели жизненных стратегий *рефлексия и поддержка внутренней сложности, осознание и принятие внешней трудности* имеют прямую связь с переживанием стресса в двух «низкоэффективных» группах студентов. Это соотносится с исследованием структуры ресурсов стрессоустойчивости в концепции интегральной индивидуальности (В. Г. Грязева-Добшинская, Ю. А. Дмитриева, С. Ю. Коробова [4]), где предпочтение самостоятельных, независимых стратегий решения проблем сопряжено с повышенной стрессонаполненностью жизни для студентов с различиями в функциональной межполушарной асимметрии мозга.

В группе студентов «Высокоэффективные, предрасположенные к шоку» переживание стресса связано только с *предпочтением независимых, самостоятельных жизненных*

стратегий, а в группе «Высокоэффективные, предрасположенные к стрессу» показатели переживания стресса и жизненные стратегии находятся в двух независимых факторах. Это указывает на то, что в группах студентов, более эффективных в проектной деятельности, стресс в меньшей степени связан с комплексностью и надситуативностью их собственных стратегий принятия решения и стиля жизни в сравнении со студентами «низкоэффективных» групп.

Заключение

Таким образом, в результате сравнительного анализа выявлена следующая специфика психологических ресурсов студентов, различающихся по уровню эффективности в проектной деятельности и специфике реагирования в ситуации оценивания: студенты, демонстрирующие низкую эффективность в проектной деятельности и склонность к реакции шока в ситуации оценивания, характеризуются меньшей трудовой активностью в практической деятельности, а «низкоэффективные» студенты, склонные в ситуации оценивания проявлять стрессовую реакцию, менее требовательны по отношению к себе и другим в коммуникации.

Выявлены различия в структуре факторов стрессоустойчивости между группам «высокоэффективных» и «низкоэффективных» студентов с одинаковым типом психофизиологической реакции в ситуации оценивания: отсутствие *социальной эргичности* в структуре фактора стрессоустойчивости «низкоэффективных» студентов, предрасположенных к шоку; отсутствие *социальной эргичности*, *социального темпа* и *пластичности* в структуре

фактора стрессоустойчивости «низкоэффективных» студентов, предрасположенных к стрессу.

В результате анализа особенностей структурных связей типа личностного выбора студентов с разной эффективностью и особенностями индивидуального реагирования в ситуации оценивания установлено, что в группах студентов, более эффективных в проектной деятельности, стресс в меньшей степени связан с комплексностью и надситуативностью их собственных стратегий принятия решения и стиля жизни в сравнении со студентами «низкоэффективных» групп.

Результаты проведенного исследования дополняют представления об особенностях психологических ресурсов студентов, вовлеченных в проектную деятельность. Выявлены как общие психологические ресурсы стрессоустойчивости (*вовлеченность*, *контроль*, *принятие риска*), так и ресурсы, специфические для разных групп студентов в зависимости от их эффективности и типа реакции в ситуации оценивания: *социальная эргичность* для высокоэффективных, предрасположенных к шоку студентов; *предметная эргичность* для низкоэффективных, предрасположенных к шоку студентов; *эргичность* (предметная и социальная), *социальный темп* и *пластичность* для высокоэффективных, предрасположенных к стрессу студентов.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы при разработке программ, направленных на развитие ресурсов стрессоустойчивости студентов в проектной деятельности, а также для повышения общего уровня успеваемости, для помощи в освоении необходимых компетенций, «мягких» навыков.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьева М. А., Ерошенкова Е. А., Разуваева Т. Н. Связь стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов вуза // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2022. – Т. 4, № 4. – С. 1–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49913263>
2. Барабанщикова В. В., Каминская Е. О. Феномен прокрастинации в деятельности членов виртуальных проектных групп // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 43–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23297642> DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2013.0207>
3. Белых Т. В. Специфика межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19, № 3. – С. 298–303. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39324448> DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-298-303>
4. Грязева-Добшинская, В. Г., Дмитриева, Ю. А., Коробова, С. Ю. Межполушарная асимметрия и структура ресурсов стрессоустойчивости интегральной индивидуальности // Вестник Южно-уральского государственного университета. серия: Психология. – 2018. – Т. 11, № 2. – С. 15–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35214411> DOI: <https://doi.org/10.14529/psy180202>
5. Грязева-Добшинская В. Г., Мальцева А. С. «Типология личностного выбора жизненного пути»: описание методики и результаты психометрической проверки // Вестник Южно-уральского государственного университета. серия: Психология. – 2016. – Т. 9, № 2. – С. 14–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26254159> DOI: <https://doi.org/10.14529/psy160202>
6. Дмитриева Ю. А., Коробова С. Ю., Горских А. Г. Прогноз эффективности студентов в проектной деятельности: обоснование междисциплинарного исследования // Психология. Психософизиология. – 2023. – Т. 16, № 4. – С. 19–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56568877> DOI: <https://doi.org/10.14529/jpps230402>
7. Cao C. D., Phan L. T., Nguyen T. T. A Study on the Competency-Based Education of Lecturers in Universities of Technology and Education // International Journal of Education and Practice. – 2022. – Vol. 10 (3). – P. 267–276. DOI: <https://doi.org/10.18488/61.v10i3.3117>
8. Chiang C. L., Lee H. The effect of project-based learning on learning motivation and problem-solving ability of vocational high school students // International Journal of Information and Education Technology. – 2016. – Vol. 6 (9). – P. 709–712. DOI: <https://doi.org/10.7763/IJET.2016.V6.779>
9. Crespi P., García-Ramos J. M., Queiruga-Dios M. Project-based learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education // Journal of New Approaches in Educational Research. – 2022. – Vol. 11 (2). – P. 259–276. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
10. Dimmitt N. The power of project-based learning: Experiential education to develop critical thinking skills for university students // CBU International Conference Proceedings. – 2017. – Vol. 5. – P. 575–579. DOI: <http://doi.org/10.12955/cbup.v5.988>
11. Dmitrieva Y. A., Korobova S. Y., Kochkina D. V. Individual response to stressors and efficiency in project activities // Behavioral Sciences. – 2019. – Vol. 10 (1). – P. 10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43229101> DOI: <https://doi.org/10.3390/bs10010010>



12. Firdaus F., Septiady A. The effect of Project-Based Learning on the students' speaking ability // Journal on Education. – 2023. – Vol. 5 (3). – P. 10105–10112. DOI: <https://doi.org/10.31004/joe.v5i3.1900>
13. Grieve R., Woodley J., Hunt S. E., McKay A. Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: A qualitative survey // Journal of Further and Higher Education. – 2021. – Vol. 45 (9). – P. 1281–1293. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509>
14. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // International Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 102. – P. 101586. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
15. Han S., Liu D., Lv Y. The influence of psychological safety on students' creativity in project-based learning: The mediating role of psychological empowerment // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 865123. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865123>
16. Karan E., Brown L. Enhancing student's problem-solving skills through project-based learning // Journal of Problem Based Learning in Higher Education. – 2022. – Vol. 10 (1). – P. 74–87. DOI: <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v10i1.6887>
17. Noordien M. K., Nordin M. S. Project-based learning (PjBL) framework in developing non-technical skills for engineering students // Advanced Science Letters. – 2018. – Vol. 24 (6). – P. 4515–4518. DOI: <https://doi.org/10.1166/ASL.2018.11640>
18. Sasson I., Yehuda I., Malkinson N. Fostering the skills of critical thinking and question-posing in a project-based learning environment // Thinking Skills and Creativity. – 2018. – Vol. 29. – P. 203–212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.08.001>
19. Suradika A., Dewi H. I., Nasution M. I. Project-based learning and problem-based learning models in critical and creative students // Jurnal Pendidikan IPA Indonesia. – 2023. – Vol. 12 (1). – P. 153–167. DOI: <https://doi.org/10.15294/jpii.v12i1.39713>
20. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study // Frontiers in Psychology. – 2023. – Vol. 14. – P. 1202728. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>

Поступила: 27 августа 2025 Принята: 10 января 2026 Опубликовано: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

Колтунов Евгений Иванович (основной исполнитель): выполнение статистических процедур, интерпретация полученных данных, оформление текста статьи.

Коробова Светлана Юрьевна (исполнитель): сбор эмпирического материала, сбор материалов, литературный обзор.

Дмитриева Юлия Александровна (руководитель исследования): сбор эмпирического материала, организация исследования, концепция и дизайн исследования, редактирование текста статьи и общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.



Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Колтунов Евгений Иванович

научный сотрудник,
лаборатория «Психология и психофизиология стрессоустойчивости и креативности»,
Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет),
454080, г. Челябинск, просп. Ленина, 76, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4836-7859>
SPIN-код: 7528-1460
E-mail: aspiratingle@gmail.com

Коробова Светлана Юрьевна

кандидат психологических наук,
лаборатория «Психология и психофизиология стрессоустойчивости и креативности»,
Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет),
454080, г. Челябинск, просп. Ленина, 76, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8633-7231>
SPIN-код: 4852-1328
E-mail: k.svetlana-1991@mail.ru

Дмитриева Юлия Александровна

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра «Психология управления и служебной деятельности»,
Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет),
454080, г. Челябинск, просп. Ленина, 76, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0331-4684>
SPIN-код: 8905-1395
E-mail: dmitrieva.julia.86@mail.ru



The specifics of students' psychological resources structure determined by the individual response and effectiveness in the assessment situation

Evgenii I. Koltunov¹, Svetlana Yu. Korobova¹, Yuliya A. Dmitrieva ¹

¹ South Ural State University, Chelyabinsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article studies the effectiveness of project-based learning depending on the individual psychological resources of the individual and the stress caused by the assessment situation. The purpose of the study is to reveal the specifics of the structure of students' psychological resources, depending on the characteristics of their individual responses and the level of effectiveness achieved in the assessment situation.

Materials and Methods. The study was conducted based on the following methodological principles: a systematic approach to research into the dynamics of stress resistance; the subjectivity principle, which involves examining the individual in terms of active reproduction of Self and as the cause of their own existence and development in the world; and a systemic-dynamic approach to the self-organization of individuals in uncertain, critical situations. The empirical study was conducted using a survey and instrumental methods, with the data analyzed using methods of statistical data processing (comparative and factor analysis). The sample consisted of 217 students of humanitarian and technical degree programmes.

Results. The authors identified differences in the level of psychological resources among students, varying in terms of their effectiveness in project activities and specific responses in assessment situations. Based on the analysis of the differences obtained, it was found that students who demonstrate low effectiveness in project activities and a tendency to react with shock in assessment situations are characterized by less agency in practical activities, while low-performing students who tend to exhibit a stress reaction in assessment situations are less demanding of themselves and others in communication. The authors compared the specifics of the structure of students' psychological resources, differing in their level of effectiveness in project activities and the specifics of their reactions

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation (RSF). Project No. 23-28-10216 ("Predicting students' effectiveness in project activities: mathematical modeling of psychological resources"). <https://rscf.ru/project/23-28-10216>

For citation

Koltunov E. I., Korobova S. Yu., Dmitrieva Yu. A. The specifics of students' psychological resources structure determined by the individual response and effectiveness in the assessment situation. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 225–245. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.10>

 Corresponding Author: Yuliya A. Dmitrieva, dmitrieva.julia.86@mail.ru

© Evgenii I. Koltunov, Svetlana Yu. Korobova, Yuliya A. Dmitrieva, 2026



in assessment situations, as a result of which a stress resistance factor has been identified, that includes both resilience resources common to all defined groups and psychodynamic resources specific to them.

Conclusions. The study revealed the specific structure of psychological resources in students, depending on the characteristics of their individual responses in assessment situations and the level of effectiveness they achieved in project activities.

Keywords

Project activity; Assessment situation; Psychological resources; Stress resilience resources; Individual response; Structure of psychological resources; Level of effectiveness.

REFERENCES

1. Ananyeva M. A., Eroshenkova E. A., Razuvaeva T. N. Relationship of stress resistance and resilience of university students. *Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University*, 2022, vol. 4 (4), pp. 1-11. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49913263>
2. Barabanshchikova V. V., Kaminskaya E. O. Procrastination phenomenon in virtual project team members. *National Psychological Journal*, 2013, vol. 2 (10), pp. 43–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23297642> DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2013.0207>
3. Belykh T. V. Specificity of inter-level relations in the structure of the integral individuality of students with different levels of adaptation in a stressful situation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19 (3), pp. 298-303. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39324448> DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-298-303>
4. Gryazeva-Dobshinskaya V. G., Dmitriyeva Y. A., Korobova S. Y. Hemispheric asymmetry and structure of stress-resistance resources of integral individuality. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, 2018, vol. 11 (2), pp. 15-27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35214411> DOI: <https://doi.org/10.14529/psy180202>
5. Gryazeva-Dobshinskaya V. G., Maltseva A. S. Test “typology of personal career choices”: Description and psychometric verification results. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*, 2016, vol. 9 (2), pp. 14-21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26254159> DOI: <https://doi.org/10.14529/psy160202>
6. Dmitrieva Y. A., Korobova S. Y., Gorsikh A. G. Predicting students’ performance in project-based learning: A substantiation of an interdisciplinary study. *Psychology. Psychophysiology*, 2023, vol. 16 (4), pp. 19-32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56568877>
7. Cao C. D., Phan L. T., Nguyen T. T. A study on the competency-based education of lecturers in universities of technology and education. *International Journal of Education and Practice*, 2022, vol. 10 (3), pp. 267-276. DOI: <https://doi.org/10.18488/61.v10i3.3117>
8. Chiang C. L., Lee H. The effect of project-based learning on learning motivation and problem-solving ability of vocational high school students. *International Journal of Information and Education Technology*, 2016, vol. 6 (9), pp. 709-712. DOI: <https://doi.org/10.7763/IJiet.2016.V6.779>
9. Crespi P., García-Ramos J. M., Queiruga-Dios M. Project-based learning (PBL) and its impact on the development of interpersonal competences in higher education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2022, vol. 11 (2), pp. 259-276. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>

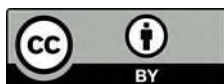


10. Dimmitt N. The power of project-based learning: Experiential education to develop critical thinking skills for university students. *CBU International Conference Proceedings*, 2017, vol. 5, pp. 575-579. DOI: <http://doi.org/10.12955/cbup.v5.988>
11. Dmitrieva Y. A., Korobova S. Y., Kochkina D. V. Individual response to stressors and efficiency in project activities. *Behavioral Sciences*, 2019, vol. 10 (1), pp. 10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43229101> DOI: <https://doi.org/10.3390/bs10010010>
12. Firdaus F., Septiady A. The effect of Project-Based Learning on the students' speaking ability. *Journal on Education*, 2023, vol. 5 (3), pp. 10105-10112. DOI: <https://doi.org/10.31004/joe.v5i3.1900>
13. Grieve R., Woodley J., Hunt S. E., McKay A. Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: A qualitative survey. *Journal of Further and Higher Education*, 2021, vol. 45 (9), pp. 1281-1293. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509>
14. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 2020, vol. 102, pp. 101586. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
15. Han S., Liu D., Lv Y. The influence of psychological safety on students' creativity in project-based learning: The mediating role of psychological empowerment. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 865123. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865123>
16. Karan E., Brown L. Enhancing student's problem-solving skills through project-based learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 2022, vol. 10 (1), pp. 74-87. DOI: <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v10i1.6887>
17. Noordin M. K., Nordin M. S. Project-based learning (PjBL) framework in developing non-technical skills for engineering students. *Advanced Science Letters*, 2018, vol. 24 (6), pp. 4515-4518. DOI: <https://doi.org/10.1166/ASL.2018.11640>
18. Sasson I., Yehuda I., Malkinson N. Fostering the skills of critical thinking and question-posing in a project-based learning environment. *Thinking Skills and Creativity*, 2018, vol. 29, pp. 203-212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.08.001>
19. Suradika A., Dewi H. I., Nasution M. I. Project-based learning and problem-based learning models in critical and creative students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 2023, vol. 12 (1), pp. 153-167. DOI: <https://doi.org/10.15294/jpii.v12i1.39713>
20. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 2023, vol. 14, pp. 1202728. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>

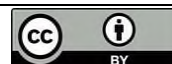
Submitted: 27 August 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Evgenii I. Koltunov (main author of the study)

Contribution of the co-author: performing statistical procedures, interpretation of the results, formatting the text of the article.

Svetlana Yu. Korobova (author of the study)

Contribution of the co-author: collecting empirical material, collection of materials, literary review.

Yuliya A. Dmitrieva (head of the study)

Contribution of the co-author: collecting empirical material, organization of the study, concept and design of the study, editing of the article's text and general guidance of the study.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Evgenii Ivanovich Koltunov

Researcher,

Laboratory of psychology and psychophysiology of stress resistance and creativity,

South Ural State University,

454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 76, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4836-7859>

E-mail: aspiratingle@gmail.com

Svetlana Yur'evna Korobova

PhD in Psychology,

Laboratory of psychology and psychophysiology of stress resistance and creativity,

South Ural State University,

454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 76, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8633-7231>

E-mail: k.svetlana-1991@mail.ru

Yuliya Aleksandrovna Dmitrieva

PhD in Psychology, Associate Professor,

Department of Psychology of Management and Law Enforcement Activities,

South Ural State University,

454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 76, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0331-4684>

E-mail: dmitrieva.julia.86@mail.ru



УДК 378.1+372.41+612.843.622

DOI: [10.15293/2658-6762.2601.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.11)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Специфика результативности чтения сложных профессиональных текстов при работе с ИИ-агентом: оценка уровня усвоения с учетом установления длительности и количества фиксации взгляда

Л. Н. Гладкова¹, О. В. Крежевских¹, Д. В. Скоробогатов¹,
А. А. Савельева¹, О. В. Булатова¹, А. И. Гафнер¹

¹ Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Проблема и цель. В статье ставится вопрос о результативности чтения сложных профессиональных педагогических текстов при традиционном подходе и работе с ИИ-агентом. Цель исследования – выявить уровень усвоения учебного материала студентами высшей школы при чтении сложных профессиональных педагогических текстов и работе с ИИ-агентом с учетом установления длительности и количества фиксации взгляда на учебном материале.

Методология. Исследование базируется на теории деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев), в рамках которого познание организуется на основе активной познавательной деятельности студентов в процессе формулирования и исследования ими промптов – запросов к ИИ-агенту. Дизайн исследования предполагал замеры показателей в экспериментальной и контрольной группах. Применялось тестирование с целью установления уровня запоминания больших текстов и уровня положительной мотивации при чтении сложных профессиональных педагогических текстов в экспериментальной и контрольной группах. Использовались технологии фиксации внимания («айтрекер»), а также велась видеосъемка процесса работы студента с текстом.

Уровень читабельности текста, его языковая простота и ясность изложения, длина предложений и сложность синтаксиса, а также структура абзацев и разделение текста заранее оценивались через ИИ-системы текстомеров по уровневой шкале. По завершении эксперимента производился анализ результатов заполнения карт знаний участниками контрольной и экспериментальной групп, а также осуществлялась оценка протоколов фиксации взгляда студентов

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № FEWZ-2024-0052 по теме «Фундаментальные проблемы методики разработки и связанного с ней правового и этического регулирования в сфере применения систем и моделей искусственного интеллекта».

Библиографическая ссылка: Гладкова Л. Н., Крежевских О. В., Скоробогатов Д. В., Савельева А. А., Булатова О. В., Гафнер А. И. Специфика результативности чтения сложных профессиональных текстов при работе с ИИ-агентом: оценка уровня усвоения с учетом установления длительности и количества фиксации взгляда // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 246–270. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.11>

✉ Автор для корреспонденции: О. В. Крежевских, o.v.krezhevskikh@utmn.ru

© Л. Н. Гладкова, О. В. Крежевских, Д. В. Скоробогатов, А. А. Савельева, О. В. Булатова, А. И. Гафнер, 2026

на исследуемом тексте. Применялся коэффициент корреляции Пирсона для установления наличия статистически значимой связи между такими переменными, как фиксация взгляда на учебном тексте и усвоение учебного материала. Объем выборки составил 43 человека: контрольная ($n = 21$) и экспериментальная ($n = 22$) группы. Исследование реализовано в Тюменском государственном университете в 2025 г.

Результаты. Выявлено, что длительность фиксации взгляда студентов на тексте первоисточника меньше, чем на тексте, сгенерированном чат-ботом; количество фиксаций взгляда студентов на учебном материале при работе с ИИ-агентом превышает аналогичный показатель в группе, работающей с традиционным текстовым первоисточником, на 45,3 %; между фиксацией взгляда на учебном тексте и уровнем усвоения изученного материала наблюдается статистически значимая прямая связь (значение коэффициента корреляции Пирсона составило – 0,7, что свидетельствует о наличии умеренной положительной корреляции между указанными параметрами); при работе с ИИ-агентом преобладает высокий (содержательный) уровень усвоения учебного материала, зафиксированный у большинства испытуемых (54,55 %). Напротив, в группе, работающей с традиционным текстовым первоисточником, доминирует преимущественно низкий (фрагментарный) уровень освоения учебного материала.

Заключение. Авторы сделали вывод о большей результативности усвоения учебного материала при работе с ИИ-агентом, чем при чтении сложных профессиональных педагогических текстов, но подчеркивают значимость дальнейших исследований для сравнения результатов усвоения материала при работе с ИИ-агентом и другими инновационными технологиями, в том числе на основе ИИ.

Ключевые слова: ИИ-агент; чтение педагогических текстов; усвоение учебного материала; запоминание прочитанного; длительность фиксации взгляда; количество фиксаций взгляда; деятельностный подход.

Постановка проблемы

Искусственный интеллект (ИИ) в образовании используется все больше, отношение преподавателей к нему стремительно изменяется. По данным Tyton Partners¹, только за первые полгода 2023 г. количество педагогов, регулярно использующих генеративный ИИ, выросло с 9 % до 22 %, среди студентов этот показатель подскочил с 27 % до 49 %².

Во многих научных работах выявлена и показана значительная модификация образо-

вательных инструментов, позволяющая сделать процесс преподавания в высшей школе персонифицированным, адаптивным, повышающим интерес студентов к изучению дисциплин. Так, к примеру, в работе М. Kumar³ доказано, что иммерсивный подход к обучению способствует развитию критического мышления, креативности и умению применять знания на практике, подготавливая студентов к требованиям современного рынка труда⁴. В исследовании М. Kamruzzaman, S. Alanazi, M. Alruwaili и соавт. продемонстрированы

¹ Человек и мир агентов искусственного интеллекта: официальный сайт издательского дома «Коммерсантъ» URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7975688>

² Там же. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7975688>

³ Kumar M. Embracing the Future: The Paradigm Shift from Traditional Learning to Artificial Intelligence in

Education // Artificial Intelligence IoT and Blockchain for Rehabilitation Sciences Chapter: Embracing the Future: The Paradigm Shift from Traditional Learning to Artificial Intelligence in Education – 2023. – P. 168-181.

⁴ Там же. – P. 168-181.



возможности новых технологий для предоставления обучающимся адаптированного контента, выставления оценок и формирования обратной связи, соответствующих уникальному стилю и темпу обучения [10].

Метаанализ, опубликованный в 2024 г., показал, что ИИ-агенты демонстрируют впечатляющие способности в конкретных областях образования, но сложность проблемы требует детального подхода к интеграции технологий, при этом важно сохранять незаменимые человеческие качества в процессе преподавания и обучения [9].

Активно ведутся поиски в области работы с чат-ботами при изучении иностранного языка [7; 15; 19]. В то же время обнаружены проблемы в сфере использования ИИ в образовании, такие как чрезмерная зависимость от ИИ, снижение навыков критического мышления, риски, связанные с конфиденциальностью данных, а также академическая нечестность [17].

Сегодня ИИ коренным образом перестраивает процессы обучения. Так, Н. И. Алмазова, Л. П. Халяпина приводят данные об изменениях на уровне педагогического дискурса, когда вероятность машинного построения различных текстов, практически неотличимых от текстов, созданных людьми, выхолащивает контролирующую функцию. Трансформируются и другие функции педагогического дискурса: объясняющая, оценивающая, содействующая и организующая [21].

На возможности революции в области образования указывается в работе

J. Sulaimon⁵, что связано с обеспечением более персонализированного и доступного процесса обучения и улучшения его результатов для всех учащихся, в том числе для тех, у кого имеются особые потребности⁶.

М. Kumar⁷ констатирует, что «на смену традиционным лекциям приходят интерактивные и экспериментальные подходы, поддерживаемые технологиями искусственного интеллекта. Инструменты виртуальной реальности и моделирования позволяют студентам получать практический опыт, совместно решать проблемы и моделировать реальные ситуации»⁸.

Г. И. Давыдова, Н. В. Шлыкова отмечают, что темпы технологических инноваций только нарастают, что требует пересмотра взглядов и действий всех участников образовательного процесса, их новых ролей и задач, применяемых педагогических технологий и образовательных моделей [25].

Во многом данная революция связана с недостатками традиционного обучения в области индивидуального подхода, понимания собственных конкретных потребностей студентов и оперативного реагирования на них [3].

В то же время влияние цифровизации и искусственного интеллекта на общество носит комплексный, противоречивый и неоднозначный характер, глубина и степень воздействия которого еще не изучена [23]. Так, по данным С. А. Алексеева, студенческая молодежь не склонна доверять ИИ в областях, для которых ошибки при принятии решений могут обой-

⁵ Sulaimon J. Exploring the Implications of Artificial Intelligence for Teaching and Learning, Including Special Education: Opportunities, Challenges, and Ethical Considerations // Artificial Intelligence IoT Blockchain for Rehabilitation Sciences. – 2023. – P. 1-9.

⁶ Там же. – P. 1-9.

⁷ Kumar M. Embracing the Future: The Paradigm Shift from Traditional Learning to Artificial Intelligence in Education // Artificial Intelligence IoT and Blockchain for Rehabilitation Sciences Chapter: Embracing the Future: The Paradigm Shift from Traditional Learning to Artificial Intelligence in Education – 2023. – P. 168-181.

⁸ Там же. – P. 168-181.

тись наиболее дорого [20]. В целом же студенты чаще, чем преподаватели, относятся к инструментам с ИИ положительно [22].

Предыдущие наши исследования показали, что 100 % студентов используют технологии ИИ в процессе обучения, опасения выражены не ярко, но демонстрируется осторожность в оценке последствий применения ИИ (2,43 балла из 5) [26]. Как при внедрении любой революционной технологии, среди студентов есть «скептики», «сторонники», «прагматики»; при этом «скептики» демонстрируют склонность к ответственному применению ИИ в научно-исследовательской деятельности, «сторонники» же не указывали на проверку истинности знания, полученного с помощью ИИ, как обязательный шаг при проведении исследования, а «прагматики» чаще применяют ИИ в решении стандартных, рутинных задач [24].

Отдельным значимым аспектом современных исследований и научных дискуссий является применение ИИ в преподавании, потенциал которого объясняется возможностями алгоритмов на основе ИИ анализировать огромные объемы данных, в том числе успеваемость учащихся и особенности их обучения, чтобы предоставлять персонализированный образовательный контент и адаптивную обратную связь⁹.

Применение ИИ включает в себя такие функции, как динамическая интеграция карточек, автоматизированная оценка: интеллектуальная генерация тестов и автоматическое выставление оценок, автоматизированный вопрос-ответ на темы, связанные с курсом, краткое изложение содержания курса и контекстно-ориентированный разговор [14].

Интересными направлениями исследований оказываются интеллектуальное наставничество, автоматическое выставление оценок, повышенная доступность и прогнозная аналитика. Например, недавнее исследование показало, что алгоритмы на базе ИИ могут использоваться для анализа данных учащихся и создания адаптированного контента, оценок и обратной связи, соответствующих их уникальному стилю и темпу обучения. Кроме того, ИИ может применяться для общения с учащимися более естественным и «человеческим» образом, делая процесс обучения более увлекательным и интерактивным [10].

Помимо этого, ИИ может давать своевременную и непрерывную обратную связь [4], интегрированное же использование ИИ-технологий позволяет управлять успеваемостью учащихся за счет оптимизации пути обучения, повышения вовлеченности и улучшения академической успеваемости в результате постоянного взаимодействия с ИИ-решением [6].

Крайне оптимистичные результаты получены М. Не и соавт. Исследование показало, что корректирующая обратная связь на основе ИИ, например, исправление грамматических и лексических ошибок, а также мотивирующая обратная связь, включающая поощрение и отслеживание прогресса, значительно улучшают навыки самоанализа у изучающих английский как иностранный. Кроме того, творческий подход и обратная связь на основе ИИ побуждали изучающих английский как иностранный использовать язык более творчески, увереннее выражать свои оригинальные идеи и получать больше удовольствия от письма и устной речи. При этом знакомство с системой обратной связи на основе ИИ и с тем, как уча-

⁹ Kumar M. Embracing the Future: The Paradigm Shift from Traditional Learning to Artificial Intelligence in Education // Artificial Intelligence IoT and Blockchain

for Rehabilitation Sciences Chapter: Embracing the Future: The Paradigm Shift from Traditional Learning to Artificial Intelligence in Education – 2023. – P. 168-181.

щиеся, изучающие английский как иностранный, получают эту обратную связь, частично снижает их тревожность, связанную с успеваемостью. Кроме того, система обратной связи на основе ИИ повышает эмоциональную устойчивость учащихся, помогая им увереннее преодолевать неудачи [7].

Аналогично в работе Р. Лама показано, что восприятие учащимися ИИ оказывает значительное положительное влияние на их успеваемость. Это говорит о том, что положительное отношение учащихся к использованию ИИ способствует их академическим успехам. Кроме того, было выявлено положительное и существенное влияние мотивации, связанной с ИИ, на успеваемость. Это говорит о том, что положительное отношение учащихся к внедрению ИИ улучшает их образовательные результаты [11].

Вместе с этим сегодня существует ряд проблем, которые необходимо решить при внедрении ИИ в образование. К ним относятся: нехватка данных, предвзятость, проблемы с конфиденциальностью и безопасностью, сложности с внедрением и адаптацией, этические проблемы, а также зависимость работы систем ИИ от электричества. Кроме того, необходимо тщательно рассмотреть этические аспекты, такие как конфиденциальность данных, алгоритмическая предвзятость и потенциальная замена учителей-людей системами ИИ¹⁰.

В целом в ряде публикаций содержатся данные о путях решения возникающих проблем при преподавании с использованием ИИ. Эти проблемы чаще всего решаются локально, через инициативы отдельных учебных заведений. Например, в университете Гонконга на основе данных, полученных от 457 студентов

разных курсов и направлений, использовавших ИИ в образовательных целях, была составлена политика в области высшего образования с использованием ИИ. Документ структурирован по трем основным направлениям: педагогическое, управленческое и операционное. Педагогическое измерение сосредоточено на использовании ИИ для улучшения результатов преподавания и обучения, в то время как измерение управления решает вопросы, связанные с конфиденциальностью, безопасностью и подотчетностью. Операционное измерение рассматривает вопросы, касающиеся инфраструктуры и обучения [2].

Одним из значимых направлений исследований является разработка и применение чат-ботов в образовании. Чат-боты или ИИ-агенты используются при преподавании устного английского как иностранного языка, в аудировании, при изучении тем «Словарный запас», «Грамматика», «Письмо» и «Чтение» и демонстрируют разнообразие обучающих функций [19].

A. Shahriar изучалось отношение студентов к использованию чат-ботов в языковом образовании. Результаты показывают, что студенты в целом положительно относятся к интеграции чат-ботов в процесс обучения английскому языку. Большинство студентов, изучающих английский как иностранный, считают, что чат-боты помогают улучшить знание языка, особенно в том, что касается расширения словарного запаса, грамматики, написания эссе и персонализированного обучения. Однако многие студенты сомневаются в том, что чат-боты могут улучшить другие языковые навыки, такие как аудирование и говорение. Интересно, что эти студенты также обеспокоены этическими проблемами, такими

¹⁰ Sulaimon J. Exploring the Implications of Artificial Intelligence for Teaching and Learning, Including Special

Education: Opportunities, Challenges, and Ethical Considerations // Artificial Intelligence IoT Blockchain for Rehabilitation Sciences. – 2023. – P. 1-9.

как плагиат, чрезмерная зависимость и точность контента, создаваемого чат-ботами [15].

Исследование N. Straková и J. Válek показало, что 80 % респондентов-преподавателей используют чат-боты в обучении студентов. Было выявлено, что если у респондентов есть опыт работы с чат-ботами, то они также видят больше возможностей для использования их в различных сферах, связанных с обучением студентов. Основные проблемы эти респонденты находят в снижении уровня своих способностей (к мышлению, исследованию), возможности ошибок и обмана [16].

Интересный опыт по использованию ChatGPT как виртуального партнера описан в работе N. Martín-Alguacil при изучении курса ветеринарной анатомии, посвященной сердечно-сосудистой и дыхательной системам. В течение двух учебных лет (2023–2025) 297 студентов-ветеринаров первого курса работали в небольших группах, изучая анатомию с помощью структурированных подсказок на английском и испанском языках, используя ChatGPT версий 3.5 и 4. На трех этапах обучения наблюдалось постепенное улучшение результатов, особенно в когнитивных задачах высокого уровня (4-й уровень по Блуму). Хотя учащиеся высоко оценили роль ChatGPT в закреплении знаний и стимулировании дискуссий, они также указывали на неточности и подчеркивали необходимость критической оценки. Было установлено, что совместная работа с коллегами оказывает большее влияние, чем использование чат-бота. Авторы сделали вывод, что ChatGPT может повысить эффективность перевернутого обучения анатомии в сочетании со структурированными инструкциями. Он поддерживает проверку знаний, способствует групповому обучению и рефлексивному мышлению. Однако для получения максимальной образователь-

ной отдачи от ИИ необходимо развивать цифровую грамотность и обеспечивать экспертный контроль [12].

Предпосылками для проведения нашего исследования выступили работы, показывающие положительное влияние ИИ на мотивацию и вовлеченность студентов в обучение. Так, в исследовании M. De la Ossa и соавт. получены результаты, свидетельствующие о повышении мотивации и вовлеченности обучающихся, а также о положительном влиянии на осмысленное обучение химии. Было выявлено положительное отношение учащихся к внедрению ИИ в учебный процесс. Однако показаны и проблемы, такие как необходимость обучения преподавателей и учащихся управлению технологическими ресурсами и их правильному использованию. Кроме того, авторами подчеркивается важность рассмотрения ИИ не как полной замены преподавателя, а как дополнительного инструмента, требующего адекватного педагогического подхода [13].

