

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2026

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год

Редакционная коллегия

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Ю. М. Перевозкина, зам. главного редактора, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Н. Я. Болюинова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. А. Костина, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск
О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

Редакционный совет

А. Т. Абдраева, доктор филологических наук, профессор, Бишкек (Кыргызстан)
Р. О. Азавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. В. Алехина, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Н. З. Башун, кандидат биологических наук, доцент, Гродно (Республика Беларусь)
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
Н. Е. Буланкина, доктор философских наук, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
И. Р. Лазаренко, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
Н. С. Макарова, доктор педагогических наук, доцент, Омск
Н. В. Мирза, доктор педагогических наук, доцент, действительный академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, Караганда (Казахстан)
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Т. Нурманов, доктор педагогических наук, профессор, Джизак (Узбекистан)
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург
Л. Н. Рулине, доктор педагогических наук, профессор, Улан-Удэ
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Москва
В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск
Т. В. Склорова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)
М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Воронеж
Т. Т. Щелина, доктор педагогических наук, профессор, Арзамас
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory



The electronic version of the journal is available on the platform
of the Scientific Electronic Library: www.elibrary.ru
Published 6 times a year

Editorial Board

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
J. M. Perevoshkina, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Novosibirsk
E. A. Alexsandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
E. A. Kostina, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Novosibirsk
O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

Editorial Council

A. T. Abdraeva, Dr. Sci. (Philolog.), Professor, Bishkek (Kyrgyzstan)
R. O. Agaveleva, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Professor, Moscow
R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Z. Bashun, Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. Professor, Grodno (Belarus)
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
N. E. Bulankina, Dr. Sci. (Philos.), Dr. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Novosibirsk
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)
I. R. Lazarenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul
B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk
N. S. Makarova, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Omsk
N. V. Mirza, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of the Republic of Kazakhstan, Karaganda (Kazakhstan)
A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. T. Nurmanov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Jizzak (Uzbekistan)
V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Petersburg
L. N. Rulienė, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ulan-Ude
N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the RAE, Moscow
V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk
T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow
M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)
M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Voronezh
T. T. Shchelina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Arzamas
M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (04.11.2004)

Журнал «Сибирский педагогический журнал / Siberian Pedagogical Journal» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76346 от 19 июля 2019 г.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Урал-Пресс» – 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2026

© Сибирский педагогический журнал, 2026

Редактор: О. А. Разумова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspsu.ru
Адрес издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел.: 8 (383) 244-06-62

Формат 70×100/16. Печать цифровая.
Уч.-изд. л. 15,3.
Усл.-печ. л. 16,5.
Тираж 1000 экз.
Заказ № 47.

Дата выхода в свет: 26.06.2026 г.
Цена свободная
Отпечатано в издательстве ФГБОУ ВО
«НГПУ»

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

Founder: FSBEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (04.11.2004)

The journal “Siberian Pedagogical Journal” is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-76346 from July, 19th, 2019

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory “Ural-Press” – 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2026

© Siberian Pedagogical Journal, 2026

Editor: O. A. Razumova

Layout designer: I. S. Zakovryashina

The address of the editorial office: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya str., 28

Tel./fax: 8 (383) 244-12-95.

The magazine's website: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

The address publishing house and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya str., 28

Tel./fax: 8 (383) 244-06-62

Format 70×100/16. Digital printing

The printed page 15,3.

The printed page 16,5.

The circulation 1000 copies.

Order No. 47.

Date of publication: 26.06.2026.

The price is free

Printed: FSBEE HE “NSPU”

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Ходырев А. М. (<i>Ярославль</i>) Проблема развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущих педагогов.....	8
Яфизова Р. А. (<i>Москва</i>) Педагогический потенциал совместной проектной деятельности в формировании инженерно-технической готовности военнослужащих	21
Курилова Е. А. (<i>Белгород</i>) Анализ исследований по проблеме формирования культурно-просветительских компетенций студентов вуза на материале региональной музыкальной культуры	31

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Селиванова Н. Л. (<i>Москва</i>) Воспитание как профессиональный вызов педагогу.....	43
Мельникова Ю. А. (<i>Барнаул</i>) Методологическое обоснование моделирования организации волонтерской деятельности в системе образования.....	55
Левина Е. А., Лазутова Л. А. (<i>Саранск</i>) Дидактический потенциал технологии эдьютейнмент в обучении говорению на английском языке в основной школе	68

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аванесова Т. П., Кузнецова Ю. С. (<i>Новороссийск</i>) Формирование речемыслительной деятельности курсантов морских специальностей средствами компьютерной поддержки	80
Бендик Н. В., Бодякина Т. В., Елтошкина Е. В. (<i>Иркутск</i>) Роль производственной практики в подготовке студентов ИТ-направлений.....	91
Блинов Л. В. (<i>Хабаровск</i>), Прокопова А. С. (<i>Краснодар</i>) Роль преподавателя высшей школы в персонализированном обучении будущих педагогов изобразительного искусства.....	104
Кирсанова О. Н. (<i>Великий Новгород</i>) Занятия спортом как средство развития профессионально важных жизненных качеств в профессии логопеда	115
Нижегородцева Е. А., Тимошенко А. И. (<i>Иркутск</i>) Мотивация выбора профессии и ее связь с ценностным отношением к профессии у студентов архитекторов-реставраторов	128

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Хуторянская Т. В. (<i>Саратов</i>), Блохина Л. П. (<i>Пенза</i>) Особенности эмоционального выгорания и преобладающих копинг-стратегий у педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений	139
---	-----

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Мудрик А. В. (<i>Москва</i>) Социализация человека как социально-психологический феномен	150
Васильева О. В., Кильметова В. М. (<i>Тюмень</i>) Методические ориентиры, обеспечивающие интеграцию искусственного интеллекта в образовательный процесс.....	159

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Лизунова Е. В., Лысогорова Л. В., Иванова Н. А. (<i>Самара</i>) Практико-ориентированная образовательная деятельность как условие формирования экологической культуры студентов педагогического вуза	173
--	-----

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Khodyrev A. M. (<i>Yaroslavl</i>) The Problem of Developing Value-Semantic Orientations of Future Teachers' Professional and Personal Development	8
Yafizova R. A. (<i>Moscow</i>) Pedagogical Potential of Joint Project Activities in the Formation of Engineering and Technical Readiness of Military Personnel	21
Kurilova E. A. (<i>Belgorod</i>) Analysis of Research on Developing University Students' Cultural and Educational Competencies via Regional Music Culture	31

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Selivanova N. L. (<i>Moscow</i>) Education as a Professional Challenge for the Teacher	43
Melnikova Yu. A. (<i>Barnaul</i>) Methodological Justification for Modeling Volunteer Activities in the Education System	55
Levina E. A., Lazutova L. A. (<i>Saransk</i>) The Didactic Potential of Edutainment Technology in Teaching English Speaking Skills in Lower Secondary School	68

PROFESSIONAL TRAINING

Avanesova T. P., Kuzneczova Yu. S. (<i>Novorossiysk</i>) Formation of Marine Specialties Cadets' Speech-thinking Activity using Computer Support	80
Bendik N. V., Bodyakina T. V., Eltoshkina E. V. (<i>Irkutsk</i>) The Role of Industrial Practice in the Training of Students in IT Fields	91
Blinov L. V. (<i>Khabarovsk</i>), Prokopova A. S. (<i>Krasnodar</i>) The Role of a Higher Education Teacher in Personalized Learning for Future Art Teachers	104
Kirsanova O. N. (<i>Veliky Novgorod</i>) Playing sports as a Means of Developing Professionally Important Vital Qualities in the Profession of Speech Therapist	115
Nizhegorodtseva E. A., Timoshenko A. I. (<i>Irkutsk</i>) Motivation for Choosing a Profession and its Connection with the Value Attitude Towards the Profession Among Architectural Restoration Students	128

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Hutoryanskaya T. V. (<i>Saratov</i>), Blokhina L. P. (<i>Penza</i>) Characteristics of Emotional Burnout and Previous Coping Strategies Among Teachers in General and Preschool Educational Institutions	139
---	-----

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Mudrik A. V. (<i>Moscow</i>) Human Socialization as a Socio-Psychological Phenomenon	150
Vasilyeva O. V., Kilmetova V. M. (<i>Tyumen</i>) Methodological Guidelines for the Integration of Artificial Intelligence into the Educational Process	159

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Lizunova E. V., Lysogorova L. V., Ivanova N. A. (<i>Samara</i>) Practice-oriented Educational Activities as a Condition for the Formation of Environmental Culture among Students of a Pedagogical University	173
---	-----

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.01

Проблема развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущих педагогов

Ходырев Александр Михайлович¹

¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

Аннотация. Введение. Проблема ценностно-смысловой подготовки будущих педагогов приобретает особую остроту в связи с требованиями государства и общества к трансляции традиционных российских ценностей. Готовность педагогов к этой деятельности определяется прежде всего состоянием их собственной ценностно-смысловой сферы.

Цель статьи – теоретически обосновать сущность, признаки и функции ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога и на основе эмпирических данных выявить закономерности и принципы их развития.

Методология и методы исследования. Исследование базируется на интегративном, системном и личностно-деятельностном подходах. Теоретический анализ включает обзор философской, психологической и педагогической литературы. Эмпирическая часть проведена с использованием авторской методики определения особенностей развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога. Выборку составили 924 респондента (студенты, преподаватели вузов, учителя) из 18 регионов РФ.

Результаты исследования. В статье выделены и содержательно раскрыты основные признаки ценностно-смысловых ориентиров – интегративность, осознанность, устойчивость, динамичность, регулятивность, проективность, социальная детерминированность и индивидуальность, практическая воплощенность – а также показано, как они реализуются в функциях. На основе эмпирических данных выявлены и охарактеризованы пять обобщенных закономерностей развития ценностно-смысловых ориентиров у студентов педагогических вузов (структурная иерархия, избирательность выбора профессии, нелинейность динамики, зависимость от практической воплощенности, опосредованность референтной группой). Сформулирована и обоснована система принципов развития ценностно-смысловых ориентиров.

Заключение. Проведенное исследование позволило раскрыть ценностно-смысловые ориентиры как феномен, объединяющий объективные ценности педагогической профессии и субъективные личностные смыслы. Выявленные закономерности и принципы создают теоретико-методологическую основу для проектирования образовательного процесса в педагогическом вузе, нацеленного не на трансляцию, а на глубокое личностное присвоение профессиональных ценностей.

Ключевые слова: ценности; ценностно-смысловые ориентиры; профессионально-личностное становление; будущий педагог; педагогическое образование; принципы развития; закономерности развития; интегративный подход

Для цитирования: Ходырев А. М. Проблема развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 8–20. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.01>

The Problem of Developing Value-Semantic Orientations of Future Teachers' Professional and Personal Development

Alexander M. Khodyrev¹

¹ Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Abstract. Introduction. The problem of value-semantic training of future teachers becomes especially acute in the context of state and societal requirements for transmitting traditional Russian values. Teachers' readiness for this activity is determined primarily by the state of their own value-semantic sphere. The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence, features and functions of value-semantic orientations in the professional and personal development of future teachers and, based on empirical data, to identify patterns and principles of their development.

Methodology and research methods. The research is based on integrative, systemic and personality-activity approaches. Theoretical analysis includes a review of philosophical, psychological and pedagogical literature. The empirical part was carried out using the author's methodology for determining the characteristics of the development of value-semantic orientations in the professional and personal development of future teachers. The sample consisted of 924 respondents (students, university lecturers, school teachers) from 18 regions of the Russian Federation.

Research results. The article identifies and substantively reveals the main features of value-semantic orientations – integrativity, awareness, stability, dynamism, regulatory function, projectivity, social determinacy and individuality, practical embodiment – and shows how they are implemented in functions. Based on empirical data, five generalized patterns of development of value-semantic orientations among pedagogical university students are identified and characterized (structural hierarchy, selectivity of profession choice, nonlinear dynamics, dependence on practical embodiment, mediation by a reference group). A system of principles for the development of value-semantic orientations is formulated and substantiated.

Conclusion. The conducted research has revealed value-semantic orientations as a phenomenon that unites the objective values of the teaching profession and subjective personal meanings. The identified patterns and principles create a theoretical and methodological basis for designing the educational process in a pedagogical university, aimed not at transmission, but at deep personal appropriation of professional values.

Keywords: values; value-semantic orientations; professional and personal development; future teacher; pedagogical education; principles of development; patterns of development; integrative approach

For citation: Khodyrev, A. M., 2026. The Problem of Developing Value-Semantic Orientations of Future Teachers' Professional and Personal Development. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 8–20. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.01>

Введение, постановка проблемы. Как показывают исследования в педагогике, философии и психологии, усвоение общечеловеческих ценностей не сводится к безличному знанию, оно всегда сопровождается смысловым отношением, возникающим в реальных жизненных связях субъекта с миром. Ключевым барьером в реализации государственного заказа на вос-

питание становится не столько отсутствие методик, сколько недостаточная ценностно-смысловая готовность самого педагога. Так, в исследовании О. В. Гукаленко, И. В. Вагнер и В. В. Серикова показано, что готовность педагогов является одним из важнейших слагаемых потенциала общеобразовательной организации в формировании у обучающихся традиционных

российских ценностей. Однако эмпирические данные показали, что эта деятельность сдерживается необходимостью поиска педагогом эффективных форм и методов работы. Важным аспектом является создание условий для личностно-профессионального развития педагогов, осмысления ими собственной системы ценностей и формирования самосознания носителя российской культуры [1, с. 71].

Актуальность темы обусловлена обращением к созданию эффективной воспитательной среды в педагогическом вузе, которая напрямую зависит от учета особенностей ценностно-смысловой сферы ее субъектов. Однако современная наука испытывает дефицит сравнительных данных о структурной организации этой сферы у разных категорий педагогических кадров. Возникает противоречие: с одной стороны, декларируется важность ценностно-смысловой сферы для профессионально-личностного становления будущего педагога, с другой – недостаточно изучена ее реальная структурная организация у различных поколений педагогических кадров. Воспитание подрастающего поколения россиян предполагает системную работу со студентами педагогических вузов, которые будут «строить» российское общество в будущем, работая с детьми в различных образовательных организациях. Это требует системного изучения вопросов создания воспитательной среды вузов с учетом тенденций профессионального и личностного развития.

Цель статьи – теоретически обосновать сущность, признаки и функции ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога и на основе эмпирических данных выявить закономерности и принципы их развития.

Обзор научной литературы по проблеме. В науке сложилась устойчивая традиция обращаться к вопросу о происхождении ценностей. В зависимости от того, какой фактор – социальный или субъективный –

признается определяющим, можно выделить три основных подхода [2]. Представители первого исходят из того, что ценности порождаются конкретно-историческими условиями. Второй подход, напротив, отводит ведущую роль внутренней активности личности, когда ценность создается самим субъектом [3]. Третья позиция стремится преодолеть эту дихотомию: ценности, выработанные обществом, входят в психологическую структуру личности, обязательно преломляясь через индивидуальный жизненный опыт.

Именно последний взгляд получил наибольшее распространение в отечественной науке. Так, С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что ценности «производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире... значимо для человека» [4, с. 424]. Д. А. Леонтьев, развивая эту мысль, утверждает: личностные ценности укоренены в культуре и обществе, в которых живет человек [5]. Будучи включенным в различные социальные группы, индивид ассимилирует их коллективный опыт, наиболее концентрированным выражением которого являются групповые ценности [5]. М. Х. Титма, в свою очередь, обращает внимание на два взаимосвязанных аспекта формирования ценностных ориентаций: «вербальное» усвоение готовых стереотипов и их последующую проверку и преобразование в реальной практической деятельности [6].

Методология и методы исследования. Исходной методологической рамкой выступил интегративный подход, позволивший удерживать единство объективных и субъективных аспектов ценностно-смысловых ориентиров и рассматривать их структурно-динамическую характеристику; системный подход обеспечил целостность анализа; личностно-деятельностный подход позволил выделить важную роль педагогической практики; аксиологический подход задал ценностную направленность исследования.

Трактовка термина «ценность» в науке

неоднозначна. Как отмечает А. В. Кирьякова, «осмысление определений категории “ценность” показывает, что основные разночтения понятия сводятся к следующему: признается ли ценность значимостью или значением; относятся ли ценности к сфере сущего или должного; считаются ли ценности свойством предмета, объекта или это отношение субъекта к предмету...» [7, с. 28].

Чтобы избежать терминологической путаницы, мы разграничили ключевые понятия. Исходным пунктом выступает категория «ценность», понимаемая как объективно значимые для общества, государства и профессиональной группы идеи, явления и нормы. Превращение общественной ценности во внутренний регулятор поведения происходит на уровне «ценностных ориентаций». Категория «личностный смысл» фиксирует индивидуализированное отношение человека к объективным ценностям. «Ценностно-смысловые компетенции» представляют собой интегративную способность личности реализовывать ценности в деятельности.

Синтезирующим понятием в этой иерархии становятся «ценностно-смысловые ориентиры профессионально-личностного становления». Это результат сложной работы интериоризации, в ходе которой объективная ценность, пройдя через личностное осмысление и получив подкрепление в практически ориентированной деятельности, превращается в устойчивый регулятор, определяющий цели и направляющий траекторию осмысленного профессионального и личностного становления педагога.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью авторской методики определения особенностей развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога. В основной части исследования приняло участие 924 респондента из 18 регионов Российской Федерации. Из них 287 преподавателей и 392 студента (бака-

лавриат, магистратура, специалитет) из 21 вуза страны. Кроме того, в исследовании приняли участие 245 учителей общеобразовательных организаций из 14 регионов РФ [8].

Результаты исследования, обсуждение. Опираясь на определение ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления и теоретический анализ, мы выделили основные признаки этого феномена. Остановимся на содержании каждого.

Интегративность – в рамках интегративного подхода мы говорим о понимании неразрывного единства объективной ценности (социально одобряемого эталона) и субъективного личностного смысла (внутреннего принятия). Данный признак обусловлен самой природой ценностей. Как справедливо замечает З. Г. Нигматов, они требуют понимания и утверждения ценности человеческой жизни, воспитания и обучения [9]. По наблюдениям Л. Ф. Михальцовой, «ценности задают содержательную матрицу координат соответствующего вида деятельности, а смыслы – глубину их понимания» [10, с. 5]. Ориентир всегда «пропущен через себя», в отличие от простой ценностной ориентации, которая может существовать и как «нормативный идеал», не реализуемый в поведении.

Осознанность – деятельностный подход позволяет рассматривать ценностно-смысловой ориентир как способность будущего педагога вербализовать, обосновать и объяснить значимость тех или иных профессиональных ценностей не только для себя, но и для других участников образовательного процесса. Ориентир предполагает понимание, а не слепое следование. В. И. Андреев подчеркивает, что нравственная культура педагога проявляется в ситуациях нравственного выбора, что невозможно без рефлексии [11]. В концепции смыслоориентированного образования понимание трактуется как культуротворческий и личностно развивающий процесс, обеспечи-

вающий вхождение обучающегося в мир культуры [12].

Устойчивость – исторический подход позволяет увидеть, что ориентиры проявляются не от случая к случаю, а являются стабильными характеристиками личности педагога, определяющими поведение и выбор в разных, в том числе новых и нестандартных, педагогических ситуациях. Это «внутреннее ядро или система координат», не зависящая от сиюминутных обстоятельств. Как отмечает А. В. Кирьякова, ценностные ориентации, будучи сформированными, обуславливают поиск, оценку, выбор и проекцию своего жизненного пути [13]. В этом своем качестве – направлять, задавать вектор, служить «внутренней системой координат» – ценностные ориентации смыкаются с категорией ориентира. Г. И. Чижакова также указывает, что именно ценности позволяют отличать образование от простого обучения, придавая ему устойчивую осмысленность [14]. Однако важно подчеркнуть, что такая направляющая и смыслообразующая сила возникает лишь тогда, когда ценность не просто осознается или предпочитается, а переживается как лично значимый смысл, то есть становится ценностно-смысловым ориентиром. Если ценностная ориентация отвечает на вопрос «что для меня важно?», то ценностно-смысловой ориентир отвечает на вопросы «куда я иду?» и «зачем?», интегрируя важное (ценность) с направлением движения (смысл).

Динамичность – способность системы ориентиров к развитию в процессе профессионального становления. Как писал С. Л. Рубинштейн, личность, развиваясь, сохраняет себя; это единство изменчивости и устойчивости является необходимым условием полноценного становления [4]. Применительно к ценностно-смысловым ориентирам это означает, что при всей их динамичности ядерные, базовые ценности-смыслы сохраняют относительную устойчивость, обеспечивая преемственность профессиональной идентич-

ности и верность принципам. Именно это позволяет говорить о динамичности не как о неустойчивости, а как о закономерном развитии системы. В. Э. Чудновский подчеркивает, что отдельные жизненные смыслы не рядоположены, а образуют иерархию, где «большой» смысл определяет направленность жизни [15]. Это перекликается с нашей идеей ценностно-смыслового ядра педагогического образования.

Регулятивность – наличие побудительной силы, обеспечивающей переход от осознания ценности к реальному действию. Ценностно-смысловые ориентиры не просто констатируют предпочтения, а выступают внутренними детерминантами поведения, побуждая педагога к деятельности, направленной на реализацию значимой для него ценности. В этом проявляется превращение знания в убеждение, а убеждения – в поступок. Д. А. Леонтьев, анализируя механизмы интериоризации, подчеркивает, что необходимым условием этого превращения является практическое включение субъекта в деятельность, направленную на реализацию ценности [16]. Е. Г. Белякова уточняет данный механизм, показывая, что понимание как основа регуляции включает последовательные уровни: актуализацию личностного смысла, его взаимодействие с культурным значением, формирование осмысленной личностной ценностной позиции и, наконец, осмысленную постановку целей деятельности [12]. Таким образом, регулятивность обеспечивает связь ценностно-смысловой сферы с реальной практикой, превращая ориентиры в действенные мотивы профессионального поведения.

Проективность – обращенность в будущее, способность ценностно-смысловых ориентиров задавать долгосрочную перспективу профессионального развития. Данный признак проявляется в определении целей и смысла профессионального становления, в связывании воедино прошлого опыта, актуального состояния и образа желаемого профессионального будущего. Д. А. Леонтьев указывает, что

смысло-жизненные ориентации соотносятся с основными периодами жизни: прошлым, настоящим и будущим [16]. Ценностно-смысловой ориентир выступает тем интегратором, который связывает эти временные модусы, обеспечивая преемственность между тем, «кем я был», «кто я есть» и «кем я стану» как педагог.

Социальная детерминированность и индивидуальность – данный признак отражает двойственную природу формирования ценностно-смысловых ориентиров будущего педагога. С одной стороны, их источником выступают ценности общества, государства, профессиональной группы, которые задают нормативный вектор развития. С другой стороны, эти внешние влияния всегда преломляются через внутренний мир личности, ее жизненный опыт, потребности и интересы, обретая уникальную для каждого студента иерархию и содержательное наполнение. Ключевым механизмом, опосредующим это преломление, является референтная группа. Как отмечает Д. А. Леонтьев, усвоение ценностей больших социальных групп и общностей всегда опосредовано ценностями малых референтных для индивида групп [5]. Для студента педагогического вуза такими референтными группами выступают академическая группа, профессиональное сообщество преподавателей, наставники, педагоги-практики, под руководством которых он проходит практику. Именно в пространстве взаимодействия с этими значимыми другими происходит не просто трансляция, а «живая» передача ценностей – через личный пример, совместную деятельность, эмоционально окрашенное общение. Ценности, разделяемые референтной группой, становятся для студента психологически близкими, принимаются им как собственные. Однако этот процесс не является пассивным усвоением. Личность сохраняет свою автономию и избирательность. З. А. Кокарева подчеркивает важность индивидуально значимого условия – предоставления будущему педа-

гогу свободы выбора организации аксио-ориентированного педагогического образования [17]. Это означает, что подлинное становление ориентиров невозможно в условиях жесткого педагогического давления и единообразия. Студент должен иметь возможность не просто принять готовые ценностные образцы, но и осмыслить их, пропустить через собственный опыт, сделать свой выбор. Задача педагогического образования – не унифицировать этот процесс, а создать условия для его осмысленного и ответственного протекания.

Практическая воплощенность – данный признак фиксирует важнейшее свойство ценностно-смысловых ориентиров, а именно их принципиальную неотделимость от реальных действий, поступков и коммуникации будущего педагога. Если ценность декларируется, но не находит выхода в практике (например, в период педагогической практики, во взаимодействии с однокурсниками, в решении учебных задач), она не может считаться полноценным ориентиром. Это критерий подлинности присвоения, позволяющий отличить истинный ориентир от формально усвоенного «нормативного идеала». Классическое обоснование этого признака мы находим у В. Франкла, который настаивал, что смысл жизни человек подтверждает своими поступками, а не словами [18]. Применительно к педагогическому образованию это означает, что о сформированности ценностно-смысловых ориентиров студента мы можем судить не по тому, как красиво он рассуждает о гуманизме или любви к детям, а по тому, как он реально действует в ситуации, требующей нравственного выбора, например, помогает ли отстающему ученику, признает ли свои ошибки, умеет ли отстаивать профессиональную позицию. Об этом признаке в своем диссертационном исследовании пишет Л. Ф. Михальцова, операционализировав его через деятельность-творческий критерий сформированности ценностно-смысловых ориентаций, который включает осознанную включен-

ность в разные виды творчества и удовлетворенность от решения нестандартных педагогических задач [10]. М. С. Яницкий также связывает уровень развития ценностной системы личности с мотивационно-поведенческим критерием [19]. Это означает, что подлинным показателем зрелости ориентиров становится не столько их наличие в самосознании, сколько их способность реально мотивировать и направлять поведение, выступать основой для поступка.

Таким образом, практическая воплощенность – это своего рода «проверка на подлинность» для всех остальных признаков. Интегративность, осознанность, устойчивость, динамичность, регулятивность, проективность, социально-личностная природа – все они обретают смысл только тогда, когда находят свое завершение в реальном действии студента.

Выявленные признаки позволяют определить основные функции, которые выполняют ценностно-смысловые ориентиры в профессионально-личностном становлении будущего педагога. Каждая из этих функций является практической реализацией одного или нескольких существенных признаков.

– Функция целеполагания. Опираясь на признак проективности, ценностно-смысловые ориентиры служат основой для постановки целей профессионального образования и самообразования, позволяя студенту строить образ желаемого профессионального будущего [11].

– Регулятивная функция. Благодаря присущей ориентирам регулятивности, они выступают в качестве «внутреннего компаса», направляющего активность будущего педагога, проявляясь в определении приоритетов в учебной и практической деятельности [20].

– Оценочная функция. Являясь практическим выражением осознанности и устойчивости, ценностно-смысловые ориентиры служат устойчивым критерием для оценки явлений педагогической действительности и собственных действий, обеспечивая воз-

можность нравственного выбора [21].

– Смыслообразующая функция. Реализуя признак интегративности, ориентиры наполняют процесс профессиональной подготовки личностным смыслом, превращая его из набора формальных требований в осмысленное движение к профессии [12; 22].

– Системообразующая функция. Будучи динамической и иерархической системой, ценностно-смысловые ориентиры выполняют роль системообразующего фактора, объединяя разрозненные знания и компетенции в целостную картину профессионального мира и «цементируя» профессиональную идентичность [16].

– Гуманистическая функция. Раскрывая признак социально-личностной природы, ориентиры обеспечивают связь профессиональной деятельности с более широким контекстом жизни, пониманием своего предназначения, способствуют самоактуализации [11].

– Адаптационная функция. Вытекает из признака социально-личностной природы и тесно связана с практической воплощенностью ориентиров, помогая будущему педагогу успешно интегрироваться в профессиональное сообщество и выстраивать продуктивные отношения с его участниками.

На основе масштабного эмпирического исследования особенностей развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущих педагогов, представленного в наших работах [8], выделено пять обобщенных закономерностей, которые интегрируют в себе выявленные в теоретическом и эмпирическом анализе динамические, структурные, сравнительные и контекстуальные аспекты развития ценностно-смысловых ориентиров.

В результате факторного анализа эмпирических данных определены пять интегральных ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущих педагогов, вокруг которых организуется система педагогического образования:

– ориентир 1 – ценности гражданствен-

ности и патриотизма: служение Отечеству, историческая память, уважение к государственным символам, созидательный труд, семья;

- ориентир 2 – ценности общественной безопасности: достоинство, гуманизм, взаимопомощь, нравственные идеалы, безопасность личности и общества;

- ориентир 3 – ценности социокультурного взаимодействия: коллективизм, командная работа, межкультурный диалог, права человека, социальная ответственность;

- ориентир 4 – культурно-нравственные ценности: справедливость, альтруизм, приоритет духовного над материальным, милосердие, честность;

- ориентир 5 – ценности эмоционального комфорта: внутреннее благополучие, психологическая безопасность, отдых, баланс профессионального и личного.

Структурная организация ценностно-смысловых ориентиров определяется иерархическим соподчинением двух уровней ориентиров, различающихся по степени устойчивости к социальным воздействиям. Ориентиры первого порядка (культурно-нравственные ценности, ценности социокультурного взаимодействия и эмоционального комфорта) характеризуются высокой устойчивостью, отражая универсальную гуманистическую основу педагогической деятельности. Ориентиры второго порядка (ценности общественной безопасности, гражданственности и патриотизма) являются более динамичными, отражая актуальный государственный и общественный заказ.

Уровень развития ориентиров на этапе профессионального самоопределения выступает фактором избирательности при выборе педагогической профессии. Студенты, выбирающие педагогическую профессию, уже на этапе школьного обучения обладают значимо более развитой системой ценностно-смысловых ориентиров (особенно в сфере гражданственности, патриотизма и культурно-нравственных ценностей) по сравнению со студентами

непедагогических специальностей.

Динамика развития ориентиров характеризуется неравномерностью и нелинейностью. На втором и третьем курсах наблюдается спад («откат») в оценках значимости и реализованности ориентиров по сравнению с первым курсом, что свидетельствует о кризисе развития. К четвертому курсу показатели восстанавливаются до уровня первого курса или незначительно его превышают, что указывает на качественную перестройку.

Степень интериоризации ориентиров находится в прямой зависимости от возможности их практической воплощенности в реальной педагогической деятельности. Ключевым фактором, провоцирующим кризис развития на 2–3 курсах и препятствующим полноценной интериоризации, является недостаточная включенность студентов в реальную педагогическую деятельность.

Развитие ориентиров опосредовано референтной группой, в качестве которой преимущественно выступают преподаватели вуза, что при отсутствии взаимодействия с учителями-практиками ограничивает полноту профессионально-ценностного ориентирования. Формирование образа «Я-профессионал» у студентов происходит преимущественно через идентификацию с преподавателями вуза, чей ценностный профиль им ближе, чем профиль школьных учителей.

Выделенные закономерности реализуются через определенные психолого-педагогические механизмы. Ключевыми механизмами выступают интериоризация (переход внешних ценностей во внутренний план) и идентификация (уподобление значимому другому), а также механизм ценностного кризиса, запускающий перестройку иерархии ценностей. Внутренними факторами, опосредующими действие этих механизмов, являются: глубина осознанности ценностей, степень практической воплощенности ценностно-смысловых ориентиров в деятельности, а также характер взаимодействия

с референтной группой.

Проведенный теоретико-эмпирический анализ позволил не только выявить закономерности развития ценностно-смысловых ориентиров, но и установить их взаимосвязь с признаками и функциями изучаемого феномена. Они позволяют сформулировать

систему принципов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога, которые, опираясь на эти закономерности, задают концептуальные основы для организации образовательного процесса в педагогическом вузе.

Таблица 1

Соотношение закономерностей, принципов и интегральных ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога

Закономерность развития	Принцип развития	Интегральный ценностно-смысловой ориентир
1. Структурная организация ориентиров определяется иерархическим соподчинением двух уровней, различающихся по степени устойчивости к социальным воздействиям	Принцип системности – обеспечивает целостность и непротиворечивость воздействия образовательной среды, что необходимо для формирования устойчивого ядра ориентиров	Ориентиры 1–5 (все пять ориентиров) – устойчивое ядро (1-й порядок) и динамичная периферия (2-й порядок)
2. Уровень развития ориентиров на этапе профессионального самоопределения выступает фактором избирательности при выборе педагогической профессии и определяет характер дальнейшей динамики	Принцип сохранения российской цивилизации – требует опоры на исторически сложившиеся ценностные основания, что актуализирует ценностный профиль абитуриентов	Ориентир 1. Ценности гражданственности и патриотизма. Ориентир 4. Культурно-нравственные ценности
3. Динамика развития ориентиров характеризуется неравномерностью и нелинейностью на разных этапах профессионально-личностного становления	Принцип практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности – позволяет преодолеть ценностный кризис через деятельностное опосредование	Ориентир 4. Культурно-нравственные ценности
4. Степень интериоризации ориентиров находится в прямой зависимости от возможности их практической воплощенности в реальной педагогической деятельности	Принцип практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности – обеспечивает переход ценностей в смыслы педагогической деятельности и реальные регуляторы поведения	Ориентир 4. Культурно-нравственные ценности
5. Развитие ориентиров опосредовано референтной группой, в качестве которой преимущественно выступают преподаватели вуза, что при отсутствии взаимодействия с учителями-практиками ограничивает полноту профессионально-ценностного ориентирования	Принцип интеграции научного знания – требует синтеза знаний для подготовки студентов как носителей и трансляторов ценностей; принцип развития личностных ориентиров – создает условия для преодоления сужения референтного поля	Ориентир 3. Ценности социокультурного взаимодействия. Ориентир 5. Ценности эмоционального комфорта

Каждый принцип является не произвольным педагогическим решением, а необходимым дидактическим решением, вытекающим из объективных закономерностей развития изучаемого феномена и направленным на формирование соответствующих интегральных ценностно-смысловых ориентиров у студентов – будущих педагогов.

Выявленные интегральные ценностно-смысловые ориентиры объективны и отражают реальное содержание ценностной сферы будущих педагогов. Для трансляции этого объективного знания в плоскость педагогического проектирования и управления образовательным процессом необходим переход от теории к практике [23]. Такой переход осуществляется через формулировку принципов – основных, исходных положений, определяющих направленность, содержание и организацию педагогической деятельности по развитию данных ориентиров. Каждый принцип выводится непосредственно из содержательного ядра соответствующего ориентира и отвечает на вопрос: «Какое фундаментальное требование должно быть соблюдено в образовательном процессе, чтобы данный ценностно-смысловой ориентир не просто декларировался, а действительно развивался и присваивался будущим педагогом?».

Принцип интеграции научного знания требует синтеза знаний из разных областей для развития ценностей социокультурного взаимодействия. Принцип системности требует организации образовательной среды как целостной системы для формирования ценностей общественной безопасности. Принцип практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности предполагает применение деятельностных технологий для присвоения культурно-нравственных ценностей. Принцип сохранения российской цивилизации опирается на приоритет коллективных и традиционных ценностей. Принцип развития личностных ориентиров требует признания индиви-

дуальности студента, создания условий для рефлексии и эмоциональной поддержки.

Таким образом, данная система принципов представляет собой логически выстроенный нормативно-методологический каркас развития ценностно-смысловых ориентиров студентов в образовательной и воспитывающей среде педагогического вуза.

Заключение. Ценностно-смысловые ориентиры будущего педагога представляют собой не просто набор ценностей, а сложное интегративное образование, в котором объективные ценности педагогической профессии сплавлены с субъективными личностными смыслами. Это внутренний регулятор, определяющий цели и направляющий процесс осмысленного профессионально-личностного развития.

В процессе анализа были выделены сущностные признаки ценностно-смысловых ориентиров (интегративность, осознанность, устойчивость, динамичность, регулятивность, проективность, социально-личностная природа, практическая воплощенность) и их функции (целеполагания, регулятивная, оценочная, смыслообразующая, системообразующая, гуманистическая, адаптационная). Обнаружены и охарактеризованы пять ключевых закономерностей развития ценностно-смысловых ориентиров, а также сформулирована и обоснована система принципов их развития, вытекающих из выявленных закономерностей и составляющих теоретико-методологическую основу для проектирования образовательного процесса в педагогическом вузе.

Полученные результаты расширяют теоретические представления об аксиологических механизмах педагогического образования и могут служить основой для проектирования образовательных программ и организации воспитательной работы, направленных на формирование личности педагога как носителя и транслятора традиционных российских ценностей.

Список источников

1. Гукаленко О. В., Вагнер И. В., Сериков В. В. Формирование у обучающихся общеобразовательной организации традиционных российских ценностей: тенденции, проблемы, условия // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1, № 2 (104). – С. 63–74. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-104-63-74
2. Дюдюкина Л. А. Влияние групповых отношений на ценностные ориентации старших школьников: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 256 с.
3. Wilson K. G., Sandoz E. K., Kitchens J. The valued living questionnaire: defining and measuring valued action within a behavioral framework // The Psychological Record. – 2010. – Vol. 60, № 2. – P. 249–272.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–25.
6. Титма М. Х. Ценности, влияющие на выбор профессии // Вопросы философии. – 1969. – № 4. – С. 52–61.
7. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1996. – 188 с.
8. Ходырев А. М. Динамика ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у студентов педагогических и непедагогических специальностей в период обучения в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 3. – С. 74–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2503.07>
9. Нигматов З. Г. Принципы гуманизма и аксиологии в образовании // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (44). – С. 138–144.
10. Михальцова Л. Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 360 с.
11. Андреев В. И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 272 с.
12. Белякова Е. Г. Проектирование смыслоориентированного урока в общеобразовательной школе // Образование и наука. – Известия УРО РАО. – 2009. – № 3 (60). – С. 106–116.
13. Кирьякова А. В. Ценностные ориентиры университетского образования // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2 (121). – С. 27–33.
14. Чижикова Г. И. Аксиологическая направленность современного образования // Психология обучения. – 2014. – № 4. – С. 4–21.
15. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. – М.: МСПИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.
16. Леонтьев Д. А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
17. Кокарева З. А. Педагогические условия развития профессиональных ценностей учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 20 с.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
19. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
20. Парсонс Т. О социальных системах. – М.: Академический проект, 2002. – 832 с.
21. Ибрагимов Г. И. Формирование и развитие традиционных российских духовно-нравственных ценностей в процессе обучения студентов: концептуальные основы // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: сб. науч. тр. / сост.: Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов, М. Н. Стриханов. – М.: Экон-Информ, 2024. – С. 54–61.
22. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
23. Валеева Р. А., Шигапова Э. М. Гуманизация воспитания: интеграция ценностей национальных традиций: монография. – Казань: Отечество, 2012. – 213 с.

References

1. Gukalenko, O. V., Wagner, I. V., Serikov, V. V., 2025. Formation of traditional Russian values among students of general education organizations: trends, problems, conditions. Do-

- mestic and foreign pedagogy, vol. 1, no. 2 (104), pp. 63–74. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-104-63-74. (In Russ.)
2. Dyudyukina, L. A., 1998. Influence of group relations on value orientations of senior school students. Diss. Saint Petersburg, 256 p. (In Russ.)
3. Wilson, K. G., Sandoz, E. K., Kitchens, J., 2010. The valued living questionnaire: defining and measuring valued action within a behavioral framework. *The Psychological Record*, vol. 60, no. 2, pp. 249–272.
4. Rubinstein, S. L., 2003. Being and consciousness. Man and the world. Saint Petersburg: Piter, 512 p. (In Russ.)
5. Leontiev, D. A., 1996. Value as an interdisciplinary concept: an experience of multidimensional reconstruction. *Questions of philosophy*, no. 4, pp. 15–25. (In Russ.)
6. Titma, M. Kh., 1969. Values influencing the choice of profession. *Questions of philosophy*, no. 4, pp. 52–61. (In Russ.)
7. Kiryakova, A. V., 1996. Theory of personality orientation in the world of values. Orenburg: OGPU Publ., 188 p. (In Russ.)
8. Khodyrev, A. M., 2025. Dynamics of value-semantic orientations of professional and personal development among students of pedagogical and non-pedagogical specialties during university studies. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 74–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2503.07>. (In Russ.)
9. Nigmatov, Z. G., 2015. Principles of humanism and axiology in education. *Education and self-development*, no. 2 (44), pp. 138–144. (In Russ.)
10. Mikhaltsova, L. F., 2011. Formation of value-semantic orientations of future teachers for creative self-development in the context of lifelong education. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 316 p. (In Russ.)
11. Andreev, V. I., 2012. Pedagogical ethics: an innovative course for moral self-development]. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 272 p. (In Russian)
12. Belyakova, E. G., 2009. Designing a meaning-oriented lesson in secondary school. *Education and science. Izvestia URO RAO*, no. 3(60), pp. 106–116. (In Russ.)
13. Kiryakova, A. V., 2011. Value orientations of university education. *Bulletin of Orenburg State University*, no. 2 (121), pp. 27–33. (In Russ.)
14. Chizhakova, G. I., 2014. Axiological orientation of modern education. *Psychology of learning*, no. 4, pp. 4–21. (In Russ.)
15. Chudnovsky, V. E., 2006. Personality formation and the problem of the meaning of life. Moscow: MSPI; Voronezh: NPO “MODEK”, 768 p. (In Russ.)
16. Leontiev, D. A., 1999. Psychology of meaning. Moscow: Smysl Publ., 486 p. (In Russ.)
17. Kokareva, Z. A., 1999. Pedagogical conditions for the development of teacher’s professional values. Abstract. diss. Moscow, 20 p. (In Russ.)
18. Frankl, V., 1990. Man’s search for meaning. Moscow: Progress Publ., 368 p. (In Russ.)
19. Yanitsky, M. S., 2000. Value orientations of personality as a dynamic system. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat Publ., 204 p. (In Russ.)
20. Parsons, T., 2002. On social systems. Moscow: Akademicheskii proekt Publ., 832 p. (In Russ.)
21. Ibragimov, G. I., 2024. Formation and development of traditional Russian spiritual and moral values in the process of students’ education: conceptual foundations. Gevorkyan, E. N., Podufalov, N. D., Strikhanov, M. N., comps. Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination. Moscow: Ekon-Inform Publ., pp. 54–61. (In Russ.)
22. Bratus, B. S., 1997. On the problem of man in psychology. *Voprosy psikhologii*, no. 5, pp. 3–19. (In Russ.)
23. Valeeva, R. A., Shigapova, E. M., 2012. Humanization of education: integration of values of national traditions. Kazan: Otechestvo Publ., 213 p. (In Russ.)

Информация об авторе

А. М. Ходырев, кандидат педагогических наук, первый проректор, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, a.khodyrev@yspu.org, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9009-8296>, Ярославль, Россия

Information about the author

Aleksandr M. Khodyrev, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., first vice-rector, Head of the Department of Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, a.khodyrev@yspu.org, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9009-8296>, Yaroslavl, Russia

Статья поступила в редакцию 31.03.2026
Одобрена после рецензирования 25.04.2026
Принята к публикации 05.05.2026

The article was submitted 31.03.2026
Approved after reviewing 25.04.2026
Accepted for publication 05.05.2026

Научная статья
УДК 378.147+355.23
DOI: 10.15293/1813-4718.2603.02

Педагогический потенциал совместной проектной деятельности в формировании инженерно-технической готовности военнослужащих

Яфизова Регина Ахнафовна¹

¹ Институт машиноведения им. А. А. Благонравова РАН, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию совместной проектной деятельности как педагогического фактора развития инженерно-технических способностей военнослужащих в условиях модернизации военного профессионального образования. Актуальность исследования определяется возрастанием требований к специалистам инженерно-технического профиля, деятельность которых осуществляется в коллективных формах решения профессиональных задач и предполагает интеграцию технической, организационной и коммуникативной подготовки.

Цель исследования состоит в выявлении педагогических механизмов влияния совместной проектной деятельности на формирование инженерно-технических способностей и профессиональной готовности военнослужащих. Методологическую основу исследования составили деятельностный, системный, культурно-исторический и компетентностный подходы, позволившие рассмотреть образовательный процесс как пространство совместного профессионального действия.

В результате исследования показано, что включение обучающихся в коллективное проектирование инженерных решений обеспечивает переход от преимущественно репродуктивных форм обучения к деятельностной модели профессиональной подготовки. Обосновано, что совместная проектная деятельность выступает механизмом интеграции когнитивных, операционально-технологических, регулятивных и коммуникативных компонентов инженерно-технических способностей военнослужащих. Установлено, что проектное взаимодействие способствует формированию профессиональной субъектности обучающихся, развитию системного инженерного мышления и готовности к принятию решений в условиях взаимозависимости действий участников деятельности.

Полученные результаты позволяют рассматривать совместную проектную деятельность как перспективное направление совершенствования образовательных технологий военных вузов, ориентированных на подготовку специалистов к функционированию в сложных технологических и организационных условиях современной военной службы.