Проведя систематический анализ 43 соответствующих исследований, опубликованных в период с 1966 по 2023 г., W. Huang с соавт. заключил, что в целом взаимодействие с чат-ботами положительно влияет на мотивацию учащихся, хотя устойчивый интерес был связан с предыдущими взаимодействиями с людьми [8].

W. Huang с соавт. указывает, что использование ChatGPT учащимися может стать отличным дополнительным ресурсом для повышения вовлеченности и удержания внимания, а также оказать небольшое, но положительное влияние на успеваемость [8].

В другом исследовании указано, что преимущества ChatGPT с точки зрения участников опроса, такие как снижение социального давления и возможность получать мгновенную обратную связь в любое время, побудили

их уделять больше времени практике письма и редактированию [18].

Одновременно следует указать, что существуют данные о том, что использование ChatGPT приводило к прокрастинации и забыванию, а также снижало успеваемость студентов [1].

Таким образом, проведенный обзор литературы позволил обнаружить как направления применения ИИ в преподавании, так и проблемы в этой области, основанные на современных возможностях ИИ. В силу того, что ИИ все более прочно входит в нашу жизнь, что связано с активным использованием больших языковых моделей, необходимы разнообразные исследования в сфере применения ИИ в высшем образовании. Работы показывают, что как преподаватели, так и студенты стали активно использовать различные текстовые нейронные сети. Особенно интересным является аспект применения крупных языковых моделей при изучении дисциплин и использовании форм работы, связанных с чтением и анализом текста, написанием эссе и рефератов.

Вопрос использования ИИ в процессе преподавания остается, с одной стороны, дискуссионным, с другой – нуждается в более широком исследовании. В частности, недостаточно еще описан аспект использования чат-ботов в процессе работы с большими объемами теоретической текстовой информации при изучении дисциплин гуманитарного или психолого-педагогического профилей. Исходя из этого, цель статьи – выявить уровень усвоения учебного материала студентами высшей школы при чтении сложных профессиональных педагогических текстов и работе с ИИ-агентом с учетом установления длительности

и количества фиксации взгляда на учебном материале.

Методология исследования

Исследование базируется на теории деятельности подхода, рассмотрении деятельности как основания личности (А. Н. Леонтьев¹¹): «В основании личности лежат отношения соподчиненности человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития»¹².

В нашем исследовании познание происходило с учетом мотивации и было организовано на основе активной познавательной деятельности студентов в процессе формулирования и исследования ими промптов – запросов к ИИ-агенту.

В экспериментальной группе происходило смещение акцента с передачи знаний педагогом на активное участие обучающегося в процессе обучения через различные виды деятельности, а также модели восприятия читабельности текста (Т. ван Дейк). Данная модель предполагает, что «понимание градуально, оно осуществляется в оперативном режиме, часто происходит в условиях неполной информации, в нем используются данные, относящиеся к различным уровням организации дискурса и коммуникативного контекста; понимание, кроме того, определяется целями и представлениями отдельных индивидов»¹³.

Дизайн исследования предполагал замеры показателей в экспериментальной и контрольной группах. Важно подчеркнуть, что как в контрольной, так и в экспериментальной группах были представлены студенты с различными исходными уровнями восприятия сложных педагогических текстов, а также скоростными характеристиками чтения и запоми-

¹¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – С. 95.

¹² Там же. – С. 95.

¹³ ван Дейк Т. А. Язык – познание – коммуникация. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – С. 73.

нения материала. Это было сделано специально для соблюдения принципа пропорциональности выборочных групп. Дизайн эксперимента основан на принципиально разной деятельности в контрольной и экспериментальной группах по изучению наследия А. С. Макаренко.

На первом этапе исследования студентам контрольной и экспериментальной групп было предложено пройти тестирование с целью определения текущего уровня скорости прочтения больших текстов и выявления того, как студенты запоминают прочитанное. Далее был проведен анализ уровня запоминания сложных педагогических текстов и уровня положительной мотивации к прочтению сложных педагогических текстов. Использовались технологии фиксации внимания («айтрекер»), а также велась видеосъемка процесса работы студента с текстом. Уровень читабельности текста, его языковая простота и ясность изложения, длина предложений и сложность синтаксиса, а также структура абзацев и разделение текста заранее оценивались через ИИ-системы текстомеров по уровневой шкале. Подготовленный текст загружался в бот по системе RAG.

По завершении эксперимента производился анализ результатов заполнения карт знаний участниками контрольной и экспериментальной групп, а также осуществлялась оценка протоколов фиксации взгляда студентов на исследуемом тексте. Измеряемые показатели включали степень усвоения учебного материала (понимание педагогических текстов, концепций, теорий и идей), а также уровень концентрации внимания на изучаемом тексте.

Применялся коэффициент корреляции Пирсона для установления наличия статистически значимой прямой связи между такими переменными, как фиксация взгляда на учебном тексте и усвоение учебного материала.

Объем выборки составил 43 человека: контрольная группа ($n = 21$) и экспериментальная группа ($n = 22$). Исследование реализовано в Тюменском государственном университете в 2025 г. В эксперименте приняли участие студенты 2 курса направления «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (русский язык, русская литература)».

Материалом для исследования является дисциплина «Великие педагогические тексты и реформы образования», которая выстроена в логике ретроспективного анализа опыта осуществления реформ отечественной и зарубежной систем образования, изучения важнейших образовательных идей, взглядов выдающихся представителей педагогической мысли прошлого в тесной связи с историей развития человеческого общества и рассмотрения реализации этих идей в основных документах, определяющих направления развития их в практике современного образования.

Курс в классическом формате предполагает прочтение сложных больших текстов великих ученых, практиков педагогики и сдачу конспекта по основным аспектам изученного материала. В свою очередь, мы провели анализ текущих методик преподавания курса «Великие педагогические тексты и реформы образования» и выявили провал, который выражается в недостаточном усвоении студентами базовых понятий, теорией, концепцией после освоения первой профильной педагогической дисциплины, что затрудняет дальнейшее освоение специальных курсов в профессиональном блоке мейджера. Это происходит из-за изучения большого объема учебного материала за короткий период, отсюда у обучающегося возникают сложности, связанные с поиском смыслов и связей в тексте, так как нет глубокого погружения и анализа педагогических текстов с вычленением основных идей, и,



как следствие, слабое знание педагогических основ – текстов, теорий, концепций, идей.

Курс в экспериментальной группе предполагал следующие форматы работы, представленные в таблице.

Таблица

Форматы работы (запросы), предложенные студентам экспериментальной группы

Table

Work formats (requests) offered to the students of the experimental group

Аспект	Проблемные вопросы
Биография А. С. Макаренко	Какие ключевые события жизни повлияли на формирование педагогических взглядов А. С. Макаренко? Какими принципами руководствовался А. С. Макаренко в своей работе? Влияние личных обстоятельств на развитие его педагогического метода
Коллективизм	Определение коллективизма. Роль коллектива в воспитании личности. Принципы формирования коллектива. Конкретные примеры из произведений, отражающие основную идею
Трудовое воспитание	Значение труда в педагогической системе А. С. Макаренко. Виды трудовой деятельности в колониях. Связь трудового воспитания с формированием характера. Конкретные примеры из произведений, отражающие основную идею
«Педагогическая поэма»	Сюжет произведения. Образы главных героев. Педагогические идеи, представленные в тексте. Конкретные примеры из произведений, отражающие основную идею
«Флаги на башнях»	Основная идея повести. Характеристика главного героя. Проблематика воспитания подростков. Конкретные примеры из произведений, отражающие основную идею
Статьи и очерки А. С. Макаренко	Анализ ключевых статей («О моем опыте», «О коммунистическом воспитании») Взгляды А. С. Макаренко на роль учителя. Отражение опыта работы с детьми в статьях

Результаты исследования

Исследование было реализовано на семестровом курсе блока психолого-педагогического ядра «Великие педагогические тексты и реформы образования», который предназначен для студентов всех педагогических направлений университета. Данный курс, основываясь на историческом подходе, направлен на развитие педагогического мышления

посредством установления прочных взаимосвязей между развитием педагогических идей прошлого и современными образовательными реалиями. Изначально курс представлял собой классическую дисциплину с традиционными методами и подходами в обучении: конспекты, эссе, представление докладов. Однако веяния современного времени показывают необходимость подготовки нового типа педагога для общеобразовательных организаций.

Актуальные исследования свидетельствуют, что в контексте цифровизации образования меняются и необходимые учителю педагогические навыки и компетенции. Умение работать с цифровыми инструментами, вести индивидуальную и групповую работу в цифровой пространстве, т. е. навыки не просто пользователя информационных технологий, а активного трансформатора учебной деятельности в виртуальное пространство, – одна из важнейших задач педагога на современном этапе развития образования [26]. В 2025 г. Высшей школой экономики выделяются такие мировые тренды в российском контексте: использование ИИ в мультимодальной педагогике, иммерсивный подход к обучению, обучение через диалог с ИИ и диалог об этике использования ИИ¹⁴. Данные положения легли в основу обновленного курса, куда включены

инструменты работы с цифровыми сервисами, в том числе с нейросетевыми.

Мы проанализировали возможности больших языковых моделей и спроектировали дизайн эксперимента с внедрением в данную дисциплину Персоны курса А. С. Макаренко (чат-бот) с целью повысить уровень образовательных результатов обучающихся по выбранному блоку данной дисциплины, а также замерить уровень удерживания внимания студентов на тексте.

С целью определения текущего уровня запоминания студентами прочитанного, «на входе» им было предложено пройти тестирование.

Результаты показали, что в контрольной и в экспериментальной группах уровень запоминания больших текстов средний (рис. 1).

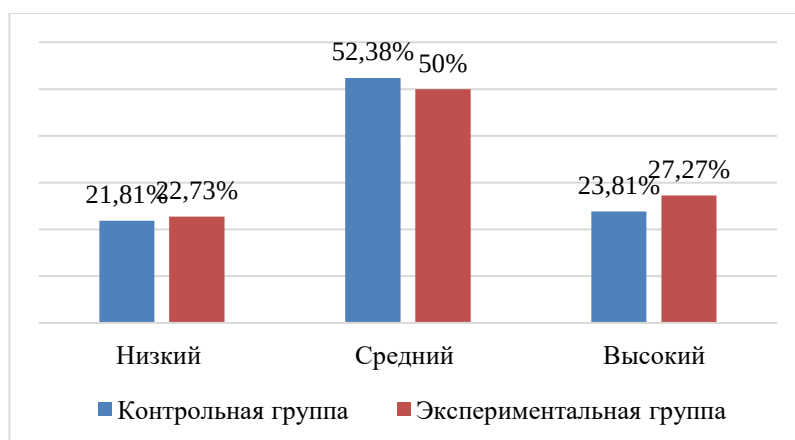


Рис. 1. Уровень запоминания текста в контрольной и экспериментальной группе (n = 21; n = 22, март 2025 г.)

Fig. 1. The level of text memorization in the control and experimental groups (n = 21; n = 22, March 2025)

Кроме того, был проведен анализ уровня положительной мотивации к прочтению сложных педагогических текстов (рис. 2).

¹⁴ Мировые тренды образования в российском контексте – 2025. Исследование Ultimate Education и НИУ ВШЭ. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/

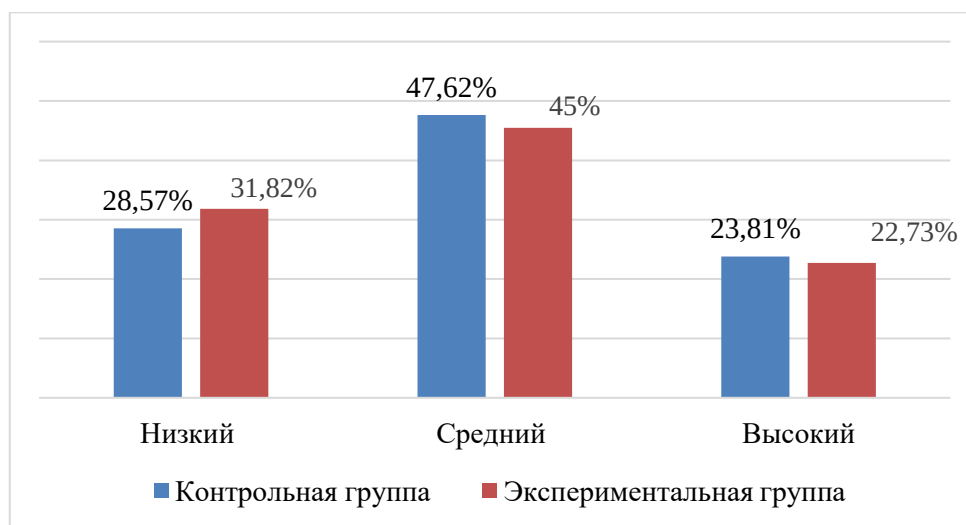


Рис. 2. Уровень положительной мотивации к прочтению сложных педагогических текстов в контрольной и экспериментальной группе (n = 21; n = 22)

Fig. 2. The level of positive motivation to read complex pedagogical texts in the control and experimental groups (n = 21; n = 22)

Так, из результатов, представленных на рисунке 2, мы видим, что уровень положительной мотивации как в контрольной, так и в экспериментальной группах тоже средний, во многом это определяется тем, что мотивация продолжать чтение после первых возникших сложностей при прочтении педагогического текста у студентов снижается.

Анализ демонстрирует, что показатели двух групп по параметрам уровня запоминания текста, а также уровня положительной мотивации к прочтению сложных педагогических текстов приблизительно эквивалентны, варьируются в пределах среднего уровня. Следовательно, на основе полученных данных можно сделать вывод о сопоставимости результатов между группами и целесообразности проведения педагогического эксперимента. Полученные результаты позволили определить стратегию организации учебной деятельности в контрольной и экспериментальной группах.

Контрольная группа продолжила изучать педагогические тексты, используя классический подход. Студенты рассматривали концепции, идеи, ключевые аспекты педагогической системы А. С. Макаренко через изучение его текстов, работая индивидуально. После прочтения текстов обучающимся было предложено заполнить карту знаний по ключевым аспектам наследия А. С. Макаренко (биография автора, «коллективизм», «трудовое воспитание»). Оценка усвоения учебного материала студентами производилась по уровням: высокий, средний, низкий.

Для экспериментальной группы был разработан альтернативный дизайн методического подхода изучения студентами педагогических концепций, теорий и идей классиков. Данная группа в диалоге с Персоной А. С. Макаренко (ботом), анализировали концепции, идеи, ключевые аспекты педагогической системы А. С. Макаренко по собственному запросу (промпту), работая индивидуально. После чего студенты экспериментальной группы должны были также заполнить карту знаний

по основным изученным аспектам наследия А. С. Макаренко.

По завершении эксперимента производилась оценка результатов заполнения карт

знаний участниками контрольной и экспериментальной групп, а также протоколов фиксации взгляда студентов на исследуемом тексте (рис. 3).

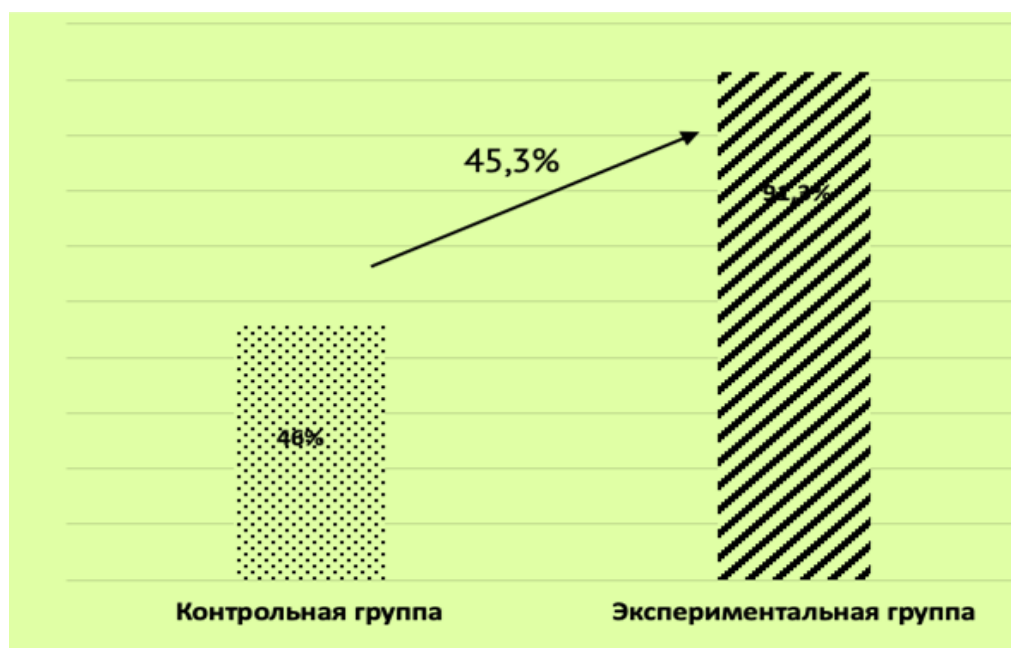


Рис. 3. Средний показатель фиксации взгляда на тексте в контрольной и экспериментальной группах ($n = 21$; $n = 22$)

Fig. 3. The average rate of gaze fixation on the text in the control and experimental groups ($n = 21$; $n = 22$)

Длительность фиксации взгляда студентов (в секундах) фиксировалась в контрольной группе ($n = 21$): $\bar{x}_{\{K\}} = 4$ секунды, в экспериментальной группе ($n = 22$): $\bar{x}_{\{Э\}} = 7,265$ секунд.

Ключевые метрики и показатели поведения пользователя:

- время фиксации взгляда: среднее время, которое пользователь проводит взглядом на одной точке текста (чем выше значение, тем дольше концентрация);
- количество фиксаций: общее число точек, на которых останавливался взгляд пользователя (чем больше фиксаций, тем активнее взаимодействие с текстом).

Результаты данных, представленных на рисунке 3, свидетельствуют о том, что среднее количество фиксаций взгляда на учебном материале в экспериментальной группе превышает аналогичный показатель в контрольной группе на 45,3 %. Подобное увеличение связано с особенностями подачи текста посредством ИИ-Персоны, обеспечивающей дробление материала на небольшие фрагменты, способствующие повышению эффективности восприятия, понимания и последующего воспроизведения информации студентами.

Кроме того, мы проанализировали второй показатель – усвоение учебного материала студентами (рис. 4).

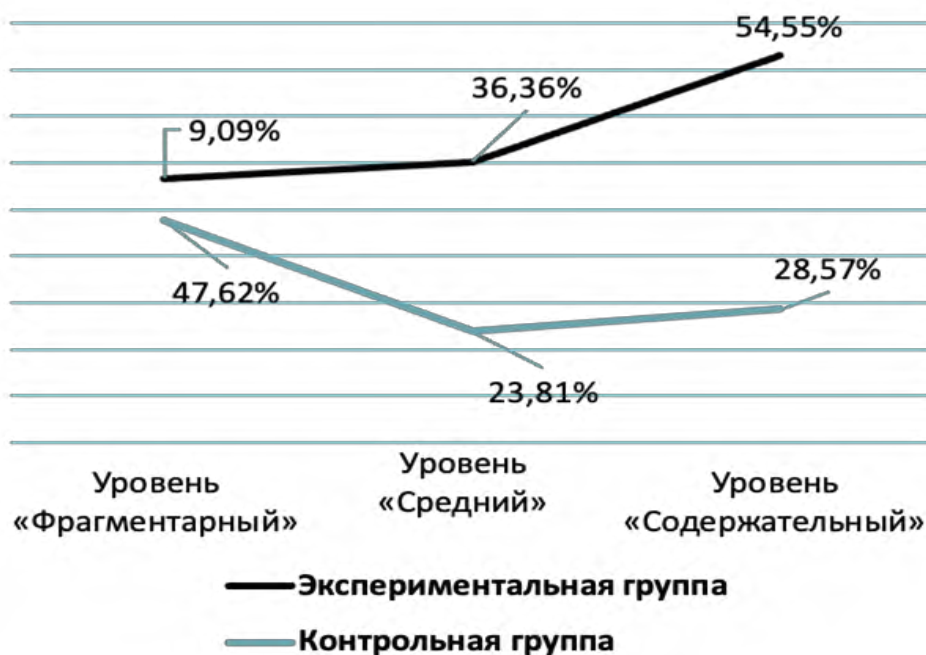


Рис. 4. Показатель усвоения учебного материала в контрольной и экспериментальной группах (n = 21; n = 22)

Fig. 4. The index of learning material assimilation in the control and experimental groups (n = 21; n = 22)

Согласно данным, отраженным на рисунке 4, можно заключить, что в экспериментальной группе преобладает высокий (содержательный) уровень усвоения учебного материала, зафиксированный у большинства испытуемых (54,55 %). Напротив, в контрольной группе доминирует преимущественно низкий (фрагментарный) уровень освоения учебного материала. Это обусловлено тем фактом, что студенты затрачивали существенно большее количество времени на прочтение традиционного книжного текста, несмотря на предоставление конкретных страниц для изучения, необходимых для заполнения карт знаний. В результате внимание участников рассеивалось, концентрация снижалась, вследствие чего процесс фиксации взгляда нарушался, что приводило к ухудшению качества усвоения материала.

Расчет коэффициента корреляции Пирсона позволил установить наличие статистически значимой прямой связи между такими переменными, как фиксация взгляда на учебном тексте и усвоение учебного материала. Значение коэффициента составило 0,7, что свидетельствует о наличии умеренной положительной связи между указанными параметрами.

Настоящее исследование является основанием для следующих выводов:

1) длительность фиксации взгляда студентов на тексте первоисточника меньше, чем на тексте, сгенерированном чат-ботом (длительность фиксации взгляда студентов (в секундах) фиксировалась в контрольной группе (n = 21): $\bar{x}_{\{K\}} = 4$ секунды, в экспериментальной группе (n = 22): $\bar{x}_{\{Э\}} = 7,265$ секунд);

2) количество фиксаций взгляда студентов на учебном материале при работе с

ИИ-агентом превышает аналогичный показатель в группе, работающей с традиционным текстовым первоисточником, на 45,3 %;

3) между фиксацией взгляда на учебном тексте и уровнем усвоения изученного материала наблюдается статистически значимая прямая связь (значение коэффициента корреляции Пирсона составило 0,7, что свидетельствует о наличии умеренной положительной корреляции между указанными параметрами);

4) при работе с ИИ-агентом преобладает высокий (содержательный) уровень усвоения учебного материала, зафиксированный у большинства испытуемых (54,55 %). Напротив, в группе, работающей с традиционным текстовым первоисточником, доминирует преимущественно низкий (фрагментарный) уровень освоения учебного материала.

Обсуждение

Настоящее исследование дополняет работы по изучению возможностей чат-ботов для преподавания дисциплин высшей школы [11; 14; 18]. При этом авторы придерживаются позиции, что ИИ в его различных формах должен использоваться как инструмент, а не как замена чей-то собственной способности. Обучая будущих педагогов, сами преподаватели должны знать о положительных и отрицательных сторонах работы с чат-ботами и активно привлекать внимание своих учеников, чтобы они не просто слепо доверяли этим инструментам, но могли критически оценить полученные результаты и их реалистичность [15].

Положительные результаты при изучении дисциплины «Великие педагогические тексты и реформы образования», полученные в настоящем исследовании, связаны с особенностями подачи текста посредством ИИ-Персоны, обеспечивающей дробление материала на небольшие фрагменты, что способствует

повышению эффективности восприятия, понимания и последующего воспроизведения информации студентами.

Данные относительно того, что в экспериментальной группе преобладает высокий (содержательный) уровень усвоения учебного материала, зафиксированный у большинства испытуемых (54,55 %), а в контрольной группе доминирует преимущественно низкий (фрагментарный) уровень освоения учебного материала, обусловлены тем фактом, что студенты затрачивали существенно большее количество времени на поиск информации из традиционного книжного текста, несмотря на предоставление конкретных страниц для изучения, необходимых для заполнения карт знаний. В результате внимание участников рассеивалось, концентрация снижалась, вследствие чего процесс фиксации взгляда нарушался, что приводило к ухудшению качества усвоения материала.

Установленное значительное улучшение количественных показателей концентрации внимания обучающихся на отдельных небольших элементах текста при работе с ботом мы связываем с дроблением исходного текста на мелкие информативные блоки, что способствует оптимизации процессов восприятия и осмысления.

В целом в настоящей работе представлены положительные результаты использования ИИ-агента для работы с большими текстами и изучения студентами теоретической информации. Осторожные положительные прогнозы также отражены в последних исследованиях [12; 15; 19]. Тем не менее авторы согласны, что использование чат-ботов имеет ограничения, в частности необходимо тщательно отбирать навыки студентов, которые могут быть отработаны с использованием ИИ-агента. Кроме того, данную работу необхо-

димо проводить наряду с усилением педагогической деятельности по развитию критического мышления студентов, на что указано в работе М. Kamruzzaman и соавт. [10].

Авторы подчеркивают, что необходимо реализовывать сбалансированную интеграцию ИИ в образовательный процесс, предлагая рекомендации по педагогическим стратегиям, разработке учебных программ и институциональной политике, аналогично как исследователи А. W. Fazil и М. Hakimi [5].

Интерпретируя данные, мы не можем исключать эффект новизны при получении более высоких уровней усвоения учебного материала в экспериментальной группе, что может обуславливаться интересом студентов к новой технологии ИИ-агента и, как следствие, более высокими результатами обучения. Поэтому необходимы дальнейшие исследования для сравнения результатов усвоения материала при работе с ИИ-агентом и другими инновационными технологиями, в том числе на основе ИИ.

Кроме того, результаты исследования не могут быть экстраполированы на применение ИИ-агентов в преподавании в целом, речь идет только об использовании выбранных форматов работы по запросам, указанным в статье.

Заключение

Полученные результаты позволяют сформулировать следующий вывод: применение ИИ-агента, осуществляющего сегментацию большого объема классического текста на отдельные, легко воспринимаемые фрагменты, оказывает положительное влияние на

усвоение учебного материала студентами высшей школы с учетом установления длительности и количества фиксации взгляда на учебном материале как условий, влияющих на это усвоение. Кроме того, установлено увеличение количественных показателей фиксаций взгляда студентов на учебном материале при работе с ИИ-агентом. Интерпретируя вышеизложенное, можно предположить, что дробление исходного текста на мелкие информативные блоки способствует улучшенному усвоению учебного материала, чем при работе с традиционным текстовым первоисточником.

Исходя из полученных результатов исследования, мы приходим к осторожному положительному выводу о том, что применение больших языковых моделей в процессе теоретического обучения может выступать эффективным инструментом, способствующим существенному улучшению образовательных результатов студентов.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение эффективности различных способов подачи учебного материала с использованием ИИ: традиционная лекция с ИИ-агентом, групповая беседа с ИИ-агентом, проект с ИИ-агентом и др.; определение оптимальных параметров взаимодействия студентов с ИИ-агентами для повышения уровня усвоения учебного материала (длительность, структура занятия, включение в разные виды деятельности, комбинации с другими видами активности, например использование ИИ после озвучивания предположений студента и др.); изучение долгосрочных эффектов использования ИИ в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Abbas M., Jam A., Khan T. Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2024. – Vol. 21. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>



2. Chan C. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2023. – Vol. 20 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
3. Djokic I., Milicevic N., Djokic N., Malcic B., Kalaš B. Students Perceptions of the Use of Artificial Intelligence in Educational Service // *Amfiteatru Economic*. – 2024. – Vol. 26. DOI: <https://doi.org/10.24818/EA/2024/65/294>
4. Fan O., Wu M., Zheng L., Zhang L., Jiao P. Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2023. – Vol. 20 (4). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00372-4>
5. Fazil A. W., Hakimi, M., Shahidzay A., Hasas A. Exploring the Broad Impact of AI Technologies on Student Engagement and Academic Performance in University Settings in Afghanistan // *RIGGS Journal of Artificial Intelligence and Digital Business*. – 2024. – Vol. 2 (2). – P. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.31004/riggs.v2i2.268>
6. Gligorea I., Cioca M., Oancea R., Gorski A., Gorski H., Tudorache P. Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review // *Education Sciences*. – 2023. – Vol. 13 (12). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>
7. He M., Abbasi B., He J. AI-driven language learning in higher education: an empirical study on self-reflection, creativity, anxiety, and emotional resilience in EFL learners // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2025. – Vol. 12 (1). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05817-5>
8. Huang W., Jiang J., King R., Fryer L. Chatbots and student motivation: a scoping review // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2025. – Vol. 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00524-2>
9. Istrate O. AI Agents in Education: An Early Systematic Review of Emerging Roles, Potential, and Limitations // *Revista de Pedagogie Digitala*. – 2024. – Vol. – 3 (1). – P. 24–30. DOI: <https://doi.org/10.61071/RPD.2496>
10. Kamruzzaman M., Alanazi S., Alruwaili M., Alshammari N., Elaiwat S., Abo Zanona M., Innab N., Elzaghmouri B., Alanazi B. AI- and IoT-Assisted Sustainable Education Systems During Pandemics, such as COVID-19, for Smart Cities // *SSRN Electronic Journal*. – 2024. – Vol. 15. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4971126>
11. Lama P., Budhathok P., Ghimire S., Josh S. (2025). Artificial Intelligence in Learning: Assessing Perception, Motivation, and Academic Performance // *Dama Academic Scholarly Journal of Researchers*. – 2025. – Vol. 10 (6). – P. 33–46. DOI: <https://doi.org/10.4314/dasjr.v10i6.3>
12. Martín-Alguacil N., Avedillo L., Mota-Blanco R., Marañón-Almendros M., Gallego-Agundez M. ChatGPT as a Virtual Peer: Enhancing Critical Thinking in Flipped Veterinary Anatomy Education // *International Medical Education*. – 2025. – Vol. 4 (3). DOI: <https://doi.org/10.3390/ime4030034>
13. Mauris De la Ossa, L., Garzón N., Pulido C., Herrán B., Hoyos J. Evaluation of Artificial Intelligence as a Source of Motivation in the Teaching of Chemistry: A Study with Tenth Grade Students at the Adventist School of Ibagué // *Evolutionary studies in imaginative culture*. – 2024. DOI: <https://doi.org/2193-2208.10.70082/esiculture.vi.1721>
14. Sajja R., Sermet Y., Cikmaz M., Cwiertny D., Demir I. Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant for Personalized and Adaptive Learning in Higher Education // *Information*. – 2024. – Vol. 10 (15). DOI: <https://doi.org/10.3390/info15100596>



15. Shahriar A. Exploring EFL students' perspectives on the use of AI chatbots in language education // *Journal of Language and Linguistics in Society*. – 2025. – Vol. 5 (2). – P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.55529/jlls.52.1.11>
16. Straková N., Válek J. Chatbots as a Learning Tool: Artificial intelligence in education // *R&E-Source*. – 2024. – Vol. 11. – P. 245–265. DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.is1.a1259>
17. Vieriu A., Petrea G. The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development // *Education Sciences*. – 2025. – Vol. 5 (3). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
18. Wang C., Li Z., Bonk C. Understanding Self-Directed Learning in AI-Assisted Writing: A Mixed Methods Study of Postsecondary Learners // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2024. – Vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100247>
19. Xu X., Wang Y., Shang Z., Jiang L., Luo H. Using Chatbots to teach English as a foreign language: A systematic literature review from 2010 to 2023 // *Conference: 2024 International Symposium on Educational Technology (ISET)*. – 2024. – P. 397–102. DOI: <https://doi.org/10.1109/ISET61814.2024.00028>
20. Алексеев С. А. Отношение студенческой молодежи к развитию и применению технологии искусственного интеллекта // *Управление устойчивым развитием*. – 2023. – № 4. – С. 73–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54746819> DOI: https://doi.org/10.55421/2499992X_2023_4_73
21. Алмазова Н. И., Халяпина Л. П. Интеграция программ искусственного интеллекта в языковое образование: методические аспекты подготовки будущих учителей // *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*. – 2025. – № 2. – С. 160–172. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82645323> DOI: <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-258-160-172>
22. Буякова К. И., Дмитриев Я. А., Иванова А. С., Фещенко А. В., Яковлева К. И. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе // *Образование и наука*. – 2024. – № 7. – С. 160–193. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69164054> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-160-193>
23. Виниченко М. В., Ляпунова Н. В., Чуланова О. Л., Караксони П. Характер влияния цифровизации и искусственного интеллекта на социокультурную среду и образование в условиях пандемии: взгляды студентов поколения Z России и Словакии // *Перспективы науки и образования*. – 2021. – № 3. – С. 26–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46424166> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.2>
24. Гладкова Л. Н., Раведовская У. Ю., Семеновских Т. В., Булыгина Ю. В., Фроленкова А. Л., Крежевских О. В. Качественное исследование когнитивных предпочтений студентов при использовании искусственного интеллекта // *Science for Education Today*. – 2025. – Т. 15, № 4. – С. 136–157. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82818201> DOI: <https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.06>
25. Давыдова Г. И., Шлыкова Н. В. Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования // *Вестник практической психологии образования*. – 2024. – Т. 21, № 3. – С. 62–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69196883> DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210308>
26. Кукуев Е. А., Гладкова Л. Н., Крежевских О. В., Фроленкова А. Л. Исследовательские компетенции студентов в эпоху искусственного интеллекта // *Перспективы науки и образования*. – 2025. – № 3. – С. 55–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82713793> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.4>



27. Мурзина Э. Ф., Дик Е. Н., Арсланбекова С. А. Трансформация педагогических компетенций и навыков в контексте цифрового образования // Муниципальная академия. – 2025. – № 1. – С. 223–233. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80454367> DOI: https://doi.org/10.52176/2304831X_2025_01_223

Поступила: 04 ноября 2025 Принята: 10 января 2026 Опубликована: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

Гладкова Л. Н.: организация работы, критический анализ текста статьи, итоговая правка.