Ключевые слова: совместная деятельность; проектная деятельность; профессиональное образование; военнослужащие; инженерно-технические способности; профессиональная подготовка; командная работа; педагогические технологии

Для цитирования: Яфизова Р. А. Педагогический потенциал совместной проектной деятельности в формировании инженерно-технической готовности военнослужащих // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 21–30. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.02>

Pedagogical Potential of Joint Project Activities in the Formation of Engineering and Technical Readiness of Military Personnel

Regina A. Yafizova¹

¹ A. A. Blagonravov Institute of Mechanical Engineering of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the theoretical substantiation of joint project activities as a pedagogical factor in the development of engineering and technical abilities of military personnel in the context of modernization of military professional education. The relevance of the study is determined by the increasing requirements for engineering and technical specialists, whose activities are carried out in collective forms of solving professional tasks and involve the integration of technical, organizational, and communicative training.

The purpose of the study is to identify the pedagogical mechanisms of the influence of joint project activities on the formation of engineering and technical abilities and professional readiness of military personnel. The methodological basis of the study is based on the activity-based approach.

As a result of the research, it is shown that the inclusion of students in the collective design of engineering solutions ensures the transition from predominantly reproductive forms of education to an activity-based model of professional training. It is proved that joint project activity acts as a mechanism for integrating cognitive, operational-technological, regulatory and communicative components of engineering and technical abilities of military personnel. It is established that project interaction contributes to the formation of professional subjectivity of students, the development of system engineering thinking and willingness to make decisions in the context of the interdependence of the actions of participants in the activity.

The results obtained allow us to consider joint project activities as a promising direction for improving educational technologies of military universities, focused on training specialists to operate in complex technological and organizational conditions of modern military service.

Keywords: joint activities; project activities; vocational education; military personnel; engineering and technical abilities; professional training; teamwork; pedagogical technologies

For citation: Yafizova, R. A., 2026. Pedagogical Potential of Joint Project Activities in the Formation of Engineering and Technical Readiness of Military Personnel. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 21–30. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.02>

Введение. Современное профессиональное образование ориентировано на подготовку специалистов, способных эффективно действовать в условиях сложной технологической среды и коллективной профессиональной деятельности. Особенно актуальна данная задача для системы военного образования, где результативность служебной деятельности определяется уровнем сформированности инженерно-технических компетенций и способностью к совместному решению задач.

Развитие вооружения, цифровизация во-

енной техники и усложнение эксплуатационных процессов обуславливают необходимость подготовки военнослужащих нового типа – специалистов, обладающих инженерным мышлением, способностью к анализу технических систем и готовностью к коллективному принятию решений.

Анализ научных исследований показывает, что традиционные формы обучения недостаточно эффективны для формирования профессиональных компетенций, требующих практического опыта взаимодействия. В связи с этим возрастает

значение педагогических технологий, основанных на совместной деятельности и проектом обучении. Следует отметить, что эффективность указанных педагогических технологий обусловлена не только их содержательными характеристиками, но и степенью включения обучающихся в активное взаимодействие, направленное на достижение общего результата. В условиях коллективной деятельности происходит не только усвоение знаний, но и формирование механизмов профессионального мышления, основанных на согласовании действий, распределении функций и совместной ответственности.

Сопоставление результатов с данными зарубежных исследований позволяет констатировать, что использование форм обучения, основанных на совместной деятельности и проектной организации образовательного процесса, способствует повышению степени включенности обучающихся в учебно-профессиональную активность. В рамках указанных подходов обеспечивается формирование у обучающихся способности к коллективному решению профессионально значимых задач, развитию навыков аргументации и координации действий, а также повышению качества инженерной подготовки за счет ориентации на практическое применение знаний в условиях, приближенных к реальной профессиональной среде [1; 2].

Проблема формирования инженерно-технических способностей военнослужащих приобретает особую значимость в условиях модернизации системы профессионального военного образования.

Современная профессиональная деятельность военнослужащего предполагает выполнение задач в составе подразделения, что требует высокого уровня коммуникации, координации действий и распределения функций. Совместная проектная деятельность рассматривается как эффективный инструмент развития профессиональных качеств личности, поскольку она объеди-

няет познавательные, практические и коммуникативные аспекты обучения.

Методология исследования. Методологическая основа исследования опирается на положения теории деятельности и субъектно-деятельностного подхода, согласно которым развитие личности и становление профессионализма обусловлены включенностью субъекта в деятельность и характером его взаимодействия с участниками совместной активности [3; 4; 5].

В рамках системного подхода совместная проектная деятельность рассматривается как педагогическая система, объединяющая цели, содержание, организационные условия и формы взаимодействия, обеспечивающие развитие инженерно-технических способностей и профессиональной готовности обучающихся [6]. Анализ осуществлялся на уровне образовательной среды, учебно-профессионального коллектива и личности военнослужащего.

Развивающий потенциал совместной деятельности обоснован культурно-историческим подходом, рассматривающим освоение профессиональных способов действия как результат участия обучающихся в совместном решении практических задач с последующим переходом к самостоятельной деятельности [7]. В этой логике проектная работа выступает пространством профессионального развития, обеспечивающим формирование навыков анализа, проектирования и контроля результата.

Компетентностный подход позволяет трактовать профессиональную подготовку как формирование способности действовать в изменяющихся условиях профессиональной деятельности и эффективно взаимодействовать в коллективе [8]. Психолого-педагогическим основанием исследования выступает категория психологической готовности к сотрудничеству, обеспечивающей включенность субъекта в коллективную деятельность и ориентацию на общий результат [9; 10; 11]

Методологическая основа исследова-

ния базируется на положениях психологии совместной деятельности, раскрывающих механизмы координации действий и распределения функций в группе [12], а также на социально-психологических представлениях о сотрудничестве как способе согласования целей и снижения конфликтности взаимодействия [13; 14; 15]. Объект и предмет исследования уточнялись через категорию взаимодействия как интерактивной стороны образовательного процесса [16].

Методы исследования включали теоретический анализ научных источников, педагогическое проектирование совместной деятельности и экспертную оценку результатов проектной работы, что соответствует требованиям педагогических исследований [17].

Результаты исследования. В современной психолого-педагогической науке совместная деятельность рассматривается как системообразующее условие профессионального становления личности, обеспечивающее интеграцию индивидуального опыта субъекта с социально организованными формами взаимодействия. В рамках деятельностного подхода развитие личности связывается с включением человека в деятельность, имеющую общественный смысл и реализуемую во взаимодействии с другими субъектами.

Совместная деятельность отличается от индивидуальной не только наличием общей цели, но и необходимостью координации действий, распределения функций, согласования мотивов и коллективной ответственности за результат. По мнению Б. Ф. Ломова, она представляет собой целостную систему взаимосвязанных активностей субъектов, где индивидуальные действия преобразуются под влиянием группового взаимодействия и приобретают новое функциональное содержание. Исследования А. Л. Журавлёва показали, что эффективность совместной деятельности определяется уровнем согласованности участников, структурой коммуникаций

и характером межсубъектных отношений.

С позиций культурно-исторической теории развитие профессиональных способов действия осуществляется первоначально в совместной активности и лишь затем приобретает индивидуальный характер (Л. С. Выготский). Включение обучающихся в коллективное решение задач создает условия освоения способов анализа, планирования и контроля деятельности через взаимодействие с более компетентными участниками образовательного процесса.

Для военной профессиональной подготовки значение совместной деятельности существенно возрастает. Служебно-боевая деятельность военнослужащего изначально носит коллективный характер и требует способности функционировать в системе подразделения, принимать решения в условиях взаимозависимости действий и координировать профессиональные усилия группы. Следовательно, формирование готовности к совместной деятельности выступает не дополнительным, а базовым условием профессионального образования военнослужащих.

В педагогике профессионального образования проектная деятельность рассматривается как технология организации активного обучения, ориентированная на моделирование реальных профессиональных ситуаций и получение практико-значимого результата [18; 19]. Ее принципиальной особенностью является переход обучающегося от воспроизведения знаний к самостоятельному решению задач, требующих анализа, выбора способов действия и коллективного обсуждения решений [20; 21].

Проектная деятельность обладает рядом характеристик, определяющих ее педагогическую эффективность:

- практико-ориентированная направленность;
- ограниченность временными рамками;
- наличие конкретного продукта деятельности;
- распределение ролей участников;

- коллективная ответственность за результат;
- обязательная рефлексия выполненной работы.

В условиях военного вуза проектная деятельность выполняет функцию педагогического моделирования профессиональной практики. Она объединяет учебную, исследовательскую и служебно-ориентированную активность курсантов, обеспечивая интеграцию теоретической подготовки с решением инженерно-технических задач, приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности.

Коллективный характер проектной работы способствует развитию субъектной позиции обучающихся. Курсант включается в процессы целеполагания, планирования, распределения функций и оценки результатов деятельности, что формирует навыки организационного взаимодействия и управленческого мышления. Проект становится пространством профессионального самоопределения, в котором обучающийся выступает не объектом педагогического воздействия, а активным участником образовательного процесса [22; 23].

Особую роль играет рефлексивный компонент проектной деятельности. Анализ принятых решений, обсуждение результатов и оценка вклада каждого участника формируют способность к профессиональной самооценке и осознанию собственной ответственности за коллективный результат, что рассматривается современной педагогикой как важнейшее условие становления профессиональной субъектности.

Инженерно-технические способности военнослужащих представляют собой интегративное образование, включающее когнитивные, операциональные, регулятивные и коммуникативные компоненты профессиональной деятельности. Их развитие обусловлено не только освоением специальных знаний, но и формированием способности применять их в условиях совместного решения практических задач.

Исследования психологии профессиональной деятельности показывают, что инженерное мышление формируется преимущественно в ситуациях проблемного взаимодействия, требующих анализа технической системы, прогнозирования последствий решений и согласования действий участников деятельности. Именно проектная форма организации обучения создает условия для реализации данных процессов.

Совместная проектная деятельность способствует развитию инженерно-технических способностей военнослужащих по нескольким направлениям.

Во-первых, она обеспечивает формирование системного мышления за счет интеграции знаний из различных дисциплин и их применения при решении комплексных задач безопасности и технического обеспечения.

Во-вторых, коллективное проектирование требует алгоритмизации действий, выбора рациональных технических решений и оценки их эффективности, что способствует развитию операционально-технологического компонента профессиональной подготовки.

В-третьих, участие в групповой работе формирует регулятивные механизмы деятельности – самоконтроль, ответственность, способность принимать решения в условиях неопределенности и ограниченного времени, характерных для служебной деятельности военнослужащего.

В-четвертых, совместная работа над проектом развивает коммуникативно-кооперативные качества личности: умение аргументировать решения, координировать действия участников и достигать согласованного результата.

Таким образом, совместная проектная деятельность выступает педагогическим механизмом синтеза профессиональных знаний, практического опыта и личностного развития обучающихся. Она обеспечивает переход от индивидуального

усвоения учебного материала к коллективному профессиональному действию, что соответствует требованиям современной системы военного профессионального образования.

Обобщая изложенное, можно утверждать, что использование проектной деятельности как формы организации совместной активности создает условия целенаправленного развития инженерно-технических способностей военнослужащих, формирования их профессиональной субъектности и готовности к выполнению сложных служебно-профессиональных задач в составе воинского коллектива.

Результаты исследования. Полученные результаты исследования позволяют рассматривать совместную проектную деятельность не только как одну из педагогических технологий профессионального обучения, но как системный фактор развития инженерно-технических способностей военнослужащих. Анализ выявленных закономерностей подтверждает положения деятельностного подхода о ведущей роли деятельности в становлении профессиональной личности и конкретизирует их применительно к условиям военного образования.

Прежде всего установлено, что включение обучающихся в коллективные инженерные проекты обеспечивает переход от репродуктивного усвоения знаний к деятельностному освоению профессиональных способов действия. Данный вывод согласуется с концепцией А. Н. Леонтьева о формировании психических новообразований в процессе выполнения социально значимой деятельности, а также с культурно-историческим подходом Л. С. Выготского, согласно которому развитие профессиональных функций первоначально осуществляется в совместной деятельности, а затем переходит на уровень самостоятельного выполнения и индивидуального освоения субъектом.

Полученные данные позволяют уточ-

нить педагогический механизм влияния совместной проектной деятельности на развитие инженерно-технических способностей военнослужащих. В отличие от традиционных форм обучения, ориентированных преимущественно на передачу знаний, проектная деятельность создает ситуацию профессионального взаимодействия, в которой инженерное мышление формируется через решение реальных или моделируемых технических задач. Именно необходимость согласования решений, распределения функций и коллективной ответственности за результат выступает фактором активизации познавательных и регулятивных процессов.

Результаты исследования подтверждают выводы отечественных психологов совместной деятельности о том, что эффективность групповой работы определяется уровнем координации действий и качеством межличностного взаимодействия. В условиях проектной работы военнослужащие осваивают не только технические способы решения задач, но и социально-профессиональные механизмы функционирования подразделения. Тем самым образовательная деятельность приближается к реальной структуре служебно-боевой деятельности, что усиливает ее профессиональную направленность. При этом важным фактором выступает формирование устойчивых моделей профессионального взаимодействия, обеспечивающих согласованность действий участников и повышение эффективности решения задач. Освоение данных моделей в образовательном процессе способствует снижению вероятности ошибок при выполнении служебно-профессиональных функций и повышает уровень готовности военнослужащих к деятельности в условиях коллективной ответственности и ограниченных ресурсов.

Особое значение имеет выявленная интегративность развития инженерно-технических способностей. Установлено, что их формирование происходит одновременно по когнитивному, операциональному, регу-

лятивному и коммуникативному направлению. Это позволяет говорить о комплексном характере педагогического воздействия совместных проектов. В отличие от индивидуальных форм обучения, где данные компоненты развиваются разрозненно, коллективная проектная деятельность обеспечивает их синхронное становление, что соответствует требованиям компетентного подхода к профессиональному образованию.

Дополнительный анализ позволяет конкретизировать условия эффективности совместной проектной деятельности как фактора развития инженерно-технических способностей военнослужащих. Установлено, что результативность данной формы организации обучения определяется не только содержанием проектных задач, но и особенностями педагогического сопровождения, уровнем структурированности взаимодействия и степенью включенности обучающихся в процессы коллективного принятия решений. Существенное значение приобретает организация образовательной среды, обеспечивающей баланс между самостоятельностью участников и управляемостью образовательного процесса.

В этой связи особое внимание следует уделить структуре проектной деятельности, включающей этапы постановки задачи, распределения функций, реализации проектных решений и рефлексивной оценки результатов. Каждый из указанных этапов выполняет специфическую развивающую функцию. Так, на этапе целеполагания формируются навыки анализа условий задачи и определения приоритетов деятельности; в процессе распределения ролей развиваются организационные и коммуникативные способности; на этапе реализации проекта происходит освоение профессиональных действий и формирование операциональных навыков; рефлексивный этап обеспечивает осмысление полученного опыта и коррекцию дальнейших действий.

Не менее важным условием является характер взаимодействия участников про-

ектной группы. Эффективная совместная деятельность предполагает наличие согласованной системы коммуникаций, обеспечивающей обмен информацией, координацию действий и своевременное разрешение возникающих противоречий. При этом педагог выполняет функцию модератора и организатора взаимодействия, создавая условия для продуктивного сотрудничества и поддерживая баланс между директивным и автономным стилями управления учебной деятельностью.

Особое значение имеет учет индивидуальных особенностей обучающихся при формировании проектных групп. Разнородный состав участников способствует развитию механизмов взаимного обучения, при котором более подготовленные обучающиеся выступают в роли носителей профессионального опыта, а менее подготовленные – получают возможность освоения новых способов деятельности в зоне ближайшего развития. Такой подход обеспечивает не только повышение качества усвоения учебного материала, но и развитие коммуникативной культуры и ответственности за коллективный результат.

Анализ показывает, что включение в проектную деятельность задач, приближенных к реальным условиям служебно-профессиональной деятельности, существенно повышает мотивацию обучающихся и способствует формированию устойчивых профессиональных установок. Моделирование ситуаций, требующих принятия решений в условиях ограниченного времени и неполноты информации, позволяет развивать навыки оперативного анализа, прогнозирования и выбора оптимальных технических решений, что имеет принципиальное значение для подготовки военнослужащих инженерно-технического профиля.

Важным компонентом выступает интеграция междисциплинарных знаний в процессе проектной работы. Решение комплексных инженерных задач требует одновременного использования знаний из различных обла-

стей, что способствует формированию системного мышления и способности к комплексному анализу технических объектов. В результате происходит переход от фрагментарного усвоения знаний к их функциональному применению в рамках профессиональной деятельности.

Таким образом, совместная проектная деятельность может рассматриваться как многоуровневая педагогическая система, эффективность которой определяется совокупностью организационных, содержательных и психологических факторов. Ее реализация в образовательном процессе военного вуза обеспечивает не только развитие инженерно-технических способностей, но и формирование готовности к профессиональной деятельности в условиях коллективного взаимодействия, что соответствует современным требованиям к подготовке военнослужащих.

Обсуждение результатов показывает, что проектная деятельность выступает механизмом формирования профессиональной субъектности военнослужащего. Участие курсантов в процессах целеполагания, планирования и оценки результатов способствует развитию ответственности за коллективный результат, готовности к принятию решений и способности действовать в условиях неопределенности. Данные характеристики имеют принципиальное значение для подготовки специалистов, деятельность которых осуществляется в условиях высокой технологической сложности и командной взаимозависимости.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностических инструментов оценки динамики инженерно-технических способностей в процессе проектного обучения, а также с эмпирическим изучением влияния различных моделей организации совместной деятельности на качество профессиональной подготовки военнослужащих.

Заключение. Проведенное исследование позволило рассмотреть совместную проект-

ную деятельность в контексте современной системы военного профессионального образования как педагогическое средство целенаправленного развития инженерно-технических способностей военнослужащих. Анализ теоретических оснований и обобщение результатов исследования показали, что формирование профессиональной готовности специалиста инженерно-технического профиля невозможно ограничить передачей специализированных знаний и навыков, поскольку профессиональная деятельность военнослужащего изначально носит коллективный, технологически сложный и динамичный характер.

Установлено, что совместная проектная деятельность обладает значительным развивающим потенциалом благодаря сочетанию познавательной, практической и коммуникативной активности обучающихся. Включение курсантов в коллективное проектирование создает условия приближения образовательного процесса к реальным моделям служебно-профессиональной деятельности, обеспечивая формирование системного инженерного мышления, способности к анализу технических решений и готовности к координации действий в составе профессионального коллектива.

Полученные результаты позволяют утверждать, что развитие инженерно-технических способностей военнослужащих осуществляется наиболее эффективно в образовательной среде, ориентированной на взаимодействие субъектов деятельности, распределение профессиональных ролей и коллективную ответственность за конечный результат. Проектная деятельность в данном контексте выступает не только технологией обучения, но и механизмом формирования профессиональной субъектности, проявляющейся в самостоятельности принятия решений, рефлексивности и осознании личного вклада в общий результат деятельности подразделения.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении педагогической

роли совместной проектной деятельности как системного фактора профессионального становления военнослужащих инженерно-технического профиля. Практическая значимость связана с возможностью использования разработанных положений при модернизации образовательных программ военных вузов, ориентированных на подготовку специалистов, способных эффективно функционировать в условиях усложнения технических систем и коллективных форм служебной деятельности.

Таким образом, совместная проектная

деятельность может рассматриваться как перспективное направление развития военного профессионального образования, обеспечивающее интеграцию профессиональных знаний, практического опыта и личностного развития обучающихся. Дальнейшие исследования целесообразно направить на эмпирическую проверку эффективности различных моделей организации проектной работы и разработку диагностических критериев оценки динамики инженерно-технических способностей военнослужащих в образовательном процессе.

Список источников

1. Dillenbourg P. Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. – Amsterdam: Pergamon, 1999.
2. Johnson D. W., Johnson R. T. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning // Educational Researcher. – 2009. – Vol. 38, no. 5. – P. 365–379.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
5. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 320 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1991. – 444 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
9. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
10. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 343 с.
11. Линенко А. Ф. Психологическая готовность личности к профессиональной деятельности. – Одесса: Астропринт, 1996. – 192 с.
12. Журавлёв А. Л. Психология совместной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 640 с.
13. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – СПб.: Питер, 2013. – 512 с.
14. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
15. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
16. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
17. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
18. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
19. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
20. Новиков А. М. Методология профессионального образования. – М.: Эгвес, 2005. – 130 с.
21. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
22. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
23. Хуторской А. В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

References

1. Dillenbourg, P., 1999. Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Amsterdam: Pergamon. (In Eng.)
2. Johnson, D. W., Johnson, R. T., 2009. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, Vol. 38, no. 5, pp. 365–379. (In Eng.)
3. Rubinstein, S. L., 2003. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter Publ., 720 p. (In Russ.)
4. Leontiev, A. N., 2005. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl Publ., 352 p. (In Russ.)
5. Brushlinsky, A. V., 1994. Problems of Subject Psychology. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 320 p. (In Russ.)
6. Lomov, B. F., 1991. Methodological and Theoretical Problems of Psychology. Moscow: Nauka Publ., 444 p. (In Russ.)
7. Vygotsky, L. S., 1999. Thinking and Speech. Moscow: Labyrinth, 352 p. (In Russ.)
8. Zimnyaya, I. A., 2004. Key Competencies as a Result-Oriented Target Basis of the Competence-Based Approach in Education. Moscow: Research Center for the Quality of Professional Training, 42 p. (In Russ.)
9. Dyachenko, M. I., Kandybovich, L. A., 1976. Psychological Problems of Readiness for Activity. Minsk: BSU Publishing House, 176 p. (In Russ.)
10. Levitov, N. D., 1964. On the Mental States of a Person. Moscow: Prosveshchenie Publ., 343 p. (In Russ.)
11. Linenko, A. F., 1996. Psychological Readiness of an Individual for Professional Activity. Odessa: Astroprint Publ., 192 p. (In Russ.)
12. Zhuravlyov, A. L., 2005. Psychology of joint activity. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 640 p. (In Russ.)
13. Antsupov, A. Ya., Shipilov, A. I., 2013. Conflictology. St. Petersburg: Peter Publ., 512 p. (In Russ.)
14. Grishina, N. V., 2008. Psychology of conflict. St. Petersburg: Peter Publ., 544 p. (In Russ.)
15. Ilyin, E. P., 2009. Psychology of Communication and Interpersonal Relations. St. Petersburg: Peter Publ., 576 p. (In Russ.)
16. Andreeva, G. M., 2001. Social Psychology. Moscow: Aspect Press Publ., 384 p. (In Russ.)
17. Kuzmina, N. V., 1990. Professionalism of the Teacher's and Craftsman's Personality. Moscow: Higher School Publ., 119 p. (In Russ.)
18. Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu., Moiseeva, M. V., Petrov, A. E., 2009. New pedagogical and information technologies in the education system: textbook. student's handbook. higher. studies. institutions / edited by E. S. Polat. Moscow: Academy Publ., 272 p. (In Russ.)
19. Verbitsky, A. A., 1991. Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach. Moscow: Vysshaya Shkola, 207 p. (In Russ.)
20. Novikov, A. M., 2005. Methodology of Professional Education. Moscow: Egves Publ., 130 p. (In Russ.)
21. Klarin, M. V., 1994. Innovative Models of Learning in Foreign Pedagogical Research. Moscow: Arena Publ., 222 p. (In Russ.)
22. Serikov, V. V., 1999. Education and Personality. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems. Moscow: Logos Publ., 272 p. (In Russ.)
23. Khutorskoy, A. V., 2001. Modern Didactics. St. Petersburg: Peter Publ., 544 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Р. А. Яфизова, кандидат педагогических наук, заведующий аспирантурой, Институт машиноведения им. А. А. Благоврава РАН, regina.yafizova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0002-4465-4615>, Москва, Россия

Information about the author

Regina A. Yafizova, Cand. Sci. (Pedag.), Head of Postgraduate Studies, Blagonravov Institute of Machine Science of the Russian Academy of Sciences, regina.yafizova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0002-4465-4615>, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 11.12.2025
 Одобрена после рецензирования 15.01.2026
 Принята к публикации 30.03.2026

The article was submitted 11.12.2025
 Approved after reviewing 15.01.2026
 Accepted for publication 30.03.2026

Научная статья
УДК 78.071.4(470.325)
DOI: 10.15293/1813-4718.2603.03

**Анализ исследований по проблеме формирования
культурно-просветительских компетенций студентов вуза
на материале региональной музыкальной культуры**

Курилова Екатерина Александровна¹

¹ Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгород, Россия

Аннотация. Статья посвящена решению актуальной задачи – формированию у будущих педагогов-музыкантов компетенций в сфере культуры и просвещения для обеспечения преемственности национальных традиций в условиях глобализации.

В качестве основного педагогического ресурса рассматривается региональное музыкальное наследие, требующее как теоретического освоения, так и практической реализации. Такой двуединный подход принципиально важен для трансформации пассивного знания в активную деятельность по культурной трансляции. В работе представлен ретроспективный анализ исследований по проблеме регионализации музыкального образования. Применение методов аналитического обзора литературы, систематизации и сравнительной оценки научных подходов (культурологического, искусствоведческого, педагогического) позволило выявить существенный разрыв между имеющимися теоретическими разработками и реальными трудностями, с которыми сталкиваются студенты музыкальных факультетов при работе с местным материалом (на примере Белгородского края). Данный разрыв проявляется, в частности, в отсутствии готовых методических инструментов, а также в недостаточной подготовленности студентов к историко-контекстуальному анализу и публичной презентации регионального репертуара. Методологическую основу составили теория культурной памяти и концепция конструирования прошлого. В статье обоснована миссия педагога-музыканта как проводника и хранителя музыкального наследия, что напрямую влияет на его творческую самореализацию, развитие национального самосознания и становление как духовно-нравственной личности.

По итогам анализа выделен и научно обоснован комплекс ключевых профессиональных умений для работы с региональным материалом, включающий его историко-культурную интерпретацию, разработку просветительских проектов и адаптацию содержания для различных аудиторий. Ключевой вывод заключается в необходимости создания целостной педагогической модели, интегрирующей музыкальное краеведение в учебный процесс. Предлагаемая модель призвана преодолеть выявленный диссонанс между теорией и практикой и имеет прикладное значение для совершенствования методов подготовки музыкально-педагогических кадров в вузах.

Ключевые слова: культурно-просветительские компетенции; педагог-музыкант; музыкальное краеведение; региональная культура

Для цитирования: Курилова Е. А. Анализ исследований по проблеме формирования культурно-просветительских компетенций студентов вуза на материале региональной музыкальной культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 31–42. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.03>

Analysis of Research on Developing University Students' Cultural and Educational Competencies via Regional Music Culture

Ekaterina A. Kurilova¹

¹ Belgorod State Institute of Arts and Culture, Belgorod, Russia

Abstract. The article addresses the urgent task of developing cultural and educational competencies in future music teachers to ensure the continuity of national traditions in a globalized world. The main pedagogical resource for this is considered to be regional musical heritage, which requires both theoretical mastery and practical implementation. This dual approach is fundamentally important for transforming passive knowledge into active cultural transmission. The work presents a retrospective analysis of research on the problem of regionalization in music education. The application of methods such as analytical literature review, systematization, and comparative evaluation of scholarly approaches (from cultural studies, art history, and pedagogy) revealed a significant gap between existing theoretical developments and the practical difficulties faced by music faculty students when working with local material (using the Belgorod region as a case study). This gap manifests itself, in particular, in the lack of ready-made methodological tools, as well as in students' insufficient preparedness for historical-contextual analysis and public presentation of the regional repertoire. The methodological foundation is based on the theory of cultural memory and the concept of the construction of the past. The article substantiates the mission of the music teacher as a transmitter and guardian of musical heritage, which directly impacts their creative self-realization, the development of national self-awareness, and their formation as a spiritually and morally developed individual. As a result of the analysis, a set of key professional skills for working with regional material has been identified and scientifically justified. This set includes its historical and cultural interpretation, the development of educational projects based on it, and the adaptation of content for diverse audiences. The key conclusion is the necessity of creating an integrated pedagogical model that incorporates musical local history into the educational process. The proposed model aims to overcome the identified dissonance between theory and practice and holds practical significance for improving the training methods of music educators in higher education institutions.

Keywords: cultural and educational competencies; music teacher; musical local history; regional culture

For citation: Kurilova, E. A., 2026. Analysis of Research on Developing University Students' Cultural and Educational Competencies via Regional Music Culture. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 31–42. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.03>

Введение. Постановка проблемы. Растущая угроза уникальным культурным и национальным основам России делает сохранение ее национально-региональной идентичности особо актуальной задачей. Недостаточная систематизация деятельности педагогов-музыкантов по интеграции региональной музыкальной культуры в современные образовательные программы актуализирует потребность в целенаправленном формировании культурно-просветительских компетенций.

Ключевая роль в этом процессе отводится системе образования, в частности, подготовке педагогов-музыкантов. Выпускники вузов этого профиля должны стать не только преподавателями музыки, но и компетентными трансляторами культурных смыслов. Это обуславливает востребованность наличия у них соответствующих культурно-просветительских компетенций. Речь идет о развитии умений и навыков, интегрирующих

знаниевую базу о локальных музыкальных традициях и методов организации и ведения культурно-просветительских мероприятий, что в конечном итоге обогащает духовную жизнь социума.

Современные исследователи в области мировой музыкальной педагогики исходят из того, что музыка является не только звуковым, но и социальным феноменом, неотделимым от своего культурного контекста [1, с. 22–23]. В этой связи можно утверждать, что формирование у будущих педагогов-музыкантов культурно-просветительских компетенций на материале региональной культуры не должно ограничиваться формальным включением краеведческого компонента в учебный план. Необходим комплексный подход, обеспечивающий не только освоение музыкальной ткани, но и глубокое проникновение в систему социокультурных смыслов и функций данной традиции.

Цель статьи. Чтобы выяснить причины наблюдаемого противоречия, прежде всего, необходимо обратиться к изучению научной литературы по обозначенной проблеме и определить, по каким научным направлениям существуют разработанные методики формирования, развития и совершенствования культурно-просветительских компетенций, есть ли в анализируемых работах сопряжение между просветительской деятельностью и музыкальным краеведением, пригодны ли обнаруженные методики для внедрения в учебный процесс при подготовке будущего педагога-музыканта в вузе.

Анализ научных и программно-методических трудов с этих позиций является целью данной статьи. Подобная дифференциация позволяет систематизировать и оценить практический потенциал теоретических и эмпирических исследований, что дает возможность четко сформулировать с педагогических позиций предложения по решению проблемы формирования компетенции в области музыкального просвеще-

ния у педагога-музыканта на музыкальном региональном материале.

Объектом изучения являются компетенции педагога-музыканта.

Обзор научной литературы по проблеме. В нашем исследовании особое внимание уделяется анализу и систематизации теоретических положений, освещающих различные аспекты просветительской работы педагогов, формирование культурно-просветительских компетенций, а также трудов, посвященных интеграции музыкального краеведения в профессиональное музыкальное образование.

В исследовании С. В. Ручимской [2] представлено уточнение понятий «феномен просветительства» и «просветительская направленность». По мнению автора, просветительство является важным фактором при сохранении и приумножении культурного наследия. Не случайно, именно благодаря феномену просветительства в XVIII–XIX вв. отмечено стремительное развитие профессионального музыкального искусства России [3]. Известные российские музыканты и деятели культуры XVIII–XIX вв. были организаторами бесплатных музыкальных учебных заведений, выступали с концертными и образовательными программами; эта системная работа привела к формированию новой культурной реальности, в которой профессиональное образование стало общественной потребностью [4, с. 122].

Определенное влияние на решение проблемы регионализации музыкального образования с позиций культурологии оказали работы Е. Н. Яковлевой [5; 6]. Автор доказывает необходимость введения музыкального краеведения в систему подготовки профессиональных музыкальных кадров, рассматривая аспекты и механизмы адаптации музыкально-просветительской деятельности к современной молодежной аудитории в контексте культурных традиций Курского края, акцентируя взаимосвязь двух феноменов – культуры региона и музыкального просветительства. Исследова-

тельная работа позволила систематизировать различные категории музыкального просвещения. Разработанная классификация учитывает сложность реализации, уровень организации, количественные показатели, исполнительские составы, медийное сопровождение, социально-экономические аспекты. Достоинством исследования, на наш взгляд, можно считать разнообразие подходов в изучении региональной культуры, а именно: в контексте историко-краеведческой парадигмы, в русле концепции областничества и теории культурных гнезд.

Ракурс культурологических исследований проблемы направлен на раскрытие ценностно-смысловых аспектов культурно-просветительской деятельности, в то время как исследования искусствоведческой направленности анализируют практические аспекты подготовки музыкантов.

Так, С. А. Поронок в своей работе [7] уточняет понятие «музыкальное просветительство», которое рассматривается как педагогический процесс формирования культурной среды, развивающий духовно-нравственные качества личности учителя музыки.

Е. В. Павлова полагает, что достижение готовности музыкально-педагогических кадров к музыкально-просветительской деятельности возможно при реализации последовательного привлечения к концертным выступлениям и координации межпредметных связей [8].

В своем научном труде Е. Н. Шумилова аргументированно доказывает, что индикатором исполнительской деятельности будущего педагога-музыканта является просветительский компонент, который содержит в себе популяризаторские цели, индивидуальные ценностные смыслы и культурно-нравственные принципы [9]. Автор обосновывает влияние просветительского компонента на формирование творческих и интерпретационно-личностных качеств педагога-музыканта.

Развитие просветительских умений не-

возможно без воспитания исполнительских навыков, изучения содержания и форм просветительской деятельности. Большую роль в формировании музыкально-просветительских навыков педагогов-музыкантов играет организация тематических лекций-конcertов, сопровождающихся выбором актуальной темы, дидактической проработкой материала, учетом особенностей слушательской аудитории, применением знаний менеджмента и маркетинга. Л. Л. Мельникова, изучая просветительские умения преподавателей в сочетании с концертной практикой, указывает на воспитательное воздействие концертно-просветительской деятельности [10]. Опираясь на теоретические положения искусствоведения, исследования в области музыкального краеведения рассматривают вопросы интегрирования регионального компонента в педагогическую практику. Музыкальной специфике краеведения посвящены работы Н. Р. Туравец [11] и Л. А. Тарасовой [12], целостно рассматривающие проблему разработки концепции регионального компонента профессионального музыкального образования.

Среди ряда работ, посвященных использованию краеведческого материала в музыкальной педагогике, следует выделить исследование И. Н. Хазевой [13]. В нем систематизированы методики включения музыкально-краеведческих материалов в учебный процесс, а также выявлены характеристики, присущие процессу регионализации музыкального образования в Ханты-Мансийском автономном округе.

Исследователь Н. В. Павкина [14] указывает, что успешное включение краеведческого материала в школьную программу предполагает системный анализ историко-краеведческой литературы, фундаментальное освоение местной музыкальной культуры, практическое использование сборников произведений региональных композиторов.

В работе Ю. В. Дубыниной [15] поднимается актуальная педагогическая про-

блема – восприятие музыкальной культуры региона. Как подчеркивает автор, региональная музыкальная культура тесно взаимосвязана с общероссийской, этот синтез раскрывает воспитательный потенциал местного материала, способствуя формированию патриотизма, эстетических и нравственных качеств у учащихся. Дубынина рассматривает региональную музыкальную культуру как систему, включающую три основных компонента: ценностно-содержательный (музыкальные ценности), деятельностный (процессы создания и распространения) и институциональный (учреждения и организации), которые в совокупности отражают музыкальную жизнь территории. Н. А. Лызлова утверждает, что ценности культурного наследия региона (как народного, так и профессионального) «при включении в образовательный процесс могут выполнять не только функцию просвещения, но и, что особо важно, активно влияют на формирование мировоззренческих, нравственных, эстетических ориентаций личности» [16]. Аналогичную точку зрения высказывают Л. А. Калантарян и А. Ф. Григорьев, отмечая эффективность использования краеведения в музыкально-педагогической деятельности в качестве основы для образовательных программ, целью которых являлось бы изучение культурологического материала [17, с. 339]. Отдельного внимания заслуживает исследование Л. А. Джамалхановой и М. А. Джамалхановой, в котором изучен опыт внедрения регионального компонента в образовательную траекторию будущих учителей музыки в ряде педагогических вузов России. Авторы убедительно демонстрируют, что эффективность реализации регионального компонента требует сочетания теоретической, методической и практической подготовки, которая находит свое завершение в ходе педагогической и фольклорной практики [18]. Проблема интеграции регионального компонента в музыкально-педагогическое образование нашла свое отражение в работе Р. И. Гаджиевой, где проводится

исследование данной проблемы в условиях полиэтничного и мультикультурного административного субъекта Республика Дагестан [19]. Значительный вклад в изучение музыкальной культуры Белгородского региона внесли публикации Т. И. Карачаровой и И. Н. Карачарова [20; 21]. Вместе с тем работы ученых сосредоточены исключительно на различных исторических периодах ее развития и оставляют за рамками исследования вопросы современной актуализации музыкальной культуры Белгородского региона в педагогическом процессе.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных включению регионального компонента в музыкальное образование, отметим отсутствие методик, адаптированных специально для Белгородского региона и соотнесенных с просветительской деятельностью педагога-музыканта.

Обратимся к научным трудам, где проблемы музыкально-краеведческой и просветительской работы рассматриваются через призму подготовки педагогов-музыкантов. Н. В. Анчутина предлагает развернутое толкование термина «культурно-просветительские компетенции», понимая под ними «сформированные системные навыки по разработке, организации и реализации музыкально-просветительских проектов, направленных на пропаганду и приобщение личности к ценностям мирового и отечественного музыкального искусства, в том числе к произведениям народной музыкально-инструментальной традиции; формирование у слушательской аудитории художественно-эстетического сознания, системы ценностей, высоких духовных ориентиров и музыкального вкуса» [22]. С точки зрения Е. Л. Рудой [23], культурно-просветительская деятельность – это неотъемлемая составляющая подготовки современного педагога-музыканта. В работе подчеркивается особая миссия педагога: «учитель по призванию является просветителем и активным участником культурно-просветительской работы» [23, с. 13]. Главным показателем

готовности студентов к культурно-просветительской деятельности, по мнению Е. Л. Рудой, является способность осуществлять музыкально-проектную деятельность.

С. В. Крайнева, Т. Н. Лебедева, О. Р. Шефер, исследуя состояние осуществления культурно-просветительской деятельности учителями школ, констатируют недостаточный уровень готовности к ней. Исследователи полагают, что для оптимизации процесса подготовки учителей требуется создание специальной цифровой образовательной среды для формирования компетенций у всех участников культурно-просветительской деятельности [24, с. 210]. Однако сформированный комплекс культурно-просветительских компетенций немислим без усвоения «определенного уровня национального музыкально-культурного развития, воплощаемого в познавательной и творческой музыкальной деятельности» [25, с. 102]. На основании вышесказанного мы считаем важным и значимым введение в процесс подготовки будущих педагогов-музыкантов таких профессиональных компетенций, как способность к использованию регионального культурного музыкального наследия в процессе культурно-просветительской деятельности и способность организовывать и проводить культурно-массовые мероприятия для удовлетворения духовных потребностей различных групп населения.

Методология и методы исследования.

Методологическую основу исследования составляет синтез взаимодополняющих подходов: теория культурной памяти (Я. Ассман), концепция конструирования наследия (heritagisation), культурологический подход Д. С. Лихачева и педагогическая концепция К. Д. Ушинского.

Опираясь на идеи М. Хальбвакса и Я. Ассмана, мы исходим из того, что подлинное освоение культурного наследия возможно лишь через приобщение к его коллективным формам памяти [26].

Рассматривая региональную музыкальную традицию сквозь призму теории культурной памяти, мы определяем ее как специфический механизм, обеспечивающий воспроизводство идентичности и культурного кода местного сообщества во времени. Однако, как показывает анализ практики, современный образовательный процесс часто игнорирует этот социальный аспект, сводя краеведение к индивидуальному усвоению разрозненных фактов. Таким образом, возникает противоречие между коллективной природой культурной памяти и индивидуально-ориентированными методами ее освоения в вузе, для разрешения которого и требуется целенаправленное формирование специальных компетенций.

Концепция конструирования наследия (heritagisation) развивает этот тезис, понимая наследие не как данность, а как результат постоянной социальной деятельности по интерпретации и актуализации прошлого [27]. Следовательно, формирование культурно-просветительских компетенций будущего педагога-музыканта на материале региональной музыкальной культуры должно представлять не простую передачу знаний, а вовлечение студентов в деятельность коллективной интерпретации и актуализации музыкального наследия.

Культурологический подход Д. С. Лихачева придает работе с локальным материалом аксиологическое измерение. Ученый подчеркивал, что «краеведение – это уже одна из акций патриотического характера, создающая в своем крае более высокий уровень духовной культуры» [28, с. 73].

Данный тезис позволяет обосновать введение регионального компонента в образование будущего педагога-музыканта не просто как учебной информации, а как фундамента для становления его профессионально-личностной позиции.

Концепция К. Д. Ушинского задает ключевой педагогический принцип исследова-

ния: учитель – это нравственный пример и «моральный ориентир» [29, с. 174]. Из этого следует методологическая необходимость целенаправленно развивать у будущего специалиста компетенции, которые позволят ему стать не просто учителем музыки, а грамотным интерпретатором и живым проводником локальных музыкальных традиций.

Для ответа на поставленные исследовательские вопросы мы используем метод аналитического обзора научной литературы. В качестве основы для систематизации материалов выступают ключевые категории теории культурной памяти и концепции конструирования прошлого. В процессе работы мы оцениваем, в какой парадигме действуют авторы рассматриваемых трудов: рассматривают ли они региональную музыку как «культурную память», то есть как статичный объект для изучения, или как «коммуникативную память», актуализируемую через просветительскую практику. Данный подход позволяет нам оценить, насколько те или иные методики способны разрешить ключевое противоречие – разрыв между коллективной природой традиции и индивидуальными способами ее передачи в образовании. В итоге синтез полученных данных не только помогает выявить сильные стороны существующих подходов, но и четко обозначает научную лауну – отсутствие целостной модели, преодолевающей выявленное противоречие. В результате мы подчиняем весь теоретический аппарат одной цели – решению педагогической проблемы. Это позволяет выйти за рамки обзора литературы: критически переработать существующие подходы и спроектировать на их основе новую педагогическую модель. В соответствии с поставленной целью и методологической базой в исследовании применяется комплекс теоретических методов: анализ научной литературы для выявления состояния проблемы; синтез и сравнительная оценка существующих подходов;

классификация и обобщение данных для построения авторской модели.

Результаты исследования. Обсуждение. Опираясь на анализ существующих исследований, можно констатировать, что в педагогике музыкального образования сформировалась целостная система взглядов на теоретические и методические основы подготовки педагогов-музыкантов в аспекте культурно-просветительской деятельности. Исследовательские материалы предоставляют методологическую базу для формирования у музыкантов-педагогов профессиональных навыков, позволяющих эффективно осуществлять музыкально-просветительскую работу на всех уровнях образовательной системы.

В этой связи показательно, что уже в 2011 г. Т. И. Степанова, анализируя подготовку учителей музыки в педагогическом колледже Белгородской области в рамках музыкально-педагогического краеведения, отмечала нерешенность задачи по подготовке педагогов к пропаганде региональной музыкальной культуры и недостаточное использование местного музыкального материала, обладающего значительным просветительским потенциалом [30, с. 4]. Этот вывод, сделанный на уровне среднего профессионального образования, оказывается справедливым и для вузовского уровня. Вышесказанное подтверждает системный характер проблемы и наше предположение о существовании устойчивого разрыва между теорией и практикой подготовки педагогов-музыкантов. Однако при всей значимости имеющихся научных разработок, они не исчерпывают круга проблем, актуальность которых возросла в связи с текущими социально-политическими процессами. Отметим, что неотложная трансформация требований к профессиональной подготовке педагога-музыканта обусловлена, с одной стороны, возрастающей ролью концепции «Русского мира», выступающей катализатором

консолидации русскоязычного сообщества на основе общих культурных кодов, а с другой – необходимостью в компетентной популяризации региональной музыкальной культуры. На протяжении всей истории своего развития музыкальная культура Белгородского края неоднократно претерпевала периоды забвения. О периоде начала XX века пишет Ю. С. Горайнов: «русская культура впала в другую крайность, изъяс из своего наследия огромный, ничем не заменимый пласт отечественной духовной музыки» [31, с. 11]. Многие произведения Г. Я. Ломакина и С. А. Дегтярева стали известны белгородским слушателям благодаря музыкантам-краеведам лишь в последние десятилетия XX века. Произведения профессиональных композиторов Белгородского региона конца XX – начала XXI века малоизвестны широкой публике ввиду многолетнего влияния на развитие нашей страны со стороны Запада. В сложившихся условиях необходимостью становится овладение выпускниками вузов особыми культурно-просветительскими компетенциями, определяющими способность к продуктивной трансляции и актуализации регионального культурно-исторического наследия. Проведенный ретроспективный анализ исследований дает основание говорить об отсутствии научных трудов, обобщающих с педагогических позиций просветительство и музыкальное краеведение, в которых была бы выстроена модель формирования культурно-просветительских компетенций у будущего педагога-музыканта на основе регионального музыкального материала.

Существующая научная лакуна требует создания и апробации модели формирования культурно-просветительских компетенций с учетом интеграции музыкального краеведения в процесс подготовки музыкально-педагогических кадров. Важным аспектом при создании модели является определение педагогических условий, при которых будет оптимизироваться процесс, а также разработка соответствующего инструментария для фиксации уровня формирования компетенций, адаптированных для регионального контекста.

Заключение. Научная новизна и теоретическая ценность работы определяются проведенной систематизацией и структуризацией научных взглядов на проблему интеграции культурно-просветительских компетенций на основе регионального компонента в музыкально-педагогическое образование. Практическая значимость исследования подтверждается возможностью широкой апробации разработанной нами культурно-просветительской компетенции, внедрение которой в процесс подготовки педагогов-музыкантов любого региона России будет способствовать раскрытию ценностно-смысловых воспитательных аспектов культурно-просветительской деятельности. Следовательно, можно сделать однозначный вывод: обращение к музыкальному наследию региона – это не тренд, а императив современного образования. Без него невозможно формирование педагога-музыканта, готового к выполнению миссии просветителя и хранителя духовных традиций нации.

Список источников

1. Coppola W. J., Hebert D. G., Campbell P. S. *World Music Pedagogy, Volume VII: Teaching World Music in Higher Education*. – New York: Routledge, 2021. – 49 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429278617>
2. Ручимская С. В. Феномен просветительства в профессиональной подготовке педагога-музыканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Российский гос. соц. ун-т, 2010. – 26 с.

3. Курилова Е. А. Аспекты просветительской деятельности педагога и капельмейстера Г. Я. Ломакина // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: сб. материалов Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф.: в 4 т. – Белгород: БГИИК, 2024. – Т. 1. – С. 234–238.
4. Горайнов Ю. С. Дегтярев С. А.: солист оперы, учитель, дирижер, композитор. – Белго-

род: Белгор. обл. тип., 2011. – 366 с.

5. *Яковлева Е. Н.* Регионализация музыкального образования в учреждениях культуры и искусства: основные направления, тенденции, перспективы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Ин-т худож. образования РАО, 2010. – 24 с.

6. *Яковлева Е. Н.* Возрождение традиций музыкального просветительства в молодежной среде (на материале региональной культуры Курской области): автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. – Саратов: Курский гос. ун-т, 2016. – 59 с.

7. *Поронок С. А.* Музыкальное просветительство как педагогическое средство формирования культурной среды зарубежных русскоязычных университетов (на примере Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московский пед. гос. ун-т, 2019. – 18 с.

8. *Павлова Е. В.* Педагогические условия совершенствования подготовки будущего учителя музыки к внеурочной музыкально-просветительской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2003. – 22 с.

9. *Шумилова Е. Н.* Просветительский компонент инструментальной подготовки педагогов-музыкантов в заочной форме высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2021. – 18 с.

10. *Мельникова Л. Л.* Методика формирования профессиональной готовности преподавателя колледжа искусств к концертно-просветительской работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московский гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова, 2005. – 24 с.

11. *Туравец Н. Р.* Региональный компонент профессионального музыкального образования: методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Московский гос. ун-т культуры, 1999. – 48 с.

12. *Тарасова Л. А.* Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Московский пед. гос. ун-т, 1997. – 49 с.

13. *Хазева И. Н.* Подготовка будущего учителя к реализации регионального компонента в музыкальном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московский гос. откры-

тый пед. ун-т им. М. А. Шолохова, 2005. – 24 с.

14. *Павкина Н. В.* Совершенствование профессиональной подготовки учителя на основе введения музыкально-краеведческого материала в программу предмета «Музыка» (в условиях системы повышения квалификации): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Ин-т худож. образования РАО, 2004. – 22 с.

15. *Дубынина Ю. В.* Восприятие музыкальной культуры региона как педагогическая проблема (в условиях внеклассной работы в общеобразовательной школе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московский пед. гос. ун-т, 2008. – 22 с.

16. *Лызова Н. А.* Использование национально-регионального компонента в музыкальном воспитании учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань: Казанский гос. пед. ун-т, 2005. – 22 с.

17. *Калантарян Л. А., Григорьев А. Ф.* Регионализация как основа модернизации современного музыкально-педагогического образования // *Kant.* – 2021. – № 2 (39). – С. 45–52. – DOI: 10.24923/2222-243X.2021-39.58

18. *Джамалханова Л. А., Джамалханова М. А.* Опыт реализации регионального компонента в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2022. – № 77-2. – С. 145–148.

19. *Гаджиева Р. И.* Интеграция национально-регионального компонента в содержание музыкально-педагогического образования // *Общество: социология, психология, педагогика.* – 2025. – № 8. – С. 93–98. – DOI: 10.24158/spp.2025.8.11

20. *Карачарова Т. И., Карачаров И. Н.* Музыкально-краеведческий аспект исследования творческого наследия Г.Я. Ломакина // *Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: в 4 т.* – Белгород: БГИИК, 2018. – Т. 1. – С. 254–257.

21. *Карачарова Т. И., Карачаров И. Н.* Личность В. Ф. Трутковского в контексте истории музыкальной культуры России и Белгородского края // *Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: в 4 т.* – Белгород: БГИИК, 2016. – Т. 3. – С. 34–38.

22. *Анчутина Н. В.* Формирование культурно-просветительских компетенций музыкантов-исполнителей на струнных народных инструментах в вузе: автореф. дис. ... канд. пед.

наук. – М.: Российский гос. соц. ун-т, 2021. – 25 с.

23. Рудой Е. Л. Профессиональная подготовка педагога-музыканта в сфере культурно-просветительской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Ин-т худож. образования РАО, 2015. – 22 с.

24. Шеффер О. Р., Лебедева Т. Н., Крайнева С. В. Культурно-просветительская деятельность учителя (состояние проблемы в практике обучения) // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 4 (164). – С. 190–217. – DOI: 10.25588/CSPU.2021.34.29.012

25. Кобозева И. С. Развитие региональной системы непрерывного музыкального образования [Электронный ресурс]. – Саранск: МГПУ им. М. Е. Евсевьева, 2019. – 128 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/163501> (дата обращения: 29.06.2025).

26. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.

27. O'Reilly D., Doherty K., Carnegie E.,

Larsen, G. Cultural memory and the heritagisation of a music consumption community // Arts and the Market. – 2017. – № 7(2). – P. 174–190. DOI: <https://doi.org/10.1108/AAM-08-2016-0014>

28. Лихачев Д. С. Краеведение // Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / сост. Д. С. Бакун. – М.: Рос. фонд культуры, 2006. – С. 71–87.

29. Егорова Ю. Н., Калинина Г. К. Педагогическая теория К.Д. Ушинского и современная педагогика // Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – Т. 104, № 3. – С. 172–176. – DOI: 10.18522/2070-1403-2024-104-3-172-176.

30. Степанова Т. И. Изучение состояния музыкально-педагогического краеведения в подготовке будущих учителей музыки [Электронный ресурс] // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2011. – № 18 (113). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-sostoyaniya-muzykalno-pedagogicheskogo-kraevedeniya-v-podgotovke-buduschih-uchiteley-muzyki> (дата обращения: 08.12.2025).

31. Горяйнов Ю. С. Гавриил Якимович Ломakin. – Белгород: Белгородская областная типография, 2012. – 80 с.

References

1. Coppola, W. J., Hebert, D. G., Campbell, P. S., 2021. World Music Pedagogy, Volume VII: Teaching World Music in Higher Education. New York: Routledge, 49 p. (Routledge World Music Pedagogy Series). DOI: 10.4324/9780429278617.

2. Ruchimskaya, S. V., 2010. The phenomenon of enlightenment in the professional training of a music teacher. Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Rossiiskii gosudarstvennyi sotsial'nyi universitet Publ., 26 p. (In Russ.)

3. Kurilova, E. A., 2024. Aspects of the educational activity of the teacher and bandmaster G. Ya. Lomakin. Science. Culture. Art: topical problems of theory and practice: collection of materials of the All-Russian (with international participation) scientific-practical conference. In 4 vols. Belgorod: BGIK Publ., vol. 1, pp. 234–238. (In Russ.)

4. Goryainov, Yu. S., 2011. S. A. Degtyarev: opera soloist, teacher, conductor, composer. Belgorod: Belgorodskaya oblastnaya tipografiya Publ., 366 p. (In Russ.)

5. Yakovleva, E. N., 2010. Regionalization of music education in institutions of culture and art:

main directions, trends, prospects. Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Institut khudozhestvennogo obrazovaniya RAO Publ., 24 p. (In Russ.)

6. Yakovleva, E. N., 2016. Revival of the traditions of musical enlightenment in the youth environment (based on the material of the regional culture of the Kursk region). Abstract of Doctor of Sciences (Arts) dissertation. Saratov: Kurskii gosudarstvennyi universitet Publ., 59 p. (In Russ.)

7. Poronok, S. A., 2019. Musical enlightenment as a pedagogical means of forming a cultural environment in foreign Russian-language universities (on the example of the Transnistrian State University named after T. G. Shevchenko). Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet Publ., 18 p. (In Russ.)

8. Pavlova, E. V., 2003. Pedagogical conditions for improving the preparation of the future music teacher for extracurricular musical and educational activities. Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Cheboksary: Chuvashskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. I. Ya. Yakovleva Publ., 22 p. (In Russ.)

9. Shumilova, E. N., 2021. The enlightenment component of instrumental training of music teachers in the correspondence form of higher education. Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. St. Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A. I. Gertsena Publ., 18 p. (In Russ.)
10. Melnikova, L. L., 2005. Methods of forming the professional readiness of a college of arts teacher for concert and educational work. Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi otkryti pedagogicheskii universitet im. M. A. Sholokhova Publ., 24 p. (In Russ.)
11. Turavets, N. R., 1999. The regional component of professional music education: methodology, theory, practice. Abstract of Doctor of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi universitet kul'tury Publ., 48 p. (In Russ.)
12. Tarasova, L. A., 1997. Theory and practice of musical local history in the system of modern music education. Abstract of Doctor of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet Publ., 49 p. (In Russ.)
13. Khazeva, I. N., 2005. Preparing the future teacher for the implementation of the regional component in music education. Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi otkryti pedagogicheskii universitet im. M. A. Sholokhova Publ., 24 p. (In Russ.)
14. Pavkina, N. V., 2004. Improving the professional training of a teacher based on the introduction of musical and local history material into the "Music" subject program (in the system of advanced training). Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Institut khudozhestvennogo obrazovaniya RAO Publ., 22 p. (In Russ.)
15. Dubynina, Yu. V., 2008. Perception of the regional music culture as a pedagogical problem (in the context of extracurricular work in a comprehensive school). Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet Publ., 22 p. (In Russ.)
16. Lyzlova, N. A., 2005. The use of the national-regional component in the musical education of primary school students. Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Kazan: Kazanskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet Publ., 22 p. (In Russ.)
17. Kalantaryan, L. A., Grigor'ev, A. F., 2021. Regionalization as the basis for the modernization of modern music-pedagogical education. Kant, no. 2 (39), pp. 45–52. DOI: 10.24923/2222-243X.2021-39.58. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Dzhalamkhanova, L. A., Dzhalamkhanova, M. A., 2022. Experience in implementing the regional component in the process of professional training of future music teachers. Problems of Modern Pedagogical Education, no. 77-2, pp. 145–148. (In Russ.)
19. Gadzhieva, R. I., 2025. Integration of the national-regional component into the content of music-pedagogical education. Society: Sociology, Psychology, Pedagogy, no. 8, pp. 93–98. DOI: 10.24158/spp.2025.8.11. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Karacharova, T. I., Karacharov, I. N., 2018. Music and local history aspect of the study of the creative heritage of G.Ya. Lomakin. Science. Culture. Art: topical problems of theory and practice. In 4 vols. Belgorod: BGIK Publ., vol. 1, pp. 254–257. (In Russ.)
21. Karacharova, T. I., Karacharov, I. N., 2016. The personality of V.F. Trutovsky in the context of the history of music culture of Russia and the Belgorod region. Science. Culture. Art: topical problems of theory and practice. In 4 vols. Belgorod: BGIK Publ., vol. 3, pp. 34–38. (In Russ.)
22. Anchutina, N. V., 2021. Formation of cultural and educational competencies of folk string instrumentalists at a university. Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Rossiiskii gosudarstvennyi sotsial'nyi universitet Publ., 25 p. (In Russ.)
23. Rudoi, E. L., 2015. Professional training of a music teacher in the field of cultural and educational activities. Abstract of Candidate of Sciences (Pedag.) dissertation. Moscow: Institut khudozhestvennogo obrazovaniya RAO Publ., 22 p. (In Russ.)
24. Shefer, O. R., Lebedeva, T. N., Kraineva, S. V., 2021. Cultural and educational activities of a teacher (the state of the problem in teaching practice). Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, no. 4 (164), pp. 190–217. DOI: 10.25588/CSPU.2021.34.29.012. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Kobozeva, I. S., 2019. Development of the regional system of continuous music education

[online]. Saransk: MGPU im. M. E. Evsev'eva Publ., 128 p. Available at: <https://e.lanbook.com/book/163501> (accessed 29.06.2025). (In Russ.)

26. Assmann, Y., 2004. Cultural Memory: Writing, Remembrance of the Past and Political Identity in High Cultures of Antiquity. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ., 368 p. (In Russ.)

27. O'Reilly, D., Doherty, K., Carnegie, E., Larsen, G., 2017. Cultural memory and the heritagisation of a music consumption community. Arts and the Market, no. 7 (2), pp. 174–190. DOI: 10.1108/AAM-08-2016-0014.

28. Likhachev, D. S., 2006. Local History. Selected works: thoughts on life, history, culture. Comp. D.S. Bakun. Moscow: Rossiiskii fond kul'tury Publ., pp. 71–87. (In Russ.)

29. Egorova, Yu. N., Kalinina, G. K., 2024. Pedagogical theory of K. D. Ushinsky and modern pedagogy. Humanities and Social Sciences, no. 104 (3), pp. 172–176. DOI: 10.18522/2070-1403-2024-104-3-172-176. (In Russ., abstract in Eng.)

30. Stepanova, T. I., 2011. Studying the state of music-pedagogical local history in the training of future music teachers [online]. Issues of Journalism, Pedagogy, Linguistics, no. 18 (113). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-sostoyaniya-muzykalno-pedagogicheskogo-kraevedeniya-v-podgotovke-buduschih-uchiteley-muzyki> (accessed 08.12.2023). (In Russ.)

31. Goryainov, Yu. S., 2012. Gavriil Yakimovich Lomakin. Belgorod: Belgorodskaya oblastnaya tipografiya. Publ., 80 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Е. А. Курилова, аспирант, старший преподаватель кафедры музыкального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры, kurilova_ea@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-9008-7583>, Белгород, Россия

Information about the author

Ekaterina A. Kurilova, Postgraduate Student, Senior Lecturer, Department of Music Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture, kurilova_ea@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-9008-7583>, Belgorod, Russia

Статья поступила в редакцию 11.10.2025
Одобрена после рецензирования 15.01.2026
Принята к публикации 30.03.2026

The article was submitted 11.10.2025
Approved after reviewing 15.01.2026
Accepted for publication 30.03.2026

Научная статья

УДК 37.013.46

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.04

Воспитание как профессиональный вызов педагогу

Селиванова Наталья Леонидовна^{1, 2}

¹ Российская академия образования, Москва, Россия

² Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу воспитания как особой области педагогической деятельности, выступающей профессиональным вызовом для современного педагога. Цель статьи – выявить ключевые проблемные основания воспитания и обосновать его специфику как процесса, не сводимого к технологическому управлению и воспроизводству заданных результатов.

Методологическую основу составляют системный, гуманистический, субъектный, аксиологический и культурно-исторический подходы, позволяющие рассматривать воспитание как многомерное явление, связанное с процессами смыслообразования, личностного выбора и внутреннего принятия ценностей. В работе используется комплекс теоретических методов, включая анализ научной литературы, концептуальный анализ понятий, теоретическое моделирование воспитательной деятельности, интерпретацию педагогической практики.

Результаты исследования. Отмечается представление о принципиальном отличии воспитания от обучения по характеру результатов: они носят отсроченный и вероятностный характер, не поддаются прямому конструированию и зависят от внутренней работы субъекта. В этой связи обосновывается необходимость различения результата и эффекта воспитания, а также разграничения процедур измерения и процессов понимания. Особое внимание уделяется критическому анализу применения понятия «технология» в воспитании и обоснованию перехода к методическому уровню описания педагогической деятельности, ориентированному на работу с воспитательной ситуацией. Рассматриваются риски имитации воспитания, связанные с формализацией и ориентацией на внешние показатели. Отдельно анализируется влияние цифровой среды, которая одновременно расширяет воспитательные возможности и усложняет процессы формирования ответственности, внимания и смыслового отношения.

Заключение. В качестве ключевого вывода обосновывается положение о том, что системообразующим фактором воспитания выступает личностно-профессиональная позиция педагога, определяющая характер его ответственности, границы воздействия и способы организации воспитательного процесса.

Ключевые слова: воспитание; воспитательная ситуация; воспитательная деятельность; измерение в воспитании; методика; личностно-профессиональная позиция; результат и эффект воспитания; субъектность; технология; цифровая среда

Для цитирования: Селиванова Н. Л. Воспитание как профессиональный вызов педагогу // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 43–54. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.04>

Благодарности. Исследование выполнено в 2025 году в рамках государственного задания Министерства науки и образования Российской Федерации № 075-01476-22-00 по теме

«Разработка теоретических и практических основ проведения воспитательной работы в высших учебных заведениях в современных условиях».

Scientific article

Education as a Professional Challenge for the Teacher

Natalia L. Selivanova^{1, 2}

¹ Russian Academy of Education, Moscow, Russia

² Lednev Institute of Content and Methods of Teaching, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of education (upbringing) as a specific domain of pedagogical activity that constitutes a professional challenge for the contemporary teacher. The aim of the study is to identify the key problematic foundations of education and to substantiate its specificity as a process that cannot be reduced to technological management or the reproduction of predetermined outcomes.

The methodological framework is based on systemic, humanistic, subject-centered, axiological, and cultural-historical approaches, which make it possible to consider education as a multidimensional phenomenon associated with processes of meaning-making, personal choice, and the internal acceptance of values. The study employs a set of theoretical methods, including analysis of scholarly literature, conceptual analysis of key notions, theoretical modeling of educational activity and interpretation of pedagogical practice.

Research results. The concept of a fundamental difference between education and training is noted in the nature of the results: they are delayed and probabilistic, cannot be directly constructed, and depend on the internal work of the subject. In this regard, the need to distinguish between the result and the effect of education, as well as the distinction between measurement procedures and processes of understanding, is substantiated. Special attention is paid to a critical analysis of the application of the concept of “technology” in education and to the justification for shifting to a methodological level of describing pedagogical activity oriented toward working with the educational (upbringing) situation. The risks of simulating education associated with formalization and an orientation toward external indicators are examined. The influence of the digital environment is analyzed separately, as it simultaneously expands educational opportunities and complicates the processes of forming responsibility, attention, and meaningful engagement.

Conclusion. The key conclusion substantiates the position that the system-forming factor of education is the teacher’s personal and professional stance, which determines the nature of responsibility, the boundaries of influence, and the ways of organizing the educational process.

Keywords: education (upbringing); educational situation; educational activity; measurement in education; methodology; personal and professional stance; result and effect of education; subjectivity; technology; digital environment

For citation: Selivanova, N. L., 2026. Education as a Professional Challenge for the Teacher. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 43–54. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.04>

Acknowledgments. The study was carried out in 2025 within the framework of the state assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 075-01476-22-00 on the topic “Development of theoretical and practical foundations for conducting educational work in higher education institutions under contemporary conditions.”

Введение. Воспитание в педагогике занимает особое положение: признается центральной задачей образования и одно-

временно остается одной из наиболее сложных областей практики. В научной и нормативной речи оно фиксируется как

самоочевидная ценность, не требующая обоснования. Однако при уточнении его содержания, границ педагогического воздействия и соотнесенности деятельности педагога с результатами обнаруживается расхождение в понимании базовых характеристик воспитания.

В этих условиях воспитание приобретает характер профессионального вызова. Речь идет не о внешних трудностях, связанных с изменением социальной среды, усложнением контекста или ростом требований к системе образования. Воспитание требует от педагога не следования готовым моделям, а осмысленной профессиональной позиции, определяющей основания, границы ответственности и способы действия.

В практике вопросы деятельности, результатов и способов организации часто рассматриваются раздельно, тогда как в реальности они образуют единую проблемную зону. Педагогическая деятельность предполагает целенаправленность и ответственность за результат, однако сами результаты связаны с внутренними изменениями личности: принятием ценностей, формированием позиции, возникновением смысла.

В связи с этим возникает необходимость рассматривать воспитание не как совокупность мероприятий или формализованных процедур, а как специфическую область, требующую особой логики описания, организации и анализа результатов.

Цель статьи – проанализировать проблемные основания современного воспитания и раскрыть его специфику как области педагогической деятельности, выступающей профессиональным вызовом.

Методология и методы исследования. Методологическую основу составляет совокупность подходов, позволяющих рассматривать воспитание как многомерное явление.

Системный подход задает его анализ как элемента образовательной реальности, включенного в структуру взаимос-

вязанных условий, форм взаимодействия и практик. *Гуманистический подход* определяет понимание воспитания как процесса, связанного с субъектностью, смыслообразованием и личностным присвоением ценностей. *Субъектный подход* фиксирует обучающегося как активного участника воспитательного процесса.

Аксиологический подход позволяет рассматривать ценности как предмет выбора, а не трансляции, тем самым задавая интерпретацию воспитания как создания условий для их осмысления и принятия. *Культурно-исторический подход* учитывает зависимость воспитания от социокультурного контекста и позволяет интерпретировать современные изменения, включая цифровизацию, как фактор трансформации воспитательных процессов. *Деятельностный подход* используется для анализа организации совместной деятельности, при этом акцент переносится с формирования действий на условия их личностного осмысления. *Герменевтический подход* обеспечивает интерпретацию процессов, не поддающихся прямому наблюдению и измерению, прежде всего смыслообразования и внутреннего принятия.

Сочетание подходов позволяет анализировать воспитание как целостное явление и обосновать его специфику.

В исследовании использован комплекс теоретических методов: анализ и обобщение научной литературы; сравнительно-сопоставительный анализ подходов к пониманию воспитания и его результатов; концептуальный анализ ключевых понятий (воспитание, воспитательная ситуация, методика, результат, субъектность, смысл); интерпретация педагогической практики; теоретическое моделирование структуры и границ воспитательной деятельности.

Результаты исследования. Анализ базовых оснований воспитания направлен не на его описание, а на выявление принципиальных характеристик: что в нем поддается организации и управлению, а что выходит

за пределы прямого педагогического воздействия. Игнорирование этих границ делает деятельность внутренне противоречивой.

В практике воспитание интерпретируется как воздействие, организация деятельности и создание условий. Каждая трактовка обоснована, однако их некритическое совмещение приводит к концептуальной неясности. В результате возникает рассогласование ожиданий: от педагога требуют результата как от воздействия, предлагают действовать через воспроизводимые процедуры и одновременно снимают ответственность, апеллируя к среде.

Специфика воспитания определяется его связью с личностным присвоением ценностей – превращением их во внутренние основания выбора и действия. Этот процесс связан со смыслообразованием. Смысл понимается как личностно присвоенное значение происходящего, возникающее при соотношении внешних требований с индивидуальным опытом и выступающее основанием действия. Он возникает в ситуации неопределенности и выбора; при заданности результата имеет место не смысловая работа, а воспроизведение норм.

Воспитание не описывается в логике жестких причинно-следственных зависимостей. Педагогическое действие не детерминирует результат, а создает условия его возможного возникновения. Игнорирование этого ведет к подмене воспитания его внешними формами.

Современное понимание воспитания сформировано в работах Д. В. Григорьева [1], И. Д. Демаковой [2], А. В. Мудрика [3], Л. И. Новиковой [4], С. Д. Полякова [5], Т. А. Ромм [6], Н. Л. Селиванова [7; 8], П. В. Степанова [9], М. В. Шакуровой [10], И. Ю. Шустовой [11] и др. В них воспитание определяется как социально обусловленный, многофакторный, незавершаемый и вероятностный процесс развития личности, в котором педагогическое воздействие не гарантирует результат, а задает условия его становления.

Показано, что воспитательные результаты не являются прямым следствием организованной деятельности: переход от усвоения знаний к ценностному отношению и далее к самостоятельному действию не гарантирован и зависит от личностного включения. Это фиксирует вероятностный характер воспитания.

Воспитание обусловлено социокультурным контекстом, изменяется вместе с опытом и жизненными ситуациями человека и не имеет завершенной формы [3]. Личность выступает активным участником процесса, интерпретирующим и переосмысливающим воздействие.

Воспитание носит ценностный характер. Традиционные ценности выступают не внешним нормативным набором, а формой исторически сложившегося опыта совместной жизни. Они выполняют ориентирующую функцию, задавая смысловые координаты, в которых возможен осмысленный выбор [12; 13].

Ценности активно представлены в программных документах и концепциях, однако значительно слабее проявляются в повседневных отношениях, принимаемых решениях и конкретных воспитательных практиках. Это позволяет предположить, что фиксация ценностей на уровне деклараций оказывается существенно проще, чем их реальное включение в жизнь образовательной организации. В ситуациях выбора, неопределенности и конфликта именно ценностные основания деятельности подвергаются наибольшему испытанию и требуют от педагога не формального воспроизведения, а личностного удержания.

Важно подчеркнуть, что данная проблематика не сводится к вопросу о навязывании ценностей или усилении воспитательного давления. Речь идет о наличии у педагога собственной осмысленной ценностной позиции как профессионального основания его деятельности, без которой воспитание принципиально невозможно.

Ключевым условием воспитания явля-

ется признание ребенка субъектом [14], не объектом воздействия, а участником процесса, способным к выбору, оценке и ответственности.

Понятие субъектности закреплено в программах и концепциях, однако интерпретируется по-разному: как выбор, как самостоятельность, как ограничение педагогического влияния. Ни одна из трактовок не исчерпывает его содержания. В практике субъектность проявляется не в наличии выбора, а в способе его осуществления и последствиях принятого решения.

Признание субъектности усложняет позицию педагога. Оно требует удержания рамки, в которой совмещаются свобода и ответственность, и исключает отказ от воспитательной позиции. Субъектность выступает не характеристикой методики, а качеством воспитательной ситуации, определяемым характером отношений, границ и смыслового контекста. Ее признание ограничивает прямое воздействие: педагог организует ситуацию, задает рамки и предлагает содержание, но не определяет его интерпретацию. Результат обусловлен внутренней работой субъекта и не поддается внешнему контролю.

Игнорирование субъектности ведет к редукции воспитания до управления поведением. Деятельность начинает ориентироваться на внешние признаки: соблюдение правил, выполнение требований, демонстрацию нормативных реакций. Однако эти показатели не свидетельствуют о внутреннем принятии и не могут рассматриваться как результат и эффект воспитания.

Сведение субъектности к индивидуальной характеристике смещает анализ с педагогической реальности как пространства взаимодействия на отдельные проявления, тем самым обедняя содержание понятия. Воспитание разворачивается преимущественно в коллективе, в совместной деятельности, отношениях, нормах и способах организации повседневной жизни.

Коллектив обеспечивает соотнесение ин-

дивидуального выбора с другими и придает ответственности социальный характер [15]. В этом смысле он выступает условием воспитания. В свое время рассмотрение коллектива в педагогике как единства организации и психологической общности (Л. И. Новикова [16]) принципиально меняло его видение и понимание, позволило сделать его эффективным инструментом развития личности и действительно выйти педагогу на уровень работы с различными пластами отношений. Коллектив – это не подавление индивидуальности и не единообразие. В практике воспитания он проявляется не столько как структура, сколько как способ организации повседневности: в том, как принимаются решения, как разрешаются конфликты, как распределяется ответственность, как переживаются общие события.

После обращения к субъектности необходимо уточнить статус понятия «технология» в воспитании.

В практике сохраняется ориентация на формализованные способы организации деятельности как средство обеспечения результатов. Однако понятие «технология» не является нейтральным: оно связано с представлениями о структурированности, управляемости и воспроизводимости процесса. Эти характеристики не совпадают со спецификой воспитания, связанного с субъектностью, смыслообразованием и личностным выбором. Требуется разграничение: в какой мере процедурный подход применим к воспитательной деятельности и какие ее аспекты выходят за пределы формализованного описания.

Технологическая логика предполагает воспроизводимость, предсказуемость и управляемый результат. Смысл возникает иначе – через личностное присвоение и соотнесение внешних требований с опытом и ценностями. Это задает принципиальное расхождение между логикой воспитания и логикой формализованного управления.

Критика технологизации не означает от-

каза от организации воспитания, а задает границы ее применимости. Управляемыми остаются условия, формы взаимодействия и процедуры; личностный результат не может быть задан как прямой продукт педагогического воздействия. Профессионализм педагога проявляется не в гарантировании результата, а в умении выстраивать пространство смыслового взаимодействия и удерживать его ценностные основания.

Показателен типичный пример. Воспитательное мероприятие, направленное на формирование ответственности, организовано корректно: распределены роли, заданы сроки, определены критерии оценки. Участие обеспечено, задания выполнены. Однако результаты расходятся. Для части учащихся это остается внешним действием: «надо – сделали – забыли»; для других, при наличии смыслового обсуждения, возникает личное отношение и ответственность за последствия. Форма совпадает, результат различается. Смысл не задается процедурно и не возникает автоматически. Педагог организует деятельность, но не производит смысл: он либо присваивается, либо нет.

Отсюда следует предел технологизации. Она допустима на уровне организации условий, структуры деятельности, процедур взаимодействия, распределения ресурсов и фиксации формальных параметров участия. На уровне личностных изменений она утрачивает адекватность.

Таким образом, технологичность в воспитании принципиально ограничена. Попытка распространить ее на сферу внутреннего результата ведет к подмене воспитания фиксацией внешних эффектов. Профессиональный вызов состоит не в обеспечении заданного результата, а в удержании пространства смыслообразования, где возможны личностный выбор и внутреннее признание опыта.

В данном контексте более адекват-

ным оказывается обращение к понятию «методика»¹. Уточнение его содержания необходимо для выстраивания логики анализа воспитания как особой области педагогической деятельности.

В педагогическом контексте методика воспитания понимается как система ориентиров и способов профессионального действия, обеспечивающих организацию воспитательного процесса без его жесткой регламентации. В отличие от технологической модели, она не задает фиксированной последовательности действий и не предполагает гарантированного результата, сохраняя открытый и вариативный характер.

Такое понимание соотносится с воспитательной ситуацией как основной единицей анализа. В этом случае методика выступает способом работы с ситуацией: включает удержание ее смысловой рамки, задание границ взаимодействия, постановку вопросов и поддержку процессов осмысления. Речь идет не о прямом воздействии, а о создании условий, в которых внешние требования могут быть соотнесены с внутренними основаниями выбора. При этом одна и та же методика не обеспечивает одинакового эффекта. Его вариативность определяется опытом участников, их ценностными установками и конкретным контекстом взаимодействия. Это фиксирует принципиальное отличие воспитания от процессов, ориентированных на воспроизводимость результата.

Различение технологической и методической логики позволяет точнее определить границы управляемости воспитания.

В педагогической практике сохраняется инерция понимания результата как фиксируемого и заранее заданного итога. Между тем воспитательный процесс не сводится к достижению наблюдаемых показателей, поскольку связан с внутренними изменениями личности, не поддающимися прямой фиксации.

¹ Титова Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 311 с.

В этой связи необходимо различать результат и эффект воспитания [1]. Результат выступает как нормативно заданное целевое ожидание, закрепленное в образовательных программах. Эффект отражает реальные изменения в личности и поведении обучающегося, возникающие в процессе воспитания и не совпадающие полностью с исходным замыслом. Специфика воспитания проявляется в отсроченном и вероятностном характере его результатов. Эффекты также обнаруживаются не сразу и нередко принимают иные формы, чем предполагалось. Они выражаются в изменении отношения, способах принятия решений, готовности к ответственности. Именно поэтому они труднее фиксируются, но точнее отражают содержание воспитательного процесса.

Различение результата и эффекта не отменяет необходимости планирования и оценки, но задает их границы. Результат может быть задан, эффект – лишь предполагаться. Соответственно, профессиональная задача педагога заключается не в «производстве» результата, а в организации условий, в которых возможны воспитательные эффекты, и в их последующем осмыслении.

Это различие меняет постановку вопроса об измерении. Существенным становится не сам факт измерения, а его предмет. Результаты, будучи связаны с целями, могут становиться объектом фиксации. Однако в этом случае измеряются не личностные изменения как таковые, а характеристики организации процесса: формы деятельности, степень включенности, устойчивость проявлений, соотношенность целей и практик. Речь идет о системе показателей, применимой при осознании ее ограниченности.

Эффекты имеют иную природу. Они связаны с изменениями установок, отношений, способов принятия решений, носят отсроченный и вариативный характер и не поддаются прямому измерению. Их изучение возможно через интерпретацию педагогического опыта: наблюдение, анализ

ситуаций, анкетирование, опытно-экспериментальную работу.

Тем самым различаются два уровня профессиональной работы: результаты подлежат фиксации и аналитической оценке, эффекты – пониманию и интерпретации. Речь идет не об отказе от оценки, а о разграничении измерения и понимания как различных процедур. Различие результата и эффекта фиксирует несоответствие между задаваемым и реально происходящим в личностном развитии. Это несоответствие усиливается в условиях среды, ориентированной на внешние показатели и быстрые реакции.

В наибольшей степени данная тенденция проявляется в цифровой среде. Ее особенности: высокая скорость коммуникации, множественность взаимодействий и доступность форм фиксации активности усиливают ориентацию на измеряемые параметры: участие, отклик, видимую включенность. При этом процессы внутреннего принятия, осмысления и формирования позиции оказываются еще менее наблюдаемыми и управляемыми.

В этих условиях вопрос о границах измерения и понимания в воспитании приобретает особую остроту и требует отдельного рассмотрения.

Воспитание в цифровой среде становится одной из наиболее напряженных зон современной педагогической практики, поскольку здесь особенно остро проявляется расхождение между логикой воспитания и логикой самой среды. Цифровое пространство не является нейтральным инструментом: оно задает собственные правила взаимодействия, форматы коммуникации и способы предъявления опыта, которые неизбежно влияют на характер воспитательных процессов [6; 17; 18].

С одной стороны, цифровая среда существенно расширяет воспитательные возможности [19]. Она обеспечивает доступ к разнообразным культурным образцам, формирует новые формы участия и самовыражения, позволяет выстраивать гори-

зонтальные связи и поддерживать включенность обучающихся за пределами формально организованного пространства. В этом смысле цифровая среда может выступать ресурсом для развития субъектности: она предоставляет пространство выбора, инициативы, проб и самопрезентации.

С другой стороны, именно в цифровой среде проявляются ограничения, имеющие принципиальное значение для воспитания [20]. Прежде всего, меняется характер внимания: фрагментарность, клиповость, постоянное переключение затрудняют удержание смысла и последовательную работу с ним. Коммуникация все чаще смещается в сторону быстрых реакций и упрощенных форм выражения, что снижает глубину осмысления и рефлексии. Особую проблему представляет трансформация опыта ответственности.

В цифровом взаимодействии последствия действий нередко оказываются отсроченными, размытыми или неочевидными, что затрудняет формирование устойчивой связи между выбором и его результатами. При этом сама среда поощряет демонстративность, ориентацию на внешнюю оценку, количественные показатели (просмотры, лайки), что может подменять внутренние основания действия внешними эффектами признания.

Возникает и более глубокое противоречие. Воспитание, как было сказано, предполагает работу со смыслом, требующую остановки, соотнесения, внутреннего усилия. Цифровая же среда во многом организована как поток, в котором приоритет получают скорость, новизна и непрерывность обновления.

В этих условиях педагог сталкивается с ситуацией, когда сами основания воспитательной работы: внимание, переживание, осмысление — оказываются не поддерживаемыми, а нередко и вытесняемыми логикой среды. Это не позволяет рассматривать цифровизацию исключительно как внешний фактор, усложняющий работу педаго-

га. Речь идет о более глубоком сдвиге условий, в которых происходит становление личности. Соответственно, задача воспитания не может сводиться ни к игнорированию цифровой среды, ни к ее безусловному принятию.

Проблема заключается в поиске таких форм педагогического действия, которые позволяли бы использовать потенциал цифровой среды, не утрачивая при этом ее критического осмысления. Это требует от педагога не только владения инструментами, но и способности удерживать ценностно-смысловые основания взаимодействия, выстраивать ситуации, в которых цифровой опыт становится предметом анализа, обсуждения и личностного соотнесения.

Тем самым воспитание в цифровой среде обнаруживает одну из ключевых профессиональных задач современного педагога: работать не «внутри» среды как заданной данности, а с самой средой как с фактором, требующим педагогического осмысления, отбора и преобразования.

Проведенный анализ показывает, что системообразующим звеном, объединяющим различные аспекты воспитания, выступает педагог и его личностно-профессиональная позиция [10; 11; 21]. Через нее соотносятся и приобретают практический смысл субъектность обучающегося, коллективный характер взаимодействия, выбор методических средств, понимание результата и подходы к его оценке.

Признание обучающегося субъектом, рассмотрение коллектива как пространства совместной жизни, различение результата и эффекта изменяют характер педагогической деятельности. Она не может строиться в логике прямого воздействия или воспроизводимых процедур и требует постоянного соотнесения целей, средств и возможных последствий с учетом несводимости воспитания к внешне наблюдаемым проявлениям.

Личностно-профессиональная позиция понимается не как совокупность декла-

рируемых установок, а как интегративное основание деятельности, включающее ценностные ориентиры, понимание границ педагогического воздействия, готовность к выбору и ответственность за принимаемые решения в конкретной ситуации.

Позиция обеспечивает удержание баланса между различными логиками воспитания: сохраняет организованность и целенаправленность процесса, не сводя его к формализованным процедурам и внешним показателям. В этом качестве она выступает условием перехода от воспроизведения практик к их осмысленному применению.

Методика в этой логике меняет статус: она не сводится к набору универсальных приемов и выступает как инструмент, реализуемый и интерпретируемый через позицию педагога. Аналогично, фиксация результатов и анализ эффектов зависят от понимания целей деятельности и границ возможного влияния.

В условиях цифровой среды значение позиции возрастает: усиливается риск подмены смысловых оснований внешними эффектами активности и вовлеченности. Именно педагог определяет, становится ли цифровое пространство ресурсом воспитания или фактором, затрудняющим осмысление и формирование ответственности.

Таким образом, педагог в воспитании выступает не только организатором деятельности, но и носителем ее оснований. Личностно-профессиональная позиция является не дополнительной характеристикой, а системообразующим элементом, обеспечивающим целостность воспитательного процесса.

Заключение. Проведенный анализ показывает, что воспитание не сводится к совокупности педагогических воздействий, организационных форм или воспроизводимых процедур. Его специфика определяется направленностью на внутренние изменения личности, осуществляемые через процессы смыслообразования, личностного выбора и принятия ценностей. Это задает особый

характер соотношения между педагогической деятельностью и ее результатами: они не конструируются непосредственно, а формируются в пространстве взаимодействия и внутренней работы субъекта.

Различение результата и эффекта, уточнение границ технологизации, анализ воспитательной ситуации и субъектности позволяют рассматривать воспитание как область, в которой организация процесса далеко не всегда тождественна достижению результата, а фиксация внешних проявлений не исчерпывает содержания происходящих личностных изменений учащегося.

В этих условиях системообразующим фактором выступает личностно-профессиональная позиция педагога. Она определяет способы соотношения целей и средств, границы педагогического воздействия, характер работы с ситуацией и содержание принимаемых решений. Позиция обеспечивает удержание баланса между организованностью воспитательного процесса и его открытостью к личностному присвоению опыта.

Цифровая среда усиливает значимость данной проблематики, задавая приоритет внешне фиксируемых показателей активности и вовлеченности. Это требует от педагога способности различать внешние проявления и внутренние изменения, а также выстраивать такие формы работы, в которых цифровой опыт становится предметом осмысления и личностного соотношения.

Таким образом, воспитание обнаруживает себя как профессиональная область, требующая не только владения способами организации деятельности, но и способности работать с ее смысловыми и ценностными основаниями. Профессионализм педагога проявляется в умении выстраивать взаимодействие с обучающимися, в котором обеспечиваются условия для личностного развития и его осмысленного включения в систему отношений.

Тем самым специфика воспитания опре-

деляется характером создаваемых условий и качеством педагогического взаимодей-

ствия, в рамках которых становится возможным формирование результата.

Список источников

1. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Результаты и эффекты в воспитании // Воспитательная работа в школе. – 2021. – № 5. – С. 22–26.
2. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Педагог как воспитатель: содержание воспитательной деятельности современного педагога // Воспитание школьников. – 2023. – № 4. – С. 24–31. – DOI: 10.12345/0130-0776_2023_4_24.
3. Мудрик А. В. Социализация человека. – 6-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 444 с.
4. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – 335 с.
5. Поляков С. Д. Начала педагогико-психологической теории социального воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 111–123.
6. Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, № 4(40). – С. 360–366. – DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366.
7. Селиванова Н. Л. Ресурсы реализации воспитания как государственного приоритета // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 7–13. – DOI: 10.15293/1813-4718.2305.01.
8. Селиванова Н. Л. Возврат без гарантии: воспитание и ретроинновации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2025. – Т. 14, № 3(55). – С. 272–282. – DOI: 10.18500/2304-9790-2025-14-3-272-282.
9. Степанов П. В. Структура воспитательной деятельности педагога. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогический поиск, 2018. – 208 с.
10. Шакурова М. В. Актуальный отечественный опыт работы с профессиональными дефицитами педагогов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2025. – № 2. – С. 87–90. – EDN SJEUJR.
11. Шустова И. Ю. Воспитание в школе: прошлое и настоящее // Воспитательная работа в школе. – 2023. – № 1. – С. 25–30.
12. Басюк В. С., Селиванова Н. Л., Шакурова М. В., Ромм Т. А. Особенности современных практик вузов по приобщению студенческой молодежи к традиционным духовно-нравственным ценностям: проблемно-ориентированная экспертная оценка // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 4. – С. 7–33. – DOI: 10.15293/2658-6762.2504.01.
13. Васильева О. Ю. [и др.] Научно-методические рекомендации по приобщению современных студентов вуза к традиционным духовно-нравственным ценностям. – Воронеж: ВГПУ, 2025. – 44 с.
14. Слободчиков В. И. Антропологический смысл профессионального образования (экспертное мнение) // Организационная психолингвистика. – 2020. – № 4 (12). – С. 91–98.
15. Круглов В. В. Как поддержать единство коллектива: позиция взрослого // Воспитание школьников. – 2024. – № 8. – С. 35–41.
16. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 143 с.
17. Воронаев М. В. Воспитание в виртуальных средах: монография / под науч. ред. А. В. Мудрика. – М.: МГПУ, 2010. – 232 с.
18. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2021. – № 16-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 16.04.2026).
19. Селиванова Н. Л. Особенности воспитания детей в эпоху цифровой среды: педагогические риски и возможности // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 4. – С. 19–31. – DOI: 10.15293/1813-4718.2504.02.
20. Шмидт А. А., Ромм Т. А. Риски и ресурсы цифровизации в воспитании // Воспитание школьников. – 2024. – № 8. – С. 9–15. – DOI: 10.47639/0130-0776_2024_8_9.
21. Шустова И. Ю. Позиция значимого взрослого в разных подходах к воспитанию // Воспитательная работа в школе. – 2024. – № 4. – С. 12–16. – EDN MPNQOM.
22. Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое

сопровождение молодых педагогов в условиях кадрового дефицита в системе общего образования России // Мир психологии. – 2023. – № 2 (113). – С. 60–67.