Крежевских О. В.: написание частей статьи: «Постановка проблемы», «Обсуждение результатов», «Заключение»; оформление и структуризация научного обзора, критический анализ текста статьи.

Скоробогатов Д. В.: непосредственное участие в проведении исследования, разработка методов и приемов работы с чат-ботом.

Савельева А. А.: научный обзор.

Булатова О. В.: научный обзор, критический анализ статьи.

Гафнер А. И.: идея исследования, непосредственное участие в его проведении, оформление эмпирической части.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Гладкова Любовь Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,

Школа образования,

Тюменский государственный университет,

ул. Володарского, д.6, 625003, Тюменская область, г. Тюмень, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2399-5341>

SPIN-код: 5650-1463

E-mail: l.n.gladkova@utmn.ru



Крежевских Ольга Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент,

Школа образования,

Тюменский государственный университет,

ул. Володарского, д.6, 625003, Тюменская область, г. Тюмень, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2227-4702>

SPIN-код: 9808-6687

E-mail: o.v.krezhevskikh@utmn.ru

Скоробогатов Дмитрий Викторович

ассистент, аспирант,

Школа образования,

Тюменский государственный университет,

ул. Володарского, д.6, 625003, Тюменская область, г. Тюмень, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4659-6297>

SPIN-код: 1011-7063

E-mail: d.v.skorobogatov@utmn.ru

Савельева Анастасия Алексеевна

доцент, аспирант,

Школы перспективных исследований,

Тюменский государственный университет,

ул. Володарского, д.6, 625003, Тюменская область, г. Тюмень, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7727-9850>

SPIN-код: 2438-2186

E-mail: an.a.saveleva@utmn.ru

Булатова Ольга Владимировна

кандидат психологических наук, доцент,

Школа образования,

Тюменский государственный университет.

ул. Володарского, д.6, 625003, Тюменская область, г. Тюмень, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7456-6953>

SPIN-код: 9166-1831

E-mail: bov1978@list.ru

Гафнер Анастасия Ильинична

старший преподаватель, аспирант,

Школа образования,

Тюменский государственный университет,

ул. Володарского, д.6, 625003, Тюменская область, г. Тюмень, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8087-1727>

SPIN-код: 4737-6198

E-mail: a.i.gafner@utmn.ru



The specifics of the effectiveness of reading complex professional texts when working with an AI agent: Assessment of the level of assimilation, taking into account the establishment of the duration and amount of gaze fixation

Lyubov N. Gladkova¹, Olga V. Krezhevskikh ¹,
Dmitriy V. Skorobogatov¹, Anastasia A. Savelyeva¹, Olga V. Bulatova¹, Anastasia I. Gafner¹

¹ Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article raises the question of the effectiveness of reading complex professional texts in the field of education using a traditional approach and working with an AI agent. The purpose of this article is to identify the level of material acquisition by undergraduate students when reading complex professional texts in the field of education and working with an AI agent, taking into account the duration and number of fixations on the material.

Materials and Methods. The research is based on the theory of the activity-based approach (A.N. Leontiev), in which cognition is organized on the basis of intensive cognitive activities of students in the process of formulating and researching their prompt requests to the AI agent. The design of the study assumed measurements of indicators in the experimental and control groups. Testing was used to establish the level of memorization of large texts and the level of positive motivation when reading complex professional texts in experimental and control groups. The technologies of attention fixation ('eye tracker') were used, as well as video recording of the student's work with the text. The level of readability of the text, its linguistic simplicity and clarity of presentation, the length of sentences and the complexity of syntax, as well as the structure of paragraphs and the division of the text were assessed in advance through AI systems of Text Meters on a level scale. At the end of the experiment, the results

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. FEWZ-2024-0052 ("Fundamental problems of the methodology for developing and related legal and ethical regulation in the field of artificial intelligence systems and models").

For citation

Gladkova L. N., Krezhevskikh O. V., Skorobogatov D. V., Savelyeva A. A., Bulatova O. V., Gafner A. I. The specifics of the effectiveness of reading complex professional texts when working with an AI agent: Assessment of the level of assimilation, taking into account the establishment of the duration and amount of gaze fixation. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 246–270. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.11>

  Corresponding Author: O. V. Krezhevskikh, o.v.krezhevskikh@utmn.ru

© Lyubov N. Gladkova, Olga V. Krezhevskikh, Dmitriy V. Skorobogatov, Anastasia A. Savelyeva, Olga V. Bulatova, Anastasia I. Gafner, 2026

of filling in knowledge maps by participants of the control and experimental groups were analyzed, as well as the reports for fixing students' gaze on the text under study were evaluated. The Pearson correlation coefficient was used to establish the presence of a statistically significant relationship between variables such as gaze fixation on the educational text and the final educational results of students in mastering the topics studied.

Results. It was revealed that the duration of fixing students' gaze on the text of the original source is less than on the text generated by the chat bot; the number of students fixing their gaze on the material when working with an AI agent exceeds the same indicator in the group working with a traditional text source by 45.3%; there is a statistically significant direct relationship between the fixation of the gaze on the text and the level of assimilation of the studied material (the value of the Pearson correlation coefficient was 0.7, which indicates the presence of a moderate positive correlation between these parameters); when working with an AI agent, a high (meaningful) level of assimilation of educational material prevails, recorded in the majority of subjects (54.55%). On the contrary, the group working with the traditional primary text source is dominated by a predominantly low (fragmentary) level of learning of the educational material.

Conclusions. The authors concluded that learning material is more effective when working with an AI agent than when reading complex professional texts in the field of education, but emphasize the importance of further research to compare the results of material acquisition when working with an AI agent and other innovative technologies, including those based on AI.

Keywords

AI agent; Reading texts in the field of education; Assimilation of educational material; Memorization of what was read; Duration of gaze fixation; Number of gaze fixations; Activity-based approach.

REFERENCES

1. Abbas M., Jam A., Khan T. Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2024, vol. 21. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
2. Chan C. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, vol. 20 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
3. Djokic I., Milicevic N., Djokic N., Malcic B., Kalaš B. Students perceptions of the use of artificial intelligence in educational service. *Amfiteatru Economic*, 2024, vol. 26. DOI: <https://doi.org/10.24818/EA/2024/65/294>
4. Fan O., Wu M., Zheng L., Zhang L., Jiao P. Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, vol. 20 (4). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00372-4>
5. Fazil A. W., Hakimi M., Shahidzay A., Hasas A. Exploring the broad impact of AI technologies on student engagement and academic performance in university settings in Afghanistan. *RIGGS Journal of Artificial Intelligence and Digital Business*, 2024, vol. 2 (2), pp. 56-63. DOI: <https://doi.org/10.31004/riggs.v2i2.268>
6. Gligorea I., Cioca M., Oancea R., Gorski A., Gorski H., Tudorache P. Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: A literature review. *Education Sciences*, 2023, vol. 13 (12). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>



7. He M., Abbasi B., He J. AI-driven language learning in higher education: an empirical study on self-reflection, creativity, anxiety, and emotional resilience in EFL learners. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2025, vol. 12 (1). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05817-5>
8. Huang W., Jiang J., King R., Fryer L. Chatbots and student motivation: A scoping review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2025, vol. 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00524-2>
9. Istrate O. AI Agents in education: An early systematic review of emerging roles, potential, and limitations. *Revista de Pedagogie Digitala*, 2024, vol. 3 (1), pp. 24-30. DOI: <https://doi.org/10.61071/RPD.2496>
10. Kamruzzaman M., Alanazi S., Alruwaili M., Alshammari N., Elaiwat S., Abo Zanona M., Innab N., Elzaghmouri B., Alanazi B. AI- and IoT-assisted sustainable education systems during pandemics, such as COVID-19, for smart cities. *SSRN Electronic Journal*, 2024, vol. 15. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4971126>
11. Lama P., Budhathok P., Ghimire S., Josh S. Artificial intelligence in learning: Assessing perception, motivation, and academic performance. *Dama Academic Scholarly Journal of Researchers*, 2025, vol. 10 (6), pp. 33-46. DOI: <https://doi.org/10.4314/dasjr.v10i6.3>
12. Martín-Alguacil N., Avedillo L., Mota-Blanco R., Marañón-Almendros M., Gallego-Agundez M. ChatGPT as a virtual peer: Enhancing critical thinking in flipped veterinary anatomy education. *International Medical Education*, 2025, vol. 4 (3). DOI: <https://doi.org/10.3390/ime4030034>
13. Mauris De la Ossa, L., Garzón N., Pulido C., Herrán B., Hoyos J. Evaluation of artificial intelligence as a source of motivation in the teaching of chemistry: A study with tenth grade students at the Adventist school of Ibagué. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 2024. DOI: <https://doi.org/2193-2208.10.70082/esiculture.vi.1721>
14. Sajja R., Sermet Y., Cikmaz M., Cwiertny D., Demir I. Artificial intelligence-enabled intelligent assistant for personalized and adaptive learning in higher education. *Information*, 2024, vol. 10 (15). DOI: <https://doi.org/10.3390/info15100596>
15. Shahriar A. Exploring EFL students' perspectives on the use of AI chatbots in language education. *Journal of Language and Linguistics in Society*, 2025, vol. 5 (2), pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.55529/jlls.52.1.11>
16. Straková N., Válek J. Chatbots as a learning tool: Artificial intelligence in education. *R&E-SOURCE*, 2024, vol. 11, pp. 245-265. DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.is1.a1259>
17. Vieriu A., Petrea G. The Impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 2025, vol. 5 (3). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
18. Wang C., Li Z., Bonk C. Understanding self-directed learning in AI-assisted writing: A mixed methods study of postsecondary learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, vol. 6. DOI: <https://doi.org/100247.10.1016/j.caeai.2024.100247>
19. Xu X., Wang Y., Shang Z., Jiang L., Luo H. Using Chatbots to teach English as a foreign language: A systematic literature review from 2010 to 2023. Conference: 2024 International Symposium on Educational Technology (ISET), 2024, July. pp. 397-102. DOI: <https://doi.org/10.1109/ISET61814.2024.00028>
20. Alekseev S. A. Attitude of Student youth to the development and application of artificial intelligence technology. *Sustainable Development Management*, 2023, no. 4, pp. 73-77. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54746819> DOI: https://doi.org/10.55421/2499992X_2023_4_73
21. Almazova N. I., Khalyapina L. P. Integration of artificial intelligence programs into language education: Methodological aspects of training would-be teachers. *Bulletin of the Moscow State*

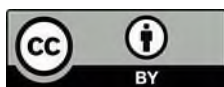


- Pedagogical University. Series: Philology. Theory of Language. Language Education*, 2025, no. 2, pp. 160-172. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82645323>
22. Buyakova K. I., Dmitriev Ya. A., Ivanova A. S., Feshchenko A. V., Yakovleva K. I. Students' and teachers' attitudes towards the use of tools with generative artificial intelligence at the university. *Education and Science*, 2024, vol. 26 (7), pp. 160-193. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69164054> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-160-193>
23. Vinichenko M. V., Lyapunova N. V., Chulanova O. L., Karaksoni P. The nature of the influence of digitalization and artificial intelligence on the sociocultural environment and education in the conditions of the pandemic: views of students of generation Z Russia and Slovakia. *Prospects for Science and Education*, 2021, no. 3, pp. 26-42. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46424166> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.2>
24. Gladkova L. N., Ravedovskaya U. Yu., Semyonovskikh T. V., Bulygina Yu. V., Frolenkova A. L., Krezhevskikh O. V. Qualitative research of students' cognitive preferences when using artificial intelligence. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (4), pp. 136-157. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82818201> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.06>
25. Davydova G. I., Shlykova N. V. Risks and challenges in introducing artificial intelligence into higher education. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024, vol. 21 (3), pp. 62-69. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69196883> DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210308>
26. Kukuev E. A., Gladkova L. N., Krezhevskikh O. V., Frolenkova A. L. Students' research competencies in the era of artificial intelligence. *Prospects for Science and Education*, 2025, no. 3, pp. 55-71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82713793> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.4>
27. Murzina E. F., Dick E. N., Arslanbekova S. A. Transformation of pedagogical competencies and skills in the context of digital education. *Municipal Academy*, 2025, no. 1, pp. 223-233. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80454367>

Submitted: 04 November 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





The authors' stated contribution:

Lyubov Nikolaevna Gladkova

Contribution of the co-author: organization of work, critical analysis of the article text, final editing.

Olga Valerievna Krezhevskikh

Contribution of the co-author: writing parts of the article: "Statement of the problem", "Discussion of the results", "Conclusion"; design and structuring of the scientific review, critical analysis of the article text.

Dmitriy Viktorovich Skorobogatov

Contribution of the co-author: direct participation in conducting the research, development of methods and techniques for working with a chatbot.

Anastasia Alekseevna Savelyeva

Contribution of the co-author: scientific review.

Olga Vladimirovna Bulatova

Contribution of the co-author: scientific review, critical analysis of the article.

Anastasia Ilyinichna Gafner

Contribution of the co-author: the idea of the research, direct participation in its conduct, and the design of the empirical part.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Lyubov Nikolaevna Gladkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
School of Education,
Tyumen State University,
6 Volodarsky St., Tyumen, 625003, Tyumen region, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2399-5341>
E-mail: l.n.gladkova@utmn.ru

Olga Valerievna Krezhevskikh

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
School of Education,
Tyumen State University,
6 Volodarsky St., Tyumen, 625003, Tyumen region, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2227-4702>
E-mail: o.v.krezhevskikh@utmn.ru



Dmitriy Viktorovich Skorobogatov

Junior Lecturer, Postgraduate Student,
School of Education,
Tyumen State University,
6 Volodarsky St., Tyumen, 625003, Tyumen region, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4659-6297>
E-mail: d.v.skorobogatov@utmn.ru

Anastasia Alekseevna Savelyeva

Associate Professor, Postgraduate Student,
School of Education,
Tyumen State University,
6 Volodarsky St., Tyumen, 625003, Tyumen region, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7727-9850>
E-mail: an.a.saveleva@utmn.ru

Olga Vladimirovna Bulatova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
School of Education,
Tyumen State University,
6 Volodarsky St., Tyumen, 625003, Tyumen region, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7456-6953>
E-mail: bov1978@list.ru

Anastasia Ilyinichna Gafner

Senior Lecturer, Postgraduate Student,
School of Education,
Tyumen State University,
6 Volodarsky St., Tyumen, 625003, Tyumen region, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8087-1727>
E-mail: a.i.gafner@utmn.ru



УДК 379.8.092.3+616-056.52+371.72

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2601.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.12)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

**Связь времени, проведенного за экраном, и ожирением
у детей младшего школьного возраста:
систематический обзор и метаанализ когортных исследований**

В. В. Сверчков^{1, 2}, Е. В. Быков^{1, 2}

¹ Институт развития, здоровья и адаптации ребенка, Москва, Россия

² Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск, Россия

Проблема и цель. Чрезмерное время, проведенное за экраном, является одной из основных причин малоподвижного образа жизни у детей младшего школьного возраста. Снижение двигательной активности и, как следствие, снижение расхода энергии может приводить к избыточному накоплению жировой ткани у детей. Цель исследования – выявить взаимосвязь времени, проведенного за экраном, и ожирением у детей младшего школьного возраста.

Методология. Авторами был проведен систематический поиск информации в соответствии с целью исследования в текстовых базах PubMed, Google Scholar, Epistemonikos, а также в реестрах клинических испытаний (ClinicalTrials.gov, ISRCTN: the UK's Clinical Study Registry). Исследование было проведено в соответствии с предпочтительными элементами отчетности для систематических обзоров и метаанализов PRISMA. Методологическое качество включенных статей оценивалось с использованием инструмента ROBINS-E. Систематическая ошибка оценивалась с помощью теста Эггера и воронкообразной диаграммы. Для проведения метаанализа использовалась модель случайных эффектов с методом обратной дисперсии.

Результаты. В результате систематического поиска авторами было обнаружено 12 исследований, 5 из которых были включены в последующий метаанализ.

Было установлено, что у детей, проводивших за экраном более 2 часов в день, относительный риск (RR) избыточной массы тела / ожирения был в 1,34 раза выше (RR = 1,34; 95 % ДИ: 1,18–1,52, $p < 0,0001$, $I^2 = 28,1$ %) по сравнению с детьми, проводившими за экраном менее

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00070-25-03 от 29.05.2025 г. по теме «Оптимизация двигательной активности детей младшего школьного возраста с избыточной массой тела и ожирением».

Регистрация систематического обзора: данный обзор зарегистрирован в Международном проспективном регистре систематических обзоров PROSPERO (регистрационный номер: CRD420251078740).

Библиографическая ссылка: Сверчков В. В., Быков Е. В. Связь времени, проведенного за экраном, и ожирением у детей младшего школьного возраста: систематический обзор и метаанализ когортных исследований // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 271–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.12>

✉ Автор для корреспонденции: Евгений Витальевич Быков, ev.bykov@irzar.ru

© В. В. Сверчков, Е. В. Быков, 2026

© 2011–2026 Science for Education Today

Все права защищены

2 часов в день. Риск смещения включенных публикаций варьировался от «низкого» до «умеренного». Доказательств систематической ошибки публикации не выявлено.

Заключение. В результате исследования было обнаружено, что увеличение времени, проводимого за экраном, повышает риск избыточной массы тела и ожирения у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: время, проведенное за экраном; избыточная масса тела; детское ожирение; младший школьный возраст; малоподвижный образ жизни; двигательная активность.

Постановка проблемы

Избыточная масса тела и ожирение у детей и подростков являются актуальной проблемой здравоохранения во всем мире. Оценки распространенности демонстрируют неоднородность в разных странах и регионах, как правило, имея общую тенденцию к росту. Систематический обзор и метаанализ X. Zhang et al., опубликованный в JAMA Pediatrics [1], на основании данных более чем 45 миллионов детей и подростков из 154 стран в период с 2000 по 2023 год установили, что общая распространенность детского ожирения, избыточной массы тела и избыточного веса (excess weight) составила 8,5 %, 14,8 % и 22,2 % соответственно.

Ожирение среди детей и подростков связано с комплексом генетических, поведенческих, экологических и социокультурных факторов, которые требуют целенаправленного вмешательства со стороны семьи, специалистов первичной медико-санитарной помощи, органов здравоохранения и образования. Систематический обзор и метаанализ Y. Jiang et al. [2] обнаружили 33 значимых фактора риска ожирения у детей на индивидуальном, семейном, учебном и общественном уровнях. Среди них мужской пол, урбанизация, потребление сладких напитков, быстрое употребление пищи, физическая неактивность, чрезмерное время перед экраном («экранное время», ЭВ), недостаточный сон, избыточная масса тела матери перед беременностью, короткая продолжительность грудного вскармливания

(< 6 месяцев), доход и образование родителей, которые влияют на грамотность в вопросах здоровья и питания, статус единственного ребенка, генетические факторы.

С целью профилактики избыточной массы тела и ожирения среди детей и подростков рекомендуется соблюдать правило 8-5-2-1-0 (не менее 8 часов сна, 5 порций овощей и фруктов, не более 2 часов ЭВ, 1 час нагрузок умеренной или высокой интенсивности, 0 сладких напитков ежедневно) [3]. Таким образом, основными модифицируемыми факторами риска избыточной массы тела и ожирения среди детей являются неоптимальное питание, снижение продолжительности и качества сна (включая джетлаг), низкая двигательная активность (включая ЭВ). Так, увеличение ЭВ может снижать общую двигательную активность, продолжительность и качество сна, смещать циркадные ритмы, повышать риск нездорового питания, что в сумме может приводить к набору избыточной массы тела у детей и подростков [4; 5; 6]. В исследованиях была установлена прямо пропорциональная связь между увеличением ЭВ и индексом массы тела (ИМТ) у детей и подростков. Так, систематический обзор и метаанализ P. Haghjoo et al. [6] установили, что подростки из категории с наибольшим количеством ЭВ имели в 1,27 раза большую вероятность развития избыточной массы тела / ожирения по сравнению с подростками из категории с наименьшим количеством ЭВ (отношение

шансов (ОШ) = 1,273; 95 % доверительный интервал (ДИ): 1,166–1,390; $p < 0,001$). В другом систематическом обзоре и метаанализе М. Ghasemirad et al. [7] не было обнаружено никакой связи между центральным ожирением и ЭВ (ОШ = 1,136; 95 % ДИ: 0,965–1,337; $p = 0,125$), однако окружность талии была на 1,23 см больше у тех, кто находился в наибольшей категории ЭВ, по сравнению с теми, кто находился в категории с наименьшим ЭВ (средневзвешенная средняя разница (WMD) = 1,23; 95 % ДИ: 0,342–2,112; $p = 0,007$). К сожалению, большинство предыдущих систематических обзоров и метаанализов, изучающих связь между ЭВ и ИМТ, были основаны на кросс-секционных исследованиях, что исключает возможность установления причинно-следственной связи. К тому же в данных исследованиях в основном изучались подростки.

Цель исследования – выявить взаимосвязь времени, проведенного за экраном, и ожирением у детей младшего школьного возраста.

Методология исследования

На основании поставленной цели был осуществлен поиск и анализ отечественной и зарубежной литературы, изучающий взаимосвязь между различными вариантами ЭВ (использование планшетов, смартфонов, компьютеров) с целью развлечения и ожирением у детей младшего школьного возраста.

Данное исследование было проведено в соответствии с предпочтительными элементами отчетности для систематических обзоров и метаанализов PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) [9]. Обзор зарегистрирован в Международном проспективном регистре систематических обзоров PROSPERO (регистрационный номер: CRD420251078740).

Стратегия поиска. Был проведен всесторонний поиск по текстовым базам данных PubMed, Google Scholar, Epistemonikos, а также в реестрах клинических испытаний (ClinicalTrials.gov, ISRCTN: the UK's Clinical Study Registry). Стратегии поиска разработаны в соответствии с определенной комбинацией ключевых слов, на основании предметных заголовков PubMed (MeSH). Использовались ключевые слова “screen time”, “children obesity” с применением поискового оператора AND. Дополнительно был проведен прямой и обратный поиск цитирований включенных исследований в соответствии с заявлением TARCiS (Terminology, Application, and Reporting of Citation Searching) [10].

Критерии включения и исключения. После первоначальной идентификации все извлеченные записи были импортированы в программное обеспечение Rayyan [11] для устранения дубликатов. Затем два автора (БЕВ и СВВ) параллельно и независимо друг от друга произвели скрининг заголовков и аннотаций для выявления потенциально релевантных статей. Включение исследований в данный обзор было основано на рамках PICOS (Population, Problem, Patient – участники, проблема, пациент; Intervention – вмешательство; Comparison – сравнение; Outcomes – результаты; Study – тип исследования) [12]. Подробное резюме критериев включения и исключения приведено в таблице 1.

После скрининга подходящих полнотекстовых статей авторами была извлечена следующая информация: имена авторов, год публикации, название и продолжительность наблюдений, размер выборки, возраст участников исследования, вид ЭВ, первичные и вторичные исходы, ковариаты.

Таблица 1

Критерии включения и невключения в исследование

Table 1

Inclusion and exclusion criteria

Критерии	Описание
Участники	Дети младшего школьного возраста (6–11 лет)
Вмешательство	Использование любых электронных устройств и цифровых технологий > 120 мин в течение дня
Сравнение	Использование любых электронных устройств и цифровых технологий < 120 мин в течение дня
Результаты	Первичный исход: индекс массы тела. Вторичные исходы: обхват талии, жировая масса, уровень глюкозы, триглицеридов, липопротеидов высокой плотности, уровень инсулина, резистентность к инсулину
Тип исследования	Когортные исследования
Страна	Географические критерии не применялись. Были включены исследования из любой страны при условии, что они соответствовали другим критериям включения
Язык	Языковых ограничений не накладывалось
Дата публикаций	Были включены статьи, опубликованные с момента создания каждой базы данных
Критерии невключения	Кросс-секционные исследования, тезисы конференций, систематические и нарративные обзоры, метаанализы, главы книг

Оценка риска смещения. Оценка риска смещения проводилась независимо друг от друга двумя авторами (БЕВ и СВВ) с использованием инструмента ROBINS-E (Risk Of Bias In Non-randomized Studies – of Exposure) [12], обеспечивающего подход к оценке риска смещения в наблюдательных исследованиях. Риск смещения во включенных исследованиях оценивался по семи доменам (Д): Д1) смещение, вызванное смешивающими факторами; Д2) смещение, возникающее при измерении воздействия; Д3) смещение при отборе участников исследования; Д4) смещение, вызванное постконтактными вмешательствами; Д5) смещения из-за отсутствующих данных; Д6) смещение, возникающее при измерении результата; Д7) смещение в выборе представляемого результата. Риск смещения в каждом домене оценивался как: «низкий риск», «вызывает опасения», «высокий риск», «очень высокий риск».

Статистическая обработка результатов. Статистический анализ был выполнен при помощи программного обеспечения MetaAnalysisOnline.com [14] с использованием модели случайных эффектов с методом обратной дисперсии для сравнения оценки относительного риска (Risk Ratio; RR). Статистика I^2 использовалась для оценки гетерогенности между исследованиями. I^2 выражается в процентах и оценивается как: < 25 % – низкая гетерогенность; 25–50 % – умеренная гетерогенность; > 50 % – высокая гетерогенность. Лесовидная диаграмма использовалась для представления статистической значимости объединенного относительного риска (RR). Тест Эггера и воронкообразная диаграмма использовались для проведения как количественного, так и качественного анализа публикационной ошибки во включенных исследованиях.

Результаты исследования

Всего из баз данных было извлечено 16 920 статей. После удаления дубликатов был проведен первоначальный скрининг на основе названий и аннотаций. Затем полные тексты

были просмотрены и повторно проверены, исключив исследования, не соответствующие критериям включения. В конечном итоге в систематический обзор вошло 12 статей, а в метаанализ 5 статей. Подробная схема процесса отбора литературы представлена на рисунке 1.

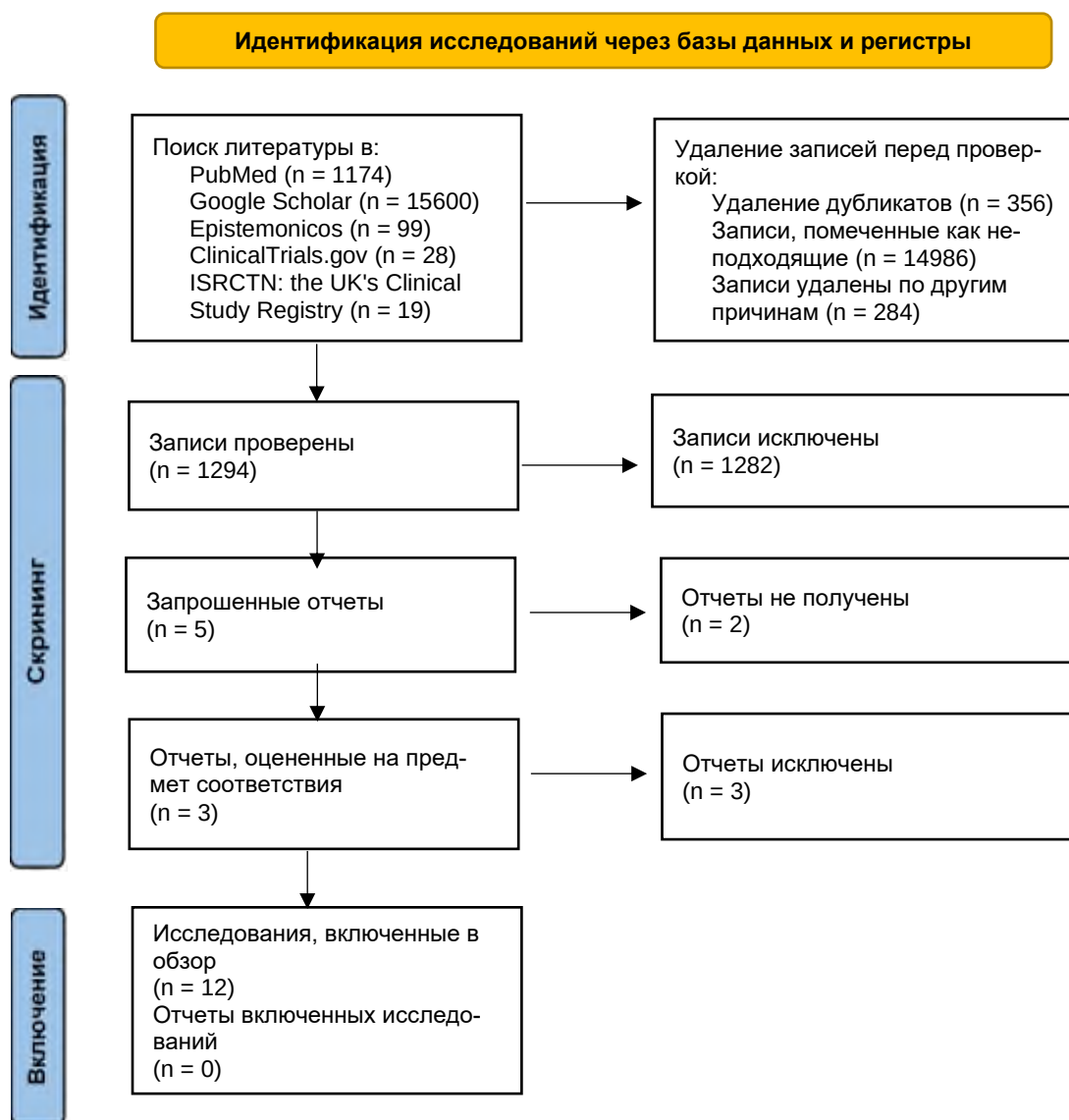


Рис. 1. Блок-схема процедуры отбора исследований

Fig. 1. Flow Diagram of Study Selection Process

В систематический обзор было включено 12 исследований [15-26] с участием 81 591 ребенка (51,41 % мальчиков), средний

возраст составил $9,75 \pm 1,15$ лет. В метаанализ было включено 5 исследований [15; 17; 19; 20;

21] с участием 65 292 детей (50,2 % мальчиков), средний возраст $10,47 \pm 1,27$ лет. Средняя продолжительность наблюдений во включенных исследованиях составляла $1,85 \pm 0,88$ года. Основными видами ЭВ являлись: просмотр телевизора, использование компьютера, мобильных устройств, видеоигры, общение в социальных сетях, стриминг. В большинстве исследований рассматривалась связь между ЭВ и ИМТ [15-21; 23; 25; 26]. Помимо этого, в некоторых исследованиях изучалась связь

между ЭВ и кардиометаболическим риском на основе обхвата талии, систолического артериального давления, уровней триглицеридов, глюкозы и липопротеидов высокой плотности в плазме натощак [22], уровнем инсулина в плазме и резистентностью к инсулину [23; 25], индексом жировой массы [24]. Общая характеристика включенных исследований приведена в таблице 2.

Таблица 2

Основные характеристики включенных исследований

Table 2

Characteristics of the included studies

Автор, год	Название, тип и продолжительность исследования	Размер выборки	Вид экранного времени	Возраст участников (% мужчин)	Первичные и вторичные исходы	Ковариаты
1	2	3	4	5	6	7
T. Lu, (2025) [15]	Проспективное когортное исследование "Surveillance for common disease and health risk factors among students" (трехлетнее наблюдение)	47 148	Просмотр телевизора; использование компьютера; использование мобильных устройств; общее «экранное время»	$12,39 \pm 2,86$ лет (49,2)	ИМТ (избыточная масса тела / ожирение)	Пол, исходный возраст, этническая принадлежность, проживание в городской/сельской местности, уровень экономического развития, статус курения, употребление алкоголя, умеренная или интенсивная физическая активность, продолжительность сна, наличие хронических заболеваний в анамнезе (диабет, гипертония и сердечно-сосудистые заболевания) и нутритивный статус
S. Hoehne (2024) [16]	Проспективное лонгитюдное исследование PIER_YOUTH (однолетнее наблюдение)	971	Просмотр телевизора; использование компьютера/интернета	6–11 лет (48,3)	ИМТ (избыточная масса тела / ожирение)	Пол, возраст, уровень образования родителей, социально-экономический статус родителей, физическая активность, перераспределение экранного времени
H. Jang (2024) [17]	Проспективное когортное исследование учащихся 4-х классов Корейского панельного исследования детей и молодежи 2018 года (КСУПС 2018) (трехлетнее наблюдение)	2 023	Использование мобильных устройств, компьютера, просмотр телевизора для отдыха; просмотр лекций за компьютером	$10,2 \pm 0,3$ лет (49,6)	ИМТ (ожирение)	Пол, совместное проживание родителей, уровень образования родителей, ежемесячный доход родителей, академическая успеваемость, самооценка здоровья, пропуск завтрака, двигательная активность, продолжительность сна



Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
J. Zink (2024) [18]	Многоцентровое проспективное когортное исследование, координируемое Национальными институтами здравоохранения США (ABCD) (однолетнее наблюдение)	10 544	Стриминг; общение в социальных сетях; компьютерные игры; просмотр телепередач / трансляций	10,0±0,3 лет (52,03)	ИМТ (избыточная масса тела / ожирение)	Возраст, раса / этническая принадлежность ребенка, раса / этническая принадлежность опекуна, социально-экономический статус, симптом интернализации
Y. Liu (2023) [19]	Онлайн лонгитюдное когортное исследование	2 228	Просмотр телевизора/видео, VCD и DVD; игры на компьютере/смартфоне; использование социальных сетей; просмотр веб-страниц	10,9±2,49 лет (50,6)	ИМТ (избыточная масса тела / ожирение)	Годовой доход семьи, уровень образования родителей, ИМТ родителей, уровень физической активности ребенка, режим питания ребенка
V. Guzmán (2022) [20]	Проспективное когортное исследование IDEFICS/I.Family (трехлетнее наблюдение)	2 827	Просмотр телевизора / видео / DVD / ПК / игровых приставок	6–12 лет (50,4)	ИМТ (избыточная масса тела / ожирение)	Пол, уровень образования родителей, регион страны
J. Nagata (2021) [21]	Проспективное когортное исследование развития мозга и здоровья в подростковом возрасте (ABCD) (однолетнее наблюдение)	11 066	Просмотр/трансляция телепередач, фильмов или видео; видеоигры; отправка текстовых сообщений; видеочаты и социальные сети	9,9±0,6 лет (51,2)	ИМТ (избыточная масса тела / ожирение)	Исходный процентиль ИМТ, пол, раса / этническая принадлежность, доход домохозяйства, уровень образования родителей и место проведения исследования
L. Vanderloo (2020) [22]	Проспективное когортное исследование “The Applied Research Group for Kids” (TARGet Kids!) (средняя продолжительность наблюдения 17,4±5,7 месяцев)	567	Просмотр телевизора, DVD/видео; использование компьютера/ноутбука; видеоигры; использование смартфона и планшета	7,81±1,39 лет (55,3)	Общий балл кардиометаболического риска (обхват талии, САД, уровни триглицеридов, глюкозы, ЛПВП)	Возраст, пол, время голодания (для окружности талии, уровня глюкозы, ЛПВП-холестерина, триглицеридов), рост (для САД), уровень образования матери, этническая принадлежность матери, семейный анамнез сердечно-сосудистых заболеваний и годовой доход семьи



Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
М. Hender son (2016) [23]	Проспективное когортное исследование белых детей в возрасте от 8 до 10 лет (QUALITY) (двухлетнее наблюдение)	630	Просмотр телевизора, использование компьютера и видеоигр с целью отдыха	9,6±0,9 лет (54,4)	Резистентность к инсулину (НОМА-IR, индекс Мацуды), уровень инсулина, состав тела, ИМТ	Пол, возраст, стадия Таннера, процентное содержание жира в организме на исходном уровне, сезонная физическая активность
М. Hjorth (2014) [24]	Когортное исследование с использованием данных исследования школьного питания OPUS	785	Общее время, проведенное за экраном (телевизор, компьютер, планшет, смартфон)	8–11 лет (52)	Индекс жировой массы, продолжительность сна	Пол, возраст, уровень двигательной активности, стадия Таннера, социально-экономический статус, процент жировой массы на исходном уровне
М. Hender son (2014) [25]	Проспективное когортное исследование белых детей в возрасте от 8 до 10 лет (QUALITY) (двухлетнее наблюдение)	423	Просмотр телевизора, использование компьютера и видеоигр с целью отдыха	9,7±0,9 лет (52,48)	2-часовой пероральный тест на толерантность к глюкозе (НОМА-IR, индекс Мацуды), состав тела, ИМТ	Пол, возраст, стадия Таннера, процент жировой массы на исходном уровне, сезонная двигательная активность
V. Hender son (2007) [26]	Многоцентровое когортное исследование развития ожирения среди чернокожих и белых девочек предпубертального возраста	2 379	Просмотр телевизора	9–10 лет (51 % – чернокожие; 49 % – белые)	ИМТ	Исходный ИМТ, возраст, социально-экономический статус, уровень образования родителей, уровень дохода, уровень физической активности, стадия Таннера

Оценка риска смещения. Оценка риска смещения проводилась при помощи инструмента ROBINS-E. В результате проведенной нами оценки 6 исследований [15; 17; 18; 19; 24; 26] имели «низкий» риск смещения, 6 исследований [16; 20–23; 25] имели «умеренный» риск смещения. Риск смещения в основном был связан с недостаточным контролем

важных смешивающих факторов, а также оценкой ЭВ и двигательной активности на основе самоотчетов, что может снижать точность результатов. Результаты оценки риска смещения представлены на рисунке 2.