References

1. Grigoriev, D. V., Stepanov, P. V., 2021. Results and effects in education. Educational work at school, no. 5, pp. 22–26 (In Russ.)
2. Demakova, I. D., Shustova, I. Yu., 2023. Teacher as an educator: the content of educational activities of a modern teacher. Education of school-children, no. 4, pp. 24–31. DOI: 10.12345/0130-0776_2023_4_24. (In Russ.)
3. Mudrik, A. V., 2020. Human socialization. Moscow: Yurait Publ., 444 p. (In Russ.)
4. Novikova, L. I., 2010. Pedagogy of Education: Selected Pedagogical Works. Moscow: PER SE Publ., 335 p. (In Russ.)
5. Polyakov, S. D., 2016. He began pedagogical psychological theories of social education. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 111–123. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Romm, T. A., Romm, M. V., 2021. Teaching personal development in the digital age. Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 360–366. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366> (In Russ., abstract in Eng.)
7. Selivanova, N. L., 2023. Resources for upbringing implementation as a state priority. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.01>. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Selivanova, N. L., 2025. Return without a guarantee: Personal development and retro-innovations. Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 272–282. DOI: 10.18500/2304-9790-2025-14-3-272-282 (In Russ., abstract in Eng.)
9. Stepanov, P. V., 2018. The structure of the educational activities of the teacher. Moscow: Pedagogical search Publ., 208 p. (In Russ.)
10. Shakurova, M. V., 2025. Current Domestic Experience in Addressing Teacher Professional Deficiencies. Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education, no. 2, pp. 87–90. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Shustova, I. Yu., 2023. Education at school: past and present. Educational work at school, no. 1, pp. 25–30. (In Russ.)
12. Basiuk, V. S., Selivanova, N. L., Shakurova, M. V., Romm, T. A., 2025. The specifics of modern university practices in introducing students to traditional moral values: A problem-focused expert assessment. Science for Education Today, vol. 15 (4), pp. 7–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.01>. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Vasilyeva, O. Yu. et al., 2025. Scientific and methodological recommendations for introducing modern university students to traditional spiritual and moral values. Voronezh: VGPU Publ., 44 p. (In Russ.)
14. Slobodchikov, V. I., 2020. The anthropological meaning of professional education (expert opinion). Organizational psycholinguistics, no. 4, pp. 91–98. (In Russ.)
15. Kruglov, V. V., 2024. How to Maintain Team Unity: An Adult's Perspective. Educating Schoolchildren, no. 8, pp. 35–41. (In Russ.)
16. Novikova, L. I., 1978. Children's group pedagogy: theoretical issues. Moscow: Pedagogika Publ., 143 p. (In Russ.)
17. Voropaev, M. V., 2010. Education in Virtual Environments: A Monograph. Moscow: MGPU Publ., 232 p. (In Russ.)
18. Robert, I. V., 2021. Digital Transformation of Education: Value Guidelines and Development Prospects. Russia: Trends and Development Prospects, no. 16-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya> (accessed: 16.04.2026). (In Russ.)
19. Selivanova, N. L., 2025. Specifics of upbringing children in the area of digital environment: pedagogical risks and opportunities. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 19–31. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2504.02> (In Russ., abstract in Eng.)
20. Shmidt, A. A., Romm, T. A., 2024. Risks and Resources of Digitalization in Education. Educating Schoolchildren, no. 8, pp. 9–15. (In Russ.)
21. Shustova, I. Yu., 2024. The Position of a Significant Adult in Different Approaches to Education. Educational Work at School, no. 4, pp. 12–16. (In Russ.)
22. Shchelina, T. T., 2023. Psychological and pedagogical support for young teachers in the context of personnel shortages in the general education system of Russia. The World of Psychology, no. 2, pp. 60–67. (In Russ.)

Информация об авторе

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования; главный научный сотрудник, Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева, nselivanova2000@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>, Москва, Россия

Information about the author

Natalia L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences; Chief Researcher at the V. S. Lednev Institute of Educational Content and Methods, nselivanova2000@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 11.12.2025
Одобрена после рецензирования 15.01.2026
Принята к публикации 30.03.2026

The article was submitted 11.12.2025
Approved after reviewing 15.01.2026
Accepted for publication 30.03.2026

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.05

Методологическое обоснование моделирования организации волонтерской деятельности в системе образования

Мельникова Юлия Анатольевна¹

¹ Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Аннотация. В статье актуализируется значимость определения методологического подхода при моделировании волонтерской деятельности в системе образования.

Цель статьи – проанализировать и обосновать возможности функций методологических подходов для моделирования волонтерской деятельности в системе образования.

Методология и методы исследования были подобраны с учетом целей и задач, поставленных в работе. Использовались контент-анализ научных публикаций, волонтерских практик, проведен сравнительный анализ функций аксиологического, системного, деятельностного, системно-деятельностного, синергетического, институционального, культурологического, проектного и средового методологических подходов.

Результаты исследования. Сравнительный анализ гносеологической, прогностической, нормативно-праксиологической и эвристической функций показал особенности применения методологического подхода к моделированию волонтерской деятельности в системе образования.

Заключение. Определение методологического подхода при моделировании педагогической деятельности имеет решающее значение, так как будет оказывать влияние не только на структуру самой модели, но и на результативность воспитательного процесса, описываемого ей. Моделирование волонтерской деятельности, организованной в системе образования, осуществляется в соответствии с целями, заложенными государственной образовательной политикой, отраженной в законе «Об образовании в РФ», Указах Президента РФ № 309 и 809, целях и показателях национального проекта «Молодежь и дети». Приоритетными методологическими подходами для моделирования волонтерской деятельности в системе образования будут те, которые более других способствуют достижению этих целей. Этому критерию соответствуют несколько подходов: аксиологический, системно-деятельностный, проектный и средовой, так как в рамках данных подходов наиболее полно реализуются и синхронизируются цели, поставленные в вышеуказанных документах и с целью процесса воспитания, направленной на психолого-педагогическое развитие ребенка.

Ключевые слова: волонтерская деятельность; моделирование; функции методологических подходов

Для цитирования: Мельникова Ю. А. Методологическое обоснование моделирования организации волонтерской деятельности в системе образования // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.05>

Scientific article

Methodological Justification for Modeling Volunteer Activities in the Education System

Yulia A. Melnikova¹

¹ Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

© Мельникова Ю. А., 2026

Abstract. This article highlights the importance of defining a methodological approach when modeling volunteer activity in the education system.

The purpose of this article is to analyze and substantiate the potential of methodological approaches for modeling volunteer activity in the education system.

The research methodology and methods were selected based on the goals and objectives of the study. A content analysis of scientific publications and volunteer practices was used, along with a comparative analysis of the functions of the axiological, systemic, activity-based, system-activity-based, synergetic, institutional, cultural, project-based, and environmental methodological approaches.

Research Results. A comparative analysis of the epistemological, prognostic, normative-praxeological, and heuristic functions revealed the specifics of applying a methodological approach to modeling volunteer activity in the education system.

Conclusion. Defining a methodological approach to modeling pedagogical activity is crucial, as it will influence not only the structure of the model itself but also the effectiveness of the educational process it describes. Modeling volunteer activities organized within the education system is carried out with the goals set forth in state educational policy, as reflected in the Law on Education, Decrees of the President of the Russian Federation No. 309 and 809, and the goals and indicators of the national project "Youth and Children." Priority methodological approaches for modeling volunteer activities within the education system will be those that most contribute to achieving these goals. Several approaches meet this criterion: axiological, system-activity, project-based, and environmental, as these approaches most fully realize and align the goals set in the aforementioned documents with the educational process's objective of fostering the child's psychological and pedagogical development.

Keywords: volunteer activities; modeling; functions of methodological approaches

For citation: Melnikova, Yu. A., 2026. Methodological Justification for Modeling Volunteer Activities in the Education System. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.05>

Введение, постановка проблемы. За последние годы изменение государственной образовательной политики несколько раз перестраивало траекторию развития организации волонтерства. До 2020 года и введения рабочей программы воспитания волонтерская деятельность носила достаточно внесистемный, флуктуационный характер и регулировалась в основном инициативой педагогов и администрации школы. Добровольческие отряды реализовывали деятельность достаточно масштабную в рамках Российского движения школьников, в университетах также существовали студенты волонтеры, ориентированные на направления деятельности региональных центров развития добровольчества. Система находилась в достаточно равновесном состоянии, ее развитие было линейным и характеризовалось экстенсивностью, когда прирост показателей шел не из-за повыше-

ния качества проектов, их масштабирования и развития, а лишь вовлечением большего числа участников из числа обучающихся. При этом, несмотря на наличие у субъектов организации волонтерства в школах, СПО, университетов потенциала для дальнейшего нелинейного развития добровольчества, качественный скачок в тех условиях, которые на тот момент были в системе образования, был невозможен.

Введение рабочей программы воспитания, а в последующем проектов «Орлята России», «Добро не уходит на каникулы», «Обучение служением», «Волонтеры-медики» способствовало тому, что система организации волонтерства была вынуждена «перезагрузиться», найти новые инструменты организации волонтерства в образовании, что способствовало началу перехода на новый уровень организации.

Государственный запрос в трансфор-

мации системы воспитательной деятельности всех уровней образования, выраженный в целях и задачах национальных и федеральных проектов, актуализирует потребность в переосмыслении подходов к реализации системы образовательно-воспитательных практик, к которым относится и волонтерство. Педагогическая наука, отвечая на данный запрос, прежде всего, на наш взгляд, должна выстроить систему методологических подходов к построению моделей образовательно-воспитательной деятельности. Моделирование любого педагогического процесса требует глубокого его осмысления и понимания внутренних процессов, происходящих при реализации воспитательных практик.

Анализ публикаций из базы российского индекса научного цитирования позволяет сделать вывод о том, что моделирование как научный метод применяется в исследовании волонтерской деятельности достаточно редко. К описанию добровольчества применяются достаточно распространенные методологические подходы, которые можно считать общепринятыми для описания волонтерства. В основном это аксиологический, так как добровольчество в принципе

считается педагогической технологией формирования ценностно-смысловой сферы личности; системно-деятельностный, так как он заложен в основу современных образовательных стандартов; культурологический, в рамках которого волонтерство рассматривается как способ развития собственной культуры, вхождение в культуру своего региона, своей страны. Всего в литературном обзоре (публикации и диссертационные исследования за последние 10 лет), проведенном нами, встречается более 15 методологических подходов.

Анализ диссертационных работ по специальности «Педагогические науки» [1–5] и «Экономические науки» [6], а также научных публикаций [7–9], посвященных проблеме волонтерства в системе образования, показал, что наиболее часто встречаются аксиологический, компетентностный, системный, деятельностный, институциональный и культурологический подходы. Подробное изучение практик волонтерской деятельности, реализуемых в системе общего и высшего образования¹, банка волонтерских практик² и разделов, методических рекомендаций по организации волонтерства³, позволил нам выделить еще три

¹ Бокова О. А., Мельникова Ю. А. Конкурс как перспективный формат воспитательной практики в системе образования // Банк лучших воспитательных практик вузов России: коллективная монография. – М.: Первое экономическое издательство, 2022. – С. 183–203; Сырямкина Е. Г., Румянцева Т. Б., Угольников К. И. Лучшие волонтерские практики Томского государственного университета. – Томск: Изд-во ТГУ, 2016. – 87 с.; Сборник лучших практик реализации молодежной политики и воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования Российской Федерации 2022–2024. – Кострома: Изд-во ФГБОУ «Костромской государственный университет», 2024. – 157 с.; Современные подходы и методики воспитания: лучшие практики деятельности советника (методический сборник). – Новосибирск: Изд-во РДЦ, 2025. – 55 с.

² Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022622989 Российская Федерация. Конструктор инициатив: тренды, преемственность и перспективы реализации волонтерской деятельности в системе образования: явл. 09.11.2022: опубл. 21.11.2022 / Бокова О. А., Мельникова Ю. А., Жуковский М. С.; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет»; Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021623174 Российская Федерация. Навигатор волонтерских инициатив: явл. 16.12.2021: опубл. 24.12.2021 / Бокова О. А., Мельникова Ю. А., Жуковский М. С.; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет».

³ Федоров А. С., Зотова В. А. Модель школьного добровольческого отряда М.: Изд-во «Перо», 2018. – 101 с.; Кутняков В. П., Курганкина Н. С., Левит А. К., Рюмин А. Р. Организация волонтерского отряда в школе. – М.: Изд-во ГБУ города Москвы «Мосволонтер», 2022. – 95 с.

методологических подхода – синергетический, средовой и проектный.

При этом достаточно скудно описаны принципы выбора того или иного методологического подхода при анализе волонтерства. В нашем исследовании мы выбрали девять наиболее часто встречающихся подходов и провели анализ их применимости для моделирования волонтерской деятельности через описание их методологических функций.

Целью данной статьи является анализ функций девяти методологических подходов (аксиологический, системный, деятельностьный, системно-деятельностный, синергетический, институциональный, культурологический, проектный, средовой) и обоснование их применимости для моделирования волонтерской деятельности в системе образования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить несколько исследовательских задач:

1) охарактеризовать реализацию каждой из четырех методологических функций;

2) выделить методологические подходы, позволяющие наиболее полно охарактеризовать компоненты структурно-функциональной модели организации волонтерской деятельности в системе образования.

Обзор научной литературы по проблеме. В настоящее время в научной литературе понятие модели варьируется от контекста, в котором оно рассматривается. Модель может выступать как образ объекта или системы объектов, воспроизводящей действительность в упрощенном виде [10–12]. Существует три основных свойства: соотносительность с другими объектами, подобие им и способность представлять себя и их. На основе выделенных свойств автор формулирует понимание модели как объекта, который соотносится с другими подобными ему объектами, представляя себя и их. Важно отметить, что соотносительность с другими объектами помогает глубже рассмотреть сам объект в его взаимосвязях, подобие дру-

гим объектам – обладание свойствами предмета как его копии, а представление себя и других – возможность продемонстрировать в модели не только свойство объекта (системы), но и объектов (систем), с которыми она соотносится, как реальными, так и гипотетическими. Такое расширенное понимание модели мы и будем использовать в нашей работе.

Таким образом, методологические подходы, применяемые для построения модели, должны закладывать базис и служить предпосылками для описания всех вышеуказанных процессов.

Исследователи методологии науки выделяют достаточно большой набор функций методологических подходов (философско-нормативную, когнитивно-прогностическую, конструктивно-праксиологическую и др.). В нашем исследовании мы остановились на следующих функциях: гносеологической, прогностической и нормативно-праксиологической. Данные функции позволят охарактеризовать общие принципы и методы и определить выбор методов исследования (гносеологическая), выявить закономерности, тенденции, обосновать целесообразность деятельности (прогностическая), проанализировать систему основных регулятивов, присутствующих в данном методологическом подходе (нормативно-праксиологическая) [13–15].

Методология и методы исследования. Для достижения поставленной цели исследования необходимо охарактеризовать и сравнить реализацию функций методологических подходов, которые раскроют их роль и обеспечат дальнейшую успешность анализа организации добровольчества, позволив сформировать целостную методологическую основу исследования и адекватную позицию самого исследователя.

Для проведения сравнительного анализа гносеологической, прогностической, нормативно-праксиологической и эвристической функций мы провели исследование практик реализации волонтерской деятель-

ности в системе образования Уральского и Сибирского федеральных округов, полученных в результате проведения конкурса лучших практик в 2022–2021 гг., также анализу подвергались практики, представленные в сборниках лучших практик организации добровольчества Российской Федерации и публикации, посвященные методологическим аспектам организации волонтерской деятельности [16–21].

Результаты исследования, обсуждение. Выбор методологических подходов для обоснования структурно-функциональной модели организации волонтерской деятельности в системе образования позволит обозначить выбор основных субъектов добровольчества, проанализировать их функции. При этом необходимо понимать, что любая

методология имеет свой, специфический набор исследовательского инструментария, который может как расширить границы познания исследуемого объекта, так и утратить часть возможного знания. Поэтому при выборе того или иного подхода необходимо четко понимать объект, предмет исследования и сами исследовательские задачи, которые ставит перед собой автор. Таким образом, сравнительный анализ функций методологических подходов позволит выбрать из них именно те, которые наиболее полно охарактеризуют структуру и функции организации волонтерской деятельности в системе образования.

Результаты описательного, качественно-го, сравнительного анализа и обобщения представлены в таблице.

Таблица

Анализ реализации функций методологических подходов при моделировании организации волонтерской деятельности

Наименование методологического подхода	Реализация функций при моделировании организации волонтерской деятельности		
	гносеологическая	прогностическая	нормативно-практикологическая
1	2	3	4
Аксиологический	Реализация модели будет направлена на изучение инструментальных и терминальных ценностей, исследование и формирование мотивации волонтеров к деятельности. Практики подготовки и организации волонтерства будут основаны на развитии ценностно-смысловой сферы личности добровольца	Непосредственно связана с целями и задачами, обозначенными в рабочей программе воспитания «Развитие личности ребенка на основе традиционных духовно-нравственных ценностей». Задача модели – способствовать созданию условий, развивающих ценностно-смысловую сферу личности обучающихся	Задаст ценностно-смысловой вектор формирования и развития системы мотивов всех субъектов организации волонтерской деятельности. Определяет основания для выбора форм и методов организации подготовки и реализации волонтерства в образовательной организации именно тех, которые наиболее эффективно развивают ценностно-смысловую и мотивационно-потребностную сферу личности обучающегося

1	2	3	4
Системный	Важную роль в анализе волонтерства будут играть исследования взаимосвязи множественных подсистем волонтерской деятельности, их взаимодействия в образовательной системе	Прогноз реализации взаимосвязей внутри образовательно-воспитательной системы образовательной организации. Также прогноз предполагает понимание связности целей и задач, которые ставит перед собой и обучающимися педагог-организатор волонтерской деятельности	Организует систему принципов, на основании которой действует добровольческое объединение. Дает понимание последовательности форм и методов организации подготовки и реализации волонтерства в образовательной организации на основании принципа преемственности педагогического знания
Деятельностный	Модель направлена на изучение процесса формирования конкретных навыков волонтерской деятельности, психологическое развитие личности как в процессе подготовки обучающихся к реализации добровольческих практик, так и при их непосредственном осуществлении	Поэтапное усложнение волонтерских практик в образовательно-воспитательном процессе на основе анализа ведущей деятельности, характерной для конкретного возраста обучающегося, с учетом зоны ближайшего развития	Организует преемственность в воспитательном процессе, которая заключается в постепенном усложнении волонтерских практик. Исходным пунктом реализации праксиологической функции служит разработка как рабочей программы воспитания в образовательной организации, так и системы рабочих программ внеурочной деятельности, по направлению добровольчества, взаимосвязанных между собой
Системно-деятельностный	Модель реализует принципы, основанные на подходах к развитию личности обучающегося, формированию его активной жизненной позиции при реализации волонтерской деятельности	Прогноз осуществления самоопределения обучающихся, их навыков взаимодействия с окружающим миром, в системе жизненных отношений	Возможность организовать поэтапное усложнение деятельности, развитие системы мотивов к волонтерству, интериоризацию ценностей и смыслов добровольчества. Позволяет осуществить переход деятельности из внешнего предметного плана во внутренний теоретический план

1	2	3	4
			осмысления деятельности
Синергетический	При моделировании организации волонтерской деятельности учитывают основные принципы синергетического подхода: самоорганизацию; открытость; неравновесность; гомеостатичность; динамическую иерархичность; бифуркацию; флуктуации; аттрактор	Синергетический подход – один из немногих, который реализует прогностическую функцию в полной мере, говоря о развитии системы, условиях этого развития и результатах. Вводя принцип нелинейности, вероятности пути развития системы, механизма бифуркации, различных флуктуаций и аттракторов, мы даем возможность прогнозировать дальнейший путь эволюционирования добровольчества в образовании	Понимая принципы эволюционирования системы в состояниях равновесия и в неравновесных состояниях, мы можем задать параметры управления системой организации добровольчества, выделить критерии эффективности ее развития
Институциональный	Модель, основанная на методологии институционального подхода, направлена на осмысление и выявление норм и правил, по которым осуществляется деятельность добровольцев, а также понимание, каким образом осуществляется трансляция нормативности волонтерской деятельности в общество	Заключается в понимании социальных норм и правил, существующих в волонтерском объединении как социальном институте, каким образом они формируются и как это используется в воспитательном процессе более крупного социального института – системы образования, закладывая будущее нашей страны	Регулирование деятельности волонтеров в системе образования, разработка методических рекомендаций, локальных нормативных актов, положений конкурсов регионального и федерального уровней, выстраивание социальных лифтов для добровольцев, обучающихся на разных уровнях образования
Культурологический	Доминирующим принципом, который реализует культурологический подход при моделировании добровольчества, является организация процесса усвоения общей культуры общества, через организацию волонтерской деятельности	Прогнозирование процессов формирования и развития культуры личности обучающегося и проектирование применения эффективных социально-педагогических технологий	Формирование социальных норм и правил культуры личности волонтера, а также их закрепление в нормативных документах, регулирующих деятельность как конкретного волонтерского объединения, так и добровольчества в целом

1	2	3	4
Проектный	Модель основана на формировании готовности обучающихся к реализации проектной деятельности в системе добровольческих проектов и включает в себя каждый из компонентов, характерных для социальных проектов: цель, задачи, целевая аудитория, благополучатели, качественные и количественные показатели результативности, масштабирование	Прогнозирование возможностей решения социальных проблем на уровне конкретной детской инициативы. Воспитание личности происходит в процессе реализации деятельности, направленной на решение социальной проблемы общества. Позволяет обучающемуся-волонтеру прогнозировать и планировать свою собственную деятельность и будущее конкретных социальных групп и общностей	Регулирует нормы и правила построения проектной деятельности: социальная проблема, цель, задачи, методы решения, целевая аудитория, масштаб, план. Задаёт принципы построения проекта и схемы его реализации
Средовой	Основой модели, построенной в рамках данной методологии, является понимание выстраивания взаимодействия между конструкциями образовательно-воспитательной среды школы/СПО/университета и обучающимся	Прогнозирование возможностей моделирования и проектирования образовательной среды для целей устойчивого развития личности обучающегося. Создавая определенные условия среды, мы прогнозируем, что формирование личностных качеств обучающегося, его социальная и гражданская активность будут происходить тем образом, который заложен в процессе проектирования. Таким образом, выстраивая параметры и характеристики среды, закладывая сценарии реализации воспитательных событий, мы прогнозируем будущее развитие как отдельно обучающегося, так и всего поколения	Целенаправленное выстраивание определенных параметров и характеристик образовательной среды для активного взаимодействия с обучающимся в процессе волонтерской деятельности. Возможность менять определенные параметры для наиболее эффективной реализации добровольческих практик с учетом специфики внутренней и внешней среды

Анализ трех функций, представленных в таблице, позволил нам перейти к описанию эвристической функции, которая носит интегративный характер, с одной стороны, и является регулятивом каждой из

них, с другой стороны, а также сопряжена с их реализацией. Проведя ее сравнительный анализ у каждого из девяти подходов, мы выделим методологические подходы, позволяющие наиболее полно охарактери-

зовать компоненты структурно-функциональной модели организации волонтерской деятельности в системе образования.

В методологии аксиологического подхода она задает вектор понимания и осмысления исследования ценностно-смысловой сферы, определяет необходимые условия для эффективного развития личности обучающегося. А также реализуется в постоянном приращении знаний о способах эффективной организации волонтерства в системе образования и масштабировании добровольческих практик, направленных на формирование ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сферы личности обучающихся.

Системный подход с позиции реализации эвристической функции дает понимание целостности реализации волонтерской деятельности во взаимосвязи со всеми структурными элементами системы образования. Регламентация деятельности волонтерского объединения внутри образовательной организации системно связана с нормами, принципами, трендами, прогнозами и результатами, которые заложены в принципах и нормативно-правовых документах государственной образовательной политики.

Эвристическая функция деятельностного подхода дает возможность интегрировать знания о психолого-педагогических принципах развития личности обучающегося с позиции ведущих теорий развития и основах организации волонтерской деятельности в процессе воспитания.

Эвристическая функция системно-деятельностного подхода не только дает понимание данной методологии как таковой, но и служит объединяющей для интеграции знаний с позиции деятельностного и системного подходов, а также позволяет проанализировать понимание волонтерской деятельности с позиции федеральных образовательных стандартов для разных уровней образования – от начального до высшего.

Синергетический подход, реализуя эвристическую функцию, осмысляет принципы

развития системы организации добровольчества в образовании, интегрирует знания о каждом из субъектов волонтерства и его роли в эволюционировании системы на микро и макроуровне.

Эвристическая функция реализуется в институциональном подходе как синергия норм и правил двух социальных институтов: добровольческих объединений в системе образования и самой системы образования. Объединение их ценностей и смыслов дает качественный прирост организации воспитательной работы и положительно влияет на качество человеческого капитала.

Эвристическая функция в контексте культурологического подхода реализуется следующим образом: с одной стороны, волонтерская деятельность транслирует, формирует и развивает общекультурные духовно-нравственные ценности, с другой – наслаивает на них ценности собственной культуры, норм и принципов деятельности, обусловленных как общими для добровольчества как общности, так и специфическими, определяемыми направлениями волонтерства (волонтеры-медики, волонтеры просвещения и др.).

В рамках проектного подхода эвристическая функция позволяет масштабировать и транспонировать типовую проектную деятельность, делать ее обобщенной для решения многих социальных проблем конкретными способами. Социальное проектирование позволяет реализовать социально значимую инициативу обучающегося, используя конкретные алгоритмы деятельности.

Эвристическая функция средового подхода заключается в возможностях добровольца иметь потенциал для открытия нового, обучающийся видит разнообразные возможности, которые стимулируют его к поиску нестандартных решений, пониманию своих собственных возможностей. Это происходит в процессе социального, активного взаимодействия между

добровольцем и различными компонентами среды, приводит к продуцированию самостоятельных исследований, экспериментированию и формированию собственного понимания окружающей действительности.

При этом в рамках средового подхода мы понимаем, что активны не только педагог-организатор волонтерства и обучающийся, но и сама среда. Эвристическая функция реализуется через эту тройную активность, где среда выступает как некий «интеллектуальный партнер», направляющий процесс развития личности в процессе реализации волонтерских практик.

Заключение. Определение методологического подхода при моделировании педагогической деятельности имеет решающее значение, так как будет оказывать влияние не только на структуру самой модели, но и на результативность воспитательного процесса, описываемого ей. Моделирование волонтерской деятельности, организованной в системе образования, осу-

ществляется в соответствии с целями, заложенными государственной образовательной политикой, отраженной в законе «Об образовании в РФ», Указах Президента РФ № 309 и 809, целях и показателях национального проекта «Молодежь и дети», иных нормативно-правовых документах. На основании этого можно предположить, что приоритетными методологическими подходами для моделирования волонтерской деятельности в системе образования будут те, которые более других способствуют достижению целей государственной образовательной политики. На наш взгляд, этому критерию соответствуют несколько подходов: аксиологический, системно-деятельностный, проектный и средовой, так как в рамках данных подходов наиболее полно реализуются и синхронизируются цели, поставленные в вышеуказанных документах и с целью процесса воспитания, направленной на психолого-педагогическое развитие ребенка.

Список источников

1. Андрианова Д. Д. Педагогические условия развития волонтерства подростков в образовательных программах основного и дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2020. – 24 с.
2. Бочко К. А. Формирование готовности волонтеров к педагогическому взаимодействию с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2022. – 24 с.
3. Бужкова К. И. Педагогическое сопровождение волонтерской деятельности как образовательного ресурса для развития субъектной позиции студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2021. – 16 с.
4. Виситаева И. З. Формирование социальной успешности студентов средствами волонтерской деятельности в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Грозный, 2025. – 24 с.
5. Родионов П. В. Добровольческая общественная организация как место профессиональных проб студентов бакалавриата: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2020. – 174 с.
6. Круглова М. С. Совершенствование управления деятельностью волонтерских организаций на примере высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Сочи, 2017. – 24 с.
7. Казначеева С. Н., Бичева И. Б., Казначеев Д. А. Волонтерское движение как воспитательный ресурс профессиональной подготовки обучающихся педагогического университета [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskoe-dvizhenie-kak-vospitatelnyy-resurs-professionalnoy-podgotovki-obuchayuschih-sya-pedagogicheskogo-universiteta> (дата обращения: 21.10.2025).
8. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Мацюк Т. Б. Психологический потенциал студенческого волонтерства [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-potentsial-studencheskogo-volonterstva> (дата обращения: 15.10.2025).

9. Москвина И. В. Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания будущих педагогов [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-kak-sredstvo-nravstvennogo-vospitaniya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 20.10.2025).
10. Бокова О. А., Мельникова Ю. А. Моделирование волонтерской деятельности: актуальный тренд современного воспитания // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6 (97). – С. 257–262.
11. Бокова О. А., Мельникова Ю. А., Григоричева И. В. Определение содержания конструкта «волонтерская деятельность» в образовательно-воспитательной практике: опыт теоретического осмысления и эмпирической реконструкции // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 6 (54). – С. 400–421.
12. Guntert S. T., Strubel I. T., Kals E., Wehner E. The quality of volunteers motives: Integrating the functional approach and self-determination theory // Journal of Social Psychology. – 2016. – Vol. 156, Issue 3. – P. 310–327.
13. Фирсова А. Е. Функции антропологического подхода в педагогике [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – URL: <http://science-education.ru/107-8273> (дата обращения: 21.10.2025).
14. Инполитова Н. В. Сущность и функции методологического подхода в педагогическом исследовании // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 3. – С. 57–60.
15. Кодан С. В. Методологический подход: место, роль и значение в инновационных процессах развития юридического научного знания // Юридическая техника. – 2021. – № 15. – С. 184–190.
16. Чукова Ф. Х. Аксиологический подход как методологическая основа подготовки бакалавров социальной работы к добровольческой деятельности [Электронный ресурс] // Мир науки культуры и образования. – 2019. – № 2 (75). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskii-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-podgotovkibakalavrov-sotsialnoy-raboty-k-dobrovolcheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.10.2025).
17. Русакова И. В. Показатели общественной и инновационной активности населения регионов Российской Федерации с позиций системного подхода // Петербургская социология сегодня. – 2018. – № 9. – С. 120–142.
18. Захаричева М. А. Синергетика аксиологических приоритетов отечественных педагогов начала XX века // Вестник АлтГПУ. – 2023. – № 3 (56). – С. 16–21.
19. Ульянова Е. В. Особенности институционализации волонтерского движения в современном российском обществе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 178, Т. 24. – С. 85–92.
20. Алексина Д. А. Культурологическое осмысление волонтерской деятельности // Культура и цивилизация. – 2025. – Том 15, № 5 А. – С. 15–23.
21. Чуланова О. Л., Васильева М. Н. Формирование и управление проектными командами в волонтерской деятельности // Журнал социологических исследований. – 2019. – Т. 4, № 1. – С. 2–7.

References

1. Andrianova, D. D., 2020. Pedagogical Conditions for the Development of Adolescent Volunteering in Basic and Supplementary Education Programs: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical). Saint Petersburg, 24 p. (In Russ.)
2. Bochkov, K. A., 2022. Developing Volunteers' Readiness for Pedagogical Interaction with Children in Difficult Life Situations: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical). Saint Petersburg, 24 p. (In Russ.)
3. Buyakova, K. I., 2021. Pedagogical Support of Volunteer Activities as an Educational Resource for Developing Students' Subjective Position: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical). Tomsk, 16 p. (In Russ.)
4. Visitaeva, I. Z., 2025. Developing Students' Social Success Through Volunteer Activities in a Pedagogical University: Abstract of Cand. Sci. (Pedagogical). Grozny, 24 p. (In Russ.)
5. Rodionov, P. V., 2020. Volunteer public organization as a place for professional trials of undergraduate students. Abstract of a Cand. Sci. (Pedagogical). Tomsk, 174 p. (In Russ.)
6. Kruglova, M. S., 2017. Improving the management of the activities of volunteer organizations on the example of higher educational institutions: author's Abstract of Cand. Sci. (Economic). Sochi, 24 p. (In Russ.)

7. Kaznacheeva, S. N., Bicheva, I. B., Kaznacheev, D. A., 2021. Volunteer movement as an educational resource for the professional training of students of a pedagogical university [online]. Problems of modern pedagogical education, no. 70-1 Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskoe-dvizhenie-kak-vospitatelnyy-resurs-professionalnoy-podgotovki-obuchayuschihsya-pedagogicheskogo-universiteta> (accessed: 21.10.2025). (In Russ.)
8. Lenkov, S. L., Rubtsova, N. E., Matsyuk, T. B., 2018. Psychological Potential of Student Volunteering [online]. Bulletin of Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy", no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-potentsial-studencheskogo-volonterstva> (accessed: 15.10.2025). (In Russ.)
9. Moskvina, I. V., 2022. Volunteer activity as a means of moral education of future teachers [online]. The World of Science. Pedagogy and Psychology, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskaya-deyatelnost-kak-sredstvo-nravstvennogo-vospitaniya-buduschih-pedagogov> (accessed: 20.10.2025). (In Russ.)
10. Bokova, O. A., Melnikova, Yu. A., 2022. Modeling volunteer activities: a current trend in modern education. World of science, culture, education, no. 6 (97), pp. 257–262. (In Russ.)
11. Bokova, O. A., Melnikova, Yu. A., Grigorieva, I. V., 2021. Defining the content of the construct "volunteer activities" in educational and upbringing practice: An experience of theoretical understanding and empirical reconstruction. Prospects of science and education, no. 6 (54), pp. 400–421. (In Russ.)
12. Guntert, S. T., Strubel, I. T., Kals, E., Wehner, E., 2016. The quality of volunteers motives: Integrating the functional approach and self-determination theory. Journal of Social Psychology, vol. 156, Issue 3, pp. 310–327. (In Eng.)
13. Firsova, A. E., 2013. Functions of the anthropological approach in pedagogy [online]. Modern problems of science and education. Available at: <http://science-education.ru/107-8273> (accessed: 21.10.2025). (In Russ.)
14. Ippolitova, N. V., 2011. The essence and functions of the methodological approach in pedagogical research. Teacher of the XXI century, no. 3, pp. 57–60. (In Russ.)
15. Kodan, S. V., 2021. Methodological approach: place, role and significance in innovative processes of development of legal scientific knowledge. Legal technique, no. 15, pp. 184–190. (In Russ.)
16. Chukova, F. Kh., 2019. Axiological approach as a methodological basis for preparing bachelors of social work for volunteer work [online]. The World of Science, Culture and Education, no. 2 (75). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskii-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-podgotovkibakalavrov-sotsialnoy-raboty-k-dobrovolcheskoy-deyatelnosti> (accessed: 10.10.2025). (In Russ.)
17. Rusakova, I. V., 2018. Indicators of social and innovative activity of the population of the regions of the Russian Federation from the standpoint of a systems approach. Petersburg sociology today, no. 9, pp. 120–142. (In Russ.)
18. Zakharcheva, M. A., 2023. Synergetics of Axiological Priorities of Russian Educators of the Early 20th Century. Bulletin of Altai State Pedagogical University, no. 3 (56), pp. 16–21. (In Russ.)
19. Ulyanova, E. V., 2019. Features of the Institutionalization of the Volunteer Movement in Modern Russian Society. Bulletin of Tambov University. Series: Humanities, no. 178, vol. 24, pp. 85–92. (In Russ.)
20. Aleksina, D. A., 2025. Cultural Understanding of Volunteer Activity. Culture and Civilization, vol. 15, no. 5 A, pp. 15–23. (In Russ.)
21. Chulanova, O. L., Vasilyeva, M. N., 2019. Formation and management of project teams in volunteer activities. Journal of Sociological Research, vol. 4, no. 1, pp. 2–7. (In Russ.)

Информация об авторе

Ю. А. Мельникова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет, jamelnikova@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7012-3618>, Барнаул, Россия

Information about the author

Yulia A. Melnikova, Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, jamelnikova@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7012-3618>, Barnaul, Russia

Статья поступила в редакцию 16.03.2026
Одобрена после рецензирования 15.04.2026
Принята к публикации 20.04.2026

The article was submitted 16.03.2026
Approved after reviewing 15.04.2026
Accepted for publication 20.04.2026

Научная статья
УДК 372.881.111.22
DOI: 10.15293/1813-4718.2603.06

Дидактический потенциал технологии эдьютейнмент в обучении говорению на английском языке в основной школе

Левина Елена Александровна¹, Лазутова Людмила Андреевна¹

¹Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

Аннотация. В условиях современного образования и изменения когнитивных особенностей современных школьников особую значимость приобретает поиск эффективных методических решений, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Традиционные подходы к обучению устной речи не всегда в полной мере отвечают запросам обучающихся, ориентированных на интерактивность, визуальность и эмоциональное включение в учебный процесс. В связи с этим возрастает интерес к образовательным технологиям, интегрирующим познавательные и игровые компоненты. Одной из таких технологий является эдьютейнмент, позволяющий создать мотивационно-насыщенную и коммуникативно-ориентированную образовательную среду. Использование элементов развлечения в сочетании с целенаправленной речевой практикой способствует активизации учебной деятельности и снижению психологических барьеров при иноязычном общении. Актуальность обращения к данной технологии определяется необходимостью повышения результативности обучения говорению на английском языке в основной школе.

Цель исследования – выявление и обоснование дидактических возможностей технологии эдьютейнмент в формировании умений иноязычной устной речи (монологической и диалогической) у обучающихся основного общего образования, а также экспериментальная проверка эффективности ее применения в учебном процессе.

Методологическую основу работы образуют деятельностный и коммуникативный подходы к обучению иностранному языку, а также междисциплинарная интеграция положений психолингвистики, педагогики, методики преподавания и цифровой дидактики; в исследовании применялись методы анализа научных источников, функционального и аналитико-синтетического осмысления, педагогического обобщения.

Научная новизна исследования заключается в уточнении дидактического потенциала технологии эдьютейнмент применительно к формированию монологической и диалогической речи, а также в описании структурированной модели учебного занятия, ориентированной на развитие спонтанной речевой активности в игровой и цифровой среде.

В результате исследования установлено, что систематическое использование эдьютейнмента способствует повышению мотивации обучающихся, снижению психологических барьеров и статистически значимому росту показателей сформированности умений устной речи по сравнению с традиционными методами обучения.

В заключение делается вывод о целесообразности и методической эффективности внедрения технологии эдьютейнмент в практику обучения говорению на английском языке в основной школе.

Ключевые слова: английский язык; обучение говорению; устная речь; коммуникативная компетенция; технология эдьютейнмент; основное общее образование

Для цитирования: Левина Е. А., Лазутова Л. А. Дидактический потенциал технологии эдьютейнмент в обучении говорению на английском языке в основной школе // Сибирский

Scientific article

The Didactic Potential of Edutainment Technology in Teaching English Speaking Skills in Lower Secondary School

Elena A. Levina¹, Lyudmila A. Lazutova¹

¹Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

Abstract. In the context of contemporary education and changes in the cognitive characteristics of modern school students, the search for effective methodological solutions aimed at developing foreign language communicative competence has become increasingly significant. Traditional approaches to teaching oral speech do not always fully meet the needs of learners who are oriented toward interactivity, visuality, and emotional engagement in the learning process. In this regard, there is a growing interest in educational technologies that integrate cognitive and game-based components. One such technology is edutainment, which makes it possible to create a motivationally rich and communicatively oriented educational environment. The use of entertainment elements combined with purposeful speaking practice contributes to the activation of learning activities and the reduction of psychological barriers in foreign language communication. The relevance of using this technology is determined by the need to improve the results of teaching English speaking in secondary schools.

The purpose of the study is to identify and substantiate the didactic potential of edutainment technology in the development of foreign language oral speech skills (both monologic and dialogic) among students of basic general education, as well as to experimentally verify the effectiveness of its implementation in the educational process.

The methodological framework of the study is based on the activity-based and communicative approaches to foreign language teaching, as well as on the interdisciplinary integration of principles from psycholinguistics, pedagogy, language teaching methodology, and digital didactics. The research employs methods of scientific literature analysis, functional and analytical-synthetic analysis, and pedagogical generalization.

The scientific novelty of the study lies in clarifying the didactic potential of edutainment technology with regard to the development of monologic and dialogic speech, as well as in describing a structured model of a lesson aimed at fostering spontaneous speaking activity in a game-based and digital learning environment.

The results of the study demonstrate that the systematic use of edutainment contributes to increased learner motivation, a reduction in psychological barriers, and a statistically significant improvement in the level of oral speech skills compared to traditional teaching methods.

In conclusion, the study substantiates the pedagogical relevance and methodological effectiveness of integrating edutainment technology into the practice of teaching English speaking skills in basic secondary school.

Keywords: english language; teaching speaking; oral speech; communicative competence; edutainment technology; basic general education

For citation: Levina, E. A., Lazutova, L. A., 2026. The Didactic Potential of Edutainment Technology in Teaching English Speaking Skills in Lower Secondary School. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 68–79. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.06>

Введение. Развитие технологий и изменение запросов современной школы требуют пересмотра традиционных подходов к образовательному процессу. «В области

преподавания отдельных дисциплин возникают новые методы, которые нацелены на увеличение эффективности обучения и получения высоких результатов обучающимися» [1, с. 71]. Одной из актуальных задач в обучении иностранному языку является формирование устойчивой мотивации и коммуникативной компетенции у обучающихся [2]. В условиях цифровизации и клипового мышления современных школьников особое значение приобретает технология эдьютейнмент, объединяющая образовательные и развлекательные компоненты. Актуальность темы определяется необходимостью повышения эффективности обучения устной речи средствами, близкими по форме и содержанию к интересам цифрового поколения.

Технология эдьютейнмент эффективно реализует деятельностный подход, активно вовлекая обучающихся в иноязычную речевую практику и способствуя одновременному развитию и совершенствованию произносительных, лексических и грамматических навыков и речевых умений. Она интегрирует визуализацию (видеофрагменты, комиксы, игровые персонажи, тематические изображения), эмоциональное вовлечение (игровая ситуация), интерактивное взаимодействие (в классе, онлайн) и учет возрастных особенностей обучающихся.

Цель – анализ теоретических и практических аспектов обучения иноязычному устному общению с использованием технологии эдьютейнмент на уровне основного общего образования.

Постановка проблемы. Проблема исследования заключается в следующем: несмотря на активное применение современных технологий в процессе обучения говорению на английском языке, недостаточно изучен дидактический потенциал технологии эдьютейнмент при формировании умений говорения, а также ее влияние на мотивацию, восприятие, усвоение материала.

Обзор научной литературы. Исследования, посвященные процессу обучения говорению на английском языке на основе технологии эдьютейнмент, сгруппированы по ряду основных направлений: говорение как вид речевой деятельности, особенности обучения говорению, дидактический потенциал технологии эдьютейнмент.

Так, Е. И. Пассов определяет говорение как многоаспектный процесс речемыслительной деятельности, в ходе которого формирование и выражение мысли осуществляется средствами изучаемого языка, что отражает его коммуникативную сущность и деятельностный характер [3]. Согласно И. А. Зимней, «говорение является выражением внешнего устного способа формирования и формулирования мысли в устной форме общения» [4, с. 70].

Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова определяют говорение как активный продуктивный вид речевой деятельности, заключающийся в формировании и выражении мысли средствами языка в устной форме в конкретной ситуации общения [5].

Таким образом, говорение как вид речевой деятельности представляет собой многоуровневый психолингвистический процесс, включающий когнитивный компонент (формирование речевого замысла), языковой компонент (селекция лексикограмматических средств), моторный компонент (артикуляционная реализация), которые интегрируются в единый механизм речепорождения [6].

В контексте исследования особенностей обучения говорению А. Н. Щукин и Г. В. Рогова в своих работах акцентируют внимание на практических аспектах процесса. А. Н. Щукин выделяет принцип коммуникативности, организацию обучения на основе моделирования реальных коммуникативных ситуаций, и принцип пошагового формирования навыков – от тренировки изолированных речевых образцов к их комбинированию и далее к свободному продуцированию речи [7]. Для Г. В. Роговой

особое значение имеет принцип функциональности – усвоение языкового материала в его коммуникативной функции [8].

М. М. Ныrkova считает, что «говорение – это неотъемлемая часть каждого урока иностранного языка. Оно обеспечивает устную коммуникацию и вовлекает обучающихся в ситуации общения, тесно связанные с языком» [9, с. 248].

Согласно Н. Д. Гальсковой, эффективное обучение говорению требует создания специальных дидактических условий: 1) аутентичной коммуникативной среды, 2) проблемных речевых ситуаций, 3) парных и групповых форм взаимодействия, 4) личностно значимых тем общения [10].

Как отмечает В. В. Сафонова, ключевыми педагогическими условиями развития умений говорения являются создание языковой среды, приближенной к естественной; использование аутентичных материалов; организация речевого взаимодействия в парах и группах [11].

В работах С. С. Кашлева тема говорения на иностранном языке рассматривается в контексте интерактивных методов и коммуникативного подхода. Интерактивные технологии создают условия для повышения мотивации обучающихся и эффективного развития речевых умений за счет моделирования реальных коммуникативных ситуаций, обеспечения обратной связи, активизации познавательной и эмоциональной сферы [12].

Современные обучающиеся, привыкшие к интерактивному развлекательному контенту, часто испытывают трудности с пониманием и усвоением учебного материала в традиционной форме [13]. «Поэтому цифровое обучение, поддерживаемое интернет-ресурсами, является в настоящее время особенно актуальным. Дидактический процесс, реализуемый с помощью цифрового обучения, раскрывает взаимосвязь между познавательной деятельностью, межкультурной коммуникацией и предметной педагогической цифровой компетенци-

ей» [14, с. 192].

В этой связи, с учетом особенностей восприятия информации поколением альфа, особую актуальность приобретает технология эдьютейнмента, органично сочетающая образовательные и развлекательные компоненты.

Согласно Н. А. Кобзевой и О. А. Богдановой, эдьютейнмент представляет собой особый вид учебной деятельности, где познавательные процессы органично вплетены в развлекательный контекст [15; 16].

О. Л. Гнатюк, профессор РГПУ им. А. И. Герцена, определяет эдьютейнмент как цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы [17, с. 45].

О. О. Дьяконова и О. М. Железнякова акцентируют внимание на мотивационной составляющей технологии эдьютейнмент при формировании первичного интереса к предмету [18].

Т. В. Сапук описывает дидактические особенности технологии эдьютейнмент в контексте обучения английскому языку с указанием педагогических принципов и примеров заданий [19].

Д. Д. Дашинович, Е. В. Дубровская также считают эдьютейнмент инструментом мотивации и снижения психологических барьеров при иноязычном общении [20].

Е. Ю. Кармалова и А. А. Ханкеева обозначают эдьютейнмент как дидактическую систему, где образовательные цели достигаются через механизмы эмоционального вовлечения и игровую мотивацию [21].

При внедрении эдьютейнмента в обучение говорению на иностранном языке ключевыми дидактическими принципами являются следующие.

1. Принцип наглядности, реализуемый через использование интерактивных квизов (<https://www.englishclub.com/esl-quizzes/>), анимированных презентаций (<https://flyvi.io/ru>, <https://wilda.ru/>, <https://pixlr.com/ru/>), мемов (<https://risovach.com/>, <http://t.me/memingbot>) и инфографики ([Siberian Pedagogical Journal ♦ № 3 / 2026](https://www.</p>
</div>
<div data-bbox=)

easel.ly/). «На занятиях иностранным языком активное взаимодействие и визуализация играют важную роль, поэтому использование анимации может быть ценным инструментом обучения» [22, с. 131].

2. Принцип активности, который осуществляется через использование интерактивных цифровых досок (<https://myboards.ru/>, VK Доска, <https://boards.yandex.ru/>, <https://holst.so/>, <https://mts-link.ru/products/boards/>, <https://sboard.online/>, <https://miro.com/ru/>), организацию онлайн-дискуссий и дебатов, включение элементов геймификации.

3. Принцип ситуативности (моделирование реального общения), который можно реализовать посредством создания виртуальных ситуаций общения, использования ролевых игр с цифровым сопровождением, разработки кейсов на основе аутентичных материалов.

4. Принцип дифференциации (учет индивидуальных особенностей), приводимый в исполнение через адаптацию заданий по уровню сложности, персонализированные образовательные маршруты, вариативность форм отчетности.

Также важно помнить, что ключевым аспектом данной технологии является соблюдение баланса: знания всегда должны быть в приоритете, а игра выступать вспомогательным элементом. Игра не должна превращаться в бесполезное занятие ради развлечения, она призвана служить лишь привлекательной оболочкой для учебного материала. Главная задача – представить знания по предмету в увлекательной форме, обеспечивая быстрое и легкое усвоение, а также понимание их практического применения.

Методология и методы исследования.

При написании статьи и апробации заданий по формированию умений говорения с помощью технологии эдьютейнмента были использованы следующие методы, направленные на всестороннее осмысление проблематики:

– анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативно-право-

вых документов;

– междисциплинарный подход с целью интеграции знаний из лингвистики, педагогики, методики обучения, информационных технологий;

– аналитико-синтетический метод для анализа отдельных аспектов обучения говорению на английском языке и последующего синтеза их в единую систему;

– функциональный анализ для определения роли и функций каждого компонента в общей системе обучения;

– метод обобщения с целью формулирования и обоснования выводов.

С помощью указанных методов было проведено комплексное, структурированное, обоснованное исследование.

Результаты исследования. Современные подходы к обучению иностранному языку акцентируют внимание на необходимости интеграции интерактивных технологий, обеспечивающих повышение мотивации и активизацию речевой деятельности обучающихся. К ним можно отнести эдьютейнмент, ориентированный на формирование прочных коммуникативных умений в условиях эмоционально-насыщенной образовательной среды.

Реализация принципов эдьютейнмента в процессе обучения устной речи целесообразна через специально организованные игровые формы, обладающие как педагогической направленностью, так и потенциалом стимулирования спонтанной речевой активности. Фрагмент учебного занятия, направленного на развитие иноязычной продуктивной речи у обучающихся среднего звена, может быть структурирован по следующим этапам.

1. Инициация учебной ситуации. На начальном этапе педагог устанавливает рабочую атмосферу, представляет обучающимся контекст предстоящего взаимодействия и демонстрирует аутентичные или адаптированные стимулы для речевой активности (аудио-, визуальные или текстовые материалы). Данный этап обеспечивает включенность

школьников в коммуникативную ситуацию и способствует актуализации необходимого языкового и социокультурного фона.

2. Инструктаж и организация процесса. Учитель формулирует цели предстоящей деятельности, поясняет правила и регламент выполнения заданий, акцентируя внимание на речевых и прагматических задачах. Четкое структурирование этапов игровой активности способствует снижению тревожности и обеспечивает осознанное участие в коммуникативном взаимодействии.

3. Речевая активизация в игровой форме. Основной этап предполагает выполнение обучающимися заданий, стимулирующих спонтанную устную речь. В зависимости от типа задания это может быть описание изображений, составление связных высказываний по серии визуальных стимулов, выражение и аргументация собственного мнения, пересказ информации, воспринятой на слух или из текста. Коммуникативные задачи включают также элементы речевого этикета: формулирование просьб, выражение благодарности, приглашение к диалогу. Педагог обеспечивает поддержку участников, отслеживает динамику выполнения заданий и оперативно реагирует на возникающие затруднения.

4. Рефлексия и оценка результатов. Заключительный этап представляет собой аналитическое обсуждение, в ходе которого участники совместно с педагогом осмысливают опыт выполненной деятельности. Осуществляется формирующее оценивание, выявляются как успешные элементы взаимодействия, так и затруднения, требующие дальнейшей проработки. Особое внимание уделяется развитию навыков самоанализа и осознанной корректировки речевого поведения.

Одним из практических примеров применения технологии эдьютейнмент в процессе формирования умений монологической речи у школьников среднего звена является групповая обучающая игра «Who is who», реализуемая в рамках темы «Внешность и характер человека (литературного

персонажа)».

Методическая концепция игры опирается на использование цифровых инструментов, таких как PIXLR (<https://pixlr.com/ru/>) и Flyvi (<https://flyvi.io/ru/>), что позволяет не только повысить наглядность учебного материала, но и создать условия для включения обучающихся в речевое взаимодействие с элементами развлечения и творческой импровизации.

На начальном этапе педагог формирует мотивационную установку и знакомит обучающихся с изображениями персонажей. Далее излагается сценарий: участники объединяются в группы, описывают внешность и черты характера выбранного персонажа и угадывают. Условием перехода в роль рассказчика становится успешное распознавание образа. Тем самым обеспечивается цикличность игровых действий и регулярная тренировка умений описательной речи в спонтанной ситуации.

В ходе основной части учитель координирует игру, отслеживает активность, поддерживает участников и при необходимости корректирует выполнение заданий. На завершающем этапе проводится рефлексия. Учитель инициирует обсуждение, оценивает участие, предоставляет обратную связь, а учащиеся анализируют собственную речевую деятельность. Таким образом, игра «Who is who» демонстрирует потенциал технологии эдьютейнмент как инструмента, обеспечивающего сочетание познавательной активности и речевой практики в условиях игрового взаимодействия.

Применение игровых развлекательных форм взаимодействия в контексте обучения иноязычной диалогической речи дает возможность моделировать коммуникативные ситуации, приближенные к реальным. Одним из примеров является парная ролевая игра «Media Job Interview», которая используется в рамках изучения темы «Средства массовой информации» и направлена на развитие умения вести диалог-расспрос.

В начале занятия педагог вводит обучаю-

щихся в тематический контекст, обозначая коммуникативную задачу и представляя игровые материалы. Цель – активизировать лексический запас и подготовить школьников к выполнению речевой задачи.

Во вводной части участникам объясняется структура игрового взаимодействия: один из них исполняет роль представителя медиакомпании, проводящего интервью, другой – претендента на вакансию в сфере СМИ. Сценарий предусматривает использование заранее подготовленных вопросов, при этом обучающимся также предлагается формулировать дополнительные реплики, что способствует формированию гибкости речевого поведения. Основной этап направлен на реализацию парного взаимодействия в диалоговой форме. Обучающиеся поочередно отрабатывают роли интервьюера и кандидата, формулируя вопросы и ответы с учетом целей интервью. Завершающий этап включает аналитическую дискуссию. Учитель инициирует осмысление полученного опыта, оценивает полноту и точность речевых реплик, указывает на коммуникативные и языковые успехи, а также фиксирует типичные ошибки. Рефлексия обучающихся способствует развитию навыков самооценки и осознанного управления речевым поведением.

Об эффективности обучения на основе технологии эдьютейнмент можно судить на основе сравнительного анализа данных, полученных в ходе эксперимента. В апробации участвовали 94 обучающихся 8-х классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 24» г. Саранск Республики Мордовия, являющейся местом функционирования базовой кафедры инновационных методик обучения иностранным языкам от факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева». Участники эксперимента были разделены на контрольную и экспериментальную группы. На констатиру-

ющем этапе обучающимся был предложен диагностический тест из 5 устных вопросов по модулю Socializing из УМК Spotlight 8-й класс, проверяющий уровень сформированности умений говорения. Каждый правильный ответ оценивался в 10 баллов:

50–41 балл – высокий уровень сформированности умений говорения;

40–31 балл – средний уровень владения умениями говорения;

30–21 балл – низкий уровень сформированности умений говорения;

ниже 21 балла – тестирование не пройдено.

На формирующем этапе эксперимента участники проходили обучение в рамках модулей Socializing и Great Minds УМК Spotlight 8-й класс. В экспериментальной группе использовались задания на основе технологии эдьютейнмент, направленные на развитие умений устной речи. В контрольной группе обучение проходило посредством выполнения традиционных упражнений из учебника английского языка. После апробации разработанных заданий контрольной и экспериментальной группам было предложено выполнить итоговый тест, направленный на определение уровня владения умениями устной речи.

Итоги анализа данных, собранных на констатирующем и контрольном этапах исследования в контрольной и экспериментальной группах, отражены в таблицах 1 и 2.

На основании качественного и количественного анализа можно заключить, что по завершении эксперимента обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали существенно более высокие показатели по всем оцениваемым умениям:

1) вести диалогическое общение в типовых коммуникативных ситуациях, включая инициацию и завершение разговора; поддерживать беседу с соблюдением речевого этикета, при необходимости переспрашивать и уточнять информацию;

2) осуществлять речевое взаимодействие посредством постановки вопросов

и формулирования ответов, выражения личного мнения, просьб, согласия/отказа, использования усвоенного языкового материала в рамках изученных тем;

3) выражать и обосновывать свою точку зрения;

4) передавать суть прочитанного или услышанного, выражать собственное отношение к информации, описывать и давать краткие характеристики персонажам¹.

Таблица 1

Результаты контрольной группы

Вид устной речи	Общее количество участников	Средний балл в начале эксперимента	Средний балл в конце эксперимента	Разница между средними баллами (динамика)
Монологическая речь				
Монолог-описание	47	3,5	3,6	+0,1
Монолог-повествование	47	3,4	3,45	+0,05
Монолог-рассуждение	47	3,3	3,34	+0,04
Диалогическая речь				
Диалог этикетного характера	47	3,5	3,55	+0,05
Диалог-расспрос	47	3,6	3,7	+0,1
Диалог, побуждающий к действию	47	3,6	3,6	+0,0
Диалог – обмен мнениями	47	3,7	3,75	+0,05
Комбинированный диалог	47	3,7	3,8	+0,1

Таблица 2

Результаты экспериментальной группы

Вид устной речи	Общее количество участников	Средний балл в начале эксперимента	Средний балл в конце эксперимента	Разница между средними баллами (динамика)
1	2	3	4	5
Монологическая речь				
Монолог-описание	47	3,6	3,8	+0,2
Монолог-повествование	47	3,4	3,9	+0,5

¹ Федеральная рабочая программа основного общего образования. Иностранный (английский) язык (базовый уровень) (для 5–9 классов образовательных организаций). 2025 [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_angl_5-9.pdf (дата обращения: 23.01.2026)

1	2	3	4	5
Монолог- рассуждение	47	3,3	3,6	+0,3
Диалогическая речь				
Диалог этикетного характера	47	3,6	3,9	+0,3
Диалог-расспрос	47	3,6	4,0	+0,4
Диалог, побуждаю- щий к действию	47	3,6	4,1	+0,5
Диалог – обмен мнениями	47	3,8	4,1	+0,3
Комбинированный диалог	47	3,6	4,0	+0,4

Заключение. В заключение следует отметить, что внедрение игровых технологий в рамках концепции эдьютейнмент может рассматриваться как методически обоснованное и педагогически целесообразное средство активизации иноязычной речевой деятельности обучающихся в условиях современной школы. Полученные в ходе исследования результаты подтверждают, что систематическое использование игровых форм, интегрированных в образовательный процесс, оказывает положительное влияние на развитие коммуникативной компетентности, снижает уровень языковой тревожности и способствует формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.

На уровне основного общего образования, в частности при обучении школьников 8-х классов, данный подход позволяет в полной мере учитывать возрастные и психолого-когнитивные особенности обучающихся, ориентированных на визуально-насыщенный, интерактивный и эмоционально-окрашенный контент. Применение элементов эдьютейнмента обеспечивает поддержание познавательного интереса к предмету, активизирует мыслительные процессы и создает условия для включения школьников в продуктивное речевое взаимодействие, приближенное по своим харак-

теристикам к реальным ситуациям общения. Существенным результатом является также систематическое развитие умений монологической и диалогической речи, формирование навыков аргументации, выражения собственного мнения и адекватного реагирования на реплики партнера по коммуникации.

Таким образом, технология эдьютейнмент способствует созданию образовательной среды, в которой обучение устной речи приобретает личностно значимый характер и становится пространством осознанного и активного иноязычного общения. Эффективность данного подхода во многом определяется соблюдением дидактического баланса между развлекательной формой и содержательной направленностью обучения, при котором игровые элементы выполняют функцию средства, а не самоцели.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением возрастных и образовательных рамок применения разработанного комплекса игровых заданий, адаптацией технологии эдьютейнмент для обучения младших школьников и старшеклассников, а также с созданием цифровых и гибридных форм игровых упражнений в условиях смешанного обучения. Дополнительный интерес представляет изучение влияния эдьютейнмента на развитие метапредмет-

ных и социокультурных компетенций обучающихся.

Практическая значимость проведенного исследования определяется возможностью использования представленных методических разработок в практике преподавания английского языка в общеобразовательной

школе, в системе повышения квалификации педагогов, а также при проектировании учебных курсов и дидактических материалов, ориентированных на формирование иноязычной устной речи в цифровой образовательной среде.

Список источников

1. Левина Е. А., Вишленкова С. Г., Варда-
нян Л. В. Формирование функциональной гра-
мотности у будущих учителей иностранных
языков // Гуманитарные науки и образование. –
2023. – Т. 14, № 3 (55). – С. 70–76.
2. Allan Jay Esteban. Theories, Principles,
and Game Elements that Support Digital Game-
Based Language Learning (DGBLL): A Systematic
Review // International Journal of Learning,
Teaching and Educational Research. – 2024. – Vol.
23, no. 3. – P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.1>
3. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларо-
ва Э. Концепция коммуникативного иноязыч-
ного образования (теория и ее реализация):
методическое пособие для русистов. – СПб.:
Златоуст, 2007. – 201 с.
4. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой
деятельности. – М.: Московский психолого-со-
циальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК»,
2001. – 432 с.
5. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахаро-
ва Т. Е. Методика обучения иностранным язы-
кам в средней школе: учебное пособие. – М.:
Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психо-
лингвистики: учебное пособие. – М.: Лабиринт,
2010. – 320 с.
7. Шукин А. Н. Обучение иностранным
языкам: теория и практика. – М.: Филоматис,
Омега-Л, 2010. – 475 с.
8. Рогова Г. В. Методика обучения ино-
странным языкам в средней школе: учебное по-
сobie. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
9. Ныркова М. М. Проблемы обучения го-
ворению на иностранном языке и способы их
решения // Цивилизация знаний: российские
реалии: материалы междунар. науч. конф. –
М.: Российский новый университет, 2017. –
Часть I. – С. 247–249.
10. Гальскова Н. Д. Современная методика
обучения иностранным языкам: пособие для
учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
11. Сафонова В. В. Коммуникативная ком-
петенция: современные подходы к многоуров-
невому описанию в методических целях. – М.:
Еврошкола, 2004. – 233 с.
12. Каишев С. С. Интерактивные методы
обучения: учебное пособие. – Минск: ТетраСис-
темс, 2013. – 224 с.
13. Каишев С. С. Технология интерактив-
ного обучения: учебное пособие. – М.: НИЦ
ИНФРА-М, 2022. – 239 с.
14. Кизрина Н. Г., Левина Е. А., Вишленко-
ва С. Г. Формирование предметной цифровой
компетенции будущего учителя иностранных
языков // Перспективы науки и образования. –
2022. – № 2 (56). – С. 183–199.
15. Богданова О. А. Эдьютейнмент как осо-
бый тип учения // Вестник МГПУ. – 2014. –
№ 4 (30). – С. 61–65.
16. Кобзева Н. А. Edutainment как современ-
ная технология обучения // Ярославский педа-
гогический вестник. – 2012. – № 4. – С. 192–195.
17. Гнатюк О. Л. Основы теории комму-
никации: учебное пособие. – М.: КНОРУС,
2012. – 256 с.
18. Дьяконова О. О., Железнякова О. М.
Сущность и содержание понятия «Эдьютейн-
мент» в отечественной и зарубежной педаго-
гической науке // Alma Mater (Вестник высшей
школы). – 2013. – № 2. – С. 67–70.
19. Sapukh T. V. Didactic Features of Educa-
tional Technology “Edutainment” in English
Language Classroom at the University // Perspectives
of science and education. – 2018. – No. 6 (36). –
С. 182–186. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2018.6.20>
20. Дашинович Д. Д., Дубровская Е. В. Ис-
пользование технологии Edutainment в обуче-
нии устному иноязычному общению // Акту-
альные проблемы гуманитарного образования:
материалы междунар. науч. конф. – Минск:
Изд-во БГУ, 2021. – С. 337–343.

21. Кармалова Е. Ю., Ханкеева А. А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нём целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. – № 7. – С. 64–71.

22. Воронова С. А. Элементы анимационной деятельности в преподавании иностранного языка // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2024. – № 3. – С. 131–147.

References

1. Levina, E. A., Vishlenkova, S. G., Vardanyan, L. V., 2023. Formation of functional literacy in future teachers of foreign languages. Humanities and education, vol. 14, no. 3 (55), pp. 70–76. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Allan, Jay Esteban, 2023. Theories, Principles, and Game Elements that Support Digital Game-Based Language Learning (DGBLL), A Systematic Review. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, vol. 23, no. 3, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.1> (In Eng.)

3. Passov, E. I., Kibireva, L. V., Kollárova, E., 2007. The Concept of Communicative Foreign Language Education (Theory and Its Implementation): a Methodological Guide for Russian Teachers. St. Petersburg: Zlatoust Publ., 201 p. (In Russ.)

4. Zimnyaya, I. A., 2007. Linguopsychology of Speech Activity. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh: NPO MODEK Publ., 432 p. (In Russ.)

5. Rogova, G. V., Rabinovich, F. M., Sakharova, T. E., 1991. Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary School: a Manual. Moscow: Education Publ., 287 p. (In Russ.)

6. Gorelov, I. N., Sedov, K. F., 2010. Fundamentals of Psycholinguistics: a Tutorial. Moscow: Labirint Publ., 320 p. (In Russ.)

7. Shchukin, A. N., 2010. Foreign Language Teaching: theory and Practice: a Textbook. Moscow: Filomatis, Omega-L Publ., 475 p. (In Russ.)

8. Rogova, G. V., 1991. Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary Schools: a Textbook. Moscow: Prosveshchenie Publ., 287 p. (In Russ.)

9. Nyrkova, M. M., 2017. Problems of Teaching Speaking in a Foreign Language and Ways to Solve Them. Civilization of Knowledge: Russian Realities. Proc. Sci. conf. Moscow: Moscow Russian New University Publ., pp. 247–249. (In Russ.)

10. Galskova, N. D., 2003. Modern Methods of Teaching Foreign Languages: a Guide for Teachers. Moscow: ARCTI Publ., 192 p. (In Russ.)

11. Safonova, V. V., 2004. Communicative

Competence: Modern Approaches to Multilevel Description for Methodological Purposes. Moscow: Evroshkola Publ., 233 p. (In Russ.)

12. Kashlev, S. S., 2013. Interactive Learning Methods: a Study Guide. Minsk: TetraSystems Publ., 224 p. (In Russ.)

13. Kashlev, S. S., 2022. Technology of Interactive Learning: a Study Guide. Moscow: NICz INFRA-M Publ., 239 p. (In Russ.)

14. Kizrina, N. G., Levina, E. A., Vishlenkova, S. G. 2022. Formation of Subject Digital Competence of a Future Foreign Language Teacher. Perspectives of Science and Education, no. 2, pp. 183–199. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Bogdanova, O. A., 2014. Edutainment as a Special Type of Learning. Bulletin of the Moscow State Pedagogical University, no. 4, pp. 61–65. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Kobzeva, N. A., 2023. Edutainment as a Modern Learning Technology. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, no. 4, pp. 192–195. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Gnatyuk, O. L., 2012. Fundamentals of Communication Theory: a Textbook. Moscow: KNORUS Publ., 256 p. (In Russ.)

18. Dyakonova, O. O., Zheleznyakova, O. M., 2013. The Essence and Content of the Concept of Edutainment in Russian and Foreign Pedagogical Science. Alma Mater (Bulletin of the Higher School), no. 2, pp. 67–70. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Sapukh, T. V., 2018. Didactic Features of Educational Technology “Edutainment” in English Language Classroom at the University. Perspectives of science and education, no 6 (36), pp. 182–186. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2018.6.20> (In Eng)

20. Dashinevich, D. D., Dubrovskaya, E. V., 2021. The use of Edutainment technology in teaching oral foreign language communication. Actual problems of humanitarian education: materials of the international scientific conference. Minsk: BSU Publishing House, pp. 337–343. (In Russ.)

21. Karmalova, E. Yu., Khankueva, A. A., 2019. Edutainment: concept, specifics, and re-

- search of the target audience's need for it. Bulletin of the Chelyabinsk State University, no. 7, pp. 64–71. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Voronova, S. A., 2024. Elements of animation activities in teaching a foreign language. RGGU Bulletin. Series "Psychology. Pedagogy. Education", no. 3, pp. 131–147. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

Е. А. Левина, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, e-lyo@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8034-2144>, Саранск, Россия

Л. А. Лазутова, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, l_lasutova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6961-9368>, Саранск, Россия

Information about the authors

Elena A. Levina, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, e-lyo@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8034-2144>, Saransk, Russia

Lyudmila A. Lazutova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, l_lasutova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6961-9368>, Saransk, Russia

Статья поступила в редакцию 11.02.2026
Одобрена после рецензирования 15.03.2026
Принята к публикации 30.04.2026

The article was submitted 11.02.2026
Approved after reviewing 15.03.2026
Accepted for publication 30.04.2026

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.07

Формирование речемыслительной деятельности курсантов морских специальностей средствами компьютерной поддержки

Аванесова Татьяна Панайотовна¹, Кузнецова Юлия Сергеевна¹

¹ Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Новороссийск, Россия

Аннотация. Введение. В статье актуализируется необходимость использования информационных технологий в процессе подготовки обучающихся к учебным занятиям в техническом вузе, что способствует развитию речемыслительной деятельности не только для широкого применения в повседневной жизни, но и для осуществления будущей профессиональной деятельности в рамках иноязычной составляющей.

Целью статьи является тщательный анализ способов использования информационных технологий в ходе профессиональной иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза.

Методологические основания исследования включают личностно-деятельностный, компетентностный, ситуационный, интегративно-контекстный подходы, позволяющие изучить содержательные характеристики способов использования информационных технологий с целью их эффективного применения в ходе профессиональной иноязычной подготовки.

Авторы обращают особое внимание на компьютерную поддержку как возможность получения информационной базы данных на определенную тематику изучаемой морской дисциплины профессиональной деятельности с использованием английского языка. Учебная деятельность, играющая положительную роль, способствует формированию навыков двустороннего перевода технических текстов по специальности. В ходе дистанционного обучения иностранному языку с использованием сети Интернет осуществляется оперативное управление преподавателем процесса обучения с целью накопления, редактирования и хранения обучающей информации для анализа, понимания и использования стандартного лексико-грамматического минимума в процессе общения как на уровне решения ситуационных задач в работе команды на судне, так и с партнерами из других стран. Для оперативности исполнения должностных инструкций происходит освоение технологического процесса с учетом требований к профессиональной деятельности, обозначенных в компьютерной программе.

Результаты исследования. На примере обучения специалистов морского флота авторами представлен детальный анализ возможностей использования компьютерных технологий в ходе профессиональной подготовки, на основании которого предложены способы и методы их применения в обучении профессиональному иноязычному общению.

В заключении делается вывод об актуальности использования компьютерной поддержки в качестве педагогического условия, что способствует успешному формированию речемыслительной деятельности курсантов и усвоению профессиональных алгоритмов труда с учетом фактора иноязычного общения.

Ключевые слова: информационные технологии; компьютерная поддержка; иностранный язык; морской вуз

Для цитирования: Аванесова Т. П., Кузнецова Ю. С. Формирование речемыслительной деятельности курсантов морских специальностей средствами компьютерной поддержки //

Scientific article

Formation of Marine Specialties Cadets' Speech-thinking Activity using Computer Support

Tatiana P. Avanesova¹, Yuliya S. Kuzneczova¹

¹ Admiral Ushakov Maritime State University, Novorossiysk, Russia

Abstract. Introduction. The article highlights the need to use information technologies in the process of preparing students for academic classes at a technical university, which contributes to the development of speech and thinking activities for widespread use not only in everyday life, but also for future professional activities within the framework of a foreign language component.

The purpose of the article is to analyze thoroughly the means of using information technologies in the process of professional foreign language training for students of a non-linguistic university.

The methodological foundations of the study include the personal-activity, competence-based, situational, and integrative-contextual approaches, which allow us to study the substantive characteristics of the methods of using information technologies in order to apply them effectively in the course of professional foreign language training.

The authors pay special attention to computer support as an opportunity to obtain an information database on a specific topic of the studied maritime discipline of professional activity using English. Educational activities that play a positive role contribute to the formation of skills in two-way translation of technical texts in the specialty. In the course of distance learning of a foreign language using the Internet, the teacher promptly manages the learning process in order to accumulate, edit and store educational information for analysis, understanding and using the standard lexico-grammatical minimum in the process of communication both at the level of solving situational problems in the work of the crew on the ship and with partners from other countries. For the expeditious execution of job descriptions, the technological process is mastered, taking into account the requirements for professional activity outlined in the computer programme.

In conclusion, the relevance of using computer support as a pedagogical condition is underlined, which contributes to the successful formation of cadets' speech and thinking activities and the assimilation of professional work algorithms, taking into account the factor of foreign language communication.

Keywords: information technology; computer support; foreign language; maritime university

For citation: Avanesova, T. P., Kuzneczova, Yu. S., 2026. Formation of Marine Specialties Cadets' Speech-thinking Activity using Computer Support. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 80–90. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.07>

Введение. Профессиональные потребности обучающихся и необходимость использования информационных технологий в процессе их подготовки к учебным занятиям способствуют развитию речемыслительной деятельности для широкого применения не только в повседневной жизни, но и для осуществления будущей профессиональной деятельности в рамках

иноязычной составляющей.

Актуальность данной статьи обусловлена широким применением информационных технологий в современном образовательном пространстве, в том числе при обучении будущих морских специалистов, у которых важной профессиональной составляющей является иноязычное общение. Едва ли можно представить лекционные

и практические занятия в морском вузе без применения компьютерной поддержки.

Целью статьи является анализ методов использования информационных технологий в ходе профессиональной иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза.

Методологические основания исследования включают личностно-деятельностный, компетентностный, ситуационный, интегративно-контекстный подходы, позволяющие изучить содержательные характеристики методов использования информационных технологий с целью их эффективного применения в ходе профессиональной иноязычной подготовки.

Результаты исследования. Ряд современных научных исследований посвящен вопросу выбора оптимальных технологий обучения с помощью компьютерных средств. Особенно актуальна проблема использования технических ресурсов в обучении профессиональной деятельности, сопряженной с иноязычной. В психолого-педагогических работах учеными отмечается важность интеграции информационных технологий в образовательный процесс, в частности в обучение профессиональному иноязычному общению. Перспективы применения компьютерной поддержки на учебных занятиях рассматриваются в исследованиях А. Н. Богомолова, Ю. Н. Веревкиной-Рахальской, А. В. Дмитриченко, М. Г. Евдокимовой, Ю. И. Капустиним, В. Ф. Теницовой, С. Н. Федорычева, Л. П. Халяпиной, Е. Н. Цыганко и др.

Важным результатом внедрения компьютерных технологий отмечается выработка самооценки молодого человека и его уверенность в способности решать типовые задачи труда (ТЗТ). Особое значение имеет навык выполнения должностных инструкций сложнейших профессиональных задач в рамках иностранного языка, переноса личностные качества самооценки, уверенности в себе решать сложные профессиональные задачи [1]. При выполнении ситуационных задач деятельности от морского

специалиста требуется предельная внимательность и точность их исполнения посредством английского языка, уровень усвоения которого должен быть высоким, независимым от полученного базового. В период получения высшего образования курсанты и слушатели курсов по подготовке осваивают такие дисциплины, как иностранный язык, морской английский язык, морской технический английский язык.

Дисциплина «Иностранный язык» охватывает лексико-грамматическую основу языка. Большое внимание уделяется информационным единицам (ИЕ) – фонетическим, лексическим, грамматическим структурам, умению составлять предложения на английском языке. Происходит формирование навыков их использования в письменной и устной речи. Что касается морского английского языка, следует отметить полисемию (многозначность) использования одного и того же термина, имеющего различные значения. Так, например, слово *sound* может иметь значение «звук». В контексте морского английского языка *sound lashes* речь идет о прилагательном в значениях «прочный», «крепкий», описывающих найтовы. Также имеет значение «надежные, разумные», когда определяют инструкции, планы. В третьем контексте существует значение, связанное с географией, «пролив». Таким образом, в силу различных контекстов обучающийся, получая термин, старается в своей памяти перебрать все возможные варианты перевода термина, связывая его с профессиональной деятельностью. Техническое средство выступает поддержкой образовательного процесса, предоставляя обучающемуся право на самостоятельность в решении внутренних вопросов, способность действовать независимо вместе с целым рядом ТЗТ специалиста в ситуациях иноязычного общения [2].

Мыслительная деятельность обучающегося разрушает фактическую линейность текста, открывая возможность совместить репродуктивную и креативную

компоненты образования [3]. Взаимодействие с техническим средством способствует культурно-творческому развитию личности посредством родного и иностранного языков. Если рассматривать компьютер как предмет изучения, как средство обучения, предоставляются функциональные возможности будущей профессиональной деятельности в рамках иноязычной коммуникации. В научной литературе описываются следующие направления его применения.

1. *Компьютер как предмет, средство поддержки обучения профессиональной деятельности с применением иностранного языка.* Поскольку выведенный на экран текстовый материал касается определенной тематики изучаемой морской дисциплины на английском языке, то в ходе информационной подготовки курсантов высших военных учебных заведений увеличивается лексический запас по этой тематике [4].

2. *Компьютер как среда освоения различных форм чтения и письма.* В качестве примера приводится технология интегрированной подготовки инженера, которая обеспечивает синтез технической и иноязычной составляющих, разработанная Б. Илькевич. При возникновении трудностей с переводом специализированных иноязычных текстов обучающиеся могут перейти на русскоязычный аналог программы или воспользоваться подсказкой [5]. В этом случае справедливо отметить учебную деятельность, играющую положительную роль в формировании навыков двустороннего перевода технических текстов по специальности.

3. *Дистанционное обучение иностранному языку с использованием сети Интернет,* преимуществами которого являются накопление, редактирование и хранение обучающей информации; общение студентов с преподавателем и друг с другом, с партнерами из других стран; оперативное управление преподавателем процессом обучения.

4. *Среда предоставления интернет-ресурсов, профессионально значи-*

мых в учебной деятельности: словари, таблицы, схемы, формулы, изображения, лексико-грамматический материал, информация корпусной лингвистики, презентации и пр. [6].

5. *Средство и среда проектирования ситуационных задач профессиональной деятельности с учетом технологических, инструментальных, временных и пространственных характеристик профессионального контекста деятельности специалиста в иноязычной среде.* Подчеркивается важность учета в компьютерной программе требований оперативности действий, отражающих временную динамику осваиваемого студентом технологического процесса профессиональной деятельности [7].

Информационными технологиями при обучении иностранному языку являются программные продукты, электронная почта, веб-сайты, словари, энциклопедии, виртуальные технологии, поисковые системы и другие интернет-ресурсы [8].

Обучающиеся морских вузов получают профессию, предусматривающую взаимодействие морской специальности и иностранного (английского) языка. Усвоенные ИЕ на ранних этапах обучения должны интегрироваться в профессиональную деятельность морского специалиста на уровне профессиональных смыслов для решения ТЗТ. Информационная лексическая база данных компьютерной обучающей системы (КОС) должна быть направлена на «вторичную языковую личность» инженера с опорой на социокультурный контекст морской профессии. Наполнением КОС являются аутентичный текстовый материал и аудиозаписи для прослушивания, отработки письма в условиях профессиональной коммуникации, которые создают среду для моделирования ситуаций профессионального иноязычного общения, создания и обновления банков информации [9].

На основе информационных технологий учитываются:

– компьютерные программы для обу-

чения иностранному языку и языкам программирования [10];

- базовые курсы информатики в условиях использования иноязычной терминологии [11];

- интернет-технологии формирования поликультурной языковой личности [12];

- педагогические условия использования информационных технологий обучения иностранным языкам;

- уровень подготовки каждого обучающегося с предоставлением возможности повторений в режиме тренинга для повышения уровня освоения английского языка;

- педагогические условия компьютеризации межпредметных связей [13];

- самостоятельная внеаудиторная работа [14].

Примером программного продукта, моделирующего реальный профессиональный контекст, может служить новая версия компьютерной программы “Seafarers Teaching English Programme” (STEP), разработанная на кафедре иностранных языков в ГМУ имени адм. Ф. Ф. Ушакова для обучающихся морских вузов с целью апробирования на практических занятиях и при самостоятельной подготовке [15]. Освоение будущей профессиональной деятельности происходит с использованием английского языка для ведения радиотелефонии, деловой переписки, ведения переговоров с портовыми властями в отношении получения лоцманской проводки, бункеровки, ремонтов, медицинской помощи для членов экипажа и т. п. На рисунках 1, 2 приведены фрагменты интерфейса программы на этапе авторизации и в режиме создания и редактирования задания в режиме набора с помощью клавиатуры (рис. 1, 2).

Исключительно эффективными при обучении иноязычному общению являются те компьютерные технологии, с помощью которых обеспечиваются возможности развития профессионального мышления обучающегося, связанного с его иноязычной речевой деятельностью.

КОС включает «обучающего – компьютер – обучающегося», подчеркивая фасилитирующую роль обучающего в процессе осуществления иноязычной коммуникативной деятельности [16].

В образовательном процессе отводится важная роль самостоятельной работе обучающегося с помощью компьютерной поддержки, предполагающей:

- точное определение ИЕ в рамках корпусной лингвистики посредством лексико-грамматических и фразовых информационных источников;

- выполнение действий по запоминанию ИЕ;

- предварительный анализ отработки алгоритмов действий с использованием ИЕ в рамках иноязычной составляющей речемыслительной деятельности;

- выполнение тестовых заданий КОС, направленных на речемыслительную деятельность курсантов морских специальностей;

- использование лексико-грамматических тестовых заданий с аудио- и видеосопровождением [17];

- дополнительную возможность применения словарей, энциклопедий и других справочных материалов.

С точки зрения интегративно-контекстного подхода касательно подготовки офицеров морского торгового флота в процессе обучения в вузе воссоздаются ситуации решения ТПЗ с дальнейшей отработкой с учетом межпредметных связей различных дисциплин в рамках английского языка [18; 19]. На примере подготовки офицеров-судомехаников было выяснено, что усвоение английского языка как средства коммуникации способствует пониманию и принятию корректных решений, снижая уровень неопределенности и тревожности специалиста [20]. В настоящее время в образовательной среде широко применяются информационные технологии в процессе дистанционного обучения при прохождении курсов подготовки, получения дополнительного

профессионального образования. Особенно важны телекоммуникационные технологии в период сложных экономических и политических ситуаций в мире, что значительно сокращает время на сам процесс подготовки. Дистанционное обучение способствует возрастанию роли обучающихся, осознанию их самооценности и обладает особой педагогической стратегией и тактикой [21].

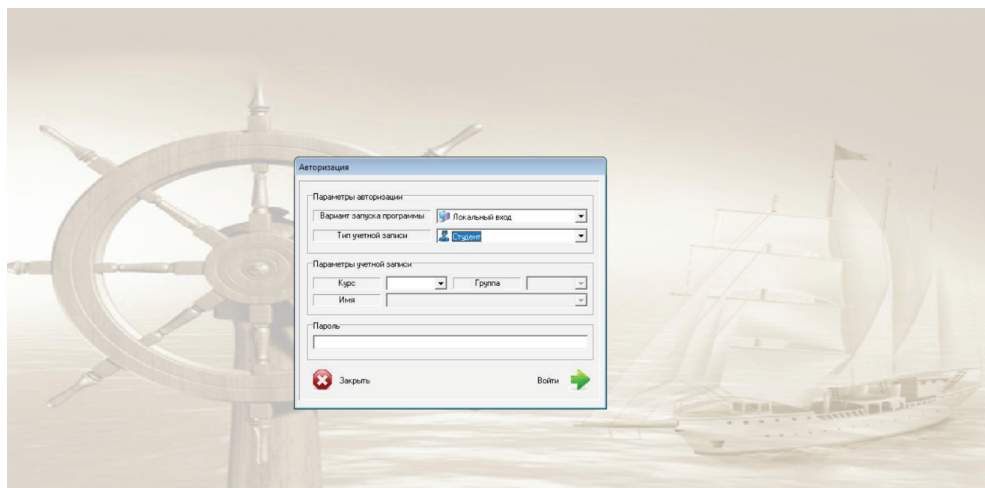


Рис. 1. Авторизация в режимах тренировки или контроля

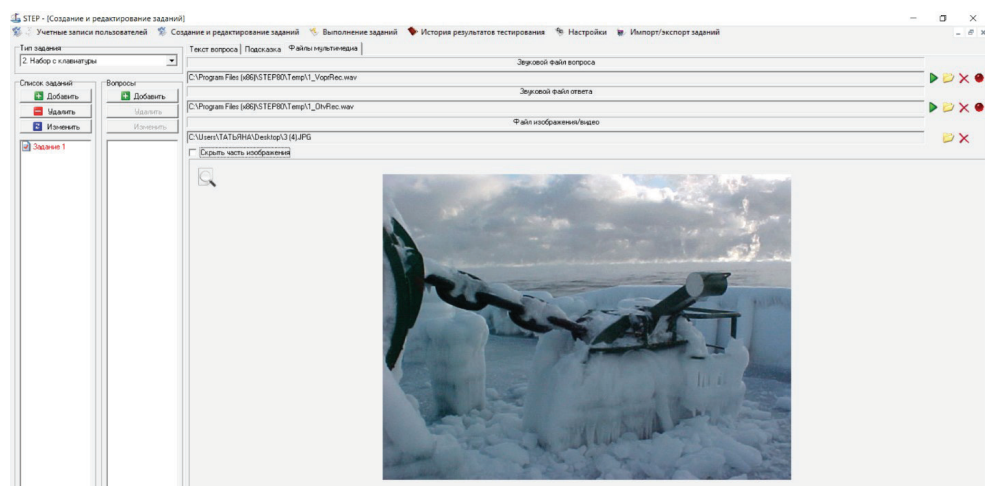


Рис. 2. Создание и редактирование задания в режиме набора с помощью клавиатуры

Многими учеными рассматриваются использование возможностей виртуальных ресурсов и дистанционного обучения в изучении иностранного языка (Р. В. Ардовская, Н. Т. Ержанов, Е. Гульбинская, В. Демкин, И. И. Пашнина,

А. В. Дмитриченко, М. П. Петрова, Л. П. Халяпина, И. Н. Шегай и др).

Так, на основе дистанционного обучения иностранному языку разрабатываются учебные материалы и комплексы инструментов, позволяющих организовать учеб-

ное общение не только в асинхронном, но и в синхронном, в том числе голосовом, режимах [22]. Интернет-коммуникация рассматривается как взаимодействие людей поликультурного мира с помощью глобальной компьютерной интернет-среды, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией (межличностная и односторонняя коммуникация), поэтому целью обучения иностранному языку в условиях ее применения должно быть формирование поликультурной языковой личности. Методическая система строится с учетом следующих принципов: ориентации на познание и учет концептосфер разных культур; интеграции обучения и реальной коммуникации с представителями поликультурного мира; осознания глобального и самобытного в личности; автономии и самостоятельности личности в обучении; проблемно-ориентированного познания. Самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность студентов – ведущая форма обучения в этой системе, – направлена на поиск языковых и речевых материалов в информационной поликультурной среде Интернет и на исследование смысловых значений концептов в разных лингвокультурах [23].

Интернет-ресурсы оптимизируют процесс изучения иностранного языка (аутентичная литература для чтения, обилие страноведческого материала и др.) посредством организации самостоятельной работы и позволяют решать ряд дидактических и методических задач в формировании культуры общения, мотивации к изучению иностранного языка [24]. Рассматривая преимущества самостоятельной работы студентов с электронными средствами обучения (возможность записывать лекции, самостоятельно расширять время изучения дисциплины и многократно возвращаться к учебному материалу, работая в индивидуальном темпе), подчеркивается необходимость формирования информационной культуры студентов для обеспечения эф-

фективности учебной деятельности в условиях дистанционного обучения [25]. Такая культура предполагает не только умение пользоваться персональным компьютером и знание его возможностей, но и широкое использование студентом информационных потоков и их анализ, реализацию прямых и обратных связей.

В процессе подготовки к профессиональной деятельности в морском вузе лекционные и практические занятия проводятся в традиционных и дистанционных формах обучения. Технологии сетевого обучения выполняют функцию поддержки в освоении будущей профессиональной деятельности, сопряженной с изучением английского языка как на очном, так и на заочном факультетах. Обучающимся предоставляется возможность прохождения курсов подготовки по дисциплинам посредством образовательного сервера с учебно-методическими и автоматизированными лабораторными комплексами. В основе взаимодействия участников учебного процесса лежат принципы модульности, соответствия обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности курсанта с целью оптимизации образовательного процесса посредством множества способов их взаимодействия и форм обучения – индивидуальных и групповых [26].

В разработанной модели дистанционного обучения иностранным языкам выделяются следующие уровни подготовки обучающихся: *личностный, когнитивный и социокультурный*, способствующий формированию обучающегося как человека культуры, позволяющий сформировать критическое и творческое мышление и обеспечивающий развитие его межкультурной компетенции [27].

Очень важно обращать внимание на систему оценки и контроля уровня сформированности знаний, умений и навыков, полученных на практических занятиях. Эта система проверки эффективнее тради-

ционных зачетов и экзаменов, поскольку предоставляет объективную картину успеваемости студентов, однако низкий уровень проблемности заданий, учитывающих лишь лингвистический компонент профессиональной деятельности, снижает ее дидактическую ценность [28].

Заключение. На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что современные условия подтверждают соответствие применения КОС в новой образовательной парадигме, предоставляя обучающимся возможность получать на экран компьютера в режиме тренировки визуальную и звуковую поддержки, подсказки в виде правильного ответа, эталона, наводящего вопроса или вопросов. Осуществляя самоконтроль в процессе тренинга, каждый обучающийся имеет возможность повысить свой уровень подготовки, выполняя повторные действия. Анализ и выбор правильного решения побуждает обучающегося осваивать профессиональные навыки, изменяя содержание и формы.

В каждой КОС предусматривается обратная связь, дающая возможность проверки уровня подготовки обучающегося. Форма проверки осуществляется в режимах обучения и контроля для анализа своих пред-

варительных результатов с целью их улучшения. Компьютерная поддержка берет на себя функцию организации усвоения учебного материала, осуществления запоминания эталонов, правильных ответов, выполнения профессиональных алгоритмов действий. Своевременная обратная связь помогает определить слабое звено усвоения ИЕ и подать на экран компьютера подсказку. Новейшие технологии способствуют формированию социальной и социокультурной компетенции студентов, которые в результате подготовки смогут принимать участие в тренажерных групповых занятиях, имея языковые навыки, вести коммуникативную связь в процессе выполнения ситуационных задач. При этом не умаляется роль обучающего в качестве участника КОС.

Делая заключение, следует отметить, что компьютерная поддержка в качестве педагогического условия раскрывает широкие возможности формирования речемыслительной деятельности обучающихся, развивая их познавательные способности, творчество, саморазвитие, эмоционально-волевую устойчивость и готовность к эффективному выполнению должностных обязанностей офицеров морского торгового флота.

Список источников

1. Куликова Л. Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы. – Хабаровск: Изд-во Хаб. гос. пед. ун-та, 2005. – 320 с.
2. Тенищева В. Ф., Аванесова Т. А. Компьютерная поддержка подготовки военного специалиста. // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 116–119.
3. Леонтьева В., Щербина М. Компьютеризация и «креативная» педагогика // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 138–141.
4. Федорычева С. Н. Методика формирования системы понятий базового курса информатики у курсантов высших военных учебных заведений в процессе информационной подготовки в условиях использования иноязычной терминологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 16 с.
5. Илькевич Б. Интегрированная подготовка инженеров // Высшее образование в России. – 2000. – № 4. – С. 105–110.
6. Dyomochkina V. V., Gruzdev D. Yu., Lukyanova E. V. Machine translation in hindsight // Research Result. Theoretical and Applied Linguistics. – 2024. – № 10 (2). – С. 21–45.
7. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 47 с.
8. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. – Longman, 2003. – 372 p.
9. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (Техн. вуз., англ. яз.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.,

2007. – 49 с.