РИСК СМЕЩЕНИЯ ПО ДОМЕНАМ

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	Overall
T. Lu et al., 2025	⊖	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
S. Hoehne et al., 2024	⊗	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊖
H. Jang et al., 2024	⊖	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
J. Zink et al., 2024	⊖	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
Y. Liu et al., 2023	⊖	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
V. Guzmán et al., 2022	⊗	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊖	⊖
J. Nagata et al., 2021	⊗	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊖
L. Vanderloo et al., 2020	⊗	⊗	⊕	⊖	⊕	⊕	⊕	⊖
M. Henderson et al., 2016	⊖	⊖	⊕	⊕	⊖	⊕	⊕	⊖
M. Hjorth et al., 2014	⊖	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕
M. Henderson et al., 2014	⊖	⊖	⊕	⊕	⊖	⊕	⊕	⊖
V. Henderson et al., 2007	⊖	⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕

ДОМЕНЫ:

- D1 : Смещение, вызванное смешивающими факторами
 D2 : Смещение, возникающее при измерении воздействия
 D3 : Смещение при отборе участников исследования
 D4 : Смещение, вызванное постконтактными вмешательствами
 D5 : Смещение из-за отсутствующих данных
 D6 : Смещение, возникающее при измерении результата
 D7 : Смещение в выборе представляемого результата

Оценка риска

- ⊗ Высокий риск
 ⊖ Вызывает опасения
 ⊕ Низкий риск

Рис. 2. Результаты оценки риска смещения

Fig. 2. Risk of bias summary

Результаты метаанализа. Всего было проанализировано 5 исследований [15; 17; 19; 20; 21]. На основании анализа, проведенного с использованием модели случайных эффектов с методом обратной дисперсии для сравнения относительного риска (RR), определено статистически значимое увеличение риска избыточной массы тела / ожирения в группе использования электронных/цифровых устройств более 2 часов в день по сравнению с группой, которая использовала электронные/цифровые

устройства менее 2 часов в день: RR составил 1,34 (95 % ДИ: 1,18–1,52). Тест на общий эффект показывает статистическую значимость при $p < 0,0001$. Значительной гетерогенности ($I^2 = 28,1\%$) не наблюдалось, указывая на то, что размеры эффекта во всех исследованиях одинаковы как по величине, так и по направлению. Результаты метаанализа представлены на рисунке 3.

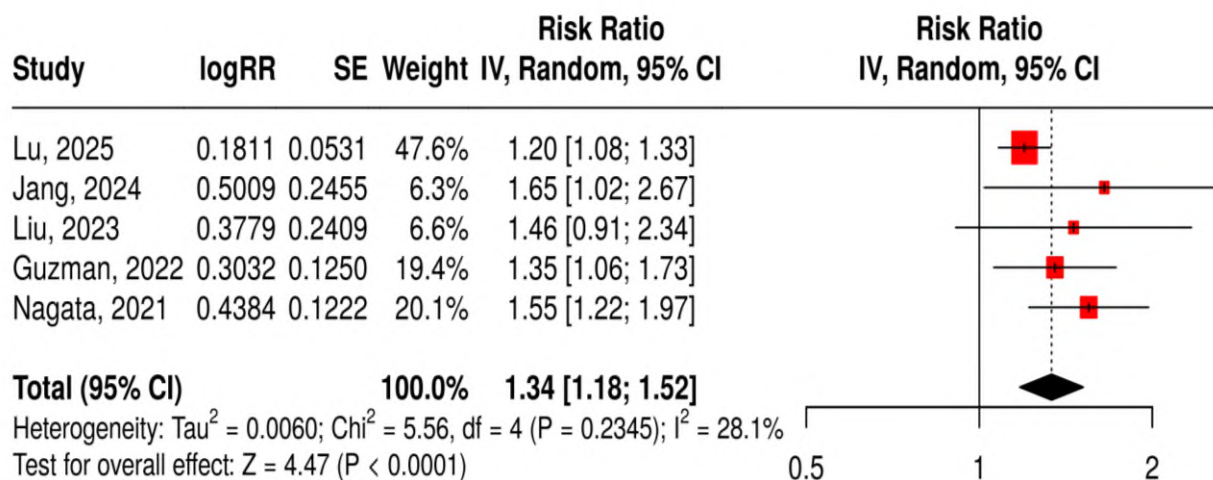


Рис. 3. Лесовидная диаграмма относительного риска избыточной массы тела / ожирения у детей при использовании «экранного времени» более 2 часов в день по сравнению с использованием «экранного времени» менее 2 часов в день

Fig. 3. Forest plot of relative risk of overweight/obesity in children with more than 2 hours of screen time per day compared with less than 2 hours of screen time per day

Оценка систематической ошибки. Воронкообразный график не указывает на потенциальную публикационную ошибку. Тест Эггера не подтверждает наличие асимметрии воронкообразного графика (пересечение: 1,71,

95 % ДИ: 0,55–2,87, t : 2,889, p -значение: 0,063). Воронкообразный график смещения публикаций представлен на рисунке 4.

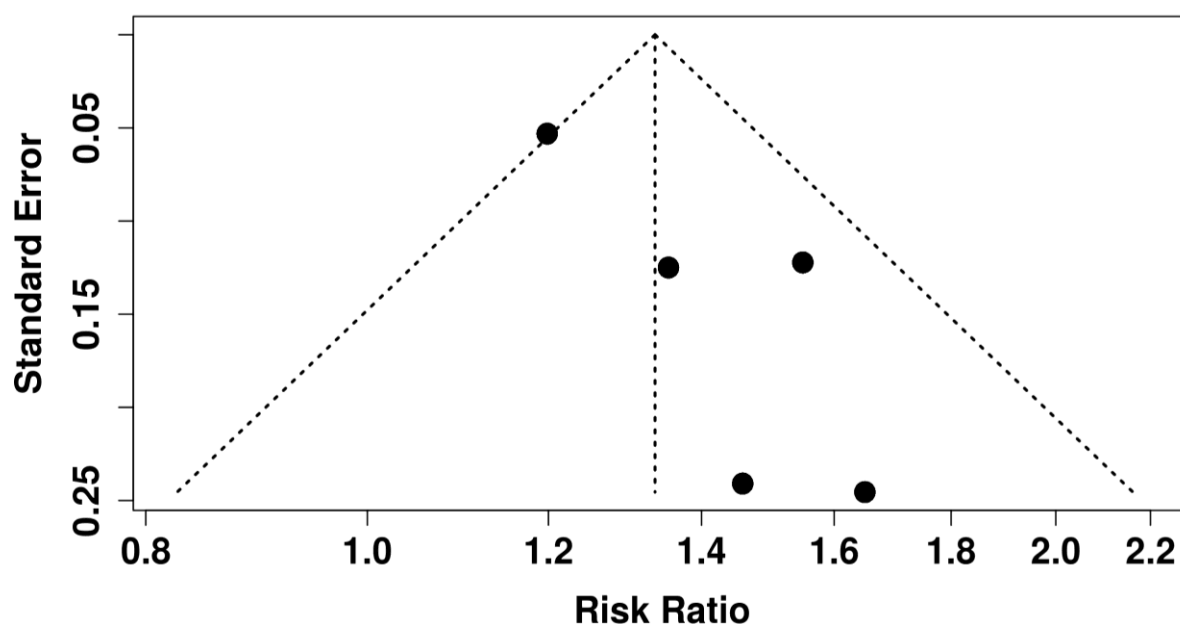


Рис. 4. Воронкообразный график смещения публикаций

Fig. 4. Publication bias diagram

Обсуждение

В текущем метаанализе мы впервые обобщили результаты когортных исследований, изучающих связь между ЭВ и риском избыточной массы тела / ожирения у детей младшего школьного возраста. Было установлено, что использование электронных/цифровых устройств в течение более 2 часов в день повышает риск избыточной массы тела / ожирения на 34 % по сравнению с использованием данных устройств менее 2 часов в день.

Наши результаты согласуются с результатами предыдущих систематических обзоров и метаанализов поперечных исследований. Так, в систематическом обзоре и метаанализе К. Fang et al. [27] было установлено, что дети и подростки младше 18 лет, проводившие за экраном более 2 часов в день, имели повышенный риск избыточной массы тела и ожирения (отношение шансов (OR) = 1,67; 95 % ДИ: 1,48–1,88, $p < 0,0001$) по сравнению с детьми и подростками, проводившими за экранами менее 2 часов в день. В систематическом обзоре и метаанализе Р. Haghighi et al. [6] подростки из категории с наибольшим количеством ЭВ имели на 27 % большую вероятность развития избыточной массы тела / ожирения по сравнению с подростками из категории с наименьшим количеством ЭВ.

В исследовании V. Henderson et al. [26] было обнаружено, что более высокие уровни просмотра телевидения на исходном уровне (когда девочкам было в среднем 10 лет) были связаны с более крутым наклоном ИМТ в течение следующих четырех лет у белых, но не чернокожих девочек.

В исследовании S. Hoehne et al. [16] было установлено, что большее количество часов ежедневного просмотра телевизора было связано с большим увеличением ИМТ от T1 до T2. При этом в данном исследовании не было обнаружено никаких эффектов ежедневных

часов использования компьютера или интернета на ИМТ детей. К тому же в исследовании обнаружена небольшая положительная корреляция между изменениями во времени, проведенном за экраном, и физической активностью, что противоречит теории смещения времени (модель изовременного замещения) у детей, предполагая, что влияние просмотра телевизора на ИМТ детей в основном обусловлено механизмами, отличными от снижения физической активности.

В исследовании J. Zink et al. [18] изучалось влияние изовременного замещения ЭВ на двигательную активность или сон. Было продемонстрировано, что одногодичные продольные связи между ЭВ и ИМТ у детей могут зависеть от вида ЭВ, пола, а также какое поведение оно заменяет (физическая активность или сон). Так, у девочек замена 30 минут использования социальных сетей (β [95 % ДИ] = -0,03 [-0,05, -0,002]), стриминга (-0,03 [-0,05, -0,01]), видеоигр (-0,03 [-0,06, -0,01]) или сна (-0,02 [-0,05, -0,003]) на 30 минут физической активности была связана с более низкой z-оценкой ИМТ год спустя. При этом 30-минутные перераспределения между различными формами ЭВ и сном не были связаны с z-оценкой ИМТ через год. У мальчиков замена 30 минут использования социальных сетей (β [95 % ДИ] = -0,03 [-0,05, -0,01]), стриминга (-0,02 [-0,03, -0,01]) или видеоигр (-0,02 [-0,03, -0,01]) на 30 минут сна была связана с более низкой z-оценкой ИМТ год спустя. В свою очередь, 30-минутные замены между различными видами ЭВ и физической активностью не были связаны с z-оценкой ИМТ год спустя.

Также целью нашего систематического обзора было установление связи между ЭВ и обхватом талии, составом тела, уровнем инсулина, триглицеридов, глюкозы, липопроте-

идов высокой плотности, резистентности к инсулину. В исследовании L. Vanderloo et al. [22] не было обнаружено связи между временем, проведенным за экраном, и общим кардиометаболическим риском (скорректированный $\beta = -0,01$, 95 % ДИ: $-0,03 - -0,005$, $p = 0,16$) у детей в возрасте от 7 до 12 лет. ЭВ было обратно пропорционально связано с липопротеидами высокой плотности (скорректированный $\beta = -0,008$, 95 % ДИ: $-0,011 - -0,005$, $p = 0,016$), но не было доказательств того, что другие компоненты кардиометаболического риска (обхват талии, систолическое артериальное давление, уровни глюкозы и триглицеридов) были связаны с ЭВ.

В исследовании M. Henderson et al. [23] было установлено, что каждый дополнительный час ЭВ был связан со снижением чувствительности к инсулину примерно на 4,5 % (95 % ДИ, $-7,0\% - -2,1\%$; $p < 0,001$). Также было установлено, что на каждый 1-часовой прирост ЭВ в течение 2 лет происходило увеличение секреции инсулина первой фазы на 1,2 единицы ($p = 0,005$).

Заслуживает внимания исследование M. Njorh et al. [24], в котором было обнаружено, что более высокий индекс жировой массы предсказывал снижение двигательной активности и увеличение времени, проводимого в сидячем положении ($p \leq 0,001$), даже у детей с нормальным весом ($p \leq 0,03$), потенциально указывая на обратную причинно-следственную связь между ЭВ и ожирением.

Несколько исследований, изучающих причинно-следственные связи между ЭВ и ожирением у детей, дали противоречивые результаты. В метаанализе рандомизированных контролируемых исследований P. Zhang et al. [28] не было обнаружено доказательств того, что только лишь одни вмешательства, направленные на снижение ЭВ, могут снизить риск

ожирения у детей и подростков. Еще один систематический обзор и метаанализ G. Wahi et al. [29] также не обнаружили эффективности вмешательств, направленных на сокращение ЭВ у детей, для снижения ИМТ. При этом в систематическом обзоре и метаанализе L. Wu et al. [30] установлено, что вмешательства, направленные на сокращение ЭВ, способствовали предотвращению избыточной массы тела / ожирения у детей и взрослых.

Менделевский рандомизационный анализ Z. Wang et al. [31] установил, что более высокий ИМТ приводит к большему времени, проведенному за экраном, но не наоборот. Также в некоторых исследованиях было установлено, что короткая продолжительность сна была связана с ожирением и увеличением времени, проводимым перед экранами у детей [32; 33].

Таким образом, результаты некоторых систематических обзоров, метаанализов, когортных исследований, исследований с Менделевской рандомизацией дают информацию о том, что увеличение ЭВ может быть следствием ожирения, недостаточной продолжительности сна, джетлага [34], генетических полиморфизмов [34], а не причиной. Таким образом, в будущих исследованиях еще предстоит изучить направление причинно-следственной связи между ЭВ и ожирением у детей.

Ограничения и сильные стороны. Настоящие систематические обзор и метаанализ имеют несколько ограничений. Во-первых, в большинстве исследований данные о ЭВ и двигательной активности собирались на основе самоотчетов (анкет), что может приводить к занижению/завышению фактических данных. Во-вторых, во многих исследованиях не учитывались важные смешивающие переменные, такие как калорийность рациона, продолжительность сна и время отхода ко сну, интенсивность физической активности, генети-

ческая предрасположенность к ожирению, общее малоподвижное время, уровень физической подготовленности. В-третьих, несмотря на включение в данный анализ только когортных исследований, затруднительно установить причинно-следственные связи между ЭВ и избыточной массой тела / ожирением у детей данной возрастной группы. Тем не менее, насколько нам известно, это первые систематический обзор и метаанализ, объединяющие результаты когортных исследований.

Заключение

В данном исследовании было установлено, что увеличение времени, проведенного

за экраном, повышает риск избыточной массы тела / ожирения у детей младшего школьного возраста. Существуют противоречивые данные влияния «экранного времени» на различные кардиометаболические факторы риска. К сожалению, наблюдательный дизайн исследований, входящих в наш метаанализ, не может установить направление причинно-следственной связи. Вид ЭВ, пол, уровень физической подготовленности, а также изовременное замещение на двигательную активность или сон могут быть вовлечены в динамику ИМТ у детей. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение причинно-следственной связи ЭВ и ожирения у детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Zhang X., Liu J., Ni Y., Yi C., Fang Y., Ning Q., Shen B., Zhang K., Liu Y., Yang L., Li K., Liu Y., Huang R., Li Z. Global Prevalence of Overweight and Obesity in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis // *JAMA Pediatrics*. – 2024. – Vol. 178 (8). – P. 800–813. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.1576>
2. Jiang Y., Hu J., Chen F., Liu B., Wei M., Xia W., Yan Y., Xie J., Du S., Tian X., Aris I., Wang Y., Zhang J. Comprehensive systematic review and meta-analysis of risk factors for childhood obesity in China and future intervention strategies // *Lancet Regional Health Western Pacific*. – 2025. – Vol. 58. – P. 101–116. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2025.101553>
3. Narcisse M., Long C., Felix H., Howie E., Purvis R., McElfish P. Adherence to sleep guidelines reduces risk of overweight/obesity in addition to 8-5-2-1-0 guidelines among a large sample of adolescents in the United States // *Sleep Health*. – 2019. – Vol. 5 (5). – P. 444–451. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2019.03.004>
4. Wu Y., Gong Q., Zou Z., Li H., Zhang X. Short sleep duration and obesity among children: A systematic review and meta-analysis of prospective studies // *Obesity Research Clinical Practice*. – 2017. – Vol. 11 (2). – P. 140–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.orcp.2016.05.005>
5. Sehn A., Silveira J., Brand C., Lemes V., Borfe L., Tornquist L., Pfeiffer K., Renner J., Andersen L., Burns R., Reuter C. Screen time, sleep duration, leisure physical activity, obesity, and cardiometabolic risk in children and adolescents: a cross-lagged 2-year study // *BMC Cardiovascular Disorders*. – 2024. – Vol. 24 (1). – P. 525–539. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12872-024-04089-2>
6. Domoff S., Sutherland E., Yokum S., Gearhardt A. The association of adolescents' television viewing with Body Mass Index percentile, food addiction, and addictive phone use // *Appetite*. – 2021. – Vol. 157. – P. 104–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104990>
7. Haghighi P., Siri G., Soleimani E., Farhangi M., Alesaeidi S. Screen time increases overweight and obesity risk among adolescents: a systematic review and dose-response meta-analysis // *BMC Primary Care*. – 2022. – Vol. 23 (1). – P. 161–179. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12875-022-01761-4>



8. Ghasemirad M., Ketabi L., Fayyazishishavan E., Hojati A., Maleki Z., Gerami M., Moradzadeh M., Fernandez J., Akhavan-Sigari R. The association between screen use and central obesity among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis // *Journal of Health, Population and Nutrition*. – 2023. – Vol. 42 (1). – P. 51–69. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41043-023-00391-5>
9. Page M., McKenzie J., Bossuyt P., Boutron I., Hoffmann T., Mulrow C., Shamseer L., Tetzlaff J., Akl E., Brennan S., Chou R., Glanville J., Grimshaw J., Hróbjartsson A., Lalu M., Li T., Loder E., Mayo-Wilson E., McDonald S., McGuinness L., Stewart L., Thomas J., Tricco A., Welch V., Whiting P., Moher D. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews // *British Medical Journal*. – 2021. – Vol. 372. – P. 32–48. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
10. Hirt J., Nordhausen T., Fuerst T., Ewald H., Appenzeller-Herzog C.; TARCiS study group. Guidance on terminology, application, and reporting of citation searching: the TARCiS statement // *British Medical Journal*. – 2024. – Vol. 385. – P. 78–93. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj-2023-078384>
11. Ouzzani M., Hammady H., Fedorowicz Z., Elmagarmid A. Rayyan-a web and mobile app for systematic reviews // *Systematic Reviews*. – 2016. – Vol. 5 (1). – P. 210–221. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
12. Amir-Behghadami M., Janati A. Population, Intervention, Comparison, Outcomes and Study (PICOS) design as a framework to formulate eligibility criteria in systematic reviews // *Emergency Medicine Journal*. – 2020. – Vol. 37 (6). – P. 387–401. DOI: <https://doi.org/10.1136/emered-2020-209567>
13. Higgins J., Morgan R., Rooney A., Taylor K., Thayer K., Silva R., Lemeris C., Akl E., Bateson T., Berkman N., Glenn B., Hróbjartsson A., LaKind J., McAleenan A., Meerpohl J., Nachman R., Obbagy J., O'Connor A., Radke E., Savović J., Schünemann H., Shea B., Tilling K., Verbeek J., Viswanathan M., Sterne J. A tool to assess risk of bias in non-randomized follow-up studies of exposure effects (ROBINS-E) // *Environment International*. – 2024. – Vol. 186. – P. 108–121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envint.2024.108602>
14. Fekete J., Györfy B. MetaAnalysisOnline.com: Web-Based Tool for the Rapid Meta-Analysis of Clinical and Epidemiological Studies // *Journal of Medical Internet Research*. – 2025. – Vol. 27. – P. 640–653. DOI: <https://doi.org/10.2196/64016>
15. Lu T., Li M., Zhang R., Li R., Shen S., Chen Q., Liu R., Wang J., Qu Y., Xu L. Associations of Academic Study- and Non-Study-Related Sedentary Behaviors with Incident Obesity in Children and Adolescents // *Nutrients*. – 2025. – Vol. 17 (10). – P. 1633–1648. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu17101633>
16. Hoehne S., Pollatos O., Warschburger P., Zimprich D. The Association Between Longitudinal Changes in Body Mass Index and Longitudinal Changes in Hours of Screen Time, and Hours of Physical Activity in German Children // *Obesity Science Practice*. – 2024. – Vol. 10 (6). – P. 700–717. DOI: <https://doi.org/10.1002/osp4.70031>
17. Jang H., Cho Y., Oh H. Recreational screen time and obesity risk in Korean children: a 3-year prospective cohort study // *International Journal of Behavioral Nutrition Physical Activity*. – 2024. – Vol. 21 (1). – P. 112–131. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-024-01660-0>
18. Zink J., Booker R., Wolff-Hughes D., Allen N., Carnethon M., Alexandria S., Berrigan D. Longitudinal associations of screen time, physical activity, and sleep duration with body mass index in U.S. youth // *International Journal of Behavioral Nutrition Physical Activity*. – 2024. – Vol. 21 (1). – P. 35–51. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-024-01587-6>



19. Liu Y., Sun X., Zhang E., Li H., Ge X., Hu F., Cai Y., Xiang M. Association between Types of Screen Time and Weight Status during the COVID-19 Pandemic: A Longitudinal Study in Children and Adolescents // *Nutrients*. – 2023. – Vol. 15 (9). – P. 2055–2071. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu15092055>
20. Guzmán V., Lissner L., Arvidsson L., Hebestreit A., Solea A., Lauria F., Kaprio J., Reisch L., Moreno L., Felső R., de Henauw S., Veidebaum T., Ahrens W., Hunsberger M. Associations of Sleep Duration and Screen Time with Incidence of Overweight in European Children: IDEFICS and I. Family consortium // *Obesity Facts*. – 2022. – Vol. 15 (1). – P. 55–61. DOI: <https://doi.org/10.1159/000519418>
21. Nagata J., Iyer P., Chu J., Baker F., Gabriel K., Garber A., Murray S., Bibbins-Domingo K., Ganson K. Contemporary screen time usage among children 9-10-years-old is associated with higher body mass index percentile at 1-year follow-up: A prospective cohort study // *Pediatric Obesity*. – 2021. – Vol. 16 (12). – P. 128–143. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijpo.12827>
22. Vanderloo L., Keown-Stoneman C., Sivanesan H., Parkin P., Maguire J., Anderson L., Tremblay M., Birken C.; TARGeT Kids! Collaborative. Association of screen time and cardiometabolic risk in school-aged children // *Preventive Medicine Reports*. – 2020. – Vol. 20. – P. 101–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2020.101183>
23. Henderson M., Benedetti A., Barnett T., Mathieu M., Deladoëy J., Gray-Donald K. Influence of Adiposity, Physical Activity, Fitness, and Screen Time on Insulin Dynamics Over 2 Years in Children // *JAMA Pediatrics*. – 2016. – Vol. 170 (3). – P. 227–235. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3909>
24. Hjorth M., Chaput J., Ritz C., Dalskov S., Andersen R., Astrup A., Tetens I., Michaelsen K., Sjödin A. Fatness predicts decreased physical activity and increased sedentary time, but not vice versa: support from a longitudinal study in 8- to 11-year-old children // *International Journal of Obesity (London)*. – 2014. – Vol. 38 (7). – P. 959–965. DOI: <https://doi.org/10.1038/ijo.2013.229>
25. Henderson M., Gray-Donald K., Rabasa-Lhoret R., Bastard J., Barnett T., Benedetti A., Chaput J., Tremblay A., Lambert M. Insulin secretion and its association with physical activity, fitness and screen time in children // *Obesity (Silver Spring)*. – 2014. – Vol. 22 (2). – P. 504–511. DOI: <https://doi.org/10.1002/oby.20619>
26. Henderson V. Longitudinal associations between television viewing and body mass index among white and black girls // *Journal of Adolescent Health*. – 2007. – Vol. 41 (6). – P. 544–550. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.04.018>
27. Fang K., Mu M., Liu K., He Y. Screen time and childhood overweight/obesity: A systematic review and meta-analysis // *Child Care Health Development*. – 2019. – Vol. 45 (5). – P. 744–753. DOI: <https://doi.org/10.1111/cch.12701> Erratum in: *Child Care Health Development*. – 2024. – Vol. 50 (1). – P. 132–133. DOI: <https://doi.org/10.1111/cch.13203>
28. Zhang P., Tang X., Peng X., Hao G., Luo S., Liang X. Effect of screen time intervention on obesity among children and adolescent: A meta-analysis of randomized controlled studies // *Preventive Medicine*. – 2022. – Vol. 157. – P. 107–123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2022.107014>
29. Wahi G., Parkin P., Beyene J., Uleryk E., Birken C. Effectiveness of interventions aimed at reducing screen time in children: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials // *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*. – 2011. – Vol. 165 (11). – P. 979–986. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.122>
30. Wu L., Sun S., He Y., Jiang B. The effect of interventions targeting screen time reduction: A systematic review and meta-analysis // *Medicine (Baltimore)*. – 2016. – Vol. 95 (27). – P. 4029–4043. DOI: <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000004029>



31. Wang Z., Davey Smith G., Loos R., den Hoed M. Distilling causality between physical activity traits and obesity via Mendelian randomization // *Communications Medicine* (London). – 2023. – Vol. 3 (1). – P. 173–189. DOI: <https://doi.org/10.1038/s43856-023-00407-5>
32. Tambalis K., Panagiotakos D., Psarra G., Sidossis L. Insufficient Sleep Duration Is Associated With Dietary Habits, Screen Time, and Obesity in Children // *Journal Clinical Sleep Medicine*. – 2018. – Vol. 14 (10). – P. 1689–1696. DOI: <https://doi.org/10.5664/jcsm.7374>
33. Garmy P., Clausson E., Nyberg P., Jakobsson U. Insufficient Sleep Is Associated with Obesity and Excessive Screen Time Amongst Ten-Year-Old Children in Sweden // *Journal Pediatric Nursing*. – 2018. – Vol. 39. – P. 138–153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.11.009>
34. Olds T., Maher C., Matricciani L. Sleep duration or bedtime? Exploring the relationship between sleep habits and weight status and activity patterns // *Sleep*. – 2011. – Vol. 34 (10). – P. 1299–1307. DOI: <https://doi.org/10.5665/SLEEP.1266>
35. Muñoz-Yáñez C., Pérez-Morales R., Moreno-Macías H., Calleros-Rincón E., Ballesteros G., González R., Espinosa J. Polymorphisms FTO rs9939609, PPARG rs1801282 and ADIPOQ rs4632532 and rs182052 but not lifestyle are associated with obesity related-traits in Mexican children // *Genetics Molecular Biology*. – 2016. – Vol. 39 (4). – P. 547–553. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-4685-GMB-2015-0267>

Поступила: 07 сентября 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

Сверчков Вадим Владимирович: идентификация, скрининг и включение статей, статистическая обработка результатов, оценка публикационной ошибки, обсуждение результатов исследования.

Быков Евгений Витальевич: скрининг и включение статей, оценка риска смещения, обсуждение результатов исследования, утверждение окончательного варианта статьи.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи



Информация об авторах

Сверчков Вадим Владимирович

младший научный сотрудник,
лаборатория физиологии развития и физической культуры обучающихся,
Институт развития, здоровья и адаптации ребенка,
ул. Городская, 8, 115191, Москва, Россия.
Уральский государственный университет физической культуры,
Челябинск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3650-0624>
SPIN-код: 8860-4764
E-mail: vv.sverchkov@irzar.ru

Быков Евгений Витальевич

доктор медицинских наук, профессор,
Лаборатория физиологии развития и физической культуры обучаю-
щихся,
Институт развития, здоровья и адаптации ребенка,
ул. Городская, 8, 115191, Москва, Россия.
Уральский государственный университет физической культуры,
Челябинск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7506-8793>
SPIN-код: 4887-2051
E-mail: ev.bykov@irzar.ru



The correlation between screen time and obesity in primary school children: A systematic review and meta-analysis of cohort studies

Vadim V. Sverchkov^{1, 2}, Evgeny V. Bykov ^{1, 2}

¹ Institute of Child Development, Health, and Adaptation, Moscow, Russian Federation

² Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russian Federation.

Abstract

Introduction. Excessive screen time is one of the main causes of a sedentary lifestyle in primary school children. Reduced physical activity and, consequently, decreased energy expenditure can lead to excess fat accumulation in children. The aim of this study is to identify the relationship between screen time and obesity in primary school children.

Materials and Methods. The authors conducted a systematic search for information consistent with the study objective in the PubMed, Google Scholar, and Epistemonikos databases, as well as clinical trial registries (ClinicalTrials.gov and ISRCTN: the UK's Clinical Study Registry). The study followed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines. The methodological quality of the included articles was assessed using the ROBINS-E tool. Bias was assessed using the Egger test and a funnel plot. A random-effects model with inverse variance analysis was used for the meta-analysis.

Results. The systematic search revealed 12 studies, 5 of which were included in the subsequent meta-analysis. It was found that children who spent more than 2 hours per day in front of a screen had a 1.34-fold higher relative risk ($RR = 1.34$; 95% CI: 1.18–1.52, $p < 0.0001$, $I^2 = 28.1\%$) of overweight/obesity compared to children who spent less than 2 hours per day in front of a screen. The risk of bias of the included publications ranged from 'low' to 'moderate'. No evidence of publication bias was found.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-00070-25-03 dated May 29, 2025 ("Optimizing Physical Activity in Primary School-Age Children with Overweight and Obesity").

Systematic review registration

This review is registered in the PROSPERO International Prospective Register of Systematic Reviews (registration number: CRD420251078740).

For citation

Sverchkov V. V., Bykov E. V. The correlation between screen time and obesity in primary school children: A systematic review and meta-analysis of cohort studies. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 271–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.12>

  Corresponding Author: Evgeny V. Bykov, ev.bykov@irzar.ru

© Vadim V. Sverchkov, Evgeny V. Bykov, 2026

Conclusions. The study found that excessive screen time increases the risk of overweight and obesity in primary school children.

Keywords

Screen time; Overweight; Childhood obesity; Primary school age; Sedentary lifestyle; Motor activity.