10. Юдин С. Ф., Макарова Л. К. Обобщённая структура обучающих программ по иностранному языку и языкам программирования // Проблемы компьютеризации процесса обучения. – Краснодар, Кубанский гос. ун-т, 1988. – С. 143–146.

11. Федорычева С. Н. Методика формирования системы понятий базового курса информатики у курсантов высших военных учебных заведений в процессе информационной подготовки в условиях использования иноязычной терминологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 16 с.

12. Халытина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2006. – 47 с.

13. Деян В., Курдюмов Г., Церевитинова Т. Компьютеризация межпредметных связей // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 172–174.

14. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (Техн. вуз, англ. яз.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.

15. Аванесова Т. П., Пашкульский Д. Г., Гриценко Л. А. Students Teaching English Programme (STEP): регистрационная программа для ЭВМ №2010613422. – М.: ФГУ ФИПС, 2010.

16. Тенищева В. Ф., Кузнецова Ю. С., Аванесова Т. П. Ситуационная задача в контексте виртуальной реальности как средство профессиональной подготовки морского специалиста // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6 (115). – С. 245–250.

17. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 47 с.

18. Tenischeva V., Tsyganko E., Kuznetsova Yu. A typical professional task as a means of forming foreign language communicative potential of a

marine specialist // SHS Web of Conferences. – 2023. – Т. 164. – С. 00014.

19. Филоненко В. А., Тенищева В. Ф., Попова А. В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции моряков с применением тренажеров // Мир транспорта. – 2024. – Т. 22, № 3 (112). – С. 115–122.

20. Тенищева В. Ф., Цыганко Е. Н., Кузнецова Ю. С. Формирование эмоционально-волевой устойчивости морского специалиста в условиях межкультурной коммуникации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – № 1 (40). – С. 228–232.

21. Дмитриченко А. В. Педагогические условия социального развития личности в процессе дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2006. – 22 с.

22. Богомолов А. Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 45 с.

23. Халытина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2006. – 47 с.

24. Вережкина-Рахальская Ю. Н. Интернет-ресурсы как средство оптимизации изучения иностранного языка // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 12. – С. 58–59.

25. Ардовская Р. В. Лекции и дистанционное обучение // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2. – С. 56–59.

26. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 40 с.

27. Петрова М. П. Дистанционное обучение иностранным языкам в социокультурном контексте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2002. – 22 с.

28. Sharapov A., Markina L. Monitoring, assessment and evaluation // IMEC-15: Proceedings. – St. Petersburg, 2003. – P. 164–166.

References

1. Kulikova, L. N., 2005. Self-Development of an Individual: Psychological and Pedagogical Foundations. Khabarovsk: Publishing House of the Khabarovsk State Pedagogical University,

320 p. (In Russ.)

2. Tenischeva, V. F., Avanesova, T. P., 2012. Computer support for the training of a military specialist. Higher Education in Russia, no. 10,

pp. 116–119. (In Russ.)

3. Leontyeva, V., Shcherbina, M. 2001. Computerization and “creative” pedagogy. Higher Education in Russia, no. 3, pp 138–141. (In Russ.)

4. Fedorycheva, S. N. 2000. Methodology of Forming the System of Concepts of the Basic Course of Computer Science among Cadets of Higher Military Educational Institutions in the Process of Information Training in the Conditions of Using Foreign Language Terminology. Moscow, 16 p. (In Russ.)

5. Ilkevich, B., 2000. Integrated Training of Engineers. Higher Education in Russia, no. 4, pp. 105–110. (In Russ.)

6. Dyomochkina, V. V., Gruzdev, D. Yu., Lukanova, E. V., 2024. Machine translation in hind-sight, Research Result. Theoretical and Applied Linguistics, no. 10 (2), pp. 21–45. (In Eng.)

7. Tenishcheva, V. F., 2008. Integrative and Contextual Model of Professional Competence Formation. Moscow, 47 p. (In Russ.)

8. Harmer, J., 2003. The Practice of English Language Teaching. Longman, 372 p. (In Eng.)

9. Evdokimova, M. G., 2007. The System of Foreign Languages Teaching Based on Information and Communication Technology (Technical University, English). Moscow, 49 p. (In Russ.)

10. Yudin, S. F., Makarova, L. K. 1988. Generalized Structure of Foreign Language and Programming Language Training Programs. Problems of Computerization of the Learning Process. Krasnodar: Kuban State University, pp. 143–146. (In Russ.)

11. Fedorycheva, S. N., 2000. Methodology of Forming the System of Concepts of the Basic Course of Computer Science among Cadets of Higher Military Educational Institutions in the Process of Information Training in the Conditions of Using Foreign-Language Terminology: Moscow, 16 p. (In Russ.)

12. Khalyapina, L. P., 2006. Methodological System of Forming a Multicultural Linguistic Personality through Internet Communication in the Process of Teaching Foreign Languages. St. Petersburg, 47 p. (In Russ.)

13. Delyan, V., Kurdyumov, G., Tserevitinova, T., 2003. Computerization of interdisciplinary communications. Higher education in Russia, no. 5, pp. 172–174. (In Russ.)

14. Evdokimova, M. G., 2007. The system of teaching foreign languages based on information and communication technology (Tech. university,

English). Moscow, 49 p. (In Russ.)

15. Avanesova, T. P., Pashkulsky, D. G., Gritsenko, L. A. Students Teaching English Programme (STEP): registration program for computers No. 2010613422. Moscow: FGU FIPS, 2010.

16. Tenishcheva, V. F., Kuznetsova, Yu. S., Avanesova, T. P., 2025. Situational task in the context of virtual reality as a means of professional training of a marine specialist. The World of Science, Culture, Education, no. 6 (115), pp. 245–250. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Tenishcheva, V. F., 2008. Integrative-contextual model of formation of professional competence. Moscow, 47 p. (In Russ.)

18. Tenishcheva, V., Tsyganko, E., Kuznetsova, Yu., 2023. A typical professional task as a means of forming foreign language communicative potential of a marine specialist. SHS Web of Conferences, vol. 164, p. 00014. (In Eng.)

19. Filonenko, V. A., Tenishcheva, V. F., Popova, A. V., 2024. Developing the foreign language communicative competence of seafarers using simulators. The world of transport, vol. 22, no. 3 (112), pp. 115–122. (In Russ.)

20. Tenishcheva, V. F., Tsyganko, E. N., Kuznetsova, Yu. S., 2014. Formation of Emotional and Volitional Resilience of a Marine Specialist in the Context of Intercultural Communication. Bulletin of the North Caucasus Federal University, no. 1 (40), pp. 228–232. (In Russ., abstract in Eng.)

21. Dmitrichenko, A. V., 2006. Pedagogical Conditions of Social Development of an Individual in the Process of Distance Learning. Krasnodar, 22 p. (In Russ.)

22. Bogomolov, A. N., 2008. Scientific and Methodological Development of a Virtual Language Environment for Distance Learning of a Foreign (Russian) Language. Moscow, 45 p. (In Russ.)

23. Khalyapina, L. P., 2006. Methodological system of formation of a multicultural linguistic personality through Internet communication in the process of teaching foreign languages. St. Petersburg, 47 p. (In Russ.)

24. Verevkin-Rahalskaya, Yu. N., 2006. Internet resources as a means of optimizing foreign language learning. Higher education today, no. 12, pp. 58–59. (In Russ.)

25. Ardovskaya, R. V., 2006. Lectures and Distance Learning. Higher Education Today, no. 2, pp. 56–59. (In Russ.)

26. Kapustin, Yu. I., 2007. Pedagogical and Organizational Conditions for the Effective Combina-

- tion of Full-Time Education and the Use of Distance Learning Technologies. Moscow, 40 p. (In Russ.)
27. Petrova, M. P., 2002. Distance Learning of Foreign Languages in the Sociocultural Context: Yakutsk, 22 p. (In Russ.)
28. Sharapov, A., Markina, L., 2003. Monitoring, Assessment and Evaluation. IMEC-15: Proceedings, St. Petersburg, pp. 164–166. (In Eng.)

Информация об авторах

Т. П. Аванесова, доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, avanesova1@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2524-5867>, Новороссийск, Россия

Ю. С. Кузнецова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, julx@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1388-6125>, Новороссийск, Россия

Information about the authors

Tatiana P. Avanesova, Dr. Sci. (Pedag.), Associate Professor of the Foreign Languages Department, Admiral Ushakov Maritime State University, avanesova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2524-5867>, Novorossiysk, Russia

Yuliya S. Kuznetsova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Foreign Languages Department, Admiral Ushakov Maritime State University, julx@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1388-6125>, Novorossiysk, Russia

Статья поступила в редакцию 11.02.2026
Одобрена после рецензирования 15.03.2026
Принята к публикации 30.03.2026

The article was submitted 11.02.2026
Approved after reviewing 15.03.2026
Accepted for publication 30.03.2026

Научная статья

УДК 378.14:377.1:004

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.08

Роль производственной практики в подготовке студентов ИТ-направлений

Бендик Надежда Владимировна¹, Бодякина Татьяна Владимировна¹, Елтошкина Евгения Валерьевна¹

¹Иркутский государственный аграрный университет имени А. А. Ежевского, п. Молодежный (Иркутская обл.), Россия

Аннотация. В статье уделяется внимание формированию профессиональных компетенций будущих специалистов ИТ-сферы с помощью проведения практической подготовки на специализированных предприятиях и теоретической подготовки студентов с использованием реальных заданий. Практическая подготовка студентов способствует развитию навыков в профессиональной деятельности. Студенты учатся работать в команде, решать реальные задачи, использовать современные цифровые технологии и инструменты, а также адаптироваться к меняющимся требованиям в разных сферах жизнедеятельности. Данные навыки крайне важны для успешной карьеры в сфере ИТ.

Цель статьи заключается в выявлении и реализации возможностей практической подготовки, повышающей эффективность формирования профессиональных компетенций будущих специалистов ИТ-сферы.

Методологическую основу работы составляют теоретические аспекты компетентностного подхода в профессиональном образовании; положения о личностно ориентированном обучении; о специфике подготовки студентов ИТ-направлений. Базовыми теоретическими подходами были определены следующие: компетентностный подход в профессиональном образовании; личностно ориентированный подход; технологии саморазвития; свободного труда и др.

Исследование включало несколько этапов проведения экспериментальной работы по формированию профессиональных компетенций будущих специалистов ИТ-сферы. На первом этапе разработаны анкеты для опроса студентов. На втором этапе проведено анкетирование первокурсников ИТ-направлений и анализ результатов. На третьем этапе осуществлялась разработка кейс-заданий, проведение занятий с использованием интерактивных форм, подбор организаций и заключение долгосрочных договоров со специализированными предприятиями. Четвертый этап включал проведение анкетирования студентов после прохождения производственных практик и анализ результатов опроса.

В заключении делается вывод о том, что организация практической подготовки на специализированных предприятиях и проведение практических занятий с акцентом на решение реальных задач, направленных на формирование профессиональных компетенций у студентов экспериментальной группы, оценивается как значимое явление для личностного и профессионального развития будущих ИТ-специалистов.

Ключевые слова: практическая подготовка; ИТ-специалист; цифровые технологии; студент

Для цитирования: Бендик Н. В., Бодякина Т. В., Елтошкина Е. В. Роль производственной практики в подготовке студентов ИТ-направлений // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 91–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.08>

The Role of Industrial Practice in the Training of Students in IT Fields

Nadezhda V. Bendik¹, Tatyana V. Bodyakina¹, Evgenia V. Eltoshkina¹

¹ Irkutsk State Agrarian University named after A. A. Ezhevsky, Irkutsk region, Molodezhny settlement, Russia

Abstract. The article focuses on the development of professional competencies of future IT specialists through practical training at specialized enterprises and theoretical training of students using real tasks. Practical training of students contributes to the development of skills in professional activities. Students learn to work in a team, solve real problems, use modern digital technologies and tools, and adapt to changing requirements in different areas of life. These skills are essential for a successful career in IT.

The purpose of the article is to identify and implement practical training opportunities that increase the effectiveness of developing professional competencies of future IT specialists.

The methodological basis of the work is: theoretical aspects of the competency-based approach in vocational education; provisions on personality-oriented learning; on the specifics of training students in IT areas. The following were defined as basic theoretical approaches: competency-based approach in vocational education; personality-oriented approach; self-development technologies; free labor, etc.

The study included several stages of experimental work on the formation of professional competencies of future IT specialists. At the first stage, questionnaires were developed for surveying students. At the second stage, a survey of first-year students in IT areas was conducted and the results were analyzed. At the third stage, case assignments were developed, classes were conducted using interactive forms, organizations were selected, and long-term contracts with specialized enterprises were concluded. The fourth stage included a survey of students after completing industrial practices and an analysis of the survey results.

In conclusion, it is concluded that the organization of practical training at specialized enterprises and the conduct of practical classes with an emphasis on solving real problems aimed at forming professional competencies in students of the experimental group is assessed as a significant phenomenon for the personal and professional development of future IT specialists.

Keywords: practical training; IT specialist; digital technologies; student

For citation: Bendik, N. V., Bodyakina, T. V., Eltoshkina, E. V., 2026. The Role of Industrial Practice in the Training of Students in IT Fields. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 91–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.08>

Введение, постановка проблемы. Развитие современных технологий, в частности информационных, а также внедрение компьютеров, других устройств и сети интернет привели к значительному увеличению потребности в профессионалах, способных решать задачи, связанные с применением ИТ-решений в различных областях. К таким областям относятся бизнес, наука, образование и здравоохранение. Для обеспечения этой потребности в рамках российской образовательной системы

были созданы и запущены образовательные программы, нацеленные на формирование у студентов необходимых навыков и знаний для работы с цифровыми технологиями. В специализированных вузах и ссузах страны осуществляется подготовка специалистов по направлениям 09.03.03, 09.02.03 и др. Реализуемые учебные планы ориентированы на подготовку специалистов в ИТ-сфере и ставят перед собой цель передачи знаний, умений и опыта, необходимых для эффективной профессиональной деятель-

ности в данной сфере [1; 2; 3].

Практическая подготовка играет ключевую роль в формировании профессиональных компетенций студентов, которые обучаются по ИТ-направлению. Данный вид подготовки представляет важный этап интеграции теоретических знаний, которые получены за время обучения, с реальными задачами и вызовами в сфере цифровых технологий. Это помогает лучше понять процессы разработки программного обеспечения, проектирования баз данных, сетевых инфраструктур и других направлений деятельности.

Производственная практика помогает студентам определиться с направлением дальнейшего развития в профессиональной деятельности [4; 5; 6; 7]. Опыт работы в конкретной организации или над конкретным проектом позволяет понять, какая область цифровых технологий наиболее интересна и перспективна, а это способствует более осознанному выбору специализации и построению карьерной траектории. Кроме того, прохождение производственной практики делает выпускника более привлекательным кандидатом для работодателей, а также наличие практического опыта увеличивает шансы трудоустройства сразу после окончания вуза.

Цель работы. Настоящее исследование предпринято с целью выявления и реализации возможностей практической подготовки, которая повышает эффективность формирования профессиональных компетенций будущих специалистов ИТ-сферы. Последовательная реализация цели позволила получить определенные научные результаты и сделать основные выводы после достижения цели.

Важным этапом исследования является организация и проведение экспериментальной работы по формированию профессиональных компетенций будущих специалистов ИТ-сферы с помощью взаимосвязи производственной практики на специализированных предприятиях и теоретической

подготовки студентов.

Обзор научной литературы по проблеме. При исследовании и анализе литературы вопрос о формировании компетентности является предметом изучения для многих ученых. Например, И. А. Зимняя рассматривает компетентность как комплексное свойство человека, которое позволяет эффективно выполнять задачи, определяемые профессиональными стандартами, социальными нормами и стремлениями личности [8]. В. И. Звонников полагает, что термин «компетентность» воспроизводит современные подходы к оценке эффективности обучения и выражается в способности к выполнению определенных действий в конкретных условиях [9].

Необходимым элементом профессионального становления студентов выступает производственная практика, предназначенная для подготовки к будущей работе. Важной чертой образовательной деятельности Э. Ф. Зеер и другие исследователи в своих трудах выделяют создание комплекса личностных ресурсов посредством предоставления образовательных услуг [10; 11; 12; 13]. Профессиональные компетенции студентов формируются на базе фактических знаний, глубокое понимание которых требует практического опыта, наблюдений, а также формулирования выводов и обобщений. Ряд авторов [14; 15; 16; 17] в своих исследованиях отмечают, что ключевой задачей современного этапа интеграции образования и индустрии является систематическое развитие практических навыков.

Кроме того, практическая подготовка обеспечивает связь между теоретическими знаниями, полученными в учебном заведении, и реальной работой, что согласуется с принципами компетентностного обучения и концепцией обучения в контексте [18; 19; 20; 21].

Вовлечение предприятий в проведение производственной практики, что позволяет им выступать в роли активных партнеров в образовании, является важным

элементом дуальной системы обучения и способствует сближению сфер производства и образования при подготовке кадров. Производственные организации все чаще принимают участие в формировании учебных планов, организации практической работы студентов и оценивают их компетенции, используя стандарты WorldSkills с учетом современных требований к подготовке кадров [5; 6; 19].

Методология и методы исследования. Методологическую основу работы составляют теоретические аспекты компетентностного подхода в профессиональном образовании; положения о личностно ориентированном обучении; о специфике подготовки студентов ИТ-направлений.

Базовыми теоретическими подходами были определены следующие: компетентностный подход в профессиональном образовании (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, П. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, Дж. Равен и др.) [8; 9; 10; 11; 12]; личностно ориентированный подход И. С. Якиманской [13]; технологии саморазвития Г. К. Селевко, О. Л. Подлиняева; свободного труда (всестороннего воспитания) С. Френе и др.

Результаты исследования. Обсуждение. Исследование включает несколько этапов проведения экспериментальной работы по формированию профессиональных компетенций будущих специалистов ИТ-сферы. На первом этапе разработаны анкеты для опроса студентов следующих образовательных учреждений: ГБ ПОУ Иркутской области «Иркутский авиационный техникум» и ФГБОУ ВО Иркутский государственный аграрный университет имени А. А. Ежевского.

На втором этапе проведено анкетирование первокурсников ИТ-направлений и анализ результатов. Количество студентов, участвующих в эксперименте, составило 84 человека: 54 – в экспериментальной группе, 30 – в контрольной группе.

На третьем этапе осуществлялась раз-

работка кейс-заданий, проведение занятий с использованием интерактивных форм (интерактивные экскурсии; кейс-технологий; мозговой штурм; деловые и ролевые игры; фокус-группы; тренинги и др.), подбор и заключение долгосрочных договоров со специализированными предприятиями (ООО НПФ «Форус», ООО «DIGITLAB» и др.).

Четвертый этап включал проведение анкетирования студентов после прохождения производственных практик и анализ результатов опроса.

Период проведения эксперимента: с 2021/2022 по 2024/2025 учебные годы. Эксперимент предполагал полное погружение в практическую подготовку студентов в профильных предприятиях, с наставниками и руководителями практик от производства с реальными требованиями квалификационных работ. А в контрольной группе студенты проходят производственную практику в отделах вуза.

Проанализируем итоги проведенного эксперимента.

Для студентов 1-го курса ИТ-направлений ФГБОУ ВО Иркутский государственный аграрный университет имени А. А. Ежевского и ГБ ПОУ Иркутской области «Иркутский авиационный техникум» разработана анкета для выявления студентов, интересующихся информационными технологиями и требующих особого внимания для формирования профессиональных компетенций. В экспериментальной и контрольной группах проводилось анкетирование.

Первый вопрос анкеты: «Какое учебное заведение закончили до поступления в вуз». На этот вопрос 58 % студентов ответили, что окончили среднюю школу, а 42 % – колледж.

Второй вопрос анкеты: «Сколько вам лет?». На этот вопрос ответы разделились на пять категорий. Распределение ответов выглядит следующим образом: 17 лет – 18 %, 18 лет – 19 %, 19 лет – 20 %, 20 лет – 21 % и 21 год – 22 %.

Третий вопрос анкеты: «Какой средний балл аттестата или диплома?». На этот вопрос ответы были разнообразными (рис. 1). Как видим, особого внимания требуют студенты со средним баллом от 3 до 3,9.

Четвертый вопрос анкеты: «Участвовали в олимпиадах до поступления в вуз?». Если отвечали «да», то указывали, по каким дисциплинам участвовали в олимпиадах. Стоит отметить, что всего 16 % респондентов участвовали в олимпиадах.

Пятый вопрос анкеты: «Почему выбрали данное направление?». Здесь ответы разделились на три категории (рис. 2).



Рис. 1. Средний балл аттестата или диплома

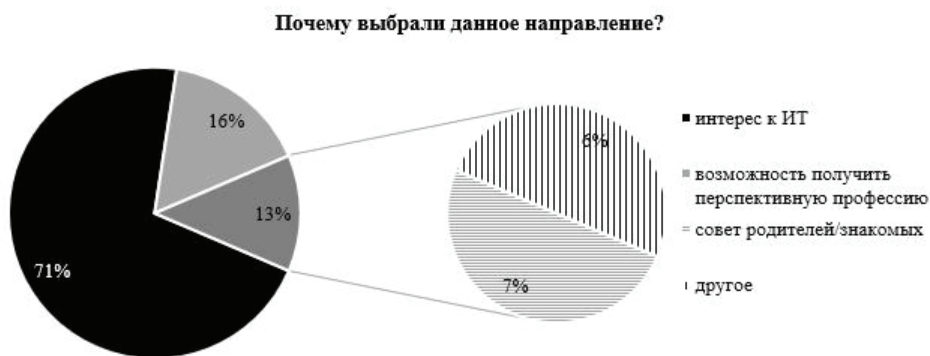


Рис. 2. Показатели выбора направления

Значительная часть студентов выбрала данное направление из-за интереса к информационным технологиям – 71 %, из-за возможности получить перспективную работу – 16 % и 13 % – по совету родителей и по другой причине. Особое внимание нужно обратить на студентов третьей категории.

Шестой вопрос анкеты: «Изучали про-

граммирование до поступления в вуз?». Ответы на данный вопрос разделились на две категории: значительная часть студентов изучала программирование до поступления в вуз (77 %) и не изучали 23 % студентов.

Седьмой вопрос анкеты: «Какие области цифровых технологий (ЦТ) вам интересны?». На этот вопрос студенты отвеча-

ли, указывая конкретные области. Ответы разделились на семь категорий (рис. 3). Большая часть студентов интересуется ис-

кусственным интеллектом, разработкой программного обеспечения, меньшая часть студентов указала другое.



Рис. 3. Области цифровых технологий

Восьмой вопрос анкеты: «Где бы Вы хотели проходить производственную практику?». На этот вопрос студенты отвечали, указывая разные организации. Ответы раз-

делились на шесть категорий (рис. 4). 39 % студентов не знают, где будут проходить производственную практику, а остальные распределены по организациям.



Рис. 4. Категории организаций для прохождения производственной практики

Девятый вопрос анкеты: «Собираетесь работать по данной специальности?». На этот вопрос студенты отвечали, указывая два вида ответов. 58 % студентов собираются работать по данной специальности, а 42 % не определились.

Десятый вопрос анкеты: «Назовите дисциплины, которые больше всего нравятся».

Больше всего студентам нравится программирование, алгоритмизация, а 6 % студентов нравится архитектура аппаратных средств и все дисциплины (рис. 5).

Исходя из проведенного анкетирования, можно заметить, что во время обучения необходимо уделить особое внимание формированию у студентов профессиональных

компетенций и акцентировать внимание на важности профессиональных дисциплин и применении их в трудовой деятельности.

На формирующем этапе проведение занятий в экспериментальной группе осуществлялось с применением интерактивных форм и кейс-задач от потенциальных работодателей; вовлечение обучающихся в студенческое сообщество «Кружок по

программированию, искусственному интеллекту, 3Д-моделированию и робототехнике». Кроме того, проводились кураторские часы на тему «Я профессиональный специалист по информационным системам!» и «Развитие работы с сельской молодежью в Иркутской области», «Применение беспилотных летательных аппаратов в сельском хозяйстве».



Рис. 5. Выбор дисциплин

На обобщающем этапе экспериментальной работы проведено выходное анкетирование, в котором приняли участие 84 студента выпускных курсов. Анкета разработана с учетом направленности обучения и соответствующих требований рынка труда к специалистам в данной области.

Анкета содержит 5 блоков. Первый блок включает общую информацию о студентах (Ф. И. О. (по желанию); факультет; специальность/направление; курс; база практики).

Второй блок включает оценку аспектов прохождения практики (по шкале от 1 до 5, где 1 – очень плохо, 5 – отлично).

Третий блок содержит следующие вопросы.

1. Предполагается ли Ваше трудоустройство в качестве молодого специалиста по

месту прохождения практики (выразили ли заинтересованность представители организации/предприятия в Вас как в специалисте)?

2. Хотели бы Вы в дальнейшем продолжить свою трудовую деятельность в организации, в которой проходили практику?

3. Как Вы оцениваете итоги практики с точки зрения ее результативности?

Четвертый блок отображает комментарии и предложения по организации практической подготовки.

В пятом блоке студенты дают общую оценку практики (по шкале от 1 до 10).

Проанализируем ответы опрашиваемых студентов. Рассматривая базы практик, стоит отметить, что определенная доля студентов проходили производственную практику на предприятиях, соответствующих направ-

лению обучения (ООО НПФ «Форус», ООО «DIGITLAB» и др.). Оценивая ответы на вопросы, связанные с организацией процесса прохождения практики, поддержкой, условиями работы, соответствия задач цели, можно сделать вывод, что студенты в среднем дают оценку выше 4 баллов из 5 (табл. 1).

Отвечая на вопрос: «Предполагается ли

Ваше трудоустройство в качестве молодого специалиста по месту прохождения практики (выразили ли заинтересованность представители организации/предприятия в Вас как в специалисте)?», студенты сомневаются в дальнейшем трудоустройстве на базе практики (32 % опрошиваемых дали положительный ответ).

Таблица

Результаты опроса студентов

№ п/п	Вопрос	Средний балл
1	Организация процесса прохождения практики студентами	4,64
2	Поддержка со стороны кураторов/наставников от профильной организации	4,64
3	Поддержка со стороны руководителя практики от кафедры	4,56
4	Условия работы на практике	4,68
5	Соответствие задач практики вашим учебным целям	4,32
6	Возможность применения теоретических знаний на практике	4,16
7	Достаточность теоретических знаний, которые получили в стенах нашего образовательного учреждения	4,16
8	Возможность наработать профессиональные навыки, необходимые для вашей специальности/направления	4,52

На вопрос «Хотели бы Вы в дальнейшем продолжить свою трудовую деятельность в организации, в которой проходили практику?» 44 % опрошиваемых ответили, что нет, 32 % ответили положительно, а оставшиеся затрудняются с ответом. Это связано с тем, что практика осуществлялась не в профильных организациях.

Оценивая итоги практики с точки зрения ее результативности, 33 % опрошенных ответили, что практика дала возможность освоения и закрепления знаний и умений, полученных по всему курсу обучения (рис. 6). Стоит отметить, что никто из опрошенных не считает, что практика разочаровала в выбранной профессии.

Отвечая на вопрос «Что понравилось в процессе прохождения практики?», студенты часто отмечали условия, кураторов, место практики, процесс

прохождения, интересные задания; практические навыки в реализации поставленных задач, дружный коллектив, организацию работы.

На вопрос о трудностях, с которыми ребята столкнулись во время практики, в основном ответы были следующего содержания: как таковых трудностей не было; все вопросы помогал решать наставник от организации и научный руководитель от кафедры; нехватка опыта и практики.

Опрошиваемые студенты предложили следующее по улучшению организации практики: увеличить количество часов прохождения практической подготовки; проявить большую заинтересованность в интересах студентов и их квалификационных способностях/талантах/предпочтениях; увеличить количество предприятий для выбора места практики.



Рис. 6. Оценка итогов практики с точки зрения ее результативности

Интерес представляют ответы на вопрос о том, чему научились практиканты в период прохождения практики: освоению новых программных продуктов и технических средств; профессиональному общению; работе в коллективе; решению задач организации; выполнению заданий в поставленные сроки; распределению времени; сотрудниче-

ству; сбору информации; самостоятельному решению проблем; многозадачности и др.

На рисунке 7 представлена общая оценка практики (по шкале от 1 до 10). 57 % опрошиваемых студентов оценили прохождение практики на 10 баллов. Кроме того, менее шести баллов в ответах студентов не наблюдается.

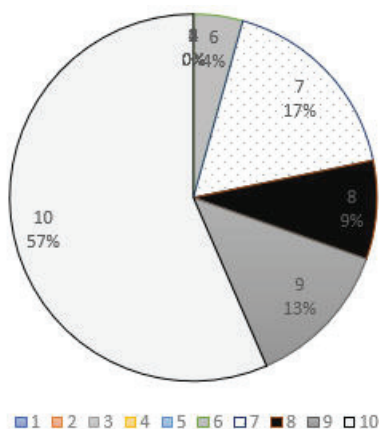


Рис. 7. Общая оценка практики

Полученные данные продемонстрировали позитивные изменения в уровне формирования профессиональных компетенций будущих ИТ-специалистов, при

этом положительная динамика у студентов экспериментальной группы более заметна. Проведение занятий с использованием интерактивных форм, разработанных кейс-

задач от потенциальных работодателей; вовлечением обучающихся в студенческое сообщество, проведением кураторских часов на тематику, связанную с профессиональной ориентацией, повлияло на эффективность прохождения практической подготовки и формирования практических навыков, необходимых для дальнейшего трудоустройства. Опрос работодателей показал, что студенты экспериментальной группы более подготовлены к выполнению профессиональных задач и имеют навыки работы с современными цифровыми технологиями.

Заключение. Педагогический эксперимент подтвердил, что организация практической подготовки на специализированных предприятиях и проведение практических занятий с акцентом на решение реальных задач, направленные на формирование профессиональных компетенций у студентов

экспериментальной группы, оценивается как значимое явление для личностного и профессионального развития будущих выпускников вузов и ссузов.

В целом анализ результатов экспериментальной работы показал, что реализация диагностического комплекса при соблюдении предложенных педагогических условий обеспечивает высокую эффективность формирования профессиональных компетенций у студентов.

Таким образом, производственная практика является важным этапом подготовки квалифицированных специалистов в области цифровых технологий. Она обеспечивает взаимосвязь теоретической и практической подготовки студентов, а также развивает профессиональные навыки и повышает конкурентоспособность будущих специалистов.

Список источников

1. Бодякина Т. В. Формирование профессиональной направленности студентов сельскохозяйственного вуза // Вестник КрасГАУ. – 2007. – № 4. – С. 256–262. – EDN IAFLPZ.
2. Ромм Т. А. Социальность и профессиональное воспитание в высшей школе // Вестник экономической безопасности. – 2025. – № 1. – С. 256–259. – DOI 10.24412/2414-3995-2025-1-256-259.
3. Бендик Н. В., Федурин Н. И. Модель становления профессионально важных качеств студентов в воспитательной системе аграрного вуза // Потенциал образования для самореализации и развития талантов у молодежи: материалы региональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Иркутск, 20 января 2023 года. – Иркутск: Иркутский государственный аграрный университет им. А. А. Ежевского, 2023. – С. 23–30.
4. Яновская О. А. Осмысление производственной практики // Современное медицинское образование. Достижения, проблемы, пути решения: материалы международной научно-практической конференции (Иркутск, 14–15 ноября 2024 года). – Иркутск: Иркутский государственный медицинский университет, 2024. – С. 94–95.
5. Волошина К. В. К вопросу о распределении на производственную практику и трудоустройстве студентов // Социально-педагогические технологии в социализации будущего профессионала: Материалы V Всероссийской мультимедийной научно-практической конференции представителей академической науки и специалистов-практиков в области воспитательной деятельности и молодежной политики в высшей школе (Хабаровск, 01–14 марта 2023 года) / под редакцией М. В. Надоружной и Ю. А. Тюриной. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2023. – С. 101–103.
6. Грязнева С. А., Назарова Л. И. Влияние производственной практики на мотивацию учебно-профессиональной деятельности студентов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2022. – № 5 (86). – С. 16–22. – DOI: 10.51904/2306-8329_2022_85_4_16.
7. Лингевич О. В. Производственная практика как механизм формирования профессиональных компетенций // Science of XXI Century: A New Approach: Материалы XVII молодежной международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учё-

ных, Санкт-Петербург – North Charleston, 20–21 сентября 2016 года. – СПб.; North Charleston: CreateSpace, 2016. – С. 68–70.

8. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. – М.: Государственный технологический университет «Московский институт стали и сплавов» (МИСиС), 2008. – 54 с.

9. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учебное пособие. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Логос, 2020. – 280 с.

10. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 395 с.

11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 126 с.

12. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: Научно-метод. пособие. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.

13. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.

14. Михайлюк Е. А., Шафоростова Е. Н. Условия повышения качества производственной практики обучающихся вуза // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы XVII Международной научно-практической конференции, Москва – Челябинск, 14 ноября 2018 года / отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2018. – С. 14–17.

15. Нургалиева Н. Д. Роль производственной практики в профессиональном становлении студентов колледжа // Пищевые технологии будущего: инновации в производстве и переработке сельскохозяйственной продукции: сборник статей V Международной научно-практической конференции в рамках VI Научно-практического форума «День хлеба и соли»,

Саратов, 05–06 марта 2025 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2025. – С. 191–194.

16. Шелковникова С. Г., Корецкая И. В., Лотоненко А. П. Роль производственной практики в профессиональной подготовке студентов высшей медицинской школы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 39-1. – С. 156–160. – EDN SBCNEV.

17. Мамаева И. А., Шастина Е. В. Методические принципы организации производственной практики студентов // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы международной научно-методической конференции. – Караваево: КГСХА, 2020. – С. 204–212.

18. Черепанов В. А. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе производственной практики // Технологическое образование как феномен эффективной самореализации молодежи: сборник тезисов и докладов Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 26–27 марта 2018 года. – Воронеж: Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж, 2018. – С. 257–259.

19. Чернобровкина И. И. Производственная практика как средство достижения профессиональной компетенции бакалавров // Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 14 частях, Тамбов, 30 декабря 2013 года. – Тамбов: Консалтинговая компания ЮКОМ, 2014. – С. 146–148.

20. Петровец В. Р., Дудко Н. И., Гайдюков В. А. Роль учебной и производственной практик в формировании профессиональных компетенций студентов // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. – 2015. – № 1. – С. 155–159. EDN ZCDAYZ.

21. Rubtsova N. E., Lenkov S. L. Digital Dimensions of Personality in Professional Development // Education & Pedagogy Journal. – 2025. – Issue 4 (15). – P. 79–92. DOI: 10.23951/2782-2575-2025-4-79-92

References

1. Bodyakina, T. V., 2007. Formation of Professional Orientation of Students of an Agricultural University. Vestnik KrasGAU, no. 4, pp. 256–262

(In Russ.)

2. Romm, T. A., 2025. Sociality and professional education in higher education. Bulletin of

Economic Security, no. 1, pp. 256–259 (In Russ.)

3. Bendik, N. V., Fedurina, N. I., 2023. Model of development of professionally important qualities of students in the educational system of an agricultural university. Potential of education for self-realization and development of talents in young people: Proceedings of the regional scientific and practical conference dedicated to the Year of the Teacher and Mentor, Irkutsk, pp. 23–30. (In Russ.)

4. Yanovskaya, O. A., 2024. Understanding industrial practice. Modern medical education. Achievements, problems, solutions. Proceedings of the international scientific and practical conference. Irkutsk, pp. 94–95. (In Russ.)

5. Voloshina, K. V., 2023. On the issue of distribution for industrial practice and employment of students. Social and pedagogical technologies in the socialization of the future professional: Proceedings of the V All-Russian multi-format scientific and practical conference of representatives of academic science and practitioners in the field of educational activities and youth policy in higher education. Khabarovsk, pp. 101–103. (In Russ.)

6. Gryazneva, S. A., Nazarova, L. I., Chistova, Ya. S., 2022. The influence of industrial practice on the motivation of educational and professional activities of students. Municipal education: innovations and experiment, no. 5 (86), pp. 16–22. (In Russ.)

7. Lingevich, O. V., 2016. Industrial practice as a mechanism for the formation of professional competencies. Science of the XXI Century: A New Approach: Proceedings of the XVII youth international scientific and practical conference of students, graduate students and young scientists. St. Petersburg, pp. 68–70 (In Russ.)

8. Zimnyaya, I. A., Zemtsova, E. V., 2008. Unified socio-professional competence of a university graduate: concept, approaches to formation and assessment. Moscow: State Technological University “Moscow Institute of Steel and Alloys” (MISiS), 54 p. (In Russ.)

9. Zvonnikov, V. I., Chelyshkova, M. B., 2020. Assessing the Quality of Learning Outcomes during Certification (Competency-Based Approach): A Study Guide. 2nd ed., trans. and add. Moscow: Logos Publ., 280 p. (In Russ.)

10. Zeer, E. F., 2025. Psychology of professional education: textbook for universities. 2nd ed., corrected. and additional. Moscow: Yurait Publishing House, 395 p. (In Russ.)

11. Raven, J., 2002. Competence in modern society. Moscow: KOGITO-CENTER Publ., 126 p. (In Russ.)

12. Khutorskoy, A. V., 2013. Competence-based approach to training: Scientific and methodological. Moscow: Eidos Publishing House; Publishing House of the Institute of Human Education, 73 p. (In Russ.)

13. Yakimanskaya, I. S., 1995. Development of technology for personality-oriented learning. Questions of Psychology, no. 2, pp. 31–41. (In Russ.)

14. Mikhailyuk, E. A., Shaforostova, E. N., 2018. Conditions for improving the quality of industrial practice of university students. Modernization of the professional education system based on regulated evolution: Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference. Moscow, Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers, pp. 14–17 (In Russ.)

15. Nurgalieva, N. D., 2025. The role of industrial practice in the professional development of college students. Food technologies of the future: innovations in the production and processing of agricultural products: Collection of articles of the V International scientific and practical conference within the framework of the VI Scientific and practical forum “Day of Bread and Salt”. Penza, pp. 191–194. (In Russ.)

16. Shelkovnikova, S. G., Koretskaya, I. V., Lotonenko, A. P., 2014. The role of industrial practice in the professional training of students of higher medical school. Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology, no. 39 (1), pp. 156–160. (In Russ.)

17. Mamaeva, I. A., Shastina, E. V., Maslennikova, S. A., 2020. Methodological principles of organizing students’ industrial practice. Educational activities of the university in modern conditions: materials of the international scientific and methodological conference. Karavaevo, pp. 204–212. (In Russ.)

18. Cherepanov, V. A., 2018. Formation of students’ professional competence in the process of industrial practice. Technological education as a phenomenon of effective self-realization of youth: Collection of abstracts and reports of the All-Russian scientific and practical conference. Voronezh: Voronezh State Industrial and Humanitarian College, pp. 257–259. (In Russ.)

19. Chernobrovkina, I. I., 2014. Industrial prac-

tice as a means of achieving professional competence of bachelors. Actual issues of education and science: collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and practical conference: in 14 parts. Tambov, pp. 146–148. (In Russ.)

20. Petrovets, V. R., Dudko, N. I., Gaidukov, V. A., 2015. The role of educational and in-

dustrial practices in the formation of students' professional competencies. Bulletin of the Belarusian State Agricultural Academy, no. 1, pp. 155–159. (In Russ.)

21. Rubtsova, N. E., Lenkov, S. L., 2025. Digital Dimensions of Personality in Professional Development. Education & Pedagogy Journal, Issue 4 (15), pp. 79–92. (In Eng.)

Информация об авторах

Н. В. Бендик, кандидат технических наук, доцент, Иркутский государственный аграрный университет имени А. А. Ежевского, starkovan@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3097-8953>, Иркутск, Россия

Т. В. Бодякина, кандидат технических наук, доцент, Иркутский государственный аграрный университет имени А. А. Ежевского, Bodt1981@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4328-5232>, Иркутск, Россия

Е. В. Елтошкина, кандидат технических наук, доцент, Иркутский государственный аграрный университет имени А. А. Ежевского, eev_baikal2005@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4325-1574>, Иркутск, Россия

Information about the authors

Nadezhda V. Bendik, Cand. Sci. (Tech.), Assoc. Prof., Irkutsk State Agrarian University named after A. A. Ezhevsky, starkovan@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3097-8953>, Irkutsk, Russia

Tatyana V. Bodyakina, Cand. Sci. (Tech.), Assoc. Prof., Irkutsk State Agrarian University named after A. A. Ezhevsky, Bodt1981@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4328-5232>, Irkutsk, Russia

Evgenia V. Eltoshkina, Cand. Sci. (Tech.), Assoc. Prof., Irkutsk State Agrarian University named after A. A. Ezhevsky, eev_baikal2005@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4325-1574>, Irkutsk, Russia

Статья поступила в редакцию 06.04.2026
Одобрена после рецензирования 15.04.2026
Принята к публикации 20.04.2026

The article was submitted 06.04.2026
Approved after reviewing 15.04.20
Accepted for publication 20.04.2026

Научная статья

УДК 378.2

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.09

Роль преподавателя высшей школы в персонализированном обучении будущих педагогов изобразительного искусства

Блинов Леонид Викторович¹, Прокопова Анна Сергеевна²¹ Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия² Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

Аннотация. В статье на основе теоретико-методологических исследований дан анализ роли преподавателя высшей школы в персонализированном вузовском образовании будущих педагогов изобразительного искусства. Профессиональный художник, в том числе художник-педагог, во все времена воспринимается как уникальная личность, наделенная творческим потенциалом, следовательно, сам процесс обучения предполагает творческий подход. Персонализированное образование не только открывает возможности осознания собственной творческой уникальности будущих педагогов ИЗО, но также способствует развитию умения проектировать свою деятельность, самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях. Опыт исследований персонализации в области педагогических наук показывает важность личностно-развивающей и культурно-образовательной функции высшей школы. Немаловажную роль в системе персонализированного обучения играет педагог. Его задача – выявление уникальных потребностей и потенциала каждого студента.

Цель статьи – теоретическое обоснование роли педагога во всестороннем развитии личностного потенциала обучающегося в истории образования, а также определение вектора направления современного персонализированного художественно-педагогического обучения, в котором весь процесс выстраивается вокруг взаимодействия педагога и студента.

Методология и методы исследования. В методологии исследования рассмотрены представления о личности педагога в разные исторические эпохи. Методически с помощью анализа и синтеза теоретических исследований в области педагогических наук выявлены аспекты его роли в персонализированном обучении будущих педагогов изобразительного искусства.

Результаты исследования. В статье представлены результаты теоретического и практического изучения роли педагога высшей школы в персонализированном обучении будущих педагогов изобразительного искусства. Приведен пример эффективной технологии персонализированного образования в форме проектной деятельности. Проекты, синтезирующие искусство, науку и технологию активно проводятся в Кубанском государственном университете. Благодаря им, студенты реализуют свой практический, творческий и научный потенциал еще на этапе обучения.

Заключение. В заключении формируются общие выводы о том, что содержание роли педагога высшей школы в условиях персонализации образования включает в себя гуманистическую направленность, высокий уровень компетентности, интеллигентности, творческий подход к профессиональной деятельности, чтобы в центре этого содержания был обучающийся.

Ключевые слова: педагог высшей школы; персонализированное образование; педагог изобразительного искусства; учебный процесс

Для цитирования: Блинов Л. В., Прокопова А. С. Роль преподавателя высшей школы в персонализированном обучении будущих педагогов изобразительного искусства // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 104–114. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.09>

The Role of a Higher Education Teacher in Personalized Learning for Future Art Teachers

Leonid V. Blinov¹, Anna S. Prokopova²

¹ Pacific State University, Khabarovsk, Russia

² Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article provides an analysis of the role of a higher education teacher in personalized university education for future visual arts teachers based on theoretical and methodological research. A professional artist, including an artist-teacher, has always been perceived as a unique individual with creative potential, and therefore, the learning process itself requires a creative approach. Personalized education not only allows future visual arts teachers to recognize their own creative uniqueness, but also promotes the development of their ability to design their own activities and make independent decisions in non-standard situations. Research on personalization in the field of pedagogical sciences shows the importance of the personal and cultural-educational function of higher education. The teacher plays an important role in the personalized learning system. Their task is to identify the unique needs and potential of each student.

The purpose of the article. The article provides a theoretical justification for the teacher's role in the comprehensive development of the student's personal potential in the history of education, as well as a definition of the direction of modern personalized artistic and pedagogical education, where the entire process revolves around the interaction between the teacher and the student.

Methodology and research methods. The research methodology examines the concept of a teacher's personality in different historical eras. Through the analysis and synthesis of theoretical research in the field of pedagogical sciences, the study identifies aspects of the teacher's role in personalized learning for future art teachers.

Results of the study. The article presents the results of a theoretical and practical study of the role of a higher education teacher in personalized education of future visual arts teachers. It provides an example of an effective technology for personalized education in the form of project activities. Projects that combine art, science, and technology are actively implemented at Kuban State University. These projects allow students to realize their practical, creative, and scientific potential during their educational process.

Conclusion. In conclusion the article draws general conclusions that the content of the role of a higher education teacher in the context of personalized education includes a humanistic focus, a high level of competence, intelligence, and a creative approach to professional activity, with the student at the center of this content.

Keywords: higher education teacher; personalized education; fine arts teacher; educational process

For citation: Blinov, L. V., Prokopova, A. S., 2026. The Role of a Higher Education Teacher in Personalized Learning for Future Art Teachers. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 104–114. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.09>

Введение. В современном образовательном пространстве персонализированное обучение становится все более популярным и востребованным подходом. Это предполагает адаптацию образовательного процесса под индивидуальные потребности,

интересы и особенности каждого студента. Студенческий возраст характеризуется усиленным желанием самостоятельно и осознанно определять собственные жизненные ценности и идеалы. Образовательная система выступает важным инструментом,

который «позволяет более либо менее систематично влиять на процесс становления жизненных ориентиров молодых людей. Во-первых, образование является опорой, вокруг которой формируется вся система общественного самосознания. Во-вторых, образование включает в себе возможности для личностного роста» [1]. В этом контексте роль педагога высшей школы приобретает особое значение, так как он становится не только носителем знаний, но и наставником, координатором индивидуальных образовательных траекторий.

Целью данного исследования является определение профессиональной роли преподавателя в организации учебного процесса, а также взаимодействия с обучающимися, коллегами и другими участниками образовательной среды. В истории образования на каждом этапе преподавательские роли имели свои особенности. Их миссии постоянно менялись, и эти изменения происходят до сих пор, в том числе в условиях персонализации профессионального образования.

Обзор научной литературы по проблеме. Основы персонализированного подхода к обучению со стороны педагогов были заложены в античную эпоху. Так, в сократовских школах учили ораторскому мастерству, моральным ценностям, тем самым олицетворяя прототип высшего образования [1; 2]. Роль педагога уже в тот период не ограничивалась трансляцией знаний, он являлся духовным наставником и воспитателем. А. Запесоцкий указывает на то, что «уже в античных римских текстах прослеживается трансформация образа педагога: изначально он представлял в роли раба, сопровождающего ребенка, но со временем его функции расширились до учителя, наставника и воспитателя» [3, с. 66]. То есть уже в те времена учителя воспринимали как человека с высокой миссией, от которого зависит воспитание и развитие личности.

В эпоху Возрождения в среде гумани-

стов XIV–XVI вв. наивысшей ценностью считался человек, обладающий неограниченными духовными и созидательными способностями. Целью образования было воспитание в ученике лучших качеств, способствующих становлению в нем двигателя социального прогресса в обществе. Взгляд Я. А. Коменского, великого чешского ученого XVII в., на роль педагога был многогранен и глубок: он видел в нем «садовника, с нежностью взращивающего ростки знаний; архитектора, возводящего прочные основы человеческого бытия; скульптора, скрупулезно вытачивающего и полирующего умы и души; и даже полководца, решительно ведущего битву против тьмы невежества и дикости» [4, с. 50]. Именно благодаря таким гуманистическим прозрениям образование стало ориентироваться на уникальность каждой личности.

В XVIII и XIX веках, когда люди верили, что разум, наука и образование – это главное, что движет мир вперед, такие известные педагоги, как Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и А. В. Дистервег, писали о том, каким должен быть учитель. Для них педагог представлялся не просто транслятором знаний, а человеком с безупречной моралью, без каких-либо пороков, настоящим примером для своих учеников [4, с. 52–53]. Ученые сформулировали идеи о роли педагога, которые связаны с естественным развитием обучающегося, становлением моральных качеств и организацией социальных отношений. Именно эти качества закладывают основу для персонализации личности в общественной среде. Основным показателем эффективности образовательного процесса выступает достижение учащимися успехов, что способствует их прогрессу в формировании ключевых аспектов личности.

В отечественной педагогической науке XIX в. педагог рассматривался как носитель нравственных качеств, через личность которого у учеников формировалась система жизненных ценностей. Как отмечал К. Д. Ушинский, единственной силой,

способной воздействовать на формирование другого человека, является личность. Он подчеркивал, что именно «посредством своего характера человек может воспитывать характер у другого» [5]. По мнению ученого, педагог должен стремиться к развитию в себе социально активной личности, синтезирующей разумное и нравственное начало.

В начале XX века в России среди педагогической общественности бытовало мнение, что учитель призван быть образцом нравственности, духовности, энергичности и изобретательности. Эта роль предполагалась не только в процессе учебных занятий, но и в любом взаимодействии с учащимися. Отдельные просветители того периода видели основную миссию педагога в формировании нравственных и этических качеств воспитанника, направляя его к самопознанию через обогащение эмоционального мира в согласии с присущими духовными ориентирами. В. В. Зеньковский, в свою очередь, акцентировал внимание на том, что «уважение к личности учителя не угнетает самостоятельность ученика, а, напротив, выступает мощным катализатором для ее проявления и совершенствования» [6, с. 136]. Также в этот период активно разрабатывались идеи образования, построенного на гуманном, нравственном отношении к ученику. Например, П. Ф. Каптерев выдвигал идею духовно-нравственного образования и воспитания личности, Л. Н. Толстой – о свободе (ненасилии) в воспитании, М. И. Демков – об идеале воспитания [7]. Согласно мнению исследователей, ключевым инструментом в руках преподавателя выступает его личность, а не только профессиональная компетентность, заключающаяся в обладании нужными знаниями и навыками. Именно личные качества, наряду с высокой требовательностью, направленной в первую очередь на себя, а уже потом на других, определяют успешность его работы.

Методология и методы исследования. Основными методами исследования проблемы являются анализ и синтез теоретических трудов в области педагогических наук. Историко-педагогический анализ исследований профессиональной деятельности педагога позволяет выявить, как менялись требования к преподавателю и какие роли он выполнял на разных исторических этапах развития общества.

В работе В. А. Сластенина рассматриваются личностные аспекты педагогической профессии. Автор раскрывает научное видение сути и творческой природы преподавательской деятельности, освещает главные этапы профессионального развития педагога и способы его самосовершенствования. Ключевым элементом формирования личности педагога, по мнению В. А. Сластенина, является направленность. Он определяет ее как «сложную систему устойчивых, преобладающих мотивов и описывает как отражение отношения человека к обществу, другим людям и самому себе» [8, с. 29].

Ссылаясь на исследования В. А. Сластенина, В. В. Серикова и других, В. В. Грачев в диссертационном исследовании «Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе» результатом творческого роста педагога, отраженным в его профессиональной деятельности, обозначил формирование уникальной педагогической концепции. Эта концепция включает в себя несколько ключевых компонентов: во-первых, это набор личных и профессиональных характеристик самого преподавателя; во-вторых, это разработанная им образовательная методика, которая учитывает его индивидуальные особенности и является выражением его профессионального видения мира [9]. То есть именно преподаватель высшей школы является создателем уникального коммуникативного пространства, в котором происходит эффективное взаимодействие с обучающимися. Основными функциями

ми вузовского преподавателя являются обучающая, воспитательная, организаторская, исследовательская, которые должны проявляться в единстве (А. В. Барабанщиков, Н. В. Кузьмина и др.) [10; 11].

Согласно исследованиям Р. М. Грановской, посвященным взглядам студентов на образ авторитетного преподавателя и факторам, формирующим его, наблюдаются определенные изменения. Отмечается, что «личностные характеристики преподавателя приобретают все большее значение, в то время как роль других, так называемых “инструментальных” качеств, необходимых в педагогической деятельности, снижается» [12]. Студенты младших курсов особенно выделяют коммуникативные навыки преподавателя и его мастерство в построении диалога. В их идеализированной модели «хорошего» преподавателя ключевыми становятся способность понимать студента и проявлять к нему сопереживание. Однако по мере продвижения по курсам, начиная с третьего, студенты начинают считать главным качеством преподавателя его профессиональную компетентность. К моменту завершения обучения в вузе вновь наблюдается повышение значимости личностных качеств педагога. Анализируя эту тенденцию, исследователи предполагают, что это связано с растущей потребностью студентов в более тесных межличностных взаимодействиях с преподавателями.

На текущем этапе развития образования значимость коммуникативного аспекта в работе преподавателя неуклонно повышается. От степени сформированности коммуникативных навыков и общей компетентности в сфере межличностного взаимодействия напрямую зависит способность педагога налаживать продуктивные отношения как со студентами, так и с коллегами, а также результативность этого взаимодействия в контексте достижения образовательных целей [13]. Это можно объяснить присущей человеку глу-

бокой потребностью в общении. Удовлетворение этой фундаментальной потребности служит мощным мотивирующим фактором для вступления в контакт, даже в отсутствие явной цели получить новые знания. Следовательно, одним из ключевых элементов профессиональной подготовки учителя выступает его умение отвечать не только на запросы студентов в области знаний, но и на их потребность в неформальном, личностном общении.

Современная педагогическая практика претерпевает трансформацию, поднимая межличностные отношения на новый уровень. Учебно-воспитательный процесс теперь строится на диалоговом взаимодействии, которое способствует личностному развитию, как студентов, так и преподавателей. Учитывая, что общение является неотъемлемым элементом формирования личности на всех этапах ее становления и необходимым условием для полноценной жизни, его ключевая роль в образовании студентов становится очевидной. В современном образовательном дискурсе активно используется термин «педагогическое общение», возникший, по данным А. А. Леонтьева, в 1970-х годах [14]. Это понятие охватывает профессиональное взаимодействие преподавателя с обучающимися. Его задачи включают создание оптимальной среды для стимулирования учебной мотивации и развития творческого подхода студентов, формирование позитивного эмоционального климата в группе, а также эффективное управление социально-психологическими процессами и максимальное использование индивидуальных особенностей учащихся в образовательном процессе [15, с. 244].

Основная цель такого педагогического сотрудничества заключается в создании благоприятной образовательной среды, поддержке личностного роста, формировании этических ценностей и содействии самоопределению всех участников учебного процесса (согласно работам Е. В. Бондаревс-

кой, О. С. Газмана, А. В. Мудрика, И. С. Якиманской и других исследователей) [16; 17; 18; 19]. Педагогическое сопровождение в персонализированном обучении представляет собой процесс целенаправленной поддержки каждого студента с учетом его индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей. Это позволяет создать условия для максимального раскрытия потенциала обучающегося, достижения учебных целей и формирования личностных качеств.

Суть образовательного процесса в плане обмена личностными ресурсами заключается в том, что преподаватель выступает проводником, знакомя студентов с собственным путем личностной самоорганизации. Это требует от педагога наличия как профессионального мастерства, так и глубокого личного опыта. По мнению В. В. Серикова, потенциал саморазвития специалиста представляет «синтез его устойчивой профессиональной мотивации, ориентации на достижение высоких результатов, опыта самообразовательной деятельности» [20]. Нередко в процессе становления своего потенциала педагог переживает внутренние противоречия между своим истинным «Я» и профессиональной ролью.

Овладение личностно-ориентированной педагогической деятельностью предполагает адекватное формирование собственной ценностно-смысловой сферы личности педагога. При этом ключевым аспектом является не столько обретение педагогом единственно верного смысла профессионального творчества, сколько его приобщение к постоянной рефлексии и сомнению в истинности найденных педагогических решений [20]. Личностное развитие в этом случае становится для педагога самостоятельной образовательной целью. Такой подход к обучению наделяет его функцией самореализации: студенты обретают свой индивидуальный стиль обучения, способы представления результатов, формы взаимодействия и критерии оценки

своей учебной деятельности [9]. Таким образом, преподаватель становится наставником, помогающим каждому студенту найти свой уникальный способ осмысления учебного процесса.

Для успешного внедрения личностно-ориентированного подхода в обучении важно, чтобы педагог развивал соответствующую систему ценностей и смыслов. Необходимо не только искать единственно правильный путь в профессиональной деятельности, но и постоянно развивать способность к самоанализу и критическому осмыслению педагогических решений [20]. В этом контексте личностный рост становится для педагога особой учебной целью. Образовательный процесс, основанный на этих принципах, способствует самореализации: студент формирует свой уникальный стиль обучения, методы представления результатов, формы взаимодействия с коллегами, а также навыки оценки и самооценки своей учебной деятельности [9]. Таким образом, педагог помогает студенту находить индивидуальные пути осмысления учебного процесса.

Результаты исследования. Преподавателю высшей школы необходимо обладать гибкостью и умением адаптировать учебные программы, применять разнообразные методы и формы обучения, включая проектную деятельность, интерактивные технологии и онлайн-ресурсы. Кроме того, роль преподавателя подразумевает воспитание у студентов навыков саморегуляции, ответственности за свое обучение и способности работать в коллективе. В условиях персонализированного обучения педагог становится наставником, который поддерживает студентов в постановке целей, планировании действий и оценке достигнутых результатов. Одной из эффективных технологий персонализированного образования, применимой и для педагогов-художников, является проектное обучение. Суть проектного подхода в обучении состоит в системном использовании комплекса методов,

шагов и этапов, организованных в строгой последовательности, направленных на достижение определенного результата. Этот результат должен не только решить учебную задачу, но и обладать значимой личной ценностью для обучающегося, выражаясь в виде заранее определенного продукта

[21, с. 70–76]. Проекты позволяют самостоятельно планировать деятельность по достижению цели, анализировать нужную информацию, развивать творческое мышление и навыки, а также представлять результаты своей работы (рис. 1).



Рис. 1. Признаки проекта в образовании

Метод проектов пристально изучался и исследуется до сих пор множеством как зарубежных, так и российских ученых. Основатель этого метода обучения – американский педагог и философ Джон Дьюи. Он стремился к созданию образовательной парадигмы, способствующей развитию автономного мышления у детей, а также совершенствованию их когнитивных способностей в области запоминания, воспроизведения и практического применения знаний. Согласно его философии, подлинная ценность присуща лишь тому, что обладает утилитарной значимостью для индивидов, демонстрирует конкретный результат и ориентировано на общественное благо [22]. Идеи Д. Дьюи получили широкое распространение и развитие благодаря его последователям, в частности В. Х. Килпатрику и Е. Паркхерст, которые в период с 1884 по 1916 год активно интегрировали проектное обучение в образовательный процесс различных учреждений. В их исследованиях, как и в рабо-

тах Д. Дьюи, центральное место занимало формирование у обучаемых самостоятельного и активного мыслительного процесса, требующего не только усвоения и репродукции информации, но и ее эффективного практического использования.

Опыт разных стран показывает, что проектный подход является эффективным способом развития у учащихся метапредметных навыков, таких как командная работа, лидерство и коммуникация, на всех образовательных уровнях. Зарубежные исследователи констатируют, что современное общество трансформируется в глобальную экспериментальную среду, где активно апробируются различные модели проектно-ориентированного обучения [23].

Актуальность проектной деятельности в системе российского образования неуклонно растет. Ее корни уходят в начало 1920-х годов, когда отечественные педагоги проявили значительный интерес к проектному методу, активно внедряя его как в школах, так и в высших учебных заведениях.

Хотя многие специалисты использовали этот подход, П. П. Блонский признан его основоположником в России, а С. Т. Шацкий успешно воплотил его теоретические концепции в практическую деятельность. Проектный метод предоставляет обучающимся возможность самостоятельного и группового решения практических задач, применения теоретических знаний в реальных условиях и развития критического мышления. Помимо прямых результатов, проектная работа приносит и дополнительные преимущества, такие как развитие навыков диагностики, прогнозирования, экспертизы и рефлексии.

Проекты в профессиональном художественном образовании могут быть выставочными, научными или синтезирующими творчество и науку. Примером может являться III Международная научно-исследовательская выставка «Искусство и наука: космос», проведенная на базе Кубанского государственного университета в 2023 г. Целью данного проекта было выявление и реализация творческого потенциала междисциплинарного взаимодействия и его отражения в образах художественных произведений, развитие международных научных и творческих связей в области синтеза науки, искусств и технологий. Участвовали педагоги, студенты, школьники и профессиональные художники. Проект имел свой сайт и программу мероприятий (рис. 2).

space
Science Art

III МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
ВЫСТАВКА-КОНКУРС SCIENCE ART: SPACE

Краснодар | Кубанский государственный
университет | Ставропольская, 149 |
1 эт. центральный вход

18 мая
награждение
победителей

СЕКЦИИ: ХОЛСТ, ВИДЕО-АНИМАЦИЯ, ФОТОГРАФИКА,
ИЛЛЮСТРАЦИЯ, АРТ-ОБЪЕКТ, ПАННО, IT ТЕХНОЛОГИИ
В ИСКУССТВЕ, АРТ-РЕПОРТАЖ

КУБАНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ПРОГРАММА
III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ВЫСТАВКИ-КОНКУРСА ИСКУССТВО И НАУКА: КОСМОС

Экскурсия и посещение участниками арт-проекта мастерских художественно-графического факультета Краснодар, Ставропольская, 149, корпус Н. 5-й	7 АПР 14:00
18 АПР 14:00	Экскурсия и посещение участниками арт-проекта факультета компьютерных технологий и прикладной математики Краснодар, Ставропольская, 149 Лаборатория робототехники
Защита проектов IT технологий в искусстве Точка кипения КубГУ, Краснодар, Димитрова, 176	21 АПР 11:00
Экскурсия и посещение участниками арт-проекта обсерватории КубГУ Краснодар, Ставропольская, 149 Литер L. 5 эт.	24 АПР 18:00
26 АПР 14:10	Создание VR- и AR-проектов в рамках образовательных игр Soft Technologies и онлайн-разработки игр Хаб Краснодар, Ставропольская, 149, Литер А, ауд. 424
Награждение победителями III Международной научно- исследовательской выставки-конкурса Science Art: Space Краснодар, Ставропольская, 149 Литер L, центральный вход, КубГУ	18 МАЯ 11:00

ЗАЯВКИ ДЛЯ УЧАСТИЯ НА САЙТЕ SCIENCE-ART.PRO

Рис. 2. III Международная научно-исследовательская выставка-конкурс «Искусство и наука: космос»
Главный организатор Е. А. Морозкина, канд. пед. наук, доцент
(Краснодар, КубГУ), апрель – май 2023 г.

Участники конкурса имели уникальную возможность проявить себя в девяти разнообразных областях, включая традиционные художественные формы (холст,

иллюстрация), цифровое искусство (видео-анимация, фотография, VR-рисование), создание арт-объектов и панно, а также применение IT-технологий в искусстве и арт-

репортаж. Помимо творческого состязания, программа конкурса была насыщена образовательными событиями:

- экскурсия в лабораторию робототехники и мехатроники: участники смогли понаблюдать за работой собранных в лаборатории роботов, узнать о перспективных разработках кубанских ученых и увидеть актуальные изобретения коллег;

- презентация проектов, созданных участниками конкурса: среди них были приложение для изучения иностранного языка, видеоигры, приложения для обнаружения пожаров и многое другое;

- экскурсия в астрофизическую оптическую обсерваторию КубГУ: участникам конкурса рассказали о составе метеоритов и наглядно показали их структуру.

Проект способствовал не только развитию профессиональных навыков, но и налаживанию творческого и научного сотрудничества, что является ключевым элементом

персонализированного образования. Успех такого подхода во многом зависит от способности преподавателя мотивировать каждого студента к активному участию.

Заключение. Таким образом, педагог высшей школы в системе персонализированного обучения выполняет функцию не только передатчика знаний, но и активного участника образовательного процесса, способствующего развитию самостоятельности, креативности и профессиональной компетентности студентов. Роль педагога сегодня включает в себя гуманистическую направленность и высокий уровень профессиональной компетентности. Творческий подход в педагогической деятельности позволяет сделать образовательный процесс живым, динамичным и увлекательным. Педагогу важно уметь создать благоприятную образовательную среду, в которой каждый обучающийся может проявить себя и развить свой потенциал.

Список источников

1. Кассихина В. Е., Новикова С. С., Условия и факторы развития национального самосознания у студентов // Образование, наука и психология. – 2012. – № 2 (21). – С. 30–33.
2. Глузман Н. А., Горбунова Н. В. Профессионализм педагога: успешность и карьера. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 314 с.
3. Запесоцкий А. С. Симуляция образования или образование симуляции // Высшее образование в России. – 2005. – № 7. – С. 65–69.
4. Микрюков В. Ю. Краткий курс педагогики. – СПб.: БХВ-Петербург, 2011. – 240 с.
5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
6. Смирнова Н. Б. Проблема педагогического авторитета в научном исследовании В. В. Зиньковского // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 134–137.
7. Абрамова Л. А., Верещак С. Б. Анализ развития гуманистических идей в отечественной педагогике начала XX в.: сборник трудов конференции // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары, 2022. – С. 72–73.
8. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
9. Грачев В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2007. – 46 с.
10. Барабанищев А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов: к вопросу о сущности педагогической культуры // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71–77.
11. Кузьмина Н. В. Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе. – СПб.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 111 с.
12. Грановская Р. М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007. – 474 с.
13. Курашева С. В. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Кемерово, 2006. – 24 с.
14. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – 2-е изд. – Нальчик: Эль-фа, 1996. – 95 с.
15. Психология словарь. 2-е изд. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. –

М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

16. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – Ростов н/Д.: Учитель, 1999. – 560 с.

17. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: Мирос, 2002. – 296 с.

18. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.

19. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения //

Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

20. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

21. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2005. – 272 с.

22. Дьюи Дж. Демократия и образование [пер. с англ.]. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.

23. Larmer J. It's a Project-Based World // Educational Leadership. – 2016. – Vol. 73, Iss. 6. – P. 66–70.

References

1. Kassikhina, V. E., Novikova, S. S., 2012. Conditions and factors of development of national self-awareness in students. Education, Science and Psychology, no. 2 (21), pp. 30–33. (In Russ.)

2. Gluzman, N. A., Gorbunova, N. V., 2019. Teacher's professionalism: success and career. Moscow: INFRA-M Publ., 314 p. (In Russ.)

3. Zapesotsky, A. S., 2005. Simulation of education or education of simulation. Higher education in Russia, no. 7, pp. 65–69. (In Russ.)

4. Mikryukov, V. Yu., 2011. A Short Course in Pedagogy. St. Petersburg: BHV-Petersburg, 240 p. (In Russ.)

5. Ushinsky, K. D., 1974. Selected pedagogical works. Moscow: Pedagogika Publ., 584 p. (In Russ.)

6. Smirnova, N. B., 2013. The problem of pedagogical authority in the scientific research of V.V. Zinkovsky. Historical and pedagogical journal, no. 4, pp. 134–137. (In Russ.)

7. Abramova, L. A., Vereshchak, S. B., 2022. Analysis of the development of humanistic ideas in domestic pedagogy at the beginning of the twentieth century: collection of conference papers. Pedagogy, psychology, society: from theory to practice: materials of the V All-Russian scientific and practical conf. with international participation. Cheboksary, pp. 72–73. (In Russ.)

8. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyanov, E. N., 2002. Pedagogy: a teaching aid for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow: Academy Publ., 576 p. (In Russ.)

9. Grachev, V. V., 2007. Theoretical foundations of personalization of the educational process in higher education: abstract. dis. doctor of ped. sciences: 13.00.01. Moscow, 46 p. (In Russ.)

10. Barabanshchikov, A. V., 1981. Problems of

pedagogical culture of university teachers: on the issue of the essence of pedagogical culture. Sov. Pedagogy, no. 1, pp. 71–77. (In Russ.)

11. Kuzmina, N. V., 1976. Problems of training and education of students at the university. St. Petersburg: Leningrad State University Publishing House, 111 p. (In Russ.)

12. Granovskaya, R., 2007. Psychological defense. St. Petersburg: Rech Publ., 474 p. (In Russ.)

13. Kurasheva, S. V., 2006. Formation of communicative competence of future teachers: abstract dis. candidate of ped. sciences: 13.00.08. Kemerovo, 24 p. (In Russ.)

14. Leontyev, A. A., 1996. Pedagogical communication: 2nd ed. Nalchik: El-f Publ., 95 p. (In Russ.)

15. Psychology dictionary 2nd ed., 1990 / Under the general editorship of A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Politizdat Publ., 494 p. (In Russ.)

16. Bondarevskaya, E. V., Kulnevich, S. V., 1999. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education: teaching aid for students of secondary and higher pedagogical educational institutions. Rostov on Don: Teacher Publ., 560 p. (In Russ.)

17. Gazman, O. S., 2002. Non-classical education: from authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom. Moscow: Miros Publ., 296 p. (In Russ.)

18. Mudrik, A. V., 2006. Human socialization. M.: Academy Publ., 304 p. (In Russ.)

19. Yakimanskaya, I. S., 1995. Development of technology for personality-oriented learning. Questions of Psychology, no. 2, pp. 31–42. (In Russ.)

20. Serikov, V. V., 1994. Personal approach in education: concept and technologies. Volgograd:

Peremena Publ., 150 p. (In Russ.)

21. Polat, E. S., 2005. New pedagogical and information technologies in the education system: textbook. Moscow: Academy Publ., 272 p. (In Russ.)

22. Dewey, J., 2000. Democracy and Ed-

ucation [trans. from English]. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 382 p. (In Russ., translation from Eng.)

23. Larmer, J., 2016. It's a Project-Based World. Educational Leadership, vol. 73, issue 6, pp. 66–70. (In Eng.)

Информация об авторах

Л. В. Блинов, доктор педагогических наук, профессор высшей школы теории и методики педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет, astrax@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0167-7147>, Хабаровск, Россия

А. С. Прокопова, старший преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна, Кубанский государственный университет, pannaDVGGU@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-3778-4838>. Краснодар, Россия

Information about the authors

Leonid V. Blinov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor of the Higher School of Theory and Methodology of Pedagogical and Defectological Education, Pacific National University, astrax@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0167-7147> Khabarovsk, Russia

Anna S. Prokopova, Senior Lecturer of the Department of Decorative and Applied Arts and Design, Kuban State University, pannaDVGGU@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-3778-4838>, Krasnodar, Russia

Статья поступила в редакцию 29.03.2026
Одобрена после рецензирования 15.04.2026
Принята к публикации 20.04.2026

The article was submitted 29. 03.2026
Approved after reviewing 15.04.2026
Accepted for publication 20.04.2026

Научная статья

УДК 378.172

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.10

Занятия спортом как средство развития профессионально важных жизненных качеств в профессии логопеда

Кирсанова Ольга Николаевна¹

¹ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается роль занятий спортом в развитии профессионально важных жизненных качеств в профессии логопеда. Логопед – это речевой тренер, специалист, работающий с людьми, имеющими проблемы в речевом развитии. Специалисты в этой области изучают причины возникновения речевых нарушений, разрабатывают методы их диагностики и коррекции, а также проводят профилактическую работу.

Актуальность исследования определяется тем, что современный логопед обладает обширными знаниями в области психологии, педагогики, знает типологии речевых нарушений и разнообразные методы коррекции речевых дефектов, однако такая деятельность системы «человек – человек» не может успешно работать только при знании теоретической составляющей. Эффективная работа логопеда требует не только знаний, но и развитых личностных качеств, таких как стрессоустойчивость, умение быстро адаптироваться к меняющимся условиям, проявлять терпение. Именно эти качества, как правило, формируются и совершенствуются благодаря регулярным занятиям спортом и физической активности.

Исследование работы проведено с целью изучения влияния занятий спортом на развитие профессионально важных жизненных качеств у логопедов и определения эффективности использования спорта как средства повышения профессиональной компетентности. Были рассмотрены различные виды физической активности, такие как командные игры (волейбол, баскетбол), индивидуальные виды спорта (плавание, бег), а также занятия фитнесом и танцами.

В заключение сделан вывод о том, какие существуют компоненты профессиональной пригодности, а главное – как при помощи спортивного досуга специалист-логопед сможет улучшить или даже развить их с помощью спортивных активностей. Например, занятия командными видами спорта способствуют развитию коммуникабельности, умению работать в коллективе, быстро принимать решения. Индивидуальные виды спорта помогают повысить стрессоустойчивость, улучшить концентрацию внимания и самоконтроль. Так, регулярные занятия спортом могут стать ценным инструментом для логопеда, позволяющим не только поддерживать физическое здоровье, но и повышать профессиональную компетентность. Подчеркнем, что выбор вида спорта должен быть осознанным и соответствовать индивидуальным предпочтениям и возможностям специалиста.

Ключевые слова: спорт; логопед; профессионально важные качества; деятельность в системе «человек – человек»

Для цитирования: Кирсанова О. Н. Занятия спортом как средство развития профессионально важных жизненных качеств в профессии логопеда // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 115–127. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.10>

Playing Sports as a Means of Developing Professionally Important Vital Qualities in the Profession of Speech Therapist

Olga N. Kirsanova¹

¹ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

Abstract. This article examines the role of sports in the development of professionally important life skills in the profession of a speech therapist. A speech therapist is a speech trainer, a specialist who works with people who have problems with speech development. Specialists in this field study the causes of speech disorders, develop methods for their diagnosis and correction, and also carry out preventive work.

The relevance of the study is determined by the fact that a modern speech therapist has extensive knowledge in the field of psychology, pedagogy, knows the typology of speech disorders and various methods for correcting speech defects, but such activity of the «person-to-person» system cannot work successfully only with knowledge of the theoretical component. Effective work of a speech therapist requires not only knowledge, but also developed personal qualities, such as stress resistance, the ability to quickly adapt to changing conditions, and be patient. These qualities are often formed and improved through regular sports and physical activity. The study was conducted to study the impact of sports on the development of professionally important life skills in speech therapists and to determine the effectiveness of using sports as a means of improving professional competence. Various types of physical activity were considered, such as team games (volleyball, basketball), individual sports (swimming, running), as well as fitness and dancing. In conclusion, we came to a conclusion about what components of professional suitability, and most importantly, how, with the help of sports leisure, a speech therapist can improve or even develop them with the help of sports activities. For example, team sports contribute to the development of communication skills, the ability to work in a team, and make quick decisions. Individual sports help to increase stress resistance, improve concentration and self-control. Thus, regular sports can become a valuable tool for a speech therapist, allowing not only to maintain physical health, but also to improve professional competence. We emphasize that the choice of sport should be conscious and correspond to the individual preferences and capabilities of the specialist.

Keywords: sports; speech therapist; professionally important qualities; activities in the «human-human» system

For citation: Kirsanova, O. N., 2026. Playing Sports as a Means of Developing Professionally Important Vital Qualities in the Profession of Speech Therapist. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 115–127. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.10>

Введение. Понятие «профессионально важные качества» подразумевает совокупность индивидуальных личностных и психофизиологических характеристик субъекта деятельности, которые оказывают существенное влияние на эффективность его профессиональной деятельности, успешность освоения профессии и достижение высоких результатов. Кроме того, жизненно важные профессиональные качества совершенствуются в ходе профессио-

нальной деятельности [1; 2]. К ним можно отнести широкий спектр особенностей психических процессов, таких как мышление (логическое, творческое, критическое), память (оперативная, долговременная, зрительная, слуховая), внимание (концентрация, переключаемость, устойчивость), а также мотивация, ценностные ориентации, отношение к профессии, к клиентам.

Обзор научной литературы по проблеме. В современной психологии способности

понимают как свойство психологической функциональной системы обеспечивать достижение целей деятельности. Главными критериями способностей, отличающими их от других психологических образований, называют успешность деятельности, скорость и легкость овладения ею, а также степень адаптации к новым условиям и задачам [3]. Среди общих способностей, имеющих значение для профессиональной деятельности логопеда, можно выделить:

1) интеллект – способность, определяющую общую успешность адаптации человека к новым ситуациям посредством решения задач во внутреннем плане действия («в уме»), он проявляется в способности к анализу, синтезу, абстрагированию, обобщению и критическому мышлению, что особенно важно для диагностики речевых нарушений и разработки индивидуальных программ коррекции;

2) обучаемость – совокупность способностей, позволяющих человеку быстро и успешно овладевать знаниями и навыками в процессе обучения и взаимодействия с другими людьми; для логопеда это означает способность быстро усваивать новые методики, адаптироваться к изменениям в образовательных стандартах и эффективно использовать полученные знания на практике;

3) креативность – активное взаимодействие сознательной и бессознательной сфер психики, формирующее признаки творческой личности [4]. В работе логопеда креативность проявляется в способности находить нестандартные подходы к решению проблем, разрабатывать оригинальные упражнения и игры для развития речи, а также адаптировать методики к индивидуальным особенностям каждого ребенка.

И, наконец, успешность профессиональной деятельности субъекта в профессиях типа «человек – человек», каким является логопед, как правило, не может быть сведена лишь к результативности, измеряемой, например, процентом исправления дефек-

тов речи. Важно учитывать эмоциональное состояние ребенка, его мотивацию к обучению, а также взаимоотношения в терапевтической среде [5]. Профессионально важные качества таких работников можно разделить на следующие группы: коммуникативная, познавательная, эмоционально-волевая, ценностно-ориентационная и организационно-методическая [6].

В работе с людьми, особенно с детьми и их родителями, важнейшее значение имеет коммуникативная компетентность специалиста, которая включает в себя не только умения вербального (четкое и грамотное изложение мыслей, умение слушать и слышать) и невербального общения (умение устанавливать зрительный контакт, распознавать и интерпретировать мимику и жесты), но и способность к эффективному взаимодействию, эмпатии и установлению доверительных отношений. Важно уметь анализировать поведение окружающих (ребенка, родителей, коллег) и собственное, в том числе, чтобы понимать причины возникающих трудностей и находить оптимальные пути их решения [7].

В группу эмоционально-волевой сферы входят такие профессионально важные жизненные качества, как эмпатия (способность сопереживать и понимать эмоциональное состояние другого человека), самоконтроль (способность адекватно выражать, при необходимости контролировать свои эмоции и поведение), стрессоустойчивость (способность сохранять работоспособность в сложных и напряженных ситуациях), а также волевая саморегуляция (способность ставить цели и добиваться их, несмотря на трудности).

К группе познавательных особенностей, то есть особенностям памяти, внимания, мышления, воображения и речи, относят хорошую память (как кратковременную, так и долговременную, зрительную и слуховую), концентрацию внимания, гибкость и логичность мышления, умение использовать творческий подход к решению задач,

а также развитое воображение, необходимое для создания интересных и мотивирующих упражнений.

Еще одной группой профессионально важных жизненных качеств специалистов по работе с людьми являются организационно-методические способности, которые предполагают четкое формулирование целей деятельности (например, постановка задач коррекционной работы), четкое представление о содержании собственной деятельности (знание методик и технологий коррекции речи), анализ и обобщение своей работы по основным направлениям деятельности (ведение документации, оценка эффективности коррекционных мероприятий), оптимальное использование своего рабочего времени (планирование занятий, распределение нагрузки).

Ценностно-ориентационная сфера предполагает систему ценностей работника и должна быть основана на общечеловеческих ценностях: уважение личности другого, любовь, справедливость, свобода выбора, ответственность, профессиональная этика и стремление к постоянному самосовершенствованию [8].

Отсутствие или недостаток профессионально важных качеств может привести к снижению эффективности работы логопеда, к профессиональному выгоранию (эмоциональному истощению, снижению личных достижений), конфликтам с коллегами и родителями детей, а также к ухудшению результатов коррекционной работы.

Цель статьи заключается в исследовании влияния занятий спортом (командные и индивидуальные виды спорта, фитнес и танцы) на развитие профессионально важных жизненных качеств у логопедов и определение эффективности использования спорта, как средства повышения профессиональной компетентности.

Занятия спортом развивают у логопедов целый спектр профессионально важных качеств, необходимых для успешной работы [9–11; 16]. Работа логопеда требует дли-

тельной концентрации, часто в динамичном режиме: работа с детьми с разными темпераментами, индивидуальные и групповые занятия, взаимодействие с родителями, постоянный анализ прогресса. Занятия спортом развивают физическую выносливость, что позволяет логопеду быть более энергичным и работоспособным в течение дня. Такая профессия может требовать физической силы для помощи в передвижении, поддержки во время занятий ребенка с тяжелыми нарушениями, особенно если речь идет о детях с ДЦП или другими двигательными ограничениями. Спорт развивает мышечную силу, что позволяет логопеду быть более уверенным в себе, легче справляться с физическими нагрузками и поддерживать общее самочувствие. В становлении таких качеств может помочь абсолютно любой вид спорта, будь то плавание, бег, командные игры или танцы [10].

Затрагивая вопрос спортивного досуга, скажем, что занятия спортом укрепляют физическое здоровье и положительно влияют на психологические аспекты. Спорт требует от человека самоорганизации, дисциплины, планирования тренировок. Эти качества необходимы и в работе логопеда – соблюдение режима занятий, подготовка материалов, отслеживание динамики речи у детей. Также активный досуг является отличным средством снять напряжение и стресс, выработать терпение к возникшим препятствиям. Это особенно важно для логопеда, работа которого часто связана с эмоциональными перегрузками [12].

Логопед не сможет стать успешным без развитых коммуникативных навыков. Ему необходимо уметь строить отношения с детьми, родителями, коллегами, другими специалистами. Спорт учит командной работе, способности к взаимодействию с другими людьми, умению слушать и учитывать мнение других. Это важно для специалиста, работающего в коллективе и взаимодействующего с другими специалистами для достижения наилучшего результата для

ребёнка. Спорт учит доверять партнерам, учитывать их интересы и работать на общий результат [13–14;18].

Регулярные физические нагрузки оказывают заметное воздействие на формирование личностных характеристик, значимых для работы логопеда. Рассмотрим основные моменты:

- физическая выносливость – регулярные тренировки помогают развить физическую выносливость, что важно для логопеда, который может проводить длительные занятия с детьми;

- умение концентрироваться – спортивные тренировки требуют высокой концентрации на выполнении задач, что помогает логопедам улучшать внимание и бдительность во время работ с пациентами;

- стрессоустойчивость – спорт помогает развить способность справляться со стрессом, что особенно актуально в профессии, где часто приходится сталкиваться с эмоциональными нагрузками;

- эмоциональная устойчивость – физическая активность способствует выработке эндорфинов, что помогает поддерживать позитивный настрой и эмоциональное равновесие.

Методология и методы исследования. В Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого в Педагогическом институте с 1 по 4 курс специального (дефектологического) образования профиля «Логопедия» на очном отделении обучается 67 человека. Опыт и возраст учащихся не учитывается, ведь профессионально важные качества – это совсем не про теоретическую составляющую профессии, а про личностные характеристики и потенциал развития.

Основными задачами для достижения поставленной цели были следующие:

- 1) определить понятие «профессионально важные качества» и выделить ключевые для профессии логопеда, учитывая специфику работы с детьми с речевыми нарушениями и их семьями;

- 2) изучить влияние спортивных занятий на развитие профессионально важных жизненных качеств, необходимых для успешной работы логопеда;

- 3) провести анкетирование среди студентов 1–4 курса специального (дефектологического) образования профиля «Логопедия» Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого с целью определения их мнения о профессионально важных жизненных качествах, присущих логопеду, выяснить отношение к спорту и узнать, понимают ли студенты взаимосвязь этих двух явлений;

- 4) проанализировать полученные результаты анкетирования, выявить закономерности и тенденции;

- 5) сформулировать выводы о влиянии занятий спортом на развитие профессионально важных жизненных качеств будущих логопедов и предложить рекомендации по формированию этих качеств в процессе обучения.

Так как же спорт поможет в развитии вышеперечисленных профессионально важных качеств? Для определения уровня развития профессионально важных жизненных качеств и отношения к спорту был проведен опрос среди студентов Новгородского государственного университета 1–4 курса специального (дефектологического) образования профиля «Логопедия» Педагогического института [15]. Участие в опросе приняли 60 обучающихся в возрасте от 18 до 25 лет.

Вопросы анкеты

1. Занимаетесь ли Вы спортом?

- А. Да
- Б. Нет

2. Если да, то какую физическую активность Вы предпочитаете?

- А. Тренировки в тренажерном зале (дома)
- Б. Боевые искусства
- В. Командные виды спорта (баскетбол, волейбол, футбол)
- Г. Танцы
- Д. Плавание

Е. Бег

3. Если да, то как часто Вы занимаетесь спортом?

А. 1–2 раза в неделю

Б. 3–4 раза в неделю

В. 5 и более раз в неделю

4. Как Вы думаете, влияют ли положительно или смогли бы повлиять занятия спортом на Вашу успеваемость в обучении?

А. Да, значительно

Б. Нет, не влияют

5. Какие профессионально важные качества Вы считаете наиболее важными для логопеда?

А. Самодисциплина

Б. Коммуникативные навыки

В. Эмоциональная устойчивость

Г. Умение работать в команде

Д. Физическая выносливость

Е. Творческий подход к выполнению задач

Ж. Амбициозность

6. Как именно спорт влияет или может повлиять на Ваше обучение на логопеда?

А. Улучшение физической формы

Б. Снижение уровня стресса

В. Развитие командной работы

Г. Укрепление здоровья

Д. Самодисциплина

7. Какие виды спорта Вы считаете наиболее подходящими для логопедов и почему (очень кратко)?

А. Тренировки в тренажерном зале (дома)

Б. Боевые искусства

В. Командные виды спорта (баскетбол, волейбол, футбол)

Г. Танцы

Д. Плавание

Е. Бег

Результаты исследования, обсуждение.

Результаты опроса показали, что среди студентов спорт популярен. Согласно проведенному исследованию, на первый вопрос о регулярности занятий спортом 78 % респондентов ответили, что занимаются спортом, демонстрируя активную жизненную позицию. Оставшиеся 22 % не имеют спортивных стремлений, что может быть связа-

но с различными факторами, такими как нехватка времени, отсутствие интереса или физические ограничения (см. рис. 1). Важно отметить, что данный показатель в 78 % является достаточно высоким и свидетельствует о преобладании спортивной культуры среди студенческого сообщества.

При анализе результатов второго вопроса, посвященного спортивным предпочтениям, были учтены результаты первого вопроса, чтобы исключить из выборки тех, кто не занимается спортом. В общей сложности 43 человека выразили свои предпочтения. Наибольшую популярность, согласно опросу, имеют тренировки в тренажерном зале или на дому – за них проголосовали 40 % студентов. Это может быть обусловлено доступностью, возможностью заниматься в удобное время и индивидуальным подходом к тренировкам. Танцы посещают около 30 % респондентов, что говорит о стремлении к творчеству и развитию координации. Плаванием занимаются 14 % опрошенных, выбирая этот вид спорта за его оздоровительные свойства и щадящее воздействие на суставы. Командные виды спорта наиболее привлекательны для 9 % опрошенных, что подчеркивает важность социальных взаимодействий и умения работать в команде. Наименьшее количество голосов набрали такие виды, как бег (5 %) и боевые искусства (2 %), возможно, из-за более высокой интенсивности и специфических требований к физической подготовке (см. рис. 2).

При анализе результатов третьего вопроса, учитывающего ответы на первые два, были получены данные о частоте занятий спортом. Результаты показали, что 68 % студентов занимаются спортом 1–2 раза в неделю, что можно считать регулярной, но не чрезмерной нагрузкой. 25 % респондентов посвящают свое время спортивной деятельности 3–4 раза в неделю, демонстрируя более серьезный подход к физической активности. Оставшиеся 7 % занимаются спортом около 5 раз в неделю и даже боль-

ше, что свидетельствует о высоком уровне спортивной активности и стремлении к поддержанию отличной физической формы (см. рис. 3).

В четвертом вопросе мы спросили мнение респондентов о влиянии спорта на учебную успеваемость. Выяснилось, что большинство, а именно 57 %, не верит в положительное влияние спортивной деятель-

ности на академическую успеваемость, возможно, из-за ощущения нехватки времени на учебу. Однако 43 % студентов думают, что спорт вполне может способствовать улучшению концентрации, снижению стресса и повышению общей работоспособности, что, в свою очередь, может положительно сказаться на учебных результатах (см. рис. 4).