REFERENCES

1. Zhang X., Liu J., Ni Y., Yi C., Fang Y., Ning Q., Shen B., Zhang K., Liu Y., Yang L., Li K., Liu Y., Huang R., Li Z. Global prevalence of overweight and obesity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 2024, vol. 178 (8), pp. 800-813. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.1576>
2. Jiang Y., Hu J., Chen F., Liu B., Wei M., Xia W., Yan Y., Xie J., Du S., Tian X., Aris I., Wang Y., Zhang J. Comprehensive systematic review and meta-analysis of risk factors for childhood obesity in China and future intervention strategies. *Lancet Regional Health Western Pacific*, 2025, vol. 58, pp. 101-116. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2025.101553>
3. Narcisse M., Long C., Felix H., Howie E., Purvis R., McElfish P. Adherence to sleep guidelines reduces risk of overweight/obesity in addition to 8-5-2-1-0 guidelines among a large sample of adolescents in the United States. *Sleep Health*, 2019, vol. 5 (5), pp. 444-451. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2019.03.004>
4. Wu Y., Gong Q., Zou Z., Li H., Zhang X. Short sleep duration and obesity among children: A systematic review and meta-analysis of prospective studies. *Obesity Research Clinical Practice*, 2017, vol. 11 (2), pp. 140-150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.orcp.2016.05.005>
5. Sehn A., Silveira J., Brand C., Lemes V., Borfe L., Tornquist L., Pfeiffer K., Renner J., Andersen L., Burns R., Reuter C. Screen time, sleep duration, leisure physical activity, obesity, and cardiometabolic risk in children and adolescents: a cross-lagged 2-year study. *BMC Cardiovascular Disorders*, 2024, vol. 24 (1), pp. 525-539. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12872-024-04089-2>
6. Domoff S., Sutherland E., Yokum S., Gearhardt A. The association of adolescents' television viewing with Body Mass Index percentile, food addiction, and addictive phone use. *Appetite*, 2021, vol. 157, pp. 104-119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104990>
7. Haghighi P., Siri G., Soleimani E., Farhangi M., Alesaeidi S. Screen time increases overweight and obesity risk among adolescents: A systematic review and dose-response meta-analysis. *BMC Primary Care*, 2022, vol. 23 (1), pp. 161-179. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12875-022-01761-4>
8. Ghasemirad M., Ketabi L., Fayyazishishavan E., Hojati A., Maleki Z., Gerami M., Moradzadeh M., Fernandez J., Akhavan-Sigari R. The association between screen use and central obesity among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 2023, vol. 42 (1), pp. 51-69. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41043-023-00391-5>
9. Page M., McKenzie J., Bossuyt P., Boutron I., Hoffmann T., Mulrow C., Shamseer L., Tetzlaff J., Akl E., Brennan S., Chou R., Glanville J., Grimshaw J., Hróbjartsson A., Lalu M., Li T., Loder E., Mayo-Wilson E., McDonald S., McGuinness L., Stewart L., Thomas J., Tricco A., Welch V., Whiting P., Moher D. The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 2021, vol. 372, pp. 32-48. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
10. Hirt J., Nordhausen T., Fuerst T., Ewald H., Appenzeller-Herzog C.; TARCiS study group. Guidance on terminology, application, and reporting of citation searching: The TARCiS statement. *British Medical Journal*, 2024, vol. 385, pp. 78-93. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj-2023-078384>



11. Ouzzani M., Hammady H., Fedorowicz Z., Elmagarmid A. Rayyan-a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 2016, vol. 5 (1), pp. 210-221. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
12. Amir-Behghadami M., Janati A. Population, Intervention, Comparison, Outcomes and Study (PICOS) design as a framework to formulate eligibility criteria in systematic reviews. *Emergency Medicine Journal*, 2020, vol. 37 (6), pp. 387-401. DOI: <https://doi.org/10.1136/emermed-2020-209567>
13. Higgins J., Morgan R., Rooney A., Taylor K., Thayer K., Silva R., Lemeris C., Akl E., Bateson T., Berkman N., Glenn B., Hróbjartsson A., LaKind J., McAleenan A., Meerpohl J., Nachman R., Obbagy J., O'Connor A., Radke E., Savović J., Schünemann H., Shea B., Tilling K., Verbeek J., Viswanathan M., Sterne J. A tool to assess risk of bias in non-randomized follow-up studies of exposure effects (ROBINS-E). *Environment International*, 2024, vol. 186, pp. 108-121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envint.2024.108602>
14. Fekete J., Gyórfy B. MetaAnalysisOnline.com: Web-based tool for the rapid meta-analysis of clinical and epidemiological studies. *Journal of Medical Internet Research*, 2025, vol. 27, pp. 640-653. DOI: <https://doi.org/10.2196/64016>
15. Lu T., Li M., Zhang R., Li R., Shen S., Chen Q., Liu R., Wang J., Qu Y., Xu L. Associations of academic study- and non-study-related sedentary behaviors with incident obesity in children and adolescents. *Nutrients*, 2025, vol. 17 (10), pp. 1633-1648. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu17101633>
16. Hoehne S., Pollatos O., Warschburger P., Zimprich D. The association between longitudinal changes in body mass index and longitudinal changes in hours of screen time, and hours of physical activity in German children. *Obesity Science Practice*, 2024, vol. 10 (6), pp. 700-717. DOI: <https://doi.org/10.1002/osp4.70031>
17. Jang H., Cho Y., Oh H. Recreational screen time and obesity risk in Korean children: A 3-year prospective cohort study. *International Journal of Behavioral Nutrition Physical Activity*, 2024, vol. 21 (1), pp. 112-131. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-024-01660-0>
18. Zink J., Booker R., Wolff-Hughes D., Allen N., Carnethon M., Alexandria S., Berrigan D. Longitudinal associations of screen time, physical activity, and sleep duration with body mass index in U.S. youth. *International Journal of Behavioral Nutrition Physical Activity*, 2024, vol. 21 (1), pp. 35-51. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-024-01587-6>
19. Liu Y., Sun X., Zhang E., Li H., Ge X., Hu F., Cai Y., Xiang M. Association between types of screen time and weight status during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study in children and adolescents. *Nutrients*, 2023, vol. 15 (9), pp. 2055-2071. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu15092055>
20. Guzmán V., Lissner L., Arvidsson L., Hebestreit A., Solea A., Lauria F., Kaprio J., Reisch L., Moreno L., Felső R., de Henauw S., Veidebaum T., Ahrens W., Hunsberger M. Associations of sleep duration and screen time with incidence of overweight in European children: IDEFICS and I. Family consortium. *Obesity Facts*, 2022, vol. 15 (1), pp. 55-61. DOI: <https://doi.org/10.1159/000519418>
21. Nagata J., Iyer P., Chu J., Baker F., Gabriel K., Garber A., Murray S., Bibbins-Domingo K., Ganson K. Contemporary screen time usage among children 9-10-years-old is associated with higher body mass index percentile at 1-year follow-up: A prospective cohort study. *Pediatric Obesity*, 2021, vol. 16 (12), pp. 128-143. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijpo.12827>
22. Vanderloo L., Keown-Stoneman C., Sivanesan H., Parkin P., Maguire J., Anderson L., Tremblay M., Birken C.; TARGet Kids! collaborative. Association of screen time and



- cardiometabolic risk in school-aged children. *Preventive Medicine Reports*, 2020, vol. 20, pp. 101-119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2020.101183>
23. Henderson M., Benedetti A., Barnett T., Mathieu M., Deladoëy J., Gray-Donald K. Influence of adiposity, physical activity, fitness, and screen time on insulin dynamics over 2 years in children. *JAMA Pediatrics*, 2016, vol. 170 (3), pp. 227-235. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3909>
24. Hjorth M., Chaput J., Ritz C., Dalskov S., Andersen R., Astrup A., Tetens I., Michaelsen K., Sjödin A. Fatness predicts decreased physical activity and increased sedentary time, but not vice versa: support from a longitudinal study in 8- to 11-year-old children. *International Journal of Obesity (London)*, 2014, vol. 38 (7), pp. 959-965. DOI: <https://doi.org/10.1038/ijo.2013.229>
25. Henderson M., Gray-Donald K., Rabasa-Lhoret R., Bastard J., Barnett T., Benedetti A., Chaput J., Tremblay A., Lambert M. Insulin secretion and its association with physical activity, fitness and screen time in children. *Obesity (Silver Spring)*, 2014, vol. 22 (2), pp. 504-511. DOI: <https://doi.org/10.1002/oby.20619>
26. Henderson V. Longitudinal associations between television viewing and body mass index among white and black girls. *Journal of Adolescent Health*, 2007, vol. 41 (6), pp. 544-550. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.04.018>
27. Fang K., Mu M., Liu K., He Y. Screen time and childhood overweight/obesity: A systematic review and meta-analysis. *Child Care Health Development*, 2019, vol. 45 (5), pp. 744-753. DOI: <https://doi.org/10.1111/cch.12701> Erratum in: *Child Care Health Development*, 2024, vol. 50 (1), pp. 132-133. DOI: <https://doi.org/10.1111/cch.13203>
28. Zhang P., Tang X., Peng X., Hao G., Luo S., Liang X. Effect of screen time intervention on obesity among children and adolescent: A meta-analysis of randomized controlled studies. *Preventive Medicine*, 2022, vol. 157, pp. 107-123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2022.107014>
29. Wahi G., Parkin P., Beyene J., Uleryk E., Birken C. Effectiveness of interventions aimed at reducing screen time in children: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*, 2011, vol. 165 (11), pp. 979-986. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.122>
30. Wu L., Sun S., He Y., Jiang B. The effect of interventions targeting screen time reduction: A systematic review and meta-analysis. *Medicine (Baltimore)*, 2016, vol. 95 (27), pp. 4029-4043. DOI: <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000004029>
31. Wang Z., Davey Smith G., Loos R., den Hoed M. Distilling causality between physical activity traits and obesity via Mendelian randomization. *Communications Medicine (London)*, 2023, vol. 3 (1), pp. 173-189. DOI: <https://doi.org/10.1038/s43856-023-00407-5>
32. Tambalis K., Panagiotakos D., Psarra G., Sidossis L. Insufficient sleep duration is associated with dietary habits, screen time, and obesity in children. *Journal Clinical Sleep Medicine*, 2018, vol. 14 (10), pp. 1689-1696. DOI: <https://doi.org/10.5664/jcsm.7374>
33. Garmy P., Clausson E., Nyberg P., Jakobsson U. Insufficient Sleep Is Associated with Obesity and excessive screen time amongst ten-year-old children in Sweden. *Journal Pediatric Nursing*, 2018, vol. 39, pp. 138-153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.11.009>
34. Olds T., Maher C., Matricciani L. Sleep duration or bedtime? Exploring the relationship between sleep habits and weight status and activity patterns. *Sleep*, 2011, vol. 34 (10), pp. 1299-1307. DOI: <https://doi.org/10.5665/SLEEP.1266>
35. Muñoz-Yáñez C., Pérez-Morales R., Moreno-Macías H., Calleros-Rincón E., Ballesteros G., González R., Espinosa J. Polymorphisms FTO rs9939609, PPARG rs1801282 and ADIPOQ rs4632532 and rs182052 but not lifestyle are associated with obesity related-traits in Mexican

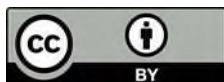


children. *Genetics Molecular Biology*, 2016, vol. 39 (4), pp. 547-553. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-4685-GMB-2015-0267>

Submitted: 07 September 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Vadim Vladimirovich Sverchkov

Contribution of the co-author: article identification, screening, and inclusion, statistical analysis of results, assessment of publication bias, discussion of study results.

Evgeny Vitalievich Bykov

Contribution of the co-author: article screening and inclusion, risk of bias assessment, discussion of study results, approval of the final version of the article.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Vadim Vladimirovich Sverchkov

Junior Research Fellow,

Laboratory of Developmental Physiology and Physical Education of Students,

Institute of Child Development, Health, and Adaptation,

Gorodskaya St., 8, 115191, Moscow, Russian Federation.

Ural State University of Physical Culture,

Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3650-0624>

E-mail: vv.sverchkov@irzar.ru

Evgeny Vitalievich Bykov

MD, Professor,

Laboratory of Developmental Physiology and Physical Education of Students,

Institute of Child Development, Health, and Adaptation,

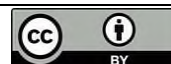
Gorodskaya St., 8, 115191, Moscow, Russian Federation.

Ural State University of Physical Culture,

Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7506-8793>

E-mail: ev.bykov@irzar.ru





www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**



УДК 37.018.552+808.5+316.77+351.858

DOI: [10.15293/2658-6762.2601.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.13)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Совместная образовательная программа как модель организации сетевого взаимодействия между российскими и китайскими университетами: анализ перспектив сотрудничества в условиях интернационализации образования

М. А. Лаппо¹, У. М. Дмитриева¹, Е. Ю. Булыгина¹¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Проблема и цель. В центре внимания исследования проблема создания устойчивых академических связей и перспектив образовательного сотрудничества. Цель исследования – выявить и описать предпосылки, необходимые для эффективной разработки и реализации совместных образовательных программ, на основе анализа практических аспектов и перспектив сотрудничества между российскими и китайскими университетами в условиях интернационализации образования с учетом национальной специфики обеих систем обучения.

Методология. Методологическую основу исследования составили работы по интернационализации образования как фактора повышения его качества, труды, посвященные сетевому взаимодействию образовательных организаций, а также моделированию и проектированию образовательных программ.

Исследование проводилось с использованием следующих методов: теоретического анализа научной литературы по заявленной проблематике, сравнительного анализа нормативных документов в области образования двух стран и метода моделирования при разработке совместных международных образовательных программ.

Практическое исследование по разработке и реализации совместных образовательных программ осуществлялось на примере взаимодействия российского педагогического вуза (Новосибирского государственного педагогического университета) с китайскими вузами (Синьцзянским университетом, Синьцзянским педагогическим университетом, Гуандунским научно-техническим профессиональным институтом).

Результаты. В статье анализируются возможности и вызовы, связанные с разработкой и реализацией совместных образовательных программ для бакалавриата по филологическим

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062 от 16 января 2025 г. по теме «Исследование моделей сетевого взаимодействия в образовательных системах Российской Федерации и Китайской Народной Республики».

Библиографическая ссылка: Лаппо М. А., Дмитриева У. М., Булыгина Е. Ю. Совместная образовательная программа как модель организации сетевого взаимодействия между российскими и китайскими университетами: анализ перспектив сотрудничества в условиях интернационализации образования // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 294–311. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.13>

✉ Автор для корреспонденции: Елена Юрьевна Булыгина, bulyginalena2010@mail.ru

© М. А. Лаппо, У. М. Дмитриева, Е. Ю. Булыгина, 2026

специальностям, с учетом особенностей систем образования Российской Федерации и Китайской Народной Республики.

Авторами обосновываются стратегические преимущества сетевого взаимодействия китайских и российских высших учебных заведений, рассматриваются понятия «сетевое взаимодействие» и «совместные образовательные программы». Приводятся примеры сетевого международного сотрудничества при реализации программ филологического образования.

Особое внимание уделяется ключевым направлениям научно-образовательной деятельности вузов, включая продвижение русского языка. Особая роль отводится проблемам изучения русского языка как иностранного студентами, обучающимися на совместных образовательных программах, и формированию их межкультурной и коммуникативной компетенций.

На основе анализа нормативно-правовых документов были выявлены трудности, с которыми сталкиваются образовательные организации России и Китая при детальной проработке совместных образовательных программ, и намечены возможности преодоления юридических коллизий.

Закключение. В результате проведенного исследования было установлено, что трудности, возникшие при разработке и реализации совместных образовательных программ на примере взаимодействия российского педагогического вуза с китайскими вузами обусловлены в первую очередь проблемами нормативно-правового обеспечения, отличиями в организации учебного процесса российского и китайских вузов. Они требуют оперативного решения и осуществления регулярного диалога с вузом-партнером. Совместные образовательные программы способствуют долговременному образовательному сотрудничеству между организациями путем создания устойчивых академических связей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; интернационализация высшего образования; международное сотрудничество; сетевое взаимодействие; совместная образовательная программа; включенное обучение; двойной диплом.

Постановка проблемы

Российско-китайское образовательное сотрудничество является ключевым аспектом двусторонних отношений, который способствует инновационному развитию и укреплению партнерства. Как отмечают зарубежные специалисты в области интернационализации образования: «Россия и Китай, имея в целом схожую “советскоориентированную” структуру науки и высшего образования» [1, с. 2], «...прилагают немало усилий для развития высшего образования с точки зрения его доступности, обеспечения качества исследований» [2, с. 321].

В последнее время сетевое сотрудничество учреждений образования получает все

более активное развитие, как в рамках отдельных государств, так и на международном уровне. Одной из наиболее ярких отличительных особенностей сетевого сотрудничества является его высокая степень гибкости и значительный творческий потенциал, заложенный в самой сути этой формы взаимодействия вузов в открытом образовательном пространстве и расширяющейся академической мобильности.

Разработка и реализация совместных образовательных программ соответствует Основным направлениям политики РФ в сфере международного культурно-гуманитарного



сотрудничества¹, в частности расширяет объем подготовки иностранных специалистов в российских образовательных организациях.

Современные исследования в области «сетевого взаимодействия» образовательных организаций, в том числе разработки и реализации совместных образовательных программ, ведутся по ряду направлений:

- анализируются различные аспекты разработки и реализации совместных образовательных программ с акцентом на их правовое регулирование (В. И. Скоробогатова [3], В. Л. Баранков [4]);

- выявляется специфика реализации совместных образовательных программ на различных уровнях образования: бакалавриат, магистратура, аспирантура (Ю. Д. Артамонова, А. Л. Демчук, В. В. Моисеева [5]; Е. И. Медяник [6]);

- определяются ключевые риски при реализации совместных образовательных программ (С. Е. Старостина [7]);

- исследуются проблемы управления процессом реализации совместных образовательных программ (Ло Ваньци, Е. Л. Болотова²; Y. S. Komekbayev, D. B. Kurmangalieva [8]);

- анализируется опыт реализации сетевых (двудипломных) программ (Ван Ли, И. И. Баранова [9]; Л. З. Тенчурина [10]);

- изучаются опыт и мнения студентов, обучающихся на совместных образовательных программах (О. Chuying, Zh. Huiyu, P. Manjing, D. Zhijian [11]; P. Pineda [12]).

Однако большая часть исследований представляет результаты практики сетевого международного сотрудничества при реализации совместных программ технологических профилей подготовки (инженерного, медицинского, химического и других). Опыт же реализации сетевых программ гуманитарного профиля практически не описывается.

Таким образом, проблема создания устойчивых академических связей и перспектив образовательного сотрудничества является актуальной; исследование же успешно функционирующих моделей сетевого взаимодействия и совместных гуманитарных образовательных программ представляется в данном контексте перспективным.

Цель исследования – выявить и описать предпосылки, необходимые для эффективной разработки и реализации совместных образовательных программ, на основе анализа практических аспектов и перспектив сотрудничества между российскими и китайскими университетами в условиях интернационализации образования с учетом национальной специфики обеих систем обучения.

Методология исследования

Теоретико-методологической основой исследования являются научные труды по следующему кругу основных проблем:

- раскрывающие особенности интернационализации образования, в целом (H. de Wit, P. G. Altbach [13], J. Knight³ [14]), и как фактора повышения его качества, в частности

¹ «Основные направления политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества» (утв. Президентом РФ 18.12.2010). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130289/

² Ло Ваньци, Болотова Е. Л. Управление совместными образовательными программами в области педагогики: опыт китайских вузов // Преподаватель XXI

век. – 2021. – № 2-1. – С. 11–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46360574>

³ Knight J. Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs // Globalization and Internationalization of Higher Education [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. – 2011. – Vol. 8 (2). – P. 297–312. DOI: <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1067>



(Т. Л. Гурулева⁴, N. Pestereva, S. Yuhua, M. Belyakova, F. Jgin [15], Q. Yiwei, S. Yanshu [16]);

– исследующие специфику коммуникационного развития образования в современных условиях⁵ (Н. Mulyono, G. Suryoputro [17]);

– посвященные сетевому взаимодействию образовательных организаций (Y. C. Roy [18], A. Yanik, S. Popova [19]);

– раскрывающие различные особенности моделирования и проектирования образовательных программ (Т. Л. Гурулёва [20], И. В. Раюшкина, С. А. Одинцов⁶);

– уделяющие внимание специфике преподавания русского языка как иностранного (О. Н. Коломыцева, Н. В. Рожкова [21]);

– акцентирующие внимание на лексических средствах иерархизации ценностных представлений о русской культуре (Е. Ю. Булыгина, Т. А. Трипольская [22]; Ю. М. Бокарева, О. А. Новоселова [23; 24]).

Исследование проводилось с использованием следующих методов: теоретического анализа научной литературы по исследуемой проблематике, сравнительного анализа нормативных документов в области образования двух стран и метода моделирования при разработке совместных международных образовательных программ.

Практическое исследование по разработке и реализации совместных образовательных программ осуществлялось на примере

взаимодействия российского педагогического вуза (Новосибирского государственного педагогического университета) с китайскими вузами (Синьцзянским университетом, Синьцзянским педагогическим университетом, Гуандунским научно-техническим профессиональным институтом).

Результаты исследования

Модели сотрудничества российских и китайских образовательных организаций.

Анализ опыта отечественных университетов позволил выявить три модели сотрудничества российских и китайских образовательных организаций. Первую модель можно условно назвать академической мобильностью, или включенным обучением. Она предполагает или взаимный обмен студентами, или посещение студентами другой страны в одностороннем порядке на непродолжительный срок (от месяца до одного-двух семестров). При этом принимающая организация не осуществляет итоговую (государственную итоговую) аттестацию и выдает справку об освоении части образовательной программы студентом.

Вторая модель – реализация сетевой, или совместной, образовательной программы. В этом случае иностранные студенты обучаются в китайском и российском университетах по разным схемам: 1+3, 2+2, 3+1 и т. д. В этом случае иностранные студенты могут получить

⁴ Гурулева Т. Л. Система образования Китайской Народной Республики и российско-китайское образовательное сотрудничество: монография. – М.: ВКН, 2018. – 462 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37422134>

⁵ Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Специфика информационного и коммуникационного развития образования: аналитика ценностных изменений до и после 2020 (критический обзор) // Science for Education

Today. – 2021. – Т. 11, № 6. – С. 96-119. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06>

⁶ Раюшкина И. В., Одинцов С. А. Региональный вуз на пути к интернационализации: проблемы и вызовы (на примере Кубанского государственного университета) // Кубанский государственный университет: 100 лет в истории России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – Т. 1. – С. 128-157. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44286221&pf=1>



два документа об образовании от каждой из сторон.

Третья модель сотрудничества – международный сетевой университет, когда на базе ведущих университетов разных стран открываются образовательные программы, осваивая которые студенты обмениваются опытом и знаниями со студентами и преподавателями другой страны. По окончании сетевого университета выпускник, как правило, получает два документа об образовании: диплом университета своей страны и диплом организации-партнера.

Сетевыми университетами с участием России и Китая являются Университет Шанхайской организации сотрудничества и Сетевой университет БРИКС. В Университете ШОС от российской стороны участвует 21 университет, от китайской – 20 университетов, помимо других государств-членов и стран-наблюдателей. В Сетевом университете БРИКС от российской стороны участвуют 12 университетов, от китайской – 11 университетов, помимо других стран.

Нормативные основы для сотрудничества России и Китая в сфере образования

В России и Китае был принят ряд нормативных документов, регулирующих сетевое взаимодействие вузов и реализацию совместных образовательных программ. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» были впервые введены нормы, касающиеся функционирования совместных образовательных программ и сетевого взаимодействия вузов. Вме-

сте с тем при практической реализации сетевого взаимодействия и совместных программ (от открытия до внедрения) остаются нерешенные вопросы, связанные с нормативными, организационными, содержательными и финансовыми аспектами.

Нормативные основы для сотрудничества России и Китая в сфере образования в современных условиях были заложены в Соглашении⁷ между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях от 26 июня 1995 г. Некоторые его положения были детализированы в Соглашении⁸ между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области образования от 9 ноября 2006 г.

Соглашение 1995 г. позволяет лицам, получившим в Китае полное среднее, среднее специальное, высшее образование или ученую степень, продолжить образование и осуществлять профессиональную деятельность в России. Такими же правами в Китае обладают лица, получившие образование или ученую степень в России. Соглашение 2006 г. конкретизирует условия сотрудничества российской и китайской сторон: обмен стипендиатами, приглашение преподавателей языка страны-партнера, обмен делегациями работников государственных органов управления образованием, прямое сотрудничество образовательных организаций, обмен учебно-методическими материалами. В контексте международ-

⁷ Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях (Москва, 26 июня 1995 г.). URL: <https://base.garant.ru/70140572/>

⁸ Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области образования (Пекин, 9 ноября 2006 г.). URL: <https://base.garant.ru/70140572/>

ного сотрудничества образовательных организаций особое внимание заслуживает статья 8 Соглашения 2006 г.: «Стороны поддерживают прямое сотрудничество между образовательными учреждениями обоих государств в учебной, научно-исследовательской деятельности и в других областях. Конкретные формы сотрудничества определяются непосредственно сотрудничающими образовательными учреждениями»⁹.

Таким образом, указанные соглашения регламентируют взаимодействие российских и китайских образовательных организаций высшего образования, которое конкретизируется всевозможными согласительными документами, заключенными между организациями (соглашение, договор, меморандум). Эти документы, в свою очередь, призваны найти точки соприкосновения не только между образовательными организациями, но и между национальными системами образования, решить противоречия в рамках законодательств обеих стран, чтобы сотрудничество могло состояться.

Барьеры и препятствия при встраивании интернационального сотрудничества в сфере образования

Обозначим некоторые нормативные трудности, с которыми приходится сталкиваться вузам обеих стран при детальной проработке совместных образовательных программ.

Одно из первых препятствий при встраивании сотрудничества заключается в различиях национальных систем образования. Почти два десятилетия Россия встраивалась в Болонскую систему образования, однако на

протяжении всего времени в реализации двухуровневого высшего образования сохранялся специалитет, который не приравнивался ни к уровню бакалавриата, ни к уровню магистратуры. Получение степени доктора наук также оказалось за пределами Болонской системы. Китай не присоединился к Болонской системе, однако разработал свою трехуровневую систему высшего образования: специальное, дипломное и поствузовское образование¹⁰. Программы специального образования – первого уровня высшего образования – позволяют выпускникам получить базовые навыки для осуществления профессиональной деятельности за 2–3 года. На уровне дипломного образования реализуются программы бакалавриата, позволяющие выпускнику за 4–5 лет получить системные теоретические знания и осуществлять как практическую, так и исследовательскую деятельность. На уровне поствузовского образования реализуются программы магистратуры, дающие выпускникам системные специальные знания за 2–3 года, и программы аспирантуры, освоение которых дает выпускнику способность самостоятельно осуществлять научную деятельность новаторского характера.

Кроме того, в России и Китае трудоемкость образовательных программ высшего образования измеряется зачетными единицами (кредитами, ЗЕТ, баллами), однако объем зачетной единицы различный. Так, в россий-

⁹ Там же. URL: <https://base.garant.ru/70140572/>

¹⁰ Законы об образовании в Китайской Народной Республике. Санкт-Петербургский государственный

университет. С. 59-60. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus.pdf



ском высшем образовании это измерение приближено к системе ECTS¹¹, и величина зачетной единицы может быть от 24 до 30 астрономических часов (академический час равен 40 или 45 минутам) в соответствии с пунктом 16 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования¹², при этом зачетная единица включает в себя контактную работу с преподавателем, самостоятельную работу студента, промежуточную аттестацию. Китайские вузы самостоятельно определяют величину зачетной единицы и их количество для образовательной программы. В некоторых китайских вузах используется UCTS¹³, величина зачетной единицы колеблется от 16–18 часов (но может доходить и до 48 часов в конкретном университете) и зависит от практико-ориентированности дисциплины: за теоретические дисциплины начисляется меньше зачетных единиц, чем за практические дисциплины, при сопоставимом количестве фактически затраченного времени. Каждый университет решает, какие виды работ включать в объем зачетной единицы. Например, самостоятельная работа студента и промежуточная аттестация могут не измеряться кредитами.

Как показывает опыт сотрудничества Сычуаньского педагогического университета и МПГУ, отсутствие прямого соответствия кредитов в российских и китайских программах не представляет большую проблему:

«Временная диапазо́нальность зачетной единицы – кредита-сьюэфэнь, достигаемая отсутствием жестко фиксированного времени любого вида внеаудиторной деятельности студента и включением времени осуществления студентом социально значимой деятельности в зачетную единицу. Это обстоятельство позволяет признавать период обучения в вузах КНР вне зависимости от количества зачетных единиц, полученных студентом за время учебы в Китае, и их количественного соотношения с зачетными единицами трудоемкости российских учебных планов и РПД (рабочих программ дисциплин)» [25, с. 58]. Это демонстрирует гибкость российской и китайской систем образования и позволяет организовывать сотрудничество образовательных организаций.

При осуществлении международного сотрудничества необходимо учитывать некоторые особенности нормативной регламентации образовательной деятельности в российской системе образования. Прежде всего образовательная организация высшего образования должна получить разрешение от учредителя на заключение договора с иностранной образовательной организацией в соответствии с Правилами подготовки и получения разрешений, предусмотренных частью 4 статьи 105 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в целях заключения образовательными организациями договоров

¹¹ ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) – европейская система перевода и накопления кредитов, один кредит равен примерно 25–30 учебным часам. За один учебный год студент осваивает 60 кредитов.

¹² Приказ Минобрнауки России от 06.04.2021 N 245 (ред. от 02.03.2023) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятель-

ности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»

¹³ UCTS (University Credit Transfer System) – система передачи университетских кредитов в азиатско-тихоокеанском регионе, в соответствии с которой величина зачетной единицы составляет примерно 38–48 учебных часов.



по вопросам образования с иностранными организациями и гражданами¹⁴. Дальнейшая работа зависит от формы сотрудничества, заявленной в договоре.

При реализации всех трех моделей взаимодействия образовательных организаций, обозначенных выше, нормативной основой для российских университетов выступают Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры¹⁵, Порядок зачета организацией, осуществляющей образовательную деятельность, результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность (Порядок зачета результатов пройденного обучения)¹⁶, а также соответствующий федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Порядок зачета результатов пройденного

обучения позволяет сопоставить освоенные в иностранной образовательной организации дисциплины, практики, их объем и образовательные результаты и признать их как часть освоенных компонентов российской образовательной программы.

При реализации сетевой, или совместной программы, к указанным нормативным документам добавляется еще и Порядок реализации совместных образовательных программ¹⁷. Но, как показывает опыт взаимодействия российских и иностранных университетов, некоторые положения Порядка организации совместных образовательных программ трудно применяются в практике международного взаимодействия. В частности, п. 4 определяет понятие базовой организации и организации-участника.

Так, в соответствии со статьей 55 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»¹⁸, базовая организация – организация, осуществляющая образовательную деятельность, в которую обучающийся принят на обучение, и которая несет ответственность за реализацию сетевой образовательной программы, осуществляет контроль за участием

¹⁴ Постановление Правительства Российской Федерации от 13.04.2022 № 645 «Об утверждении Правил подготовки и получения заключений, предусмотренных частью 4 статьи 105 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в целях заключения образовательными организациями договоров по вопросам образования с иностранными организациями и гражданами».

¹⁵ Приказ Минобрнауки России от 06.04.2021 № 245 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».

¹⁶ Приказ Минобрнауки России N 845, Минпросвещения России N 369 от 30.07.2020 «Об утверждении Порядка зачета организацией, осуществляющей образо-

вательную деятельность, результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность».

¹⁷ Приказ Минобрнауки России N 882, Минпросвещения России N 391 от 05.08.2020 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ»

(вместе с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ»).

¹⁸ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/1560b86214aac60b37e70fdd2d755b0a262b2c58/



организаций-участников в реализации сетевой образовательной программы.

Определение базовой организации ограничивает российские университеты в возможности выступать в качестве организаций-участников, и тогда возникает вопрос о том, как реализовывать модели взаимодействия, когда иностранные студенты поступают в университет своей страны и затем переводятся в российский университет. Единственным вариантом разрешения этого противоречия на данный момент видится применение пункта 6 статьи 4 Федерального закона «Об образовании»: «В случае, если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем те, которые предусмотрены настоящим Федеральным законом, применяются правила международного договора»¹⁹. Уже упомянутая нами статья 8 Соглашения между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области образования от 9 ноября 2006 г. устанавливает непосредственно за образовательными организациями право определять конкретные формы сотрудничества.

Таким образом, современная российская нормативная база для организации международного сотрудничества в области высшего образования является достаточно гибкой, что позволяет разрешать и нормативные коллизии, и противоречия между национальными системами образования. Естественно, феде-

ральные нормативные правовые акты дополняются локальными нормативными актами конкретного университета.

Обсуждение. Заключение

Обобщим в заключение ряд проблем, возникающих при разработке и реализации совместных образовательных программ, обусловленных различными факторами:

– *специфика образовательных систем*: наличие в китайской системе образования двух видов вузов (университеты и институты), в которых присутствует 4-летний и 3-летний бакалавриат; различия в подходах к образованию в России и Китае, например, в области фундаментальности знаний и практической направленности обучения (китайские вузы часто делают акцент на быстром применении знаний и навыков студентами, что может быть важным фактором при разработке совместных образовательных программ); различия национальных стандартов;

– *нормативно-правовое регулирование*. Так, в России принят Порядок организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ (Порядок организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ)²⁰. Но, как показывает опыт взаимодействия российских и иностранных университетов, некоторые положения этого документа трудно применяются в практике международного взаимодействия. В частности, п. 4

¹⁹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/1560b86214aac60b37e70fdd2d755b0a262b2c58/

²⁰ Приказ Минобрнауки России N 882, Минпросвещения России N 391 от 05.08.2020 «Об организации и

осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ» (вместе с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ»).



определяет понятие базовой организации и организации-участника. Определение базовой организации ограничивает российские университеты в возможности выступать в качестве организаций-участников, и тогда возникает вопрос о том, как реализовывать модели взаимодействия, когда иностранные студенты поступают в университет своей страны и затем переводятся в российский университет. Еще одна проблема связана с отсутствием координации в законодательных базах России и Китая для совместной образовательной деятельности на основе применения дистанционных технологий;

– *языковой барьер / язык обучения*: одной из важнейших проблем, требующих решения при реализации совместных программ, является язык обучения. Часто китайские студенты, направляемые учиться в Россию по направлению реализации совместных образовательных программ имеют слабую языковую подготовку. Как пишут Ли Ван, И. И. Баранова, «для получения образования на русском языке студентам из КНР необходимо владеть им на определенном уровне как в социально-культурной, так и в учебно-профессиональной сфере общения. Начиная изучать русский язык “с нуля” в условиях неязыковой среды, китайские студенты через два года должны слушать лекции по специальным дисциплинам на этом языке» [9, с. 134].

Несмотря на возникающие проблемы сетевое сотрудничество в контексте интернационализации высшего образования предоставляет уникальные возможности совместного

использования ресурсов участниками взаимодействия. В свете сказанного выше интерес представляет опыт отдельных российских университетов, реализующих совместные образовательные программы, например, Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и Цзянсуского педагогического университета, Северо-Восточного федерального университета (г. Якутск) и Хэйлунцзянского Восточного университета (г. Харбин), Московского педагогического государственного университета и Вейнаньского педагогического университета провинции Шенси и др.

Подводя итог, следует отметить, что трудности, возникшие в ходе разработки и реализации совместных образовательных программ НГПУ и его китайских партнеров, обусловлены в первую очередь проблемами нормативно-правового обеспечения, отличиями в организации учебного процесса российского и китайских вузов и языкового барьера. Они требуют оперативного решения и осуществления регулярного диалога с вузом-партнером.

Совместные образовательные программы способствуют лучшему взаимопониманию и укреплению культурных связей между народами, помогают повысить конкурентоспособность России и Китая на мировой арене, стимулируют инновационное развитие обеих стран, укрепляют долговременное образовательное сотрудничество между организациями путем создания устойчивых академических связей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Marginson S. The role of the state in university science: Russia and China compared // Centre for Global Higher Education working paper series. – 2016. – № 9. – P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.17323/1996-7845-2015-01-07>



2. Morgan W. J., Guilherme A. A. Internationalization of Higher Education: some reflections on Russia and China // *Educação*. – 2017. – Vol. 40 (3). – P. 315–323. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28799>
3. Скоробогатова В. И. Сетевое взаимодействие российских вузов: особенности правового регулирования // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. – 2020. – № 6. – С. 105–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44533481>
4. Баранков В. Л. Правовые аспекты использования сетевой, электронной и дистанционной форм реализации образовательных программ // *Журнал российского права*. – 2017. – № 3. – С. 129–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28888501> DOI: <https://doi.org/10.12737/24857>
5. Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л., Моисеева В. В. Сетевая аспирантура: теория и практика вузов Европы и России // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 2. – С. 138–146. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18799072>
6. Медяник Е. И. Взаимодействие России и Китая в области подготовки бакалавров и магистров // *Вестник РГГУ. Серия «Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение»*. – 2018. – № 1. – С. 68–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35268907> DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6339-2018-1-68-85>
7. Старостина С. Е. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: линии взаимодействия и ключевые риски // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. – 2024. – Т. 19, № 4. – С. 35–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75108752> DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44>
8. Komekbayev Y. S., Kurmangalieva D. B. Double-degree education and its impact on the quality management system of higher educational institutions // *Gumilyov Journal of Pedagogy*. – 2025. – № 1. – P. 367–380. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82755284> DOI: <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-367-380>
9. Ван Ли, Баранова И. И. Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы // *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 134–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29333394> DOI: <https://doi.org/10.18721/JHSS.8116>
10. Тенчурина Л. З. Программы двойных и совместных дипломов за рубежом и в России: история и настоящее // *Научный вестник МГИИТ*. – 2017. – № 5. – С. 93–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zxkqxr>
11. Chuying O., Huiyu Zh., Manjing P., Zhijian D. Why Quitting Double-degree Programs: Students' Perceptions in China // *Higher Education Studies*. – 2019. – Vol. 9 (1). – P. 22–29. DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p22>
12. Pineda P. Double the degree, double the identity? Identification and experiences of students studying two simultaneous degrees // *International Journal of Educational Research*. – 2024. – Vol. 125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102346>
13. de Wit H., Altbach P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future // *Policy Reviews in Higher Education*. – 2021. – Vol. 5 (1). – P. 28–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
14. Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approach, and rationales // *Journal of Studies in Higher Education*. – 2004. – Vol. 8 (1). – P. 5–31. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
15. Pestereva N., Yuhua S., Belyakova M., Jgin F. The Formation of the Eurasian Research-and-Education Ecosystem and the Internationalization of Educational Platforms: the Case of Russia and



- China // European Journal of Contemporary Education. – 2019. – Vol. 8 (4). – P. 841–854. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42643294> DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.4.841>
16. Yiwei Q., Yanshu S. The Evolution of the Internationalization of Higher Education in China // International Education Studies. – 2025. – Vol. 18 (3). – P. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v18n3p110>
17. Mulyono H., Suryoputro G. The use of social media platform to promote authentic learning environment in higher education setting // Science for Education Today. – 2020. – Vol. 10 (2). – P. 105–123. URL: <https://www.elibrary.ru/ogralp> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2002.07>
18. Roy Y. C. Understanding International Joint and Dual Degree Programs: Opportunities and Challenges during and after the COVID-19 Pandemic // Journal of Comparative & International Higher Education. – 2021. – Vol. 13 (5). – P. 86–107. DOI: <https://doi.org/10.32674/jcihe.v13i5.3690>
19. Yanik A., Popova S. Russian-Chinese academic mobility as a competitive partnership // Herald of the Russian Academy of Sciences. – 2020. – Vol. 90 (1). – P. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.1134/S1019331620010128>
20. Гурулева Т. Л. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 12. – С. 93–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36590311> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103>
21. Коломыцева О. Н., Рожкова Н. В. особенности трансляции лингвострановедческого материала в российских и зарубежных учебниках при преподавании русского языка как иностранного // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2025. – № 1. – С. 273–277. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82579082> DOI: <https://doi.org/10.33979/1998-2720-2025-106-1-273-277>
22. Булыгина Е. Ю., Трипольская Т. А. База данных прагматически маркированной лексики русского языка: материал, принципы описания, возможности использования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 70–85. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27506403> DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1606.06>
23. Бокарева Ю. М., Новоселова О. А. Лексические средства иерархизации ценностных представлений о русской культуре у китайских студентов (по материалам учебников «Русский язык для вузов» серии «Восток») // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 3. – С. 104–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69179616> DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2403.09>
24. Bokareva Y. M., Novoselova O. A. Chinese Philology Students Studying Russian's Cultural Knowledge of Russia (Based on the Results of a Diagnostic Questionnaire) // Modern Education. – 2024. – № 1. – С. 30–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65659984> DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.4.69039>
25. Лубков А. В., Морозова О. А., Гэ Чан, Юдин А. В. Краткий анализ основных компонентов образовательных программ высшего образования вузов Китайской Народной Республики // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 51–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49985250> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-6-51-65>

Поступила: 17 ноября 2025

Принята: 10 января 2026

Опубликована: 28 февраля 2026



Заявленный вклад авторов:

М. А. Лаппо (основной исполнитель): оформление текста статьи, редактирование рукописи.

У. М. Дмитриева (исполнитель): верификация данных, администрирование проекта.

Е. Ю. Булыгина (руководитель исследования): концептуализация, методология, интерпретация результатов.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Лаппо Марина Александровна

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой,
кафедра современного русского языка и методики его преподавания,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Виллюйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4335-5181>

SPIN-код: 5779-8056

E-mail: marine.lappo@yandex.ru

Дмитриева Ульяна Михайловна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра теории и методики дошкольного образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Виллюйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6015-543X>

SPIN-код: 7641-5568

E-mail: ulyana2019@yandex.ru

Булыгина Елена Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра современного русского языка и методики его преподавания,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Виллюйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5191-7896>

SPIN-код: SPIN 9038-8991

E-mail: bulyginalena2010@mail.ru



A joint degree program as a promising model for organizing network interaction between Russian and China universities: Analysis of prospects for cooperation in the context of internationalization in education

Marina A. Lappo¹, Uliana M. Dmitrieva¹, Elena Yu. Bulygina ¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The research focuses on the problem of creating sustainable academic links and prospects for educational cooperation. The purpose of the study is to identify and describe the prerequisites necessary for the effective development and implementation of joint degree programs, and to present an analysis practical aspects and prospects for cooperation between Russian and Chinese universities in the context of the internationalization of education, taking into account the national specifics of both educational systems.

Materials and Methods. The methodological basis of the study was formed by works on the internationalization of education as a factor in improving its quality, works devoted to the network interaction of educational institutions, as well as the modeling and design of educational programs.

The study was conducted using the following methods: theoretical analysis of scholarly literature on the stated issue, comparative analysis of regulatory documents in the field of education of the two countries, and a modeling method in the development of international joint degree programs.

The study was conducted during the development and implementation of joint degree programs using the example of interaction between a Russian pedagogical university (Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU)) and Chinese universities (Xinjiang University, Xinjiang Normal University, Guangdong Science and Technology Vocational Institute).

Results. The article analyzes the opportunities and challenges associated with the development and implementation of joint degree programs (JDPs) in Philology (Linguistics) for undergraduate

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-062 dated January 16, 2025 (“Research of network interaction models in the educational systems of the Russian Federation and the People's Republic of China”).

For citation

Lappo M. A., Dmitrieva U. M., Bulygina E. Yu. A joint degree program as a promising model for organizing network interaction between Russian and China universities: Analysis of prospects for cooperation in the context of internationalization in education. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 294–311. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.13)

  Corresponding Author: Elena Yu. Bulygina, bulyginalena2010@mail.ru

© Marina A. Lappo, Uliana M. Dmitrieva, Elena Yu. Bulygina, 2026



studies, taking into account the specific features of the education systems of the Russian Federation and the People's Republic of China.

The authors substantiate the strategic advantages of networking between Chinese and Russian higher education institutions, examining the concepts of networking and joint degree programs. Examples of networked international collaboration in the implementation of degree programs in Philology (Linguistics) are provided.

Particular attention is paid to key areas of research and educational activities at universities, including the promotion of the Russian language. A special role is given to the problems of studying Russian as a foreign language by students pursuing joint degree programs and the development of their intercultural and communicative competencies.

Based on the analysis of regulatory documents, the difficulties encountered by educational institutions in Russia and China during the detailed development of joint degree programs were identified, and opportunities for overcoming legal conflicts were outlined.

Conclusions. The study reveals that the difficulties that arose during the development and implementation of joint degree programs using the example of interaction between a Russian pedagogical university and Chinese universities are primarily due to regulatory issues and differences in the organization of the educational process at Russian and Chinese universities. They require prompt solutions and conducting regular dialogue with the partner university. Joint degree programs promote long-term educational collaboration between higher educational institutions by creating sustainable academic links.

Keywords

Russian as a foreign language; Internationalization; International cooperation; Networking; Joint degree program; Joint study program; Double degree.

REFERENCES

1. Marginson S. The role of the state in university science: Russia and China compared. *Centre for Global Higher Education working paper series*, 2016, no. 9, pp. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.17323/1996-7845-2015-01-07>
2. Morgan W. J., Guilherme A. A. Internationalization of higher education: Some reflections on Russia and China. *Educação*, 2017, vol. 40 (3), pp. 315–323. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28799>
3. Skorobogatova V. I. Network activity of Russian universities: Legal regulation. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2020, no. 6, pp. 105–112. (In Russian) <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44533481>
4. Barankov V. L. Legal aspects of the use of network, on-line and distance forms of realization of educational programs. *Journal of Russian Law*, 2017, no. 2, pp. 129–137. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28888501> DOI: <https://doi.org/10.12737/24857>
5. Artamonova J. D., Demchuk A. L., Moiseeva V. V. Postgraduate education network: Theory and practice in Europe and Russia. *Higher Education in Russia*, 2013, no. 2, pp. 138–146. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18799072>
6. Medianik E. I. Cooperation between Russia and China in the field of bachelor's and Master's degree training. *Bulletin of the Russian State University. Political Science series. History. International relations. Foreign regional studies. Oriental studies*, 2018, no. 1, pp. 68–85. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35268907> DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6339-2018-1-68-85>



7. Starostina S. E. Network interaction of educational organizations: Lines of interaction and key risks. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, 2024, vol. 19 (4), pp. 35-44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75108752> DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44>
8. Komekbayev Y. S., Kurmangalieva D. B. Double-degree education and its impact on the quality management system of higher educational institutions. *Gumilyov Journal of Pedagogy*, 2025, no. 1, pp. 367-380. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82755284> DOI: <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-367-380>
9. Wang Li, Baranova I. I. The state, tendency and prospect of the joint educational programs of Chinese universities with Russian universities. *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 2017, vol. 8 (1), pp. 134-141. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29333394>
10. Tenchurina L. Z. Double and joint diploma programs abroad and in Russia: History and the present. *Research Bulletin of MSITI*, 2017, no. 5, pp. 93-102 (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=zxkqxr>
11. Chuying O., Huiyu Zh., Manjing P., Zhijian D. Why quitting double-degree programs: Students' perceptions in China. *Higher Education Studies*, 2019, vol. 9 (1), pp. 22-29. DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p22>
12. Pineda P. Double the degree, double the identity? Identification and experiences of students studying two simultaneous degrees. *International Journal of Educational Research*, 2024, vol. 125. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035524000338> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102346>
13. de Wit H., Altbach, P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 2021, vol. 5 (1), pp. 28-46. DOI: <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
14. Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approach, and rationales. *Journal of Studies in Higher Education*, 2004, vol. 8 (1), pp. 5-31. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
15. Pestereva N., Yuhua S., Belyakova M., Jgin F. The formation of the Eurasian research-and-education ecosystem and the internationalization of educational platforms: The case of Russia and China. *European Journal of Contemporary Education*, 2019, vol. 8 (4), pp. 841-854. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42643294> DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.4.841>
16. Yiwei Q., Yanshu S. The evolution of the internationalization of higher education in China. *International Education Studies*, 2025, vol. 18 (3), pp. 110-122. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v18n3p110>
17. Mulyono H., Suryoputro G. The use of social media platform to promote authentic learning environment in higher education setting. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 105-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2002.07>
18. Roy Y. C. Understanding international joint and dual degree programs: Opportunities and challenges during and after the COVID-19 pandemic. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 2021, vol. 13 (5), pp. 86-107. DOI: <https://doi.org/10.32674/jcihe.v13i5.3690>
19. Yanik A., Popova S. Russian-Chinese academic mobility as a competitive partnership. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2020, vol. 90 (1), pp. 15-24. DOI: <https://doi.org/10.1134/S1019331620010128>
20. Guruleva T. L. Joint educational programs of Russia and China: Status and problems of implementation. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27 (12), pp. 93-103. (In Russian) URL:

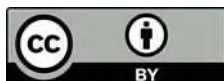


- <https://elibrary.ru/item.asp?id=36590311> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103>
21. Kolomytseva O. N., Rozhkova N. V. The Peculiarities of translation of linguistic and foreign studies material in Russian and foreign textbooks when teaching Russian as a foreign language. *Scientific Notes of Orel State University*, 2025, no. 1, pp. 273-277. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82579082>
 22. Bulygina E. Y., Tripolskaya T. A. A database of pragmatically marked lexical items of the Russian language: the content, principles of description, and possibility of using. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, vol. 6 (6), pp. 70-85. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.06>
 23. Bokareva Y. M., Novoselova O. A. Lexical means of hierarchization of value ideas about Russian culture among Chinese students (based on materials from the textbooks “Russian language for universities” of the “Vostok” series). *Journal of Pedagogical Innovations*, 2024, no. 3, pp. 104-112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69179616> DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2403.09>
 24. Bokareva Y. M., Novoselova O. A. Chinese philology students studying Russian's cultural knowledge of Russia (based on the results of a diagnostic questionnaire). *Modern Education*, 2024, no. 1, pp. 30-47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65659984> DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.4.69039>
 25. Lubkov A. V., Morozova O. A., Ge Chang, Yudin A. V. Brief analysis of the main components of the higher education programs of the universities of the People's Republic of China. *Science and School*, 2022, no. 6, pp. 51-65. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49985250> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-6-51-65>

Submitted: 17 November 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Marina A. Lappo

Contribution of author: (main performer): formatting the text of the article, editing the manuscript.

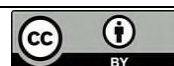
Uliana M. Dmitrieva

Contribution of author: (performer): data verification, project administration.

Elena Yu. Bulygina

Contribution of author: (head of the study): conceptualization, methodology, interpretation of results.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.





Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Marina Aleksandrovna Lappo

Doctor of Philology, Associate Professor, Head,
Department of the Modern Russian Language and Methods of Teaching,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Vilyuyskaya, 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4335-5181>
E-mail: marine.lappo@yandex.ru

Uliana Mikhailovna Dmitrieva

Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Department of Theory and Methodology of Preschool Education,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Vilyuyskaya, 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6015-543X>
E-mail: ulyana2019@yandex.ru

Elena Yurevna Bulygina

Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor,
Department of Modern Russian Language and Methods of Teaching,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Vilyuyskaya, 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5191-7896>
E-mail: bulyginalena2010@mail.ru



УДК 378+130.2+316.4+17.022.1

Научная статья / Research Full Article

DOI: [10.15293/2658-6762.2601.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2601.14)

Язык статьи: русский / Article language: Russian

Культурные коды и ценностно-смысловая сфера студентов из Западной Африки в российском образовательном пространстве

Н. Н. Летина¹, М. В. Груздев¹, Л. Н. Данилова¹, А. П. Чернявская¹¹ Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

Проблема и цель. В условиях активного развития экспорта российского высшего образования необходимо теоретическое и эмпирическое обоснование факторов, влияющих на повышение качества обучения иностранных студентов, от которого будет зависеть их конкурентоспособность на рынке труда и, как результат, имидж отечественной высшей школы. Цель статьи – выявить культурные и ценностные основы, характерные для народов Западной Африки (на примере Ганы и Кот-д’Ивуара), и обосновать необходимость их учета в процессе обучения студентов как фактора повышения качества их профессиональной педагогической подготовки.

Методология. Исследование носит междисциплинарный характер и опирается на комплексную методологию, интегрирующую кросс-культурный, аксиологический и герменевтический подходы. Использованы теоретические и эмпирические методы: анализ научной литературы, обобщение и синтез, контент-анализ и сравнительный анализ, фокус-группы, пилотное тестирование и опрос (посредством заполнения онлайн-форм), методы описательной статистики. Исследовательскую выборку составили 103 студента из стран Западной Африки. Для выявления культурной специфики данные были сопоставлены с результатами опроса российской молодежи, проведенного авторами в 2024 г. (N = 7324 человека).

Результаты. В результате исследования обоснованы структурированность системы ценностей западноафриканских студентов и ее соотнесение с основными культурными кодами; доказано, что смысловое ядро системы ценностей образуют три фундаментальных компонента: Семья как расширенная межпоколенная общность, основанная на принципах долга и уважения к старшим и предкам (62 % респондентов), Знание как инструмент карьерного роста и

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации Ярославскому государственному педагогическому университету им. К. Д. Ушинского на 2025 год № реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000 по теме «Аксиологические основы формирования ценностных ориентаций студентов в рамках международной академической мобильности в системах высшего образования России и Западной Африки (Гана, Кот-д’Ивуар)».

Библиографическая ссылка: Летина Н. Н., Груздев М. В., Данилова Л. Н., Чернявская А. П. Культурные коды и ценностно-смысловая сфера студентов из Западной Африки в российском образовательном пространстве // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 312–342. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.14>

✉ Автор для корреспонденции: Анна Павловна Чернявская, achernyavskaya@yandex.ru

© Н. Н. Летина, М. В. Груздев, Л. Н. Данилова, А. П. Чернявская, 2026



сохранения культурной идентичности, Коллективизм как значимость общинности (57 % респондентов); выявлена тенденция трансформации иерархии ценностей западноафриканских студентов под влиянием академической мобильности при сохранении базовых культурных кодов; при сравнении с российской молодежью обнаружен ценностный парадокс: при формальном совпадении набора базовых ценностей с российскими студентами (семья, образование, успех) их культурное наполнение и иерархия кардинально различаются. Полученные результаты необходимо учитывать в процессе педагогического образования для его персонализации и повышения его качества

Заключение. В результате проведенного теоретического и эмпирического исследования выявлена структура ценностей западноафриканских студентов и ее связь с культурными традициями стран континента. Авторы приходят к выводу, что понимание особенностей культуры и системы ценностей оказывает положительное влияние на адаптацию и процесс образования западноафриканских студентов, а также на обогащение образовательной среды российских вузов.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование; экспорт российского образования; западноафриканские студенты; кросс-культурный анализ; академическая адаптация; культурные коды; ценности.

Постановка проблемы

Количество студентов из стран Африки в российских вузах постоянно увеличивается. В 2023/24 учебном году в России обучалось более 34 тысяч граждан африканских государств¹, и предполагается сохранять количество квот на обучение на этом уровне. Расширение академической мобильности и экспорта российского образования стало задачей соответствующего подпроекта национального проекта «Образование»². Но решение этой важной задачи осложнится, если приезжающие иностранные студенты не будут чувствовать себя комфортно в России и не получают качественных компетенций, которые впоследствии позволят им выстроить достойную карьеру.

Особое внимание в статье уделяется студентам из стран Западной Африки на примере

Ганы и Кот-д'Ивуара, где действуют курируемые Ярославским государственным педагогическим университетом им. К. Д. Ушинского (ЯГПУ) Центры открытого образования и откуда студенты приезжают учиться в Россию, в том числе в ЯГПУ.

В проводимом исследовании авторы исходили из предположения о том, что более эффективная адаптация африканцев в российских вузах и культурной среде в целом, повышение качества их обучения и жизни в России возможны при опоре на сформированную у них национальную культурную идентичность и систему норм и ценностей. В основе данного предположения лежат четыре основные предпосылки.

Первая из них связана с общемировыми тенденциями развития высшего образования, для которого стало характерно «возвращение

¹ Россия готовит высококвалифицированных специалистов для Африки. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Официальный сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/presscenter/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/80844/>

² Федеральный проект экспорт образования: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. N 204. URL: <https://www.consultant.ru/law/podborki/federalnyj-proekt-jeksport-obrazovaniya/>



к ценностно-мировоззренческому содержанию образования, к социальной норме» [1, с. 211]. Страны африканского континента также находятся в рамках этой тенденции, о чем свидетельствует, в частности, принятая в 2023 г. резолюция ООН «Достижение социальных целей в новом партнерстве»³.

Вторая предпосылка отражает образовательные и социальные процессы, происходящие в Африке, – возвращение к национальным корням, во многом утраченным в период колонизации континента. Образовательный, национальный и культурный суверенитет африканских стран находится на этапе активного восстановления, о чем свидетельствуют результаты зарубежных и отечественных исследований [2–4]. Африканские студенты, приезжающие на обучение в Россию, являются участниками этих процессов и очень положительно реагируют на любые факты учета их культуры и просто на то, что окружающие их люди обладают знаниями о культуре их народов и системе их ценностей и верований.

Третья предпосылка связана с особенностями подготовки будущих педагогов. Задача учителя не просто передать знания, но и создать условия для формирования социальных и нравственных основ личности граждан своей страны, что ведет к необходимости развития аксиологической сферы личности самого будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки. Особое внимание на формирование ценностных основ поведения будущего педагога, начиная с этапа допрофессиональной подготовки, стало обращаться в последние годы⁴. Африканские сту-

денты, обучающиеся в российских педагогических вузах, по возвращении на родину будут решать задачи формирования социальных и аксиологических основ личности граждан своих стран. Именно поэтому учет и обращение на занятиях к их культурным и ценностным представлениям крайне важны для их профессионального развития. Важны они и для российских студентов, поскольку на практике формирует целый ряд компетенций: межкультурного общения, социального и эмоционального интеллекта, терпимости и др. Ценности всегда объединяли людей, служили их социальными ориентирами. Они и сейчас сплачивают народы, являются основой воспитания новых поколений.

Четвертая предпосылка отражает тенденцию индивидуализации и персонализации образовательного процесса, характерную для всех ступеней системы образования.

Анализ отечественных исследований культурных кодов подтверждает междисциплинарный характер этой проблематики, однако сама африканская тематика остается недостаточно разработанной и представленной ограниченным кругом авторов. Ключевой вклад в ее развитие вносит подход А. Н. Мосейко к теории культурных кодов в африканистике [5; 6], исходящий из признания, что в африканском контексте эти коды претерпели значительные изменения из-за агрессивного влияния западной культуры, в результате чего появились «пограничные коды», в которых традиционные африканские элементы насильственно сочетаются с чужеродными западными компонентами. Исследования африкан-

³ Achieving the social goals of the New Partnership for Africa's Development. Resolution E/2021/26, adopted by the Economic and Social Council of United Nations. June, 8, 2021. URL: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n21/149/50/pdf/n2114950.pdf>

⁴ Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников / под научн. ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 255 с. ISBN: 978-5-00089-514-6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47895621>



ских культурных кодов показывают их сложную природу, виды и современные трансформации, а в традиционном искусстве Африки можно наблюдать, как культурные коды пронизывают все уровни повседневности⁵. Данные эмпирических измерений кодов представлены в компаративном исследовании Е. В. Левичевой, выявившем высокую значимость коллективизма, иерархичности и справедливого вознаграждения как специфических ценностных ориентаций африканских студентов⁶.

Таким образом, несмотря на наличие отдельных теоретических разработок, проблема изучена в России крайне недостаточно. Нельзя утверждать, что ситуация резко отличается в западной науке. Однако существует много зарубежных исследований, посвященных африканской культуре и отдельным ее элементам, включая ценностный. Часть исследований посвящена изучению ценностно-ориентированной интеграции африканских студентов, обучающихся в США и Европе. Такие исследования показывают, что процесс их адаптации напрямую связан с трансформацией культурных и ценностных систем, которая является ключевым условием для успешной интеграции. К примеру, эмпирически установлено⁷, что студенты более позитивно относятся к американским ценностям, если неформально

общаются с американцами, а не с другими африканцами. Культурные коды западноафриканских народов находят свое выражение в идеалах и ценностях, верованиях, мифах, народном творчестве – музыке, танцах, орнаментах, узорах, декоративно-прикладном искусстве и пр. Г. В. Зубко в рамках обширного исследования пришла к выводу, что для народов Западной Африки (фулу) наиболее типичными кодами являются Природа, Красота, Знание, выражающие все вместе стремление к Гармонии как главному ценностному ориентиру⁸.

Цель исследования состоит в выявлении культурных и ценностных основ, характерных для народов Западной Африки (на примере Ганы и Кот-д'Ивуара) и обосновании необходимости их учета в процессе обучения студентов как фактора повышения качества их профессиональной педагогической подготовки. В рамках достижения цели был проведен опрос, направленный на выявление основ ценностно-смысловой сферы личности африканского студента – обучающегося российского вуза по программе академической мобильности, и теоретический анализ выявленных основ.

⁵ Тудвасева Т. В. Культурные коды искусства «Африканской Атлантиды». Традиции бронзового литья // Культурологические опыты. – Улан-Удэ: ВСГИК, 2021. – С. 17–20.

⁶ Левичева Е. В. Сравнение культурных кодов арабских, африканских и российских студентов // Великие реки 2017: сборник трудов 19-го Международного научно-промышленного форума. – Нижний Новгород: НГТУ, 2017. – С. 405–407.

⁷ Pruitt F. J. The adaptation of African students to American society // International Journal of Intercultural Relations. – 1978. – Vol. 2, Is. 1. – P. 90–118. DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(78\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(78)90030-5)

Adu-Wusu S. Finding Home Away From Home: Adaptation Tactics of Higher Education African International Students in the U.s. and its Impact on Their Social and Academic Performance // AllInclusive List of Electronic Theses and Dissertations. – 2024. – P. 3136. URL: <https://scholars.indianastate.edu/etds/3136>

⁸ Зубко Г. В. Проблемы реконструкции культурного кода фульбе: Западная Африка. дис. ... доктора культурологии 24.00.01. – М., 2004. – 413 с.



Методология исследования

Исследование носит выраженный междисциплинарный характер, что обусловлено сложностью и многогранностью предмета. В нем использована совокупность научных подходов. Исследование построено на сопоставлении ценностных систем двух различных культур – западноафриканской, представляющей собой множество локальных культур, и российской. Кросс-культурный подход позволил выявить специфику ценностных систем студентов из стран Западной Африки в сравнении с российской обучающейся молодежью. Аксиологический подход обеспечил осмысление иерархии ценностей как основы для модернизации межкультурных педагогических компетенций. Поскольку авторы не просто фиксировали ответы респондентов, но ставили задачу их интерпретации, стремясь понять глубинный смысл и культурный контекст стоящих за ними ценностей, это требовало применения герменевтического подхода. Его результаты, прежде всего, можно наблюдать в анализе концептов «семья», «знание» и «гармония», раскрытых через призму африканской философии Убунту. Герменевтический подход способствовал интерпретации культурных кодов в образовательном контексте в качестве оснований для выбора образовательного контента и дидактических решений. Кроме того, в соответствии с теорией социокультурного конструкционизма ценности рассматривались в исследовании как динамичные конструкты, формирующиеся под влиянием социального окружения, образования, исторического опыта. Это проявляется в анализе факторов

влияния и трансформации ценностей в условиях академической мобильности.

Теоретические методы исследования: анализ научной литературы по заявленной проблеме, методы анализа, обобщения и синтеза, методы контент-анализа и сравнительного анализа, методы описательной статистики. Использованы эмпирические методы: фокус-группы, пилотное тестирование и опрос (посредством заполнения онлайн-форм).

Материалы исследования включают регламентирующие и нормативные документы, статистические данные (включая данные World Values Survey), корпус материалов эмпирических исследований, полученных с участием авторов, научную литературу на русском, английском и французском языках. Среди научных источников основную массу занимают работы, отражающие следующие аспекты темы исследования: культурные коды и ценностно-этические системы народов Африки южнее Сахары (труды А. Н. Мосейко [5; 6; 7]), а также ценностные основания западноафриканских обществ (И. Г. Татаровская [8], А. К. Macaulay⁹, Р. Нето, Т. Мино [9], В. Quarshie, К. Poku [10]), включая философию Убунту; традиционные ценности, определяющие мировоззрение, образовательные и карьерные траектории африканских студентов (В. Fowowe-Ogunmilugba [11], D. Sam, К. Peltzer, К. Mayer [12], Р. Akosah-Twumasi et al [13], E. Agyemang, В. Owusu-Ansah [14], Ch. Wrigley-Asante, Ch. Ackah, L. Frimpong [15], N. Jemima, A. Lomotey¹⁰, W. Elsayed [16] и др.); современные образовательные прак-

⁹ Macaulay A. K. The Philosophical Background of African Humanism: The Genuine Way to Development // World Applied Sciences Journal. – 2017. – Vol. 35 (9). – P. 2015–2024.

¹⁰ Jemima N. A., Lomotey A. Motivation and Career Aspirations of Ghanaian Students Abroad: A Study of the Impact of Diasporan Environment // International Journal of Human Research and Social Science Studies. – 2025. – Vol. 2 (9). – P. 659–667.



тики Ганы и Кот-д'Ивуара, позволяющие понять институциональную и педагогическую среду, где формируются обучающиеся (Л. Н. Данилова [17; 18], A. N'Dri [19], S. Adu-Gyamfi [20] и др.); миграция и адаптация африканских студентов (T. Klöpf et al [21] и др.); ценности в восприятии российских учащихся, что послужило основой сопоставления ценностной рамки отечественного и западно-африканского образовательного пространства (Н. М. Кропачев, Д. В. Шмонин [1], Н. Н. Лестина, А. П. Чернявская [22]).

Эмпирическую базу составил опрос студентов, направленный на выявление иерархии ценностей и репрезентирующий две ключевые группы: студенты из Ганы и Кот-д'Ивуара, обучающиеся в ярославских вузах по программе академического обмена, и учащиеся российского Центра открытого образования в Гане ($n > 100$).

Для выявления культурной специфики ценностных систем полученные данные были сопоставлены с результатами масштабного анкетирования российских старшеклассников ($n > 7000$, 2024 г.), что позволило выделить универсальные и культурно обусловленные различия в иерархии ценностей западноафриканских и российских студентов. Сравнительный анализ проводился с использованием данных World Values Survey 2010–2014 гг. и 2017–2022 гг. для верификации полученных результатов. Дифференциация двух групп выборки (Группы 1 и Группы 2) детерминирована различием образовательного статуса (участники программ академического обмена и участники образовательных проектов), местом обучения и проживания (Россия, г. Ярославль и Западная Африка), уровнем вовлеченности в процессы изучения русского языка

и культуры и социокультурной адаптации (высокий и средний), а также лингвистическим факторов (внутри Группы 1 часть выборки – англоязычные, часть – франкоязычные).

Эмпирические исследования африканских студентов были проведены в марте – апреле и августе 2025 г. В исследовании приняли участие 103 респондента (N), распределенных на две группы: Группа 1 ($n_1 = 24$) и Группа 2 ($n_2 = 79$). Группа 1 отличалась гендерным равенством (по 50 % женщин и мужчин). В Группе 2 верифицирована диспропорция (74,7 % женщин против 25,3 % мужчин). Полученные данные качественно отличаются от ситуации в Кот-д'Ивуаре, где «женщины имеют худшие образовательные возможности» [17, с. 139], или Гане, где женщины реже получают законченное высшее образование¹¹. Полагаем, что высокая вовлеченность феминной части африканских студентов, обучающихся по программам академического обмена и в Центре открытого образования, связана с общей динамикой образовательных стратегий, допуском африканских девушек Кот-д'Ивуара и Ганы к российским образовательным проектам, значимостью для них российского образования как возможного инструмента изменения качества жизни. Средний возраст участников Группы 1 составил 24,7 года (от 18 до 36 лет), Группы 2 – 21,2 года, от 17 до 26 лет.

Инструментарий исследования включал структурированную анкету, содержащую 20 вопросов, из них 4 вопроса открытого типа, 6 – закрытого типа, 10 – закрыто-открытого типа, направленных на выявление: иерархии ценностей и ориентаций; факторов влияния; значимости сфер образования и культуры, искусства и коррелятивных ценностей; аксиоло-

¹¹WVS database. World values survey URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>

гически значимой категории культурно-антропологического идеала и его характеристик. Анкета содержит блок вопросов, включающих данные о респондентах: возрасте, поле, народности, месте жительства, а также предоставление согласия на участие в опросе и обработку данных (в соответствии с Федеральным законом № 152-ФЗ «О персональных данных» от 27.03.2006 г.). Онлайн-анкета начинается и завершается иллюстрациями, созданными с помощью GigaChat, направленными на формирование разнообразия визуального контента и повышение эмоциональной сопричастности респондентов.

Анкета прошла следующие этапы валидации: 1) отдельные структурные компоненты анкеты, разработанные участниками научного коллектива, успешно апробированы в рамках изучения ценностей в ходе опроса более 7000 российских старшеклассников в исследовании 2024 г.; 2) первичное обсуждение содержания и структуры анкеты на русском языке на фокус-группе с участниками научного коллектива – преподавателями ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, имеющими опыт работы с африканскими студентами в ЯГПУ и в российских центрах открытого образования в Гане и Кот-д’Ивуар, опыт исследования данной проблематики (6 человек); 3) апробация онлайн-анкеты, переведенной на французский и английский языки, в двух микрогруппах; 4) повторное обсуждение на фокус-группе с частью участников научного коллектива.

Анализ нравственных идеалов и ценностей африканских студентов проведен на основе ответов на вопросы анкеты (в скобках указаны предлагаемые варианты).

1. Ценности связаны с принципами, убеждениями, идеалами. Какой вид ценностей самый важный для Вас в настоящее время? (*Материальные (блага, богатство, ком-*

форт); витальные (жизнь, природа); социальные (дружба, отношения в обществе); семейные (семья, любовь, личные отношения); духовные (вера, религиозные убеждения, смысл жизни); профессиональные (карьера, профессиональное развитие); учебные (обучение, достижения в учебе); творческие (самовыражение, креативность, искусство); этические (моральные убеждения и стандарты.)

4. Для меня главное в жизни это... (*счастье; добро; творчество; семья; свобода и независимость; карьера и успех; деньги; дружба; самореализация и саморазвитие; мирная жизнь, безопасность; гармония с людьми и природой; здоровье; затрудняюсь ответить; другое (напишите).*)

5. Для меня важно в жизни... (*истина, мудрость; сила; мечта, вера в чудо; мое будущее; справедливость; социальная ответственность; искусство; удовлетворенность жизнью; психологическая устойчивость, ментальное здоровье; понимание, взаимопонимание; помощь другим; высокие баллы (оценки) в университете; затрудняюсь ответить).*

10. Какие ценности значимы для культуры вашей страны, вашего народа? (*Жизнь; права и свободы человека; индивидуализм; патриотизм, гражданственность; независимость; терпимость, смирение; дружелюбие, гостеприимство; справедливость; историческая память, интерес к истории своего народа; общинность, солидарность, коллективизм; служение своему народу, ответственность за его судьбу.*)

11. Какие еще ценности характерны для культуры вашей страны, вашего народа? (*Чудо, мечта; уважение к старости, почитание предков, преемственность поколений; высокие нравственные идеалы; идеализация богатства, достатка; крепкая семья; комфорт; трудолюбие; гуманизм, милосердие;*

уважение к традициям, предписанным правилам; интерес к инновациям.)

12. Какие семейные традиции, по вашему мнению, наиболее важно сохранить в современной жизни? (Соблюдение культурных ритуалов; уважение к старшим; сохранение родного языка; знакомство с преданиями, сказками, легендами; традиционные семейные собрания; церемония наречения, выбор имени; обязанность заботиться о родственниках; ведение домашнего хозяйства женщинами; выкуп невесты; полигамия, многоженство; другое.)

Для сравнения систем ценностей и идеалов российских и африканских студентов приведем данные, полученные в результате аналогичного опроса российской молодежи в 2024 г. (выборка: более 7000 обучающихся 9–11 классов из Центрального, Северо-Западного, Сибирского, Приволжского, Дальневосточного федеральных округов Российской Федерации; две трети респондентов – девушки, одна треть – юноши)¹².

Результаты исследования

Семья как ведущая ценность африканских студентов: учет культурной специфики в образовательном процессе. Семья играет огромную роль в системе ценностей всех народов, в том числе западноафриканских. Отвечая на вопрос 4, именно семью как самое важное в жизни поставили на первое место 62 % студентов. При этом, варианты ответов распределились следующим образом: Варианты ответов: счастье (49,9 %); благополучие (8,9 %); творчество (12,7 %); семья (62 %); свобода и независимость (22,8 %); карьера и успех (55,7 %); деньги (48,1 %); дружба (13,9 %); самореализация и саморазвитие (32,9 %); спокойная жизнь, безопасность (41,8 %); гармония с людьми других национальностей (16,5 %); здоровье (50,6 %); затруднились ответить (1,3 %); жизнь для Бога (1,3 %) (рис. 1).

4. For me the most important thing in life is... (choose 3 most appropriate answers in descending order of importance)
79 ответов

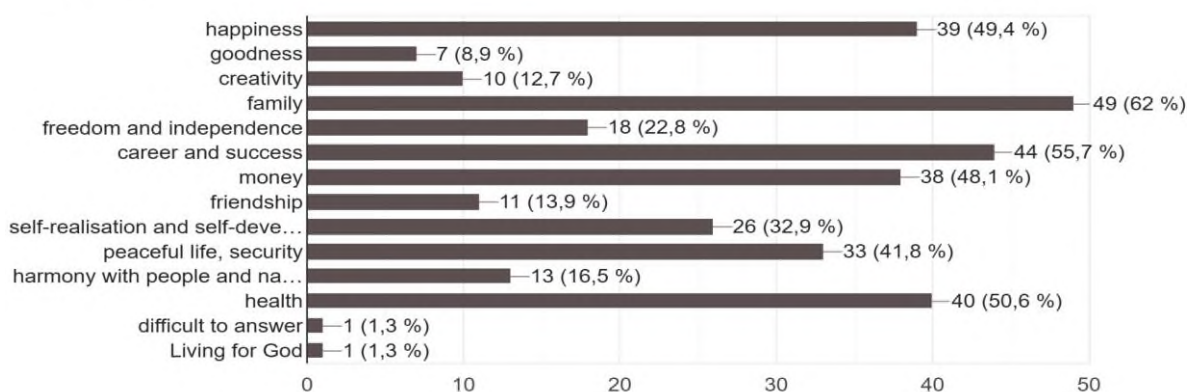


Рис. Ответы студентов на вопрос 4 «Для меня главное в жизни это...»

Fig. Students' answers to Question 4 "The most important thing in life for me is..."

¹²Инновации в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2024. – 634 с.



Приоритет семьи как ценности подтверждается и ответами на другие вопросы анкеты. В ответах на вопрос 1 (*Ценности связаны с принципами, убеждениями, идеалами. Какой вид ценностей самый важный для Вас в настоящее время?*) семейные ценности занимают второе место (26,6 %), уступая лишь духовным (31,6 %). В ответах на вопрос 11 (*Какие еще ценности характерны для культуры вашей страны, вашего народа?*) безусловным приоритетом выбрана ценность «уважение к старости, почитание предков, преемственность поколений» (73,1 %), ценность «крепкая семья» занимает пятое место, ее выбрали 43 % западноафриканских студентов.

В ответах на вопрос 12 (*Какие семейные традиции, по вашему мнению, наиболее важно сохранить в современной жизни?*) 77,2 % студентов выбрали ценность «уважение к старшим», ценность «традиционные семейные собрания» занимает третье место (39,2 %), уступая лишь сохранению родного языка (58,2 %).

Традиционно семьи в западноафриканских странах большие, включающие несколько поколений, близких и дальних родственников, часто объединяемые в кланы или племена. Крайне редко речь идет о нуклеарной семье, существующей как ценность больше в представлениях народов Европы и Америки. Родственные связи являются первичными и основополагающими в системе взаимоотношений африканцев.

Так, в исследованиях¹³ [21] отмечается, что «африканская система ценностей гуманистична и ориентирована на отношения между людьми или между группами, а не на какую-то абстракцию, и семья является главной опорой в этих отношениях. Хотя супружеские отношения важны в браке, африканцы вступают в брак, чтобы войти в (*расширенную*. – А. Ч.) семью, а не для того, чтобы создавать (*свои*. – А. Ч.) семьи. Из-за этого расширенная семья была и в определенной степени остается нормой до сих пор»¹⁴. Основой философии семьи является благосостояние [23] (чаще моральное, психологическое, чем экономическое что является основой философии Убунту¹⁵), человеческие потребности и интересы составляют основу жизни.

В семье преобладают принципы долга и ответственности, а не прав. Этот тезис важен для понимания в процессе взаимодействия с западноафриканскими студентами, поскольку такой взгляд на семью значительно отличается от российского, где во многом главенствуют права членов семьи и разумный индивидуализм, а не их обязанности по отношению друг к другу. Важно это понимание и при обсуждении на занятиях тем, связанных с семьей и семейным воспитанием.

Особо стоит отметить факт, выявленный в проведенном анкетировании, и подтверждаемый многими авторами: в семье большим уважением пользуются не родители, а старшие члены семьи, которые передают тради-

¹³Pruitt F. J. The adaptation of African students to American society // International Journal of Intercultural Relations. – 1978. – Vol. 2 (1). – P. 92. DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(78\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(78)90030-5)

¹⁴Инновации в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2024. – 634 с. (С. 2).

¹⁵Убунту (Ubuntu – «я существую, потому что ты существуешь») – философская концепция, характерная для африканских народов. Некоторые аспекты концепции Ubuntu: важность коллективного сознания и взаимопомощи; справедливость; мораль и этика, заключающаяся в добродетели и человечности; важность общения и взаимодействия.



ции, занимаются воспитанием. Это в корне отличается от отношений в российских семьях, где, говоря о семье, молодежь имеет в виду родителей.

Но представление о семье меняется и на африканском континенте. Еще в 2005 г. D. L. Sam и его коллеги [12] выявили тенденцию к уменьшению количества детей в семье и даже к бездетности, вызванную распространением западной ценности индивидуализма и политико-экономическими факторами. Эта тенденция сохраняется [24]. Молодые женщины, имеющие или получающие высшее образование, стремятся отсрочить рождение детей до окончания обучения и выстраивания карьеры. Выявлено, что в городах тенденция к сокращению рождаемости выше, чем в сельской местности, и она типична больше для молодых матерей, что говорит о стремительном развитии этой тенденции.

P. Zulu¹⁶ в 2023 г. представил большой доклад об изменениях, характерных для африканских семей, в котором подчеркивается ключевая роль расширенных семей в социализации, их стабильность, обсуждается культурная концепция Убунту и ее влияние на взаимоотношения в африканских семьях. Хотя доклад посвящен южноафриканским странам, выявленные в нем тенденции являются общеконтинентальными. Современные изменения в семьях связаны с переходом к небольшим нуклеарным семьям и развитию индивидуализма, но при этом значение расширенных семей сохраняется. Это подтверждает наше исследование, например, при ответах на вопрос 11.

Политические и экономические потрясения приводят к росту неполных семей. Этому

способствуют трудовая миграция и усиление индивидуализма [25]. Тем не менее ценности, связанные с кооперацией, заботой, взаимопомощью до сих пор преобладают и передаются детям от родителей и старших родственников [16]. Семейные ценности являются определяющими в выборе подростком будущей профессии и карьеры [11; 13], они важнее, чем социально-экономический статус семьи. Исследование, проведенное в муниципальном районе Квабре-Ист, показало важность семейных ценностей и их влияние на успешность образования [14].

Для российских обучающихся ценность семьи также первостепенна. Семью в ответе на вопрос «Для меня главное в жизни это...» выбрали 61,7 % респондентов [22] (табл. 1). В этом же исследовании было доказано, что ценность семьи выше для подростков из сельской местности и малых городов с населением до 20 тысяч человек. «Семьи в малых населенных пунктах и в настоящее время чаще всего являют пример традиционных российских семей, состоящих в реальности, а не только номинально, из трех и более поколений, поддерживающих связи между двоюродными, троюродными и более дальними родственниками. Такой состав семьи в глазах подростка является защитой, опорой и в будущем – целью, к которой надо стремиться» [7, с. 49]. В этой связи обсуждение в группах, в которых обучаются западноафриканские студенты, вопросов, связанных с многопоколенной семьей, может принести пользу для понимания роли семьи и для российских студентов.

¹⁶Zulu P. Family and Culture in Africa: Disjuncture and Continuity in South Africa // The Pontifical Academy of Social Sciences. – Vatican, 2023. – 16 p. URL:

https://www.pass.va/en/publications/acta/acta_23_pass/zulu.html

Таблица 1

Ответы российских обучающихся на вопрос 4 «Для меня главное в жизни это...»

Table 1

Responses of Russian students to Question 4 “The most important thing in life for me is...”

Варианты ответов	% респондентов, выбравших вариант ответов							
	Гр 1	Гр 2	Гр 3	Гр 4	Гр 5	Гр 6	Гр 7	
	Кировс кая обл.	Респ. Карел ия	Камчат ский край	Костро мская обл.	Респ. Саха	Новос ибирск ая обл.	Яросл авская обл.	Общие результ аты
Счастье	59,3	62,2	51,2	55,0	62,5	57,0	50,3	56,1
Добро	25,1	24,3	26,7	29,6	31,6	34,6	25,9	28,3
Созидание нового	15,7	11,7	12,7	10,8	14,5	10,3	9,4	10,7
Разрушение старого	4,2	3,6	5,0	3,8	5,4	3,7	3,5	4,2
Семья	52,4	61,1	63,8	65,0	61,0	64,5	64,4	61,7
Личная свобода	29,1	34,0	33,5	27,7	44,4	35,5	27,3	33,1
Карьера и успех	46,6	49,8	44,9	45,2	59,6	49,5	44,6	48,6
Деньги	38,0	49,8	44,3	39,0	53,7	39,3	34,4	42,6
Дружба	40,8	44,9	46,4	44,5	48,5	42,1	40,5	44,0
Самореализация	34,3	33,6	29,2	26,5	34,6	26,2	26,5	30,2
Справедливость	21,7	18,6	20,0	19,6	28,2	15,9	20,3	20,6
Здоровье, ЗОЖ	19,9	24,7	23,6	24,8	27,5	30,8	23,6	25,0
Поиск Истины	8,9	7,3	9,5	6,4	10,0	7,5	7,0	8,1
Творчество	21,5	20,6	19,9	16,8	20,6	17,8	16,1	19,0
Искусство	12,8	13,8	15,1	11,3	16,4	13,1	9,8	13,2
Помощь нуждающимся	8,1	8,1	10,6	9,0	10,5	10,3	9,1	9,4
Свобода	29,6	30,0	33,5	26,4	39,0	33,6	25,6	31,1
Затрудняюсь ответить	1,6	1,6	3,1	2,1	2,5	0,9	1,7	1,9
Другое	1,4	3,2	2,6	1,5	1,8	2,7	0,7	2,0
Кол-во респондентов	364	247	648	4104	534	108	1319	7324

Человек, его мудрость и мудрость народа как ценность: основа развития нравственных ценностей будущих педагогов. Общая ориентация западноафриканских народов на мифы, ценность человека, добра и гуманизма проявляется в ответах на вопрос 5 («Для меня важно в жизни...»), в котором отражены мотивы, движущие силы личности. Ответы «Правда. Мудрость» и «Мое будущее» выбраны одинаковым числом респондентов – по 69,6 %.

В проведенном исследовании отчетливо прослеживаются приоритеты моральных и ду-

ховных ценностей. Они занимают первое место в ответах на вопрос 1 (31,6 %). Как сказано выше, «Правда и Мудрость» выбраны большинством респондентов при ответах на вопрос 5 (69,6 %). «Высокие моральные ценности» стоят на втором месте при ответах на вопрос 11 (67,1 %), а на четвертом месте (57,2 %) – «Уважение к традициям, предписанным правилам».

Ответы показывают ценностное отношение к родному языку, что вполне понятно, учитывая колониальное прошлое западноафриканских народов и то, что именно на родном



языке передаются все мифы и сказки, содержащие народную мудрость (вопрос 12, вариант ответа «Сохранение родного языка» – 58,2 %). Очень ценятся западноафриканскими студентами права человека и свобода (ответ на вопрос 11; 59,5 %), общинность, дружелюбие, гостеприимство (вопрос 10; 57 %), терпимость, смирение (вопрос 10; 54,4 %).

Ответы на вопросы 4 и 5 показывают отмечаемую многими исследователями¹⁷ взаимосвязь ценностей семьи и человека [7; 16]. В. Элсейд на теоретическом и эмпирическом уровне доказал, что именно семья первостепенна в передаче этих ценностей детям, и «критическим» является подростковый возраст, в котором семья должна быть особенно активна в передаче таких ценностей, как Добро, Гуманизм, Помощь другим, и в целом социальных ценностей [16]. А. Н. Мосейко обращает внимание на своеобразие ценностей в силу наличия в них религиозного и нравственного компонентов, причем нравственный присущ всем африканским ценностям, поскольку главным критерием оценки является взаимосвязь добра и зла [7]. Она раскрывается через связь с сообществом, когда самоидентификация неотделима от интересов общины. Именно такое понимание человека является главенствующим на африканском континенте¹⁸ [26]. М. А. Кану пишет о связи африканского гуманизма с другими концепциями приверженности интересам человека: «Это гуманизм труда и достоинства... каждый человек, согласно религиозным заповедям или предполагаемой космической цели, обладает

достоинством и ценностью и, следовательно, должен ценить то, что должно быть выполнено»¹⁹.

Такой взгляд на Человека очень отличает западноафриканских от российских студентов. Из таблицы 1 видно, что для российских обучающихся Человек также важен, но не через взаимоотношения с другими людьми, а в индивидуальных проявлениях. На втором месте стоит ценность «Счастье» (56,1 %), понимание которого очень индивидуально. В исследованиях И. В. Сальниковой было показано, что в выборке студентов «здоровье и благополучие близких и материальное благополучие отметили 23,5 % испытуемых, любовь – 22,5 %, хорошее настроение – 19,6 %, душевное равновесие – 15,7 %, семья – 13,7 %»²⁰. Студенты больше ориентированы на собственные действия, субъективные факторы, зависящие лично от них. Индивидуализм в противопоставлении бытию в сообществе проявляется и в приоритетном выборе таких вариантов ответа на вопрос, как «Личная свобода» (33,1 % российских респондентов), «Самореализация» (30,2 %), в то время как «Поиск Истины» выбрали всего 8,1 % российских респондентов, и этот вариант занимает предпоследнее место по частоте выбора.

Знание и Образование как ведущие профессиональные ценности. Знание (не обязательно связанное с получением диплома или ученой степени) является одной из ведущих ценностей африканских народов, одним из трех культурных кодов, образующих главный

¹⁷Зубко Г. В. Проблемы реконструкции культурного кода фульбе: Западная Африка. дис. ... доктора культурологии 24.00.01. – М., 2004. – 413 с.

¹⁸Macaulay A. K. The Philosophical Background of African Humanism: The Genuine Way to Development // World Applied Sciences Journal. – 2017. – Vol. 35 (9). – P. 2015–2024.

¹⁹Macaulay A. K. The Philosophical Background of African Humanism: The Genuine Way to Development // World Applied Sciences Journal. – 2017. – Vol. 35 (9). – P. 2016.

²⁰Сальникова И. В. Представления о счастье старших школьников и студентов // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2012. – № 7. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12093.html>



код – Гармонию²¹. Для студентов, участвовавших в исследовании, было важно, как Знание само по себе, так и академические дипломы, которые позволят в последующем выстроить желаемую карьеру. По результатам анкетирования академические ценности занимают третью позицию в ответах на вопрос 1 (15,2 %). Карьера и успех занимают второе место в ответах на вопрос 4 (55,7 %). Ответ «Мое будущее» – на первом месте в ответах на вопрос 5 (69,6 %). Вполне очевидно, что студенты связывают будущее с получением образования: 91,1% студентов ответили утвердительно на вопрос 6 «Школа и университет помогают Вам в жизни?».

Знание как фундаментальная ценность в странах Западной Африки имеет глубокие исторические и культурные корни [9]. Оно выступает не просто инструментом достижения академических успехов, но философской категорией, тесно связанной с гармонией сообщества и развитием индивида. Уже в доколониальный период устные традиции служили основным механизмом передачи знания в Гане и Кот-д'Ивуаре. Гриоты (хранители истории и генеалогии) и старейшины выполняли функции живых архивов, передавая мудрость через ритуалы, мифы, пословицы [8; 27]. Например, в аканской культуре в Гане сохранились поговорки типа «Тот, кто не знает, может узнать через обучение» и «Если один не знает, другой учит» [10], заключающие в себе практическую мудрость предков. Эти устные формы жизнедеятельности не просто фиксировали факты, а воплощали коллективный опыт взаимодействия, обеспечивая преемственность поколений. Наследие этой традиции сохранилось,

например, в широко известной не только в Африке, но и в мире культуре адинкра как системе символов мудрости, духовности и культурного наследия. Это набор пиктографических символов, традиционных для аканских народов в Гане и Кот-д'Ивуаре, каждый из которых представляет понятие или поговорку («Тот, кто не знает» – одна из них, она подчеркивает ценность непрерывного образования и любознательности, а выражение «связанные сердца» отражает идею коллективного знания и гармонии). Все они находят применение в искусстве, моде, брендинге (например, в логотипе Университета Ганы), сохраняя свое глубокое значение и увязывая традиции с современностью.

В традиционном мировоззрении народов Ганы и Кот-д'Ивуара связь знания и гармонии отражается в социальной сплоченности, так как знание, передаваемое через пословицы и ритуалы, отражает ценности взаимопомощи и уважения к старшим [10]. Это наблюдается и в современном образовании: анкетирование показало, что студенты понимают образование как путь к карьере и как средство личностного роста (эти данные подтверждают и другие исследования²²). Можно заключить, что, несмотря на влияние западных образовательных моделей, традиционные концепции знания продолжают играть ключевую роль в формировании мировоззрения современной молодежи Ганы и Кот-д'Ивуара, что проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, устойчивость устных традиций и ритуальных практик обеспечивает непрерывность передачи культурных ценностей. Во-вторых, традиционные концепции формируют этические и моральные ориентиры, которые остаются централь-

²¹Зубко Г. В. Проблемы реконструкции культурного кода фульбе: Западная Африка. дис. ... доктора культурологии 24.00.01. – М., 2004. – 413 с.

²²Jemima N. A., Lomotey A. Motivation and Career Aspirations of Ghanaian Students Abroad: A Study of the Impact of Diasporan Environment // International Journal of Human Research and Social Science Studies. – 2025. – Vol. 2 (9). – P. 659–667.



ными в повседневной жизни молодежи. Примером здесь служит сохранившееся влияние философии Убунту, сохраняющей традиционные ценности обществ [28] через понимание окружающих и заботу об их благополучии.

Исторически в культурах Кот-д'Ивуара и Ганы знание выходило за рамки формального образования, к тому же школьное обучение здесь долго отсутствовало. С колониализмом произошла трансформация традиционного понимания, поскольку появлялись формальные системы образования, ориентированные на подготовку местных кадров для обслуживания административных и экономических нужд метрополий [18], в результате чего знание стало ассоциироваться с получением дипломов и сертификатов, открывавших доступ к службе на колонизаторов. После обретения независимости образование стало инструментом национального строительства. Данная ценность продолжает эволюционировать и воспринимается как путь к карьере и благополучию. Заметим, что, несмотря на наличие десятков университетов, в Кот-д'Ивуаре, например, базовой грамотностью обладают только около 50 % населения, следовательно, знание до сих пор часто приобретает через практический опыт и устные традиции, а не через формальное обучение [19]. Сегодня знание выполняет функции обеспечения социальной и культурной идентичности и получения формального образования, открывающего экономические возможности для личности.

Для российских обучающихся карьера и успех также важны. Этот вариант ответа расположен на третьем месте (табл. 1), его выбрали 48,6 % респондентов. Ценность знания интегрируется в такие понятия как «карьера», «самореализация» (30,2 %) и «поиск истины» (8,1 %). Следовательно, образование воспринимается более всего как инструмент дости-

жения личного успеха и благополучия. Российская система ценностей демонстрирует более прагматичный и индивидуализированный подход к образованию, где диплом и формальные квалификации часто становятся основным внешним показателем образованности. Для африканских студентов знание еще сохраняет глубокую культурную и символическую ценность, выступая как путь к гармонии и социальной идентичности. Очевидно, что различие обусловлено влиянием культурного контекста (африканская социальная модель интегрирует традиционные ценности коллективной жизни, российская в 2000-е гг. ориентирована на индивидуальный успех в конкурентном обществе).

Коллективистская ориентация как основа педагогического взаимодействия с африканскими студентами. Данные опроса (табл. 2) свидетельствуют о важной роли новых медиа в формировании ценностных ориентиров африканской молодежи, связанной с российским образовательным контекстом. В ответах на вопрос 2 «Что больше всего влияет на молодежь в вашей стране?» главным фактором названы современные медийные и цифровые источники: инфлюенсеры, блогеры, интернет и СМИ (среднее по выборке – 77,7 %). Третий по рангу фактор влияния (68 %) – горизонтальные коммуникации, общение со сверстниками, близкую значимость имеют искусство и культура, семья. Существенная разница (более 40 %) в отношении влияния семьи у ганцев, обучающихся на родине в центрах открытого образования (70,9 %), и африканских обучающихся в ярославских вузах (29,2 %) указывает на возможное ослабление ориентации на традиционные семейные устои при вовлеченности в процесс академической мобильности, смене места жительства, при интеграции в новую социокультурную среду.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос 2 «Что больше всего влияет на молодежь в вашей стране? (Можно выбрать несколько вариантов ответов)», % от числа опрошенных

Table 2

Distribution of answers to Question 2 “What has the most influence on young people in your country? (Multiple answers allowed)”, % of respondents

Ответы	Группа 1, %	Группа 2, %	Среднее по выборке, %
Инфлюенсеры, блогеры, интернет, СМИ	83,3	75,9	77,7
Образование (школа, колледж, университет)	41,7	81,0	71,8
Общение со сверстниками	50,0	73,4	68,0
Искусство, культура (то, что вы смотрите, слушаете, читаете)	41,7	70,9	64,1
Семья, семейные ценности	29,2	70,9	61,2
Религия, вера	45,8	59,5	56,3
Традиции и традиционные ценности	29,2	41,8	38,8
Дополнительное образование (секции, кружки)	12,5	43,0	35,9
Общение со взрослыми	8,3	36,7	30,1
Предписанные правила, стереотипы	4,2	32,9	26,2

Интересно, что религия и вера (шестой ранг по выборке, 56,3 %) обладают умеренным влиянием. Данные World Values Survey (2010–2014, 2017–2022) показывают значительную вариативность религиозных паттернов внутри африканских обществ, что исключает возможность единых культурных характеристик, но фиксирует их высокую значимость²³: очень важными для жизни их считают 91,1 % из выборки 1152 респондентов Ганы и 72 % из селективной выборки 5712 респондентов четырех африканских государств. Мы позиционируем данный фактор как специфический паттерн африканской идентичности респондентов, что подчеркивает низкая значимость ре-

лигии для российских респондентов, студентов ЯГПУ (среднее значение всего 5,6 % при выборке 357 человек, опрос 2025 г.).

При интериоризации вопроса, обращенности его к собственной личности («Что больше всего влияет на Вас?», табл. 3), африканские студенты обеих групп идентифицируют в качестве самого важного фактора образования (75,7 %), что коррелирует с результатами анализа предыдущего вопроса, но акцентирует роль образования в индивидуальном самоопределении. Второе место получают семья и семейные ценности (65 %), третье – религия (62,1 %), четвертое – искусство и культура (52,4 %), что демонстрирует их личностное аксиологически значимое восприятие, пятое – самореференция («я сам / я сама»).

²³WVS database. World values survey URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос 3 «Что больше всего влияет на Вас? (Можно выбрать несколько вариантов ответов)», % от числа опрошенных

Table 3

Distribution of answers to Question 3 “What has the most influence on you? (Multiple answers allowed)”, % of respondents

Ответы	Группа 1, %	Группа 2, %	Среднее по выборке
Образование (школа, колледж, университет)	62,5	79,7	75,7
Семья, семейные ценности	58,3	67,1	65,0
Религия, верования	58,3	63,3	62,1
Искусство, культура (то, что вы смотрите, слушаете, читаете)	45,8	54,4	52,4
Я сам (я сама)	20,8	51,9	44,7
Общение со взрослыми	37,5	38	37,9
Общение со сверстниками	16,7	40,5	35,0
Традиции и традиционные ценности	50,0	21,5	28,2
Дополнительное образование (секции, кружки)	16,7	25,3	23,3
Инфлюенсеры, блогеры, интернет, СМИ	16,7	22,8	21,4
Предписанные правила, стереотипы	4,2	17,7	14,6

Так, на коллективном уровне доминируют современные коммуникационные технологии и социальные связи, на индивидуальном – приоритеты смещаются в сторону образования, семейных и духовных ценностей, личностного самосознания, личной ответственности, самореференции.

Культуросообразные ценности как ресурс формирования образовательных интересов и жизненных стратегий африканских студентов. Кластер культуросообразных ценностей и ориентаций африканских студентов фиксирует ключевые ассоциации с функциями культуры, направленностью интересов, практической жизненной ценностью.

В иерархии функций культуры (табл. 4) в обеих группах доминирует ее связь с аксиологической сферой, представленной идеалами, ценностями, традициями, принципами (74,8 %). При этом непосредственной связи между культурой и регламентирующими кате-

гориями (правилами, табу, запретами) большинство респондентов в своем сознании не выстраивают (соответствующий ответ – последний в иерархии по рангу). Второе место занимает воспитательная функция культуры (60,2 %) с существенными отличиями между группами: 37,5 % и третий ранг в Группе 1 против 67,1 % и второго ранга в Группе 2. Группы отличаются задачами академической адаптации: студенты в России концентрируются на языковой интеграции и академической успеваемости, студенты в Гане сохраняют устойчивые связи с местными образовательными и культурными институтами. Иерархия ценностей изменяется в зависимости от непосредственных жизненных задач и доступности социокультурных ресурсов. Третья по значимости для респондентов функция культуры – познавательная (55,3 %), она отражает ценность интеллектуальной и гносеологической составляющих культурных практик.

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос 7 «Культура для меня связана с: (выберите три наиболее подходящих варианта)», % от числа опрошенных

Table 4

Distribution of answers to Question 7 “For me, culture is associated with: (select the three most relevant options)”, % of respondents

Ответы	Группа 1, %	Группа 2, %	Среднее по выборке, %
идеалами, ценностями, традициями, принципами	66,7	77,2	74,8
воспитанием человека	37,5	67,1	60,2
познанием, мудростью	62,5	53,2	55,3
отношением с природой	25,0	44,3	39,8
укреплением связи с миром и людьми других стран	37,5	24,1	27,2
укреплением связи с моим народом	29,2	25,3	26,2
творческой самореализацией	4,2	19	15,5
обилием правил, табу, запретов	4,2	12,7	10,7

Важными для продолжения исследования являются детерминанты низкой значимости творческой самореализации в связи с культурой (15,5 %) и значительной разницы ее ценности для студентов центров открытого образования в Гане и студентов в г. Ярославле (19 % против 4,2 %). Рассуждая о причинах, можно апеллировать к множеству факторов, например, к коллективистской социокультурной парадигме. Это особый африканский коллективизм, построенный на принципах общинности и солидарности. Низкий интерес к творческой самореализации может быть инспирирован структурными образовательными факторами и прагматическими соображениями респондентов: высокая репутация технического образования как наследие реформ президента К. Нкрума в Гане [20], преобладание STEM-специализаций в образовательных стратегиях ганских студентов [15]. Результаты

World Values Survey 2010–2014 гг. показывают низкую вовлеченность ганцев в деятельность общественных художественных организаций (не участвуют 76,2 %) ²⁴. Указанные интенции согласуются с инструментальным подходом к культуре: польза искусства для настроения или вдохновения имеет значимость для 94,2 % респондентов. Данный показатель, несомненно, требует продолжения изучения и проведения эмпирического исследования на более массовой выборке.

Доминирующий интерес респондентов в культуре и жизни (табл. 5) фиксирует высокую значимость персонализма и индивидуализации культурных практик (63,1 %), ожидаемую для молодежи, несколько дистанцирующейся от традиций коллективизма. Второе место с существенным отрывом занимает жизнь близких и культура места проживания (21,4 %), показатели групп практически идентичны (20,8 % и 21,5 %), что свидетельствует

²⁴WVS database. World values survey URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>

о ценности сохранения связи с локальным контекстом в условиях академической мобильности. Минимальный интерес к жизни и культуре других стран (3,9 %) контрастирует с данными ответа на вопрос 7: возможно, абстрактность осмысляемого потенциала гло-

бальной культуры уступает практической фокусировке на личном и локальном при рефлексии о себе. Как и в ответах на вопрос 7, культура своего народа менее значима для Группы 2, чем для Группы 1 (8,9 % против 16,7 %): верифицируется эффект культурной дистанции и ностальгии.

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос 8 «В жизни и культуре мне больше всего интересно», % от числа опрошенных

Table 5

Distribution of answers to Question 8 “What I am most interested in, in life and culture”, % of respondents

Ответы	Группа 1, %	Группа 2, %	Среднее по выборке, %
Моя собственная жизнь и мой выбор, что смотреть / слушать / читать	50,0	67,1	63,1
Жизнь моих близких и культура места, где я живу	20,8	21,5	21,4
Жизнь моей страны, культура моего народа	16,7	8,9	10,7
Жизнь и культура других стран и народов	12,5	1,3	3,9
Другое:	0,0	1,3	1,0

Культура для студентов из Западной Африки выполняет три ключевые функции: (1) аксиологическую и отчасти нормативно-регулятивную (ценности, традиции), что особенно важно для сохранения идентичности в ситуации академической мобильности; (2) индивидуально-прагматическую (личный выбор, улучшение настроения), выступая инструментом адаптации; (3) познавательную-воспитательную.

Идеал личности как ориентир педагогического взаимодействия: культурно-антропологические основы формирования образовательных ценностей. Культурно-антропологическое измерение категории идеала личности, характерного для респондентов, основано на анализе ответов на блок вопросов 16, 17, 18, 19: «Назовите одного известного человека, который вызывает у Вас наибольшую симпатию.

Кого Вы считаете своим героем?», «Какие качества привлекают Вас в выбранном человеке (персоне)?», «Назовите одного персонажа/героя искусства, литературы, который вызывает у Вас наибольшую симпатию», «Какие качества привлекают Вас в этом персонаже/герое?».

Среди лиц, наиболее привлекательных для респондентов Группы 1, обучающихся в России по программе академического обмена, лидерами по количеству упоминаний являются В. В. Путин (1 ранг), Н. Мандела (2 ранг), сакральные персоны (Бог, Христос) и отец (3 ранг). Остальные личности представлены однократными упоминаниями: Александр Флеминг, Александр Пушкин, Алико Данготе, Дебола Дежи-Курунми, Марк Дональд, Майкл Джексон, Нана Ама Макбраун, Кваме Нкрума, Пегги Оппонг, Томас Санкара, В. В. Докучаев. По геополитической идентичности лидирует

Африка (8 лиц), Россия и Запад представлены по 3 личности. По виду деятельности и профессиональной принадлежности лидируют политики и общественные деятели (В. В. Путин, Н. Мандела, К. Нкрума и др.), представители искусства и культуры (например, А. С. Пушкин, М. Джексон), мотивационные спикеры, коучи (Д. Дежи-Курунми, П. Оппонг), ученые-естественники (бактериолог А. Флеминг, геолог и почвовед В. В. Докучаев). Большинство персон ассоциированы с Африкой, а представленность России детерминирована погружением студентов в российскую действительность в период обучения. Несомненную ценность для респондентов, исходя из деятельности и профессиональной идентичности указанных персон, имеют политический масштаб, социальный авторитет и значимость, а также причастность к художественной культуре и науке.

Категория культурно-антропологического идеала – лидера корреспондирует с выбором социальных и политических деятелей, ассоциируемые качества свидетельствуют о вариативности лидерской парадигмы в сознании африканских студентов. С личностью В. В. Путина африканские респонденты связывают целеустремленность, волю, силу характера (значимость по части группы выборки 80 %); патриотизм (80 %), интеллект (80 %), мудрость (20 %). С Н. Мандела – доброту (100 % по части группы выборки), мудрость и интеллект (67 %). Фиксируются вариативные модели лидерства: лидер-борец vs лидер-примиритель, при этом первая модель имеет большую значимость как в группе выборки, так и в общем массиве.

Приоритеты ответов Группы 2 в отношении значимых персон фиксируют важные для развития исследования тенденции. Выраженность религиозных и духовных ценностей ди-

агностируется на основании совокупной средней значимости в 16,5 % сакральных персон (Христос, Бог) и религиозно-духовных служителей (апостол, пастор). Такой же показатель значимости получил А. С. Пушкин, имя которого упоминается в учебном процессе центров открытого образования в Гане и выступает в качестве как вершинного достижения русской литературы, так и межкультурного медиатора между африканской и русской идентичностями. Семья является значимой основой идентичности и личностной аксиологии африканской молодежи из Ганы: родители (мама / папа, отец – 6,3 %) выступают в качестве первичных героев, идеализируемых моделей личности, примеров для подражания. Привлекают респондентов исторические и политические лидеры Ганы, например, первый президент республики, идеолог panaфриканизма Кваме Нкрума (Kwame Nkrumah, 6,3 % по группе выборки), что диагностирует паттерны региональной идентичности, исторической памяти и политизированности. Региональную модальность подтверждают упоминания в ответах писательницы из Ганы А. А. Айду, что показывает отклик ганцев и на современные ролевые модели. Зафиксируем гендерный дисбаланс, отвечающий тенденции недооценки женского лидерства.

Мы верифицируем следующие тенденции в формировании представлений об идеале личности при рефлексии о реальных лицах: (1) ключевое значение духовно-религиозного фактора; (2) высокая привлекательность политических и общественных деятелей; (3) влияние российского культурно-образовательного трансфера на интерес к российским деятелям; (4) референтность локальных политических и культурных фигур, (5) устойчивость ориентации на родителей в качестве образца.



Дополнительные семантические нюансы категории идеала личности выявлены на материале результатов ответа на вопрос «Назовите любимую сказку или легенду вашего народа». В Группе 1 установлено значительное разнообразие: плюрализм нарративов включает народные легенды (в частности, народа баоле, Кот-д'Ивуар), исторических лидеров (первые президенты Ганы и Камеруна), фольклорные и сказочные сюжеты (национальные и европейские), лозунг Кот-д'Ивуара («Единство. Дисциплина. Труд»). Доминируют локальные легенды о королеве народа баоле Абле Покоу (29,1 % по группе выборки), пауке Кваку Ананси (16,6 %) и другие легенды народов Кот-д'Ивуара (не менее 12,5 %). В Группе 2 лидируют легенды и истории о фольклорном пауке Ананси (52 %), президент К. Нкрума (15,1 %) и современный ганский музыкант Дэдди Лумба (6,3 %). Указывая К. Нкруму в качестве своего «героя», респонденты Группы 2 ассоциировали с ним качества национального лидера (целеустремленность, волю, силу характера, патриотизм) и архетипически значимые мудрость и ум, проявления человечности – доброту, хороший характер, чувство юмора. К. Нкрума коррелирует с его собственной интегративной концептуализацией африканца, являющегося средоточием «гуманистических принципов, на которых строилось традиционное африканское общество»²⁵. В логике мифокритики он может быть рассмотрен как национальный культурный герой, ганский Ананси (К. Г. Юнг) или «Африканский Геркулес»²⁶. Он причастен к образованию Организации африканского единства, развитию идеологии panaфриканизма и африканского мифа «Объединимся или погибнем» [29], он был первым премьер-министром и президентом

(1960–1966) независимой Республики Гана, внес исторический вклад в национальное самоопределение страны [30].

Выявление структуры и качеств категории культурно-антропологического идеала осуществлялось при обработке вопроса 18 о любимом персонаже. Анализ ответов показал, во-первых, низкий уровень эрудиции в отношении владения терминологией (студенты не видят разницы между персоной и персонажем), во-вторых, этнокультурную гибридность предпочтений, в-третьих, высокую индивидуализацию. Топ-5 «персонажей» культуры составили Kweku Ananse / Ananse (9/4), А. С. Пушкин (13 упоминаний по выборке), У. Шекспир (11), А. А. Эйду (9). Три последние персоны связаны с литературой и представляют баланс идентичностей: русской, африканской (ганской) и глобальной (английской). Ананси – известный фольклорно-мифологический персонаж, с ним респонденты ассоциируют такие качества, как мудрость, интеллект, чувство юмора.

Модель идеала личности как возможная основа для эффективной адаптации и социализации африканских студентов в российских вузах. В анкете содержался вопрос о качествах привлекательной личности. Вполне очевидно, что выбранные качества студенты ассоциируют с идеалом личности, что позволяет нам составить «портрет» обобщенного личностного идеала. Ее ядро составляют когнитивные и волевые качества, представленные триадой «целеустремленность, воля, сила характера», «интеллект», «мудрость» (первые три позиции). При этом волевые характеристики доминируют при оценке реальных людей, а когнитивные – при оценке персонажей культуры. Интеллектуальные способности присущи и

²⁵ Мазов С. В. «Африканский Геркулес» и «колониальная гидра». Проблема колониализма в трудах Кваме

Нкрумы // Африка: история и историки. – М.: ВЭШ, 2014. – С. 143–171.

²⁶ Там же.

реальным людям, и персонажам культуры (62,1 % выбора данной характеристики для реальных людей и 57,3 % для персонажей).

Средние позиции занимают морально-этические качества, однако, с наибольшей дифференциацией между оценками людей и персонажей: хороший характер (выбор для реальных людей 45,6 % против 20,4 % в искусстве), аналогично с добротой. Полагаем, что морально-этические качества рассматриваются респондентами как более релевантные для реальных межличностных отношений, нежели для художественных перипетий.

На периферии идеала личности оказались талант, достижения, патриотизм, материальное благополучие, красота, физическая сила, социальное признание.

Таким образом, структура идеала личности африканских студентов характеризуется сложной иерархической организацией с четко выраженным когнитивным и волевым ядром и значительной ролью моральных компонентов. Высокая согласованность оценок реальных персон и художественных персонажей указывает на устойчивость ценностной системы респондентов, что имеет существенное значение для понимания процессов культурной адаптации и академической социализации африканских студентов в российском образовательном пространстве.

Изучение ценностно-смысловой сферы и идеала личности африканских студентов в России может стать основанием для корректировки содержания образования и отбора форм и методов обучения при организации образовательной и культурно-просветительской деятельности в Центрах открытого образования в Гане и Кот-д'Ивуар, для модернизации программ культурной и академической адаптации и психолого-педагогического сопровождения африканских студентов, для изменений образовательных программ в российских вузах в

соответствии с современной тенденцией вовлечения студентов, особенно студентов магистратуры, в конструирование содержания собственного обучения. Полученные результаты могут быть использованы при проведении аналогичных исследований научными коллективами других вузов.

Заключение

На основании теоретического анализа, систематизации и анализа результатов эмпирического исследования выявлена характерная для студентов из Западной Африки, обучающихся в российских педагогических вузах, иерархия ценностей. Сравнительный анализ с результатами опроса российской молодежи позволил зафиксировать универсальные и культурно обусловленные ценности западно-африканских студентов и российской молодежи. Для африканской молодежи, как и для российской, приоритетными являются универсальные ценности: семья, образование, карьера, духовно-нравственные идеалы. Однако их смысловое наполнение и иерархия существенно отличаются, что обусловлено различиями культурных и социальных контекстов.

Для африканских студентов характерны: коллективистская ориентация (57 %), где семья (62 %) понимается как расширенная общность, основанная на обязанностях и уважении к старшим; глубоко укорененное понимание знания не только как инструмента карьерного роста, но и как пути к гармонии, социальной идентичности и к сохранению своего культурного наследия; высокая значимость духовно-нравственных ценностей, тесно связанных с религиозными и общинными практиками; идеал личности, сочетающий когнитивно-волевые качества (мудрость, целеустремленность) с моральными добродетелями (доброта, ответственность). Российские

студенты склонны к большей индивидуализации тех же ценностей, нуклеарная модель семьи не предполагает в качестве ведущей ценность уважения к старшим членам рода и их почитания, образование воспринимается в первую очередь как ресурс карьерного пути и личного успеха, с присущего африканцам коллективизма у их российских сверстников акцент смещается в сторону самореализации и личной свободы.

Установлено, что различия между российскими и африканскими ценностными системами имеют глубокие историко-культурные основания, включающие отличающиеся модели социальности, структуры семейных отношений и культурные традиции, разные образовательную философию, исторический опыт и экономические условия.

Выявленная структура ценностей и ее смысловое наполнение отчетливо доказывают необходимость пересмотра акцентов в подготовке педагогических кадров и организации образовательного процесса для работы с западноафриканскими студентами и в целом с группами будущих педагогов, в которых обучаются студенты в рамках академической мобильности.

Ключевое открытие исследования состоит в выявлении механизма сохранения у западноафриканских студентов исходных культурных кодов при трансформации ценностных иерархий под влиянием академической мобильности. Полученный результат указывает на необходимость разработки педагогических подходов, учитывающих данную особенность.

Теоретический анализ и результаты анкетирования отчетливо показали вектор изменения содержания ценности «Семья» в Западной Африке (от многопоколенной и многодетной к нуклеарной и малодетной), что особенно характерно для жителей больших городов, имеющих высшее образование. При этом

культура уважения к старшим членам семьи остается без изменений.

Указанная ситуация создает серьезные вызовы для образовательного процесса: барьеры в интерпретации образовательного контента, барьеры взаимного непонимания совместно обучающихся африканских и российских студентов, риски экстраполяции российскими преподавателями представлений о российских студентах на африканских в силу возрастной общности, а также опоры на устаревающие ценностные представления. В то же время ценностные ориентиры западноафриканцев (ценность человека, его мудрости, мудрости народа) могут стать ориентирами для нравственного воспитания российских студентов и их понимания традиционных российских ценностей.

Концептуальный вклад исследования заключается в обосновании необходимости культурно-чувствительного, культуросообразного педагогического подхода при подготовке кадров для работы с африканскими студентами и их российскими однокурсниками и при непосредственной реализации образовательного процесса. Успешная адаптация и интеграция студентов из Западной Африки требует от российских преподавателей и администрации вузов учета глубинных культурных кодов, а не только поверхностных культурных проявлений.

Это подчеркивает важность учета российскими педагогами культурно обусловленных отличий африканских студентов не как формальных особенностей, а как системных мировоззренческих установок. Разработка программ адаптации, образовательных курсов и мероприятий по межкультурному взаимодействию в российских вузах должна основываться на диалоге и взаимном узнавании. Такой учет ценностного содержания способ-

ствуется более эффективной интеграции африканских студентов в российскую культуру и обогащению образовательной среды.

Полученные результаты позволяют расширить концептуальное поле и охват культурно-адаптивной педагогики в области российско-африканского академического сотрудничества. Целенаправленное внедрение в российских вузах, принимающих на обучение студентов из Западной Африки, принципов

межкультурного диалога и учета специфических африканских культурных кодов будет способствовать не только эффективной адаптации африканских студентов, но и развитию межкультурных компетенций всех участников образовательного процесса, обогащению образовательной среды российских вузов, что соответствует стратегическим целям развития международного образовательного сотрудничества и экспорта российского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кропачев Н. М., Шмонин Д. В. Ценности в образовании и современный университет // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2023. – Т. 39, № 2. – С. 208–223. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54114852> DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu17.2023.201>
2. Olsson E. J. Academic freedom and the decolonisation of knowledge: curriculum transformation in South Africa from a UNESCO perspective // Studies in Higher Education. – 2023. – Vol. 48 (8). – P. 1172–1182. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2186389>
3. Денисова Т. С., Костелянец С. В. «Африканским проблемам - африканские решения»: миротворчество в деятельности Африканского союза и африканских региональных организаций // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2023. – Т. 23, № 3. – С. 451–465. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54666287> DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2023-23-3-451-465>
4. Mlambo V. H. Unravelling Africa's misgovernment: How state failures fuel the emergence of violent non-state actors: Selected case studies // Cogent Social Sciences. – 2023. – Vol. 9 (1). – P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2228127>
5. Мосейко А. Н., Харитоновна Е. В. Встреча африканской традиционной этики с западным христианством и формирование пограничной этико-религиозной идентичности (в свете теории культурных кодов) // Международный журнал исследований культуры. – 2019. – № 2. – С. 64–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39478124> DOI: <https://doi.org/10.24411/2079-1100-2019-00019>
6. Мосейко А. Н. Культурные коды социума: научно-практическое значение в современной африканистике // Ученые записки Института Африки РАН. – 2021. – № 4. – С. 5–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47370347> DOI: <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2021-57-4-5-18>
7. Мосейко А. Н. Ценностно-этическая система в Африке южнее Сахары. От прошлого – к будущему // Ученые записки Института Африки РАН. – 2023. – № 3. – С. 110–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54706609> DOI: <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2023-64-3-110-124>
8. Татаровская И. Г. Адаптация касты гриотов в постколониальном обществе Западной Африки // Ученые записки Института Африки РАН. – 2024. – № 3. – С. 142–154. URL:



- <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72747889> DOI: <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2024-68-3-142-154>
9. Heto P. P.-K., Mino T. (Dis)continuity of African Indigenous knowledge // *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*. – 2022. – Vol. 19 (1). – P. 71-79. DOI: <https://doi.org/10.1177/11771801221138304>
 10. Quarshie B., Poku K. M. Dynamic resonance: unpacking Ghanaian traditional knowledge through proverbs for modern socio-environmental innovation // *Frontier of Human Dynamics*. – 2025. – Vol. 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/fhumd.2025.1456870>
 11. Fowowe-Ogunmilugba B. J. The Influence of Family Values, Socioeconomic Status, and Parenting Styles on the Career Aspirations of Secondary School Students // *Jurnal Ilmiah Bimbingan Konseling Undiksha*. – 2025. – Vol. 16 (1). – P. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.23887/jibk.v16i1.94967>
 12. Sam D. L., Peltzer K., Mayer K. The changing values of children and preferences regarding family size // *Applied Psychology*. – 2005. – Vol. 54 (3). – P. 355–377. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00215.x>
 13. Akosah-Twumasi P., Emeto T. I., Lindsay D., Tsey K., Malau-Aduli B. S. Restrictive Reciprocal Obligations: Perceptions of Parental Role in Career Choices of Sub-Saharan African Migrant Youths // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.576193>
 14. Agyemang E., Owusu-Ansah B., Appiah L. The Influence of Family Structure on Academic Achievement in the Kwabre East Municipal Area // *Open Journal of Social Sciences*. – 2021. – Vol. 9 (5). – P. 169–182. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2021.95013>
 15. Wrigley-Asante Ch., Ackah Ch., Frimpong L. K. G. Career aspirations and influencing factors among male and female students studying Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) subjects in Ghana // *Bulletin of the Ghana Geographical Association*. – 2022. – Vol. 14 (1). – P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.4314/gjg.v14i1.5>
 16. Elsayed W. Building a better society: The Vital role of Family's social values in creating a culture of giving in young Children's minds // *Heliyon*. – 2024. – Vol. 10 (7). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29208>
 17. Данилова Л. Н. Современные практики модернизации образования в Западной Африке (на примере Республики Кот-д'Ивуар) // *Педагогический ИМИДЖ*. – 2024. – Т. 18, № 2. – С. 136–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68565250> DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-2-136-148>
 18. Данилова Л. Н., Слуцкая А. И. Аксиологические основания становления педагогического образования в колониальной Гане // *Педагогика*. – 2025. – Т. 89, № 6. – С. 121–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82622929>
 19. N'Dri A. Facteurs explicatifs de la Déscolarisation des enfants en Côte d'Ivoire: cas de Koffi-Amonkro // *European Scientific Journal*. – 2025. – Vol. 21 (20). – P. 34–55. DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p34>
 20. Adu-Gyamfi S. Educational Reforms in Ghana: Past and Present // *Journal of Education and Human Development*. – 2016. – Vol. 5 (3). – P. 158–172. DOI: <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n3a17>
 21. Klöpf T., Scheven C., Vorhold P., Ungruhe Ch. Researching migration in West Africa: A systematic and reflexive review // *Comparative Migration Studies*. – 2025. – Vol. 13. – P. 52. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40878-025-00474-8>
 22. Летина Н. Н., Чернявская А. П. Традиционные российские ценности в восприятии городских и сельских школьников // *Педагогика сельской школы*. – 2024. – № 4. – С. 40–64. URL:



- <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75197705> DOI: <https://doi.org/10.20323/2686-8652-2024-4-22-40>
23. Jecker N. S., Atuire C. A. Personhood: An emergent view from Africa and the West // *Developing World Bioethics*. – 2024. – Vol. 25 (2). – P. 154–163. DOI: <https://doi.org/10.1111/dewb.12461>
 24. Caldwell J. C., Orubuloye I. O., Caldwell P. Fertility Decline in Africa: A New Type of Transition? // *Population and Development Review*. – 1992. – Vol. 18 (2). – P. 211–242. DOI: <https://doi.org/10.2307/1973678>
 25. Hall K., Posel D. Fragmenting the Family? The Complexity of Household Migration Strategies in Post-Apartheid South Africa // *IZA Journal of Development and Migration*. – 2019. – Vol. 10 (4). – P. 4. DOI: <https://doi.org/10.2478/izajodm-2019-0004>
 26. Ngofa O. N. The impact of historical legacies on Africa's selfidentity crisis and its implications for international relations // *African and Global Issues Quarterly*. – 2025. – Vol. 5 (1). – P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.69778/2710-0073/2025/5.1/a1>
 27. Fosu P., Mensah A. A., Bandoh K., Andoh M. The Tenacity of Akan Proverbs and their Contribution to the Development of the Ghanaian Language // *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. – 2023. – Vol. 7 (9). – P. 869–877. DOI: <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2023.70974>
 28. Udah H., Tusasiirwe S., Mugumbate R., Gatwiri K. Ubuntu philosophy, values, and principles: An opportunity to do social work differently // *Journal of Social Work*. – 2025. – Vol. 25 (4). – P. 433–451. DOI: <https://doi.org/10.1177/14680173241312749>
 29. Nartey M. Metaphor and Kwame Nkrumah's construction of the unite or perish myth: a discourse-mythological analysis // *Social Semiotics*. – 2019. – Vol. 30 (5). – P. 646–664. DOI: <https://doi.org/10.1080/10350330.2019.1568220>
 30. Small A. An unintended legacy: Kwame Nkrumah and the domestication of national selfdetermination in Africa // *African Human Rights Law Journal*. – 2017. – Vol. 17. – P. 68–88. DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/1996-2096/2017/v17n1a4>

Поступила: 19 сентября 2025 Принята: 10 января 2026 Опубликовано: 28 февраля 2026

Заявленный вклад авторов:

Летина Наталия Николаевна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, описание и интерпретация данных, подготовка рукописи.

Груздев Михаил Вадимович: концептуализация, интерпретация результатов.

Данилова Лариса Николаевна: сбор материалов, анализ теоретических источников, формулирование выводов, оформление рукописи.

Чернявская Анна Павловна: выполнение статистических процедур, описание и интерпретация данных, концепция и дизайн исследования, общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи



Информация об авторах

Летина Наталия Николаевна

доктор культурологии, профессор,
кафедра культурологии,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150066, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1884-7827>
SPIN-код: 5326-0502
E-mail: n.letina@yspu.org

Груздев Михаил Вадимович

доктор педагогических наук, профессор,
ректор,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150066, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5603-0864>
SPIN-код: 1915-7616
E-mail: rector@yspu.org

Данилова Лариса Николаевна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра теории и истории педагогики,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150066, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>
SPIN-код: 2547-2548
E-mail: yar-da.l@mail.ru

Чернявская Анна Павловна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогических технологий,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150066, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6882-3332>
SPIN-код: 8639-3896
E-mail: achernyavskaya@yandex.ru



Cultural codes and the value-meaning sphere of students from West Africa in the Russian educational space

Natalia N. Letina¹, Mikhail V. Gruzdev¹, Larisa N. Danilova¹, Anna P. Cherniavskaia ¹

¹ Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russian Federation

Abstract

Introduction. In the context of active development of Russian-African relations and the implementation of strategic tasks for the export of Russian education, the annual increase in the number of students from Africa has become a significant trend. However, their arrival at Russian universities is accompanied by challenges of socio-cultural and academic adaptation, rooted in profound differences in cultural codes, including value systems. Russian research on this topic remains extremely limited, and educators often lack the necessary tools to build an effective dialogue. The purpose of this article is to analyze the manifestation of the cultural codes of the peoples of West Africa (using the examples of Ghana and Côte d'Ivoire) in the system of values and meanings of students studying the Russian language and culture.

Materials and Methods. The research is interdisciplinary and uses a comprehensive methodology integrating cross-cultural, axiological, and hermeneutic approaches. The empirical base was a student survey aimed at identifying value hierarchies and representing two key groups: students from Ghana and Côte d'Ivoire pursuing academic exchange programs at Yaroslavl universities and students from the Russian Center for Open Education in Ghana. In order to identify the cultural specificity of the value systems, the obtained data were compared with the results of a large-scale survey of Russian higher education students ($n > 7000$, 2024), which made it possible to identify universal and culturally determined differences in the value hierarchies of West African and Russian students.

Results. The study revealed a deeply structured value system among students from West Africa. It was found that its meaningful core is formed by three fundamental components: family as an extended intergenerational community based on the principles of duty and respect for elders and ancestors (62%)

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 720000Φ.99.1.БН62АБ84000 (“Axiological Foundations of Value Orientations Formation among Students within International Academic Mobility in Higher Education Systems of Russia and West Africa (Ghana, Côte d'Ivoire)”).

For citation

Letina N. N., Gruzdev M. V., Danilova L. N., Cherniavskaia A. P. Cultural codes and the value-meaning sphere of students from West Africa in the Russian educational space. *Science for Education Today*, 2026, vol. 16 (1), pp. 312–342. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2601.14>

  Corresponding Author: Anna P. Cherniavskaia, achernyavskaya@yandex.ru

© Natalia N. Letina, Mikhail V. Gruzdev, Larisa N. Danilova, Anna P. Cherniavskaia, 2026



of respondents indicated family as the main life value); knowledge as a tool for career growth and preservation of cultural identity; and collectivism, signifying the importance of community (57%). A value paradox was discovered when comparing with Russian youth: while the set of basic values formally coincides with that of Russian students (family, education, and success), their cultural content and hierarchy differ radically. It was found that Russian students are characterized by a focus on individualism and personal self-fulfillment, while African students emphasize collective well-being and social responsibility. An important result was the discovery of a transformation in the value hierarchy under the influence of academic mobility, while the basic cultural codes were preserved. The obtained data made it possible to not only document the differences but also to clarify the mechanisms of value system formation (cultural tradition, the institution of the family, the educational environment, etc.), which is of fundamental importance for building effective adaptation programs and cultural dialogue.

Conclusions. The analysis demonstrates that the successful adaptation and integration of students from West Africa requires Russian academic staff and university leadership to account for deep cultural codes, not just formal characteristics. The development of support programs must be based on dialogue and mutual understanding, taking into account the collectivist orientation, and the specific understanding of family and knowledge. This will contribute not only to a more 'painless' adaptation of African students but also to the enrichment of the educational environment in Russian universities.

Keywords

Universities education; Export of Russian education; Students from West Africa; Cross-cultural analysis; Academic adaptation; Cultural codes; Values.

REFERENCES

1. Kropachev N. M., Shmonin D. V. Values in education and modern university. *Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Resolution*, 2023, vol. 39 (2), pp. 208-223. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54114852> DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu17.2023.201>
2. Olsson E. J. Academic freedom and the decolonisation of knowledge: curriculum transformation in South Africa from a UNESCO perspective. *Studies in Higher Education*, 2023, vol. 48 (8), pp. 1172-1182. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2186389>
3. Denisova T. S., Kostelyanets S. V. African solutions to African problems: Peacekeeping efforts of the African union and African regional organizations. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: International Relations*, 2023, vol. 23 (3), pp. 451-465. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54666287> DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2023-23-3-451-465>
4. Mlambo V. H. Unravelling Africa's misgovernment: How state failures fuel the emergence of violent non-state actors: Selected case studies. *Cogent Social Sciences*, 2023, vol. 9 (1), pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2228127>
5. Moseiko A. N., Kharitonova E. V. The meeting of African traditional ethics with western christianity and the formation of border ethical-religious identity (in the context of the theory of cultural codes). *Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniy kul'tury*, 2019, no. 2, pp. 64-81. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39478124>
6. Moseiko A. N. Cultural codes of society: Scientific and practical significance in modern African studies. *Scientific Notes of the Institute for Africa of the Russian Academy of Sciences*, 2021, no. 4, pp. 5-18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47370347> DOI: <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2021-57-4-5-18>



7. Moseiko A. N. Value-ethical system in Sub-Saharan Africa. From the past to the future. *Scientific Notes of the Institute for Africa of the Russian Academy of Sciences*, 2023, no. 3, pp. 110-124. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54706609> DOI: <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2023-64-3-110-124>
8. Tatarovskaya I. G. Adaptation of the Griot caste in the post-colonial society of West Africa. *Scientific Notes of the Institute for Africa of the Russian Academy of Sciences*, 2024, no. 3, pp. 142-154. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72747889> DOI: <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2024-68-3-142-154>
9. Heto P. P.-K., Mino T. (Dis)continuity of African indigenous knowledge. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 2022, vol. 19 (1), pp. 71-79. DOI: <https://doi.org/10.1177/11771801221138304>
10. Quarshie B., Poku K. M. Dynamic resonance: Unpacking Ghanaian traditional knowledge through proverbs for modern socio-environmental innovation. *Frontier of Human Dynamics*, 2025, vol. 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/fhumd.2025.1456870>
11. Fowowe-Ogunmilugba B. J. The influence of family values, socioeconomic status, and parenting styles on the career aspirations of secondary school students. *Jurnal Ilmiah Bimbingan Konseling Undiksha*, 2025, vol. 16 (1), pp. 26-33. DOI: <https://doi.org/10.23887/jibk.v16i1.94967>
12. Sam D. L., Peltzer K., Mayer K. The changing values of children and preferences regarding family size. *Applied Psychology*, 2005, vol. 54 (3), pp. 355-377. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00215.x>
13. Akosah-Twumasi P., Emeto T. I., Lindsay D., Tsey K., Malau-Aduli B. S. Restrictive reciprocal obligations: Perceptions of parental role in career choices of Sub-Saharan African migrant youths. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.576193>
14. Agyemang E., Owusu-Ansah B., Appiah L. The influence of family structure on academic achievement in the Kwabre east municipal area. *Open Journal of Social Sciences*, 2021, vol. 9 (5), pp. 169-182. DOI: <https://doi.org/10.4236/jss.2021.95013>
15. Wrigley-Asante Ch., Ackah Ch., Frimpong L. K. G. Career aspirations and influencing factors among male and female students studying science technology engineering and mathematics (STEM) subjects in Ghana. *Bulletin of the Ghana Geographical Association*, 2022, vol. 14 (1), pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.4314/gjg.v14i1.5>
16. Elsayed W. Building a better society: The Vital role of Family's social values in creating a culture of giving in young Children's minds. *Heliyon*, 2024, vol. 10 (7). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29208>
17. Danilova L. N. Modern practices of education modernization in West Africa (using the republic of Côte D'ivoire as an example). *Pedagogical IMAGE*, 2024, vol. 18 (2), pp. 136-148. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68565250> DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-2-136-148>
18. Danilova L. N., Slutsкая A. I. Axiological foundations for the development of pedagogical education in colonial Ghana. *Pedagogy*, 2025, vol. 89 (6), pp. 121-128. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82622929>
19. N'Dri A. Facteurs explicatifs de la Déscolarisation des enfants en Côte d'Ivoire: cas de Koffi-Amonkro. *European Scientific Journal*, 2025, vol. 21 (20), pp. 34-55. DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p34>
20. Adu-Gyamfi S. Educational reforms in Ghana: Past and present. *Journal of Education and Human Development*, 2016, vol. 5 (3), pp. 158-172. DOI: <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n3a17>

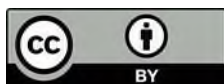


21. Klöpf T., Scheven C., Vorhold P., Ungruhe Ch. Researching migration in West Africa: A systematic and reflexive review. *Comparative Migration Studies*, 2025, vol. 13, pp. 52. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40878-025-00474-8>
22. Letina N. N., Chernyavskaya A. P. Traditional Russian values in the perception of urban and rural schoolchildren. *Pedagogy of Rural School*, 2024, no. 4, pp. 40-64. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75197705>
23. Jecker N. S., Atuire C. A. Personhood: An emergent view from Africa and the West. *Developing World Bioethics*, 2024, vol. 25 (2), pp. 154-163. DOI: <https://doi.org/10.1111/dewb.12461>
24. Caldwell J. C., Orubuloye I. O., Caldwell P. Fertility decline in Africa: A new type of transition? *Population and Development Review*, 1992, vol. 18 (2), pp. 211-242. DOI: <https://doi.org/10.2307/1973678>
25. Hall K., Posel D. Fragmenting the family? The complexity of household migration strategies in post-apartheid South Africa. *IZA Journal of Development and Migration*, 2019, vol. 10 (4), pp. 4. DOI: <https://doi.org/10.2478/izajodm-2019-0004>
26. Ngofa O. N. The impact of historical legacies on Africa's selfidentity crisis and its implications for international relations. *African and Global Issues Quarterly*, 2025, vol. 5 (1), pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.69778/2710-0073/2025/5.1/a1>
27. Fosu P., Mensah A. A., Bandoh K., Andoh M. The tenacity of Akan proverbs and their contribution to the development of the Ghanaian language. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 2023, vol. 7 (9), pp. 869-877. DOI: <https://dx.doi.org/10.47772/IJRIS.S.2023.70974>
28. Udah H., Tusasiirwe S., Mugumbate R., Gatwiri K. Ubuntu philosophy, values, and principles: An opportunity to do social work differently. *Journal of Social Work*, 2025, vol. 25 (4), pp. 433-451. DOI: <https://doi.org/10.1177/14680173241312749>
29. Nartey M. Metaphor and Kwame Nkrumah's construction of the unite or perish myth: A discourse-mythological analysis. *Social Semiotics*, 2019, vol. 30 (5), pp. 646-664. DOI: <https://doi.org/10.1080/10350330.2019.1568220>
30. Small A. An unintended legacy: Kwame Nkrumah and the domestication of national selfdetermination in Africa. *African Human Rights Law Journal*, 2017, vol. 17, pp. 68-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/1996-2096/2017/v17n1a4>

Submitted: 19 September 2025

Accepted: 10 January 2026

Published: 28 February 2026



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Natalia N. Letina

Contribution of the co-author: collection of empirical material, performance of statistical procedures, description and interpretation of data, formatting the text of the article.

Mikhail V. Gruzdev

Contribution of the co-author: conceptualization, interpretation of the results.

Larisa N. Danilova

Contribution of the co-author: collection of empirical material, analysis of theoretical sources, formulation of conclusions, manuscript formal preparation.





Anna P. Cherniavskaia

Contribution of the co-author: performance of statistical procedures, description and interpretation of data, research concept and design, general guidance of the study.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Nataliya Nikolayevna Letina

Doctor of Sciences in Cultural Studies, Professor,
Department of Culturology,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
108/1 Republicanskaya St., Yaroslavl, 150066, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1884-7827>
E-mail: n.letina@yspu.org

Mikhail Vadimovich Gruzdev

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Rector,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
108/1 Respublicanskaya Street, 150066 Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5603-0864>
E-mail: rector@yspu.org

Larisa Nikolayevna Danilova

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,
Department of Theory and History of Pedagogy,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
108/1 Republicanskaya St., Yaroslavl, 150066, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>
E-mail: yar-da.l@mail.ru

Anna Pavlovna Cherniavskaia

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,
Department of Pedagogical Technologies,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
108/1 Republicanskaya St., Yaroslavl, 150066, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6882-3332>
E-mail: achernyavskaya@yandex.ru