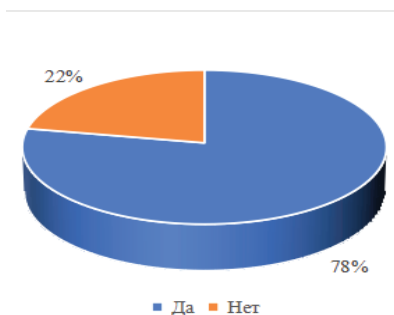


Рис. 1. Популярность спорта среди студентов

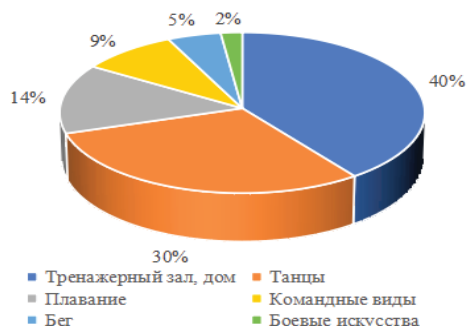


Рис. 2. Спортивные предпочтения студентов

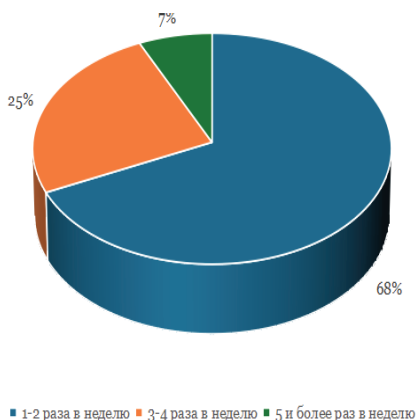


Рис. 3. Частота спортивной деятельности студентов

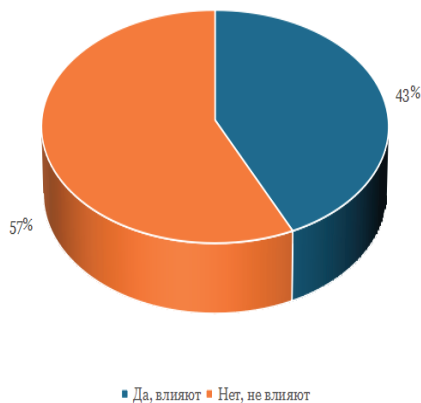


Рис. 4. Разнообразие спортивной деятельности студентов

Рассматривая ответы на пятый вопрос, мы узнаем о наиболее важных для развития профессионально важных жизненных качеств, по мнению студентов – будущих логопедов. Так, 34 % считают, что логопе-

ду крайне важны коммуникативные навыки, что абсолютно логично, учитывая специфику профессии, требующую постоянного взаимодействия с пациентами и их семьями. Эмоциональную устойчивость выделили

около 25 % опрошенных, подчеркивая необходимость сохранения спокойствия и позитивного настроя в сложных ситуациях. Около 15 % отметили самодисциплину, необходимую для соблюдения режима, планирования занятий и достижения поставленных целей. 11 % отдали голос за умение подходить к работе творчески, что важно для поиска нестандартных решений и адаптации к индивидуальным потребностям каждого пациента. А 9 % проголосовали за умение работать в команде, поскольку логопедам часто приходится сотрудничать с другими специалистами, такими как врачи, психологи и педагоги (см. рис. 5).

Из общего числа респондентов 4 % считают, что логопед должен быть амбициозен, стремясь к постоянному совершенствованию своих знаний и навыков, а оставшиеся 2 % поощряют физическую выносливость специалиста, что важно для поддержания

энергии и работоспособности в течение дня.

Связывая спорт и профессионально важные жизненные качества в шестом вопросе, мы уточнили у студентов о влиянии активной деятельности на профессию логопеда. Большинство, а именно 33 %, указали на снижение уровня стресса, то есть развитие эмоциональной устойчивости. За развитие самодисциплины отдали голос 22 % опрошиваемых. Укрепление здоровья указали 18 %, подчеркивая важность поддержания физической формы для долгой и продуктивной работы. А 16 % ответили, что спорт влияет на улучшение физической формы специалистов, что положительно сказывается на общем самочувствии и работоспособности. И только 11 % отметили развитие умения работать в команде, что может быть связано с участием в спортивных командах или групповых тренировках (см. рис. 6).



Рис. 5. Наиболее важные профессиональные качества логопеда

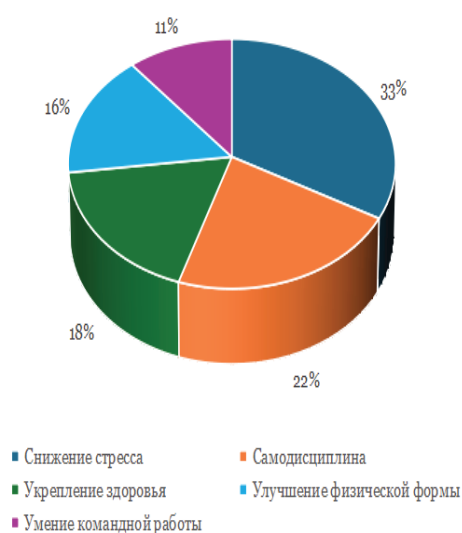


Рис. 6. Влияние активной деятельности на важные профессиональные качества логопеда

В седьмом вопросе мы узнаем о видах активной деятельности для логопедов, ко-

торые рекомендуют наши студенты.

Так, 31 % отдали голос тренировкам на

дому или в тренажерном зале. Часто упомянутая причина данного выбора – удобное местоположение тренировочного «поля». За танцы проголосовали 24 % респондентов, так как это больше увеселительное мероприятие, не требующее большой физической подготовки. Командные виды спорта пришлись по душе 22 % студентов. По их мнению, игра с мячом развивает координационные способности и внимание. Также такая тренировка не будет скучной, если заниматься с другими людьми. За плава-

ние проголосовали 16 % опрошенных, потому что вода успокаивает и снимает как мышечное, так и эмоциональное напряжение, что особенно важно для специалистов, работающих с пациентами в стрессовых ситуациях. Бег одобрили 5 %, объяснив это эмоциональной разгрузкой и укреплением тела. Как выяснилось, боевые искусства также показались респондентам, а именно 2 %, отличным способом преодолеть стресс, развить внимание и наладить самодисциплину (см. рис. 7).

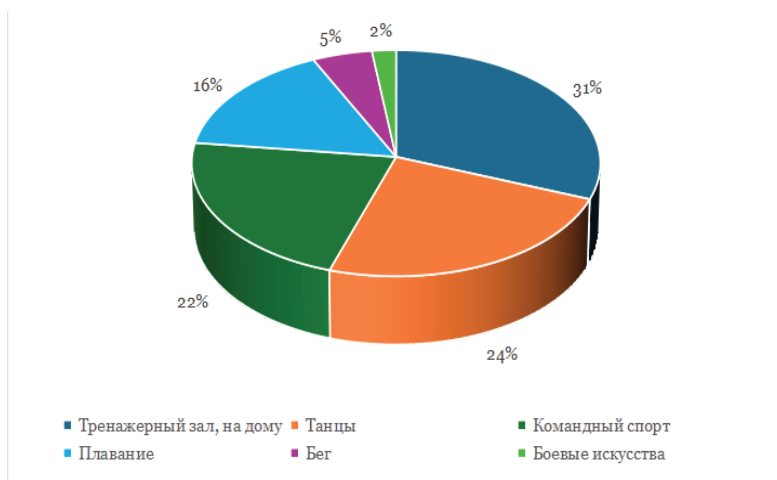


Рис. 7. Наиболее подходящие активности для логопедов (по мнению студентов)

Анализ опроса показал, что большинство студентов часто или регулярно занимаются спортом, причем абсолютно разнообразными активностями. Однако большинство не было осведомлено об огромной пользе и влиянии данного вида деятельности на профессионально важные жизненные качества специалистов.

Мы также выяснили, какие профессионально важные качества студенты считают наиболее востребованными и важными для работы логопеда. Самым популярным качеством оказались коммуникативные навыки. С этим трудно спорить, ведь логопед – социальная профессия, требующая умения устанавливать контакт, слушать и понимать пациентов [2; 5].

В дальнейшем мы анализировали ответы респондентов на вопросы о взаимосвязи спорта и профессионально важных жизненных качеств. Большинство считает, что спортивный специалист меньше подвержен стрессу или умеет правильно снимать напряжение, что позволяет сохранять эмоциональную стабильность и эффективно работать с пациентами.

В последнем вопросе мы дали возможность студентам выбрать наиболее подходящий вид активности. Большинство из них выбрали тренировки в тренажерном зале и на дому, так как это практично, удобно для рационального и расчетливого специалиста, стремящегося к эффективному использованию своего времени.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило, что занятия спортом оказывают положительное влияние на развитие профессионально важных жизненных качеств у логопедов. Стоит сказать, что поскольку такой специалист находится в близком контакте с другими людьми (особенно с детьми), ему следует тщательнее и ответственнее подходить к развитию профессионально важных жизненных качеств. Конечно, использовать спортивные тренировки стоит как дополнительный метод профессионального развития, включив в свой образ жизни регулярные занятия спортом, выбирая виды спорта с учетом индивидуальных предпочтений и возможностей. Данное исследование доказывает, что занятия спортом могут стать эффективным инструментом повышения профессиональной компетентности логопедов.

Внедрение рекомендаций по использованию спорта в профессиональной деятельности может способствовать повышению качества оказываемых логопедических услуг и улучшению качества жизни самих логопедов.

1. Регулярность занятий: «частота», следует стремиться к занятиям спортом 1–2 раза в неделю, как это делают большинство студентов, показавших хорошие результаты. Более интенсивные занятия (3–4 раза в неделю) также полезны, если позволяет расписание и самочувствие; «постоянство»: следует включать занятия спортом в свой образ жизни как регулярную, долгосрочную практику.

2. Выбор вида спорта: учитывать «индивидуальные предпочтения», выбирать вид спорта, который вам нравится и приносит удовольствие, что повысит мотивацию и вероятность регулярных занятий; «учет возможностей»: учитывать свои физические возможности и состояние здоровья при выборе вида спорта.

3. Рекомендации исследования:

– тренажерный зал (домашние тренировки) (31 %): практичный и удобный вариант,

особенно для рациональных и расчетливых специалистов;

– танцы (24 %): хороший выбор для снятия стресса и получения удовольствия, не требующий большой физической подготовки;

– командные виды спорта (22 %): развивают координацию, внимание и умение работать в команде;

– плавание (16 %): успокаивает, снимает мышечное и эмоциональное напряжение;

– бег (5 %): эффективный способ эмоциональной разгрузки и укрепления тела;

– боевые искусства (2 %): помогают преодолеть стресс, развить внимание и самодисциплину.

4. Цели занятий спортом для логопеда:

– снижение уровня стресса (33 %): основная цель, согласно исследованию; спорт помогает развивать эмоциональную устойчивость, что крайне важно для работы с эмоционально нагруженными ситуациями;

– развитие самодисциплины (22 %): соблюдение режима тренировок способствует развитию самодисциплины, необходимой для организации рабочего процесса, подготовки материалов и отслеживания динамики речи у детей;

– укрепление здоровья (18 %): поддержание хорошего физического здоровья обеспечивает энергичность и работоспособность в течение дня;

– улучшение физической формы (16 %): повышает уверенность в себе и способность справляться с физическими нагрузками, особенно при работе с детьми с ограниченными возможностями;

– развитие умения работать в команде (11 %): командные виды спорта помогают развить навыки взаимодействия с другими людьми, что важно для работы в коллективе.

5. Включение спорта как дополнительного метода профессионального развития: рассматривать занятия спортом не как замену профессиональному обучению, а как дополнение к нему; сочетать спортивные тренировки с другими методами развития профессионально важных качеств, такими

как самообразование, участие в семинарах и конференциях.

6. Польза: повышать осведомленность о положительном влиянии спорта на профессионально важные жизненные качества; обсуждать опыт занятий спортом с коллегами, чтобы обмениваться опытом и поддерживать друг друга.

Данное исследование подчеркивает, что занятия спортом – это эффективный инструмент повышения профессиональной компетентности логопедов, но не единственный. Необходимо подходить к выбору вида спорта и интенсивности тренировок индивидуально, учитывая свои предпочтения и возможности.

Список источников

1. Попович А. П., Мехович Г. И., Прохорова О. В. Физическое воспитание как средство профессиональной подготовки и карьерного роста современного студента: учеб. пособие. – М.: Изд-во УГУ, 2018. – 92 с.
2. Питкин В. А. Роль физической культуры в формировании профессиональных и личностных качеств студентов // Наука. Техника. Технологии (политехнический вестник). – 2023. – № 1. – С. 303–306.
3. Архипова С. Н. Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов-дефектологов в процессе учебно-воспитательной работы в вузе // Европейский журнал социальных наук. – 2018. – № 10. – С. 394–401.
4. Соколовская С. В. Психология физической культуры и спорта: учебное пособие для СПО. – М.: Лань, 2023. – 144 с.
5. Колодовская Е. А. Пути формирования профессионально значимых качеств логопеда на этапе обучения в вузе // Мир университетской науки: культура, образование. – 2021. – № 7. – С. 57–62.
6. Манжелей И. В. Педагогика физического воспитания: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 182 с.
7. Стерхова А. А., Малярчук Н. Н. Профессионально важные качества логопеда как субъекта инклюзивного образования в представлениях студентов-первокурсников // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 112–121.
8. Филатова Е. Ю. Готовность студентов профиля «логопедия» к профессиональной деятельности // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2023. – № 6. – С. 224–231.
9. Кругликова А. Ю. Изучение готовности студентов, обучающихся по профилю «логопедия», к профессиональной деятельности // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 2(18). – С. 46–54.
10. Федосеева Е. Г. Формирование профессионального качества личности логопеда в условиях современной образовательной среды вуза // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». – 2019. – № 5. – С. 139–154.
11. Чередниченко Е. В. Актуальные проблемы современной логопедии // Научные перспективы XXI века: Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Прага, 21 мая 2024 года. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2024. – С. 102–108.
12. Вайнер Э. Н. Валеология: учебник. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 448 с.
13. Ильинич В. И. Физическая культура студента и жизнь: учеб. для вузов. – М.: Гардарики, 2016. – 368 с.
14. Никитушкин В. Г. Теория и методика социального воспитания. Оздоровительные технологии: учебное пособие для среднего профессионального образования. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 279 с.
15. Кирсанова О. Н. Профессионально-прикладная подготовка в системе физического воспитания студентов НОВГУ // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2024. – № 1(227). – С. 73–78.
16. Шангичева Е. М. Занятия спортом как средство развития профессионально важных жизненных качеств // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: Электронный сборник статей по материалам XLVI студенческой международной научно-практической конференции. Том 11(46): Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2018. – С. 817–821.
17. Явдошенко Е. О. Пути формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности студентов в вузе: психолого-педагогическое исследование.

ческий аспект // Физическая культура и спорт, в студенческой среде: сб. ст. Межвузовской научно-практической конференции. – 2020. – С. 234–236.

18. Roman C., Zalewska A. Quality of life of people with speech disorders in an international perspective – A narrative review // Progress in Health Sciences. – 2025. – № 15(2). – С. 76–81.

References

1. Popovich, A. P., Mekhovich, G. I., Prokhorova, O. V., 2018. Physical education as a means of professional training and career growth of a modern student: textbook manual. Moscow: Publishing House of UGU, 92 p. (In Russ.)
2. Pitkin, V. A., 2023. The role of physical culture in the formation of professional and personal qualities of students. Science. Technique. Technologies (Polytechnic Bulletin), no. 1, pp. 303–306. (In Russ.)
3. Arkhipova, S. N., 2018. Formation of professional competencies among future teachers-defectologists in the process of teaching and educational work at a university. European Journal of Social Sciences, no. 10, pp. 394–401. (In Russ.)
4. Sokolovskaya, S. V., 2023. Psychology of physical culture and sports. Textbook for open source software. Moscow: Lan Publ., 144 p. (In Russ.)
5. Kolodovskaya, E. A., 2021. Ways to develop professionally significant qualities of a speech therapist at the stage of studying at a university. World of university science: culture, education, no. 7, pp. 57–62 (In Russ.)
6. Manzheley, I. V., 2023. Pedagogy of physical education: textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House, 182 p. (In Russ.)
7. Sterkhova, A. A., 2024. Professionally important qualities of a speech therapist as a subject of inclusive education in the views of first-year students. Pedagogical education in Russia, no. 3, pp. 112–121. (In Russ.)
8. Filatova, E. Yu., 2023. Readiness of students majoring in speech therapy for professional activities. Special education and sociocultural integration, no. 6, pp. 224–231. (In Russ.)
9. Kruglikova, A. Yu., 2019. Studying the readiness of students studying speech therapy for professional activities. Bulletin of the Saratov Regional Institute for Educational Development, no. 2(18), pp. 46–54. (In Russ.)
10. Fedoseeva, E. G., 2019. Formation of the professional quality of a speech therapist's personality in the modern educational environment of a university. Scientific and practical journal «Humanization of Education», no. 5, pp. 139–154. (In Russ.)
11. Cherednichenko, E. V., 2024. Current problems of modern speech therapy. Scientific prospects of the XXI century: Materials of the International (correspondence) scientific and practical conference, Prague, May 21. Neftekamsk: Scientific Publishing Center «World of Science», pp. 102–108. (In Russ.)
12. Weiner, E. N., 2021. Valeology: textbook. Moscow: FLINTA Publ., 448 p. (In Russ.)
13. Ilyinich, V. I., 2016. Student's physical culture and life: textbook for universities. Moscow: Gardariki Publ., 368 p. (In Russ.)
14. Nikitushkin, V. G., 2023. Theory and methodology of social education. Health technologies: textbook for secondary vocational education. Moscow: Yurayt Publishing House, 279 p. (In Russ.)
15. Kirsanova, O. N., 2024. Professional and applied training in the system of physical education of NOVGU students. Scientific Notes of the University named after P. F. Lesgafta, no. 1 (227), pp. 73–78. (In Russ.)
16. Shangicheva, E. M., 2018. Sports as a means of developing professionally important life qualities. Scientific community of students. Interdisciplinary research: Electronic collection of articles based on the materials of the XLVI student international scientific and practical conference. Volume 11(46): Association of Scientific Employees «Siberian Academic Book», pp. 817–821. (In Russ.)
17. Yavdoshenko, E. O., 2020. Ways to form students' readiness for health-saving activities at a university: psychological and pedagogical aspect. Physical culture and sport, in the student environment: collection. Art. Interuniversity scientific and practical conference, pp. 234–236. (In Russ.)
18. Roman, C., Zalewska, A., 2025. Quality of life of people with speech disorders in an international perspective – A narrative review. Progress in Health Sciences, no. 15 (2), pp. 76–81. (In Eng.)

Информация об авторе

О. Н. Кирсанова, старший преподаватель кафедры физической культуры, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, kolgan1972@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-4495-7538>, Великий Новгород, Россия

Information about the author

Olga N. Kirsanova, senior lecturer department of physical education, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, kolgan1972@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-4495-7538>, Veliky Novgorod, Russia

Статья поступила в редакцию 26.03.2026
Одобрена после рецензирования 15.04.2026
Принята к публикации 20.04.2026

The article was submitted 26.03.2026
Approved after reviewing 15.04.2026
Accepted for publication 20.04.2026

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.11

Мотивация выбора профессии и ее связь с ценностным отношением к профессии у студентов архитекторов-реставраторов

Нижегородцева Екатерина Андреевна^{1,2}, Тимошенко Александр Иванович²

¹ Иркутский национальный исследовательский технический университет, Иркутск, Россия

² Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия

Аннотация. В современных условиях профессионального образования особую актуальность приобретает проблема формирования ценностного отношения к профессии архитектора-реставратора. Существенный разрыв между идеализированным представлением абитуриентов о профессии и реальной профессиональной деятельностью, а также недостаточная осознанность профессионального выбора создают серьезные препятствия для качественного профессионального становления специалистов в сфере сохранения культурного наследия.

Цель исследования заключается в изучении характера взаимосвязи между мотивацией выбора профессии архитектора-реставратора и уровнем сформированности ценностного отношения к ней у студентов.

Методология исследования базируется на комплексном подходе к изучению профессионального самоопределения. В работе использованы следующие диагностические методики: методика Р. В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии», методика Э. Шейна «Якоря карьеры», методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», опросник Н. С. Прыгина «Оценка автономии». Исследование проведено на выборке из 15 первокурсников направления «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия».

Результаты исследования показали наличие взаимосвязи между уровнем ценностного отношения к профессии архитектора-реставратора и мотивами ее выбора. При высоком уровне ценностного отношения доминируют внутренние стимулы: возможность творческой самореализации, соответствие личным способностям, перспективы профессионального роста, чувство высокой ответственности за сохранение культурного наследия и желание приносить пользу обществу. По мере снижения уровня ценностного отношения наблюдается постепенное снижение влияния внутренних стимулов и усиление влияния внешних факторов – материального обеспечения и престижа профессии. У студентов с низким уровнем ценностного отношения выбор профессии часто носит ситуативный характер, где значительную роль играют внешние обстоятельства и мнение окружающих. Ключевой вывод исследования заключается в том, что характер мотивационной сферы, в основе которого лежит внутренняя мотивация к содержательным характеристикам профессиональной деятельности, выступает определяющим фактором формирования устойчивого ценностного отношения к профессии.

Ключевые слова: профессиональное становление; профессиональный выбор; система ценностей; ценностные ориентации; профессиональное самоопределение; профессиональная ориентация; профессиональные ценности; архитектор-реставратор

Для цитирования: Нижегородцева Е. А., Тимошенко А. И. Мотивация выбора профессии и ее связь с ценностным отношением к профессии у студентов архитекторов-реставраторов // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 128–138. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.11>

Motivation for Choosing a Profession and its Connection with the Value Attitude Towards the Profession Among Architectural Restoration Students

Ekaterina A. Nizhegorodtseva^{1,2}, Alexander I. Timoshenko²

¹ Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk, Russia

² Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Abstract. In the current context of professional education, the problem of developing a value-based attitude toward the profession of architectural restorer is particularly relevant. A significant gap between applicants' idealized notions of the profession and their actual professional activities, as well as a lack of awareness of their professional choices, pose serious obstacles to the high-quality professional development of specialists in the field of cultural heritage preservation.

The aim of the study is to examine the relationship between the motivation for choosing the profession of architectural restorer and the level of development of students' value-based attitudes toward it.

The research methodology is based on an integrated approach to the study of professional self-determination. The following diagnostic methods were used: R.V. Ovcharova's "Motives for Choosing a Profession" method, E. Schein's "Career Anchors" method, V.I. Morosanova's "Style of Self-Regulation of Behavior" method, and N.S. Prygin's "Autonomy Assessment" questionnaire. The study was conducted on a sample of 15 first-year students majoring in "Reconstruction and Restoration of Architectural Heritage."

The study's results revealed a correlation between the level of value attitudes toward the profession of restoration architect and the motivations for choosing it. At high values, internal incentives predominate: the opportunity for creative self-realization, alignment with personal abilities, prospects for professional growth, a sense of responsibility for preserving cultural heritage, and a desire to contribute to society. As the level of value attitudes decreases, the influence of internal incentives gradually diminishes, while external factors—financial security and the prestige of the profession—increase. For students with low values, career choices are often situational, with external circumstances and the opinions of others playing a significant role. The key finding of the study is that the nature of the motivational sphere, based on internal motivation for the substantive characteristics of professional activity, is a determining factor in the formation of a stable value attitude toward the profession.

Keywords: professional development; professional choice; value system; value orientations; professional self-determination; professional orientation; professional values; architect-restorer

For citation: Nizhegorodtseva, E. A., Timoshenko, A. I., 2026. Motivation for Choosing a Profession and its Connection with the Value Attitude Towards the Profession Among Architectural Restoration Students. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 128–138. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.11>

Введение, постановка проблемы. Сегодня многие выпускники школ выбирают будущую профессию неосознанно. Можно выделить три причины такого положения дел. Первая причина – это искаженное или поверхностное представление о профессии. У школьников часто формируются идеализированные образы той или иной специальности, не соответствующие реальной кар-

тине профессиональной деятельности. По данным исследования ВЦИОМ, проведенного в октябре 2023 года, 14 % опрошенных учеников 8–10-х классов испытывают дефицит информации о содержании различных профессий, а 8 % – не имеют четкого представления о перспективах трудоустройства по выбранному направлению [1]. Вторая причина – отсутствие ориентации на соб-

ственные интересы и способности. Многие школьники выбирают специальность, исходя из соображений доступности обучения или престижности профессии, недооценивая при этом сложность профессиональной деятельности. По результатам опроса, проведенного образовательными платформами «Учи.ру», «ЯКласс» и резидентами кластера информационных технологий Фонда «Сколково», лишь 53 % школьников 5–11-х классов выбирают будущую профессию на основе своих навыков и интересов. Это означает, что почти половина будущих абитуриентов изначально не выстраивает траекторию образования с опорой на внутреннюю мотивацию [2]. Третья причина – влияние социального окружения. Профессиональный выбор нередко оказывается результатом не самостоятельного решения, а воздействия внешних ориентиров. По данным того же исследования 17 % школьников вдохновляются историями успеха известных личностей (бизнесменов, блогеров), 6 % руководствуются советами родителей, учителей или мнением сверстников [2].

Эта проблема затрагивает и сферу реставрации архитектурного наследия. С одной стороны, у абитуриентов и у студентов в начале обучения часто сформировано искаженное представление о профессии. Они концентрируются на ее творческой и романтической стороне, оставляя вне поля зрения существенную часть профессиональной реальности: техническую сложность работ, жесткие нормативные требования и ключевые этические принципы (такие как приоритет аутентичности и минимальное вмешательство в исторический объект). При этом недостаточно осознается и общественная значимость профессии – роль реставратора как хранителя культурного наследия, обеспечивающего преемственность исторических ценностей. С другой стороны, поступающие редко проводят достаточную рефлексию относительно собственных способностей и интересов. Многие не задумы-

ваются, насколько их личностные качества соответствуют специфике профессии, требующей кропотливости, высокой ответственности и междисциплинарных знаний. Кроме того, у абитуриентов нередко отсутствуют четкие представления о возможных карьерных траекториях в сфере реставрации, а также практический опыт, который позволил бы им объективно оценить соответствие профессии своим склонностям и возможностям.

Отсутствие четкого понимания профессиональной роли и перспектив развития существенно затрудняет профессиональное становление специалистов в сфере сохранения историко-культурного наследия. В этой связи принципиально важно выявить, на основании каких факторов абитуриенты выбирают профессию архитектора-реставратора, определить, насколько эти изначальные мотивы соотносятся с реальным уровнем сформированности ценностного отношения к профессии и проследить характер взаимосвязи между мотивацией выбора и ценностным отношением к профессии.

Обзор научной литературы. Проблема взаимосвязи профессионального самоопределения и ценностных ориентаций активно обсуждается в современной науке. Анализируя разнообразие научных взглядов, можно проследить устойчивую тенденцию: ценностно-смысловые ориентиры личности рассматриваются как фундаментальная основа профессионального самоопределения.

Значимый вклад в осмысление проблемы внес Е. А. Климов, который рассматривал ценностное ориентирование как ключевой инструмент профессионального выбора. Ученый акцентировал внимание на необходимости воспитания самостоятельно мыслящего человека, способного принимать ответственные решения в сфере профессиональной самореализации [3].

С. Н. Чистякова считает, что профессиональное самоопределение это длительный процесс согласования личностных потреб-

ностей и социально профессиональных запросов. Этот процесс, по ее мнению, охватывает весь жизненный и трудовой путь человека. Особенно важно наблюдение С. Н. Чистяковой о том, что неопределенность ценностных представлений о профессии способна смещать ориентиры: в таком случае профессия начинает восприниматься не как сущностная часть жизни, а лишь как средство достижения желаемого образа жизни [4].

Н. В. Асафьева и И. Г. Боронилова, изучая студентов психолого-педагогических направлений, выявили тесную взаимосвязь между сознательным выбором профессионального развития, степенью осмысленности личного бытия и уровнем сформированности ценностей. Их работа показывает, что осознанный профессиональный путь неразрывно связан с глубинными смысловыми структурами личности [5].

М. Д. Ефремова, исследуя выбор профессий категории «человек – человек», подтверждает, что профессиональное самоопределение – одно из самых сложных и ответственных решений в жизни человека. Автор подчеркивает многогранность факторов, влияющих на этот выбор, среди которых ценностные ориентации занимают особое место [6].

Л. И. Божович пришла к выводу, что ценностные ориентации выступают ключевым условием возникновения и становления не только профессионального, но и духовного, личностного, социального самоопределения человека. Это положение подчеркивает универсальную роль ценностей в формировании целостной личности [3].

Ряд современных исследований дополняет и конкретизирует эти теоретические положения.

Так, Н. С. Пряжников, С. В. Молчанов, К. А. Кирсанов отмечают, что высокая значимость ценностей автономии, самостоятельности и достижений в подростковом возрасте находит отражение в успешности профессионального самоопределения в фор-

ме высокого статуса идентичности в сфере профессии и в сформированности личной профессиональной перспективы [7].

По мнению И. Л. Соломина, соответствие ведущих ценностных ориентаций личности ведущим профессиональным ценностям является важным фактором адаптации и эмоционального благополучия. И. Л. Соломин отмечает, что, выбирая определенное направление развития, жизненные ценности и приоритеты, человек выбирает и соответствующие сферы профессиональной деятельности. Профессиональная принадлежность, выбранная сфера деятельности и отрасль должны соответствовать доминирующим жизненным ценностям. При этом И. Л. Соломин подчеркивает, что в любой сфере и отрасли может найтись место для реализации любых ценностей, и выбор одних ценностей может ограничивать человека в других, заставляя от чего-то отказываться [8].

Е. П. Сичинский отмечает, что содержание ценностей, относящихся к профессиональному самоопределению, во многом зависит от субъекта, который их формирует – на личность воздействуют семья, образовательные организации, государство, сверстники, СМИ, работодатель, которые неосознанно или целенаправленно в большей или меньшей степени формируют систему ценностей. По его мнению, система ценностей влияет на выбор профессии, так как служит ориентиром для выстраивания индивидуальной жизненной траектории [9].

Сходную позицию занимает Х. Г. Магогаджиева. Она считает, что развитие профессиональных ценностных ориентаций связано с особенностями среды, в которой личность развивается. Ценностные ориентации опосредуют практическую деятельность личности: обеспечивают добросовестное отношение к делу, побуждают к поиску, творчеству, совершенствованию и в какой-то мере компенсируют недостаточно развитые умения и навыки. Выбор профессионального пути в первую очередь

связан с выбором действительно значимых для человека жизненных ценностей, которые в дальнейшем будут определять реальную профессиональную мотивацию [10].

Таким образом, анализ научной литературы показывает: система ценностей, формирующаяся под влиянием различных факторов, влияет на первичный профессиональный выбор, а также формирует логику профессионального пути, задавая его смысловую наполненность и устойчивость. Ключевое условие успешной профессионализации – соответствие жизненных ценностей человека профессиональным ценностям сферы деятельности. Его наличие обеспечивает адаптацию, эмоциональное благополучие и устойчивую мотивацию; рассогласование же превращает профессию в утилитарный инструмент, лишая ее смыслообразующей функции. При этом в сфере архитектурной реставрации исследования взаимосвязи мотивации выбора профессии и ценностного отношения к ней практически не проводились. Между тем специфика данной профессии (высокая социальная ответственность, жесткие этические нормы, особые требования к личностным качествам и т. д.) делает такие исследования особенно актуальными. Необходимо выяснить, какие мотивы лежат в основе выбора профессии архитектора-реставратора, насколько осознан этот выбор и как соотносятся изначальные ценностные ориентиры абитуриентов с реальными требованиями профессии. Результаты исследования позволят заполнить научный пробел и разработать рекомендации по совершенствованию профориентации и образовательных программ, способствуя подготовке квалифицированных специалистов с устойчивым ценностным отношением к профессии.

Методология и методы исследования.

Исследование было проведено на базе ИрНИТУ среди студентов первого курса направления подготовки «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия» перед началом обучения. Объем выборки составил

30 человек.

На первом этапе был организован сбор данных посредством анкетирования. Для исследования мотивации выбора профессии применялась методика Р. В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии» [11]. Ценностное отношение к профессии диагностировалось с помощью комплексной методики. Когнитивный компонент структуры профессиональных ценностных ориентаций исследовался с помощью методики Э. Шейна «Якоря карьеры» [12] по трем шкалам: профессиональная компетентность, служение и вызов; мотивационный компонент – с помощью методики В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [13] по двум шкалам: планирование и оценивание результатов; рефлексивный – с помощью опросника Н. С. Прыгина «Оценка автономии» [14].

На втором этапе была произведена обработка собранных данных и разделение участников исследования на однородные группы, исходя из сходства сформированности компонентов ценностного отношения к профессии.

Третий этап исследования был направлен на выявление взаимосвязей между показателями мотивации выбора профессии и общим уровнем сформированности ценностного отношения к ней.

Результаты исследования, обсуждение.

Диагностика по методике Р. В. Овчаровой определила ведущие мотивы выбора профессии среди студентов-первокурсников архитектурно-реставрационного направления, последующий анализ результатов позволил систематизировать и обобщить полученные данные. Визуализация данных в форме диаграммы на рисунке 1 демонстрирует структуру распределения мотивов среди студентов: на вертикальной оси представлены мотивы выбора профессии, горизонтальная ось отражает процентное выражение студентов, указавших конкретный мотив как «сильно повлиявший» или «очень сильно повлиявший» на их профессиональный выбор.



Рис. 1. Мотивы выбора профессии, оцененные как «сильно повлиявшие» и «очень сильно повлиявшие» в процентном выражении, результаты тестирования всей группы

В рамках исследования осуществлен анализ распределения студентов по группам мотивов профессионального выбора. Рассматривались четыре категории мотивов: внутренние индивидуально значимые, ориентированные на личностные потребности и самореализацию; внутренние социально значимые, связанные с общественной пользой и профессиональным ростом; внешние положительные, обусловленные благоприятными внешними условиями; а также внешние отрицательные, продиктованные вынужденными обстоятельствами или давлением среды. Все группы мотивов присутствуют в структуре профессионального самоопределения студентов, при этом количество выборов существенно различается между группами, что указывает на неоднородность мотивационной структуры профессионального самоопределения в исследуемой выборке.

Внутренние индивидуально-значимые мотивы демонстрируют наибольшую представленность в структуре профессиональной мотивации респондентов. Наиболее значимым фактором оказалось соответствие профессии индивидуальным способ-

ностям – данный аспект подчеркнули 70 % участников опроса. Существенную значимость также имеет потенциал для умственного и физического развития, который выделили 67 % студентов. Привлекательность профессиональной деятельности как таковой отметили 60 % респондентов, столь же высокий процент опрошенных указали на возможности творческой самореализации, которые предоставляет профессия. Среди внутренних индивидуально значимых мотивов наименьшую выраженность продемонстрировал фактор, связанный с потребностью в общении с разными людьми: лишь 13 % студентов отметили, что этот аспект сильно или очень сильно повлиял на их профессиональный выбор.

Внутренние социально значимые мотивы также занимают важное место в структуре мотивации. Наиболее весомым здесь выступает стремление к профессиональному росту: 73 % студентов выделили этот мотив как существенно повлиявший на выбор профессии. Высокую позицию занимает мотив возможности приносить пользу людям, который отметили 60 % опрошенных. Значимым, но менее выраженным факто-

ром является потребность в реализации руководящих способностей – его выделили 40 % респондентов. Осознание высокой ответственности профессии отметили 30 % студентов. При этом мотив немедленного получения видимого результата труда для других оказался наименее значимым: только 20 % опрошенных указали его как сильно повлиявший на профессиональный выбор.

Внешние положительные мотивы представлены в меньшей степени, но также имеют существенное значение в структуре профессионального выбора. Среди них наиболее выражено восприятие профессии как высокооплачиваемой: 47 % студентов отметили этот фактор. Близость к любимому школьному предмету выделили 37 % опрошенных, столь же высокий процент респондентов указали на возможность применения профессиональных навыков вне рабочего контекста. Умеренную значимость продемонстрировал мотив, связанный с необходимостью переезда: 30 % студентов отметили его как повлиявший на выбор специальности. Наименьшую выраженность показал мотив удобства расположения места работы относительно места проживания

– его выделили лишь 20 % опрошенных.

Внешние отрицательные мотивы демонстрируют наименьшую представленность в данной выборке. Наиболее значимыми в этой категории оказались престижность профессии, которую отметили 43 % респондентов, и соответствие ожиданиям родителей – этот фактор выделили 30 % студентов. Умеренный уровень выраженности показал мотив вынужденного выбора: 20 % опрошенных указали, что выбрали профессию как единственно возможную в сложившихся обстоятельствах. Наименьшую значимость продемонстрировал утилитарный фактор возможности ограничиться имеющимся оборудованием: лишь 10 % студентов указали его как повлиявший на выбор профессии. При этом полностью отсутствует влияние дружеского окружения на профессиональное самоопределение – ни один из респондентов не отметил мотив «избрана моими друзьями».

Результаты анализа, проведенного на основе диагностики профессиональных ценностных ориентаций, позволили разделить респондентов на группы с различным уровнем ценностного отношения к профессии (рис. 2).



Рис. 2. Распределение студентов по уровню сформированности профессиональных ценностных ориентаций

Первая группа респондентов, составляющая 40 % от общего числа участников (12 человек), демонстрирует низкий уровень сформированности ценностных ориентаций: 33 % имеют средний уровень когнитивного компонента при низких показателях остальных параметров; 67 % по-

казывают низкие результаты по всем компонентам. Вторая группа, составляющая 53 % от общего числа участников (16 человек), характеризуется средним уровнем сформированности ценностного отношения к профессии. В рамках данной группы наблюдается следующая картина: 17 % показывают

средние результаты по всем компонентам; 58 % имеют высокий уровень когнитивного компонента при среднем мотивационном и низком рефлексивном; 25 % демонстрируют средние показатели по когнитивному и мотивационному компонентам при низком уровне рефлексивного; 7 % от состава группы (2 человека) демонстрируют высокий уровень сформированности ценностного отношения к профессии, характеризующийся высокими показателями по когнитивному и мотивационному компонентам и средним – по рефлексивному.

Анализ мотивационной сферы студентов с различным уровнем ценностного отношения к профессии архитектора-реставратора выявил существенные различия в их профессиональных установках и приоритетах (рис. 3). Визуализация данных в форме диаграммы демонстрирует структуру распределения мотивов среди студентов: на горизонтальной оси представлены мотивы выбора профессии групп с разным уровнем ценностного отношения к профессии, вертикальная ось отражает процент от общего числа выборов в каждой категории мотивов.

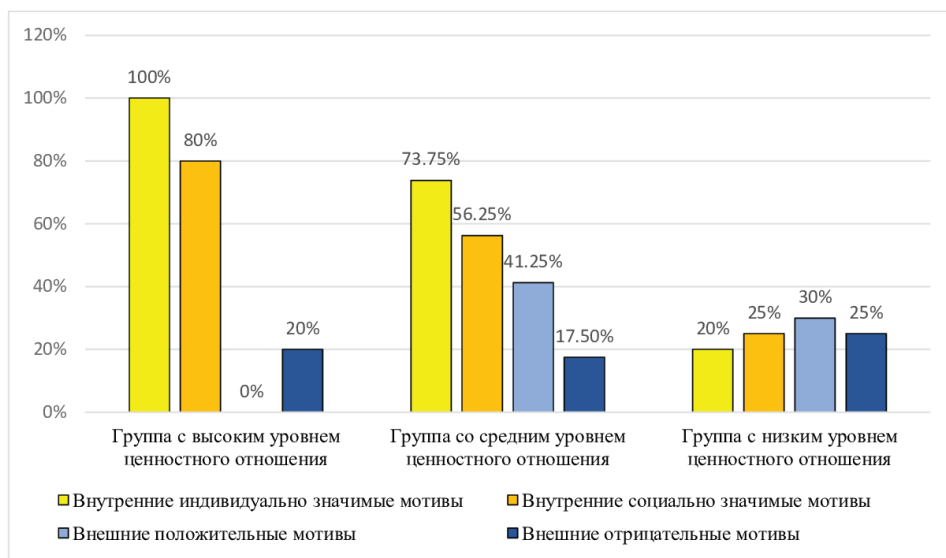


Рис. 3. Сравнение мотивов выбора профессии архитектора-реставратора у студентов с разным уровнем ценностного отношения

У респондентов с высоким уровнем ценностного отношения отмечается явное преобладание внутренних мотивов над внешними. В структуре профессиональной мотивации доминируют внутренние индивидуально значимые мотивы, включающие возможность общения с разными людьми, полное соответствие личным способностям, перспективы умственного и физического развития, привлекательность профессии и широкие возможности для творческого самовыражения. Важное

место занимают внутренние социально значимые мотивы: высокое чувство ответственности, возможность приносить пользу людям, перспективы роста профессионального мастерства, реализация способностей к руководящей работе и возможность сразу получать видимый результат труда. При этом среди внешних положительных мотивов не отмечено ни одного выбора, в то время как из внешних отрицательных мотивов присутствуют только два: профессия нравится родителям и по мнению респондента

тов является престижной.

В группе со средним уровнем также прослеживается выраженная ориентация на профессионально-личностное развитие: возможности развития подчеркивают 94 % респондентов, 88 % находят профессию привлекательной, отмечают соответствие профессии их способностям, видят возможности проявить творческие способности и приносить пользу людям. При этом начинается проявляться влияние внешних факторов: 69 % студентов обращают внимание на материальный аспект профессии, 56 % отмечают ее престижность. Определенное значение имеет связь с любимым школьным предметом и возможность применять профессиональные умения вне работы: 44 % респондентов этой группы отмечают данные мотивы как «сильно повлиявшие» или «очень сильно повлиявшие» на выбор профессии. 31 % респондентов данной группы отмечают важность переезда на новое место жительства.

Группа с низким уровнем демонстрирует смешанную структуру мотивации, где внутренние и внешние мотивы представлены примерно в равной пропорции. Среди внутренних мотивов значимыми являются соответствие личным способностям, возможности развития и возможность реализовать способности к руководящей работе: данные мотивы выбирают 42 % респондентов рассматриваемой группы. Внешние мотивы представлены выбором специальности как единственно возможной в сложившихся обстоятельствах (50 % респондентов рассматриваемой группы выбирает этот мотив) и ориентацией на мнение родителей, возможностью переезда на новое место жительства и близостью к любимому школьному предмету (33 % студентов рассматриваемой группы отмечает данные мотивы как «сильно повлиявшие» на их профессиональный выбор).

Несмотря на количественные различия в составе рассматриваемых групп, результаты исследования демонстрируют взаимос-

вязь между уровнем ценностного отношения к профессии и мотивами выбора профессии архитекторов-реставраторов. Установлено, что чем выше уровень ценностного отношения к профессии, тем более выражены внутренние мотивы профессионального выбора. Выявленная закономерность позволяет говорить о том, что характер мотивации профессионального выбора напрямую коррелирует с глубиной ценностного восприятия будущей специальности. Это открывает новые перспективы для разработки эффективных механизмов профессиональной ориентации и отбора абитуриентов, а также создания целевых программ формирования профессионально значимых ценностных установок.

Заключение. Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы о характере взаимосвязи между уровнем ценностного отношения и мотивами выбора профессии у архитекторов-реставраторов. Выявлена четкая закономерность: с повышением уровня ценностного отношения происходит последовательное усиление значимости внутренних мотивов и ослабление влияния внешних факторов. У респондента с высоким уровнем ценностного отношения к профессии наблюдается абсолютное доминирование внутренних индивидуально и социально значимых мотивов, таких как возможность творческой самореализации, соответствие личным способностям, перспективы профессионального роста, чувство высокой ответственности за сохранение культурного наследия и желание приносить пользу обществу через реставрацию исторических объектов. Группа со средним уровнем демонстрирует промежуточную картину с постепенным включением внешних факторов в структуру мотивации: наряду с интересом к профессиональному развитию и творческой составляющей появляются мотивы, связанные с материальным обеспечением и престижностью профессии. В группе с низким уровнем внутренние и внешние мотивы сосуществуют на равных, при этом отсутствуют

устойчивые профессиональные приоритеты и преобладает ситуативный характер выбора профессии, где значительную роль играют внешние обстоятельства и влияние социального окружения.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что характер мотивационной сферы является определяющим фактором форми-

рования уровня ценностного отношения к профессии. При этом именно внутренняя мотивация, ориентированная на содержательные характеристики профессиональной деятельности, выступает основой для формирования устойчивого ценностного отношения к профессиональной деятельности.

Список источников

1. ВЦИОМ узнал, с какими сложностями сталкиваются школьники при выборе профессии [Электронный ресурс]. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/vtsiom-uznal-s-kakimi-slozhnostyami-stalkivayutsya-shkolniki-pri-vybore-professii/> (дата обращения: 15.01.2026).
2. Как современные школьники выбирают себе профессии [Электронный ресурс]. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/62876ace9a79474c09ba6367> (дата обращения: 15.01.2026).
3. Насырова Н. Ю. Взаимосвязь профессионального самоопределения и ценностных ориентаций старшеклассников // Молодой ученый. – 2022. – № 19 (414). – С. 411–413.
4. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 45–50.
5. Асафьева Н. В., Боронилова И. Г. Ценностно-смысловые ориентации и проблема осмысленности профессионального выбора современных студентов психолого-педагогических направлений // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 6. – С. 65–69.
6. Ефремова М. Д. Исследование влияния ценностных ориентаций на выбор профессии // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2018. – № 8 (24). – С. 41–47.
7. Пряжников Н. С., Молчанов С. В., Кирсанов К. А. Морально-ценностные основания процесса профессионального самоопределения в подростковом возрасте // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 62. – С. 7. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1643-pryaznikov62.html> (дата обращения: 12.01.2026).
8. Соломин И. Л. Структура жизненных ценностей и выбор сферы профессиональной деятельности // Профессиональное самоопределение, профессиональное становление молодежи – важное условие социально-экономического развития государства: Труды научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25 апреля 2018 года. – СПб.: Научное издание, 2018. – С. 127–137.
9. Сичинский Е. П. Профессиональное самоопределение молодежи: ценностно-ориентационный контекст // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – № 2 (10). – С. 9–12.
10. Магогаджиева Х. Г. Ценностные ориентации и профессиональный путь личности // Молодой ученый. – 2019. – № 12 (250). – С. 233–237.
11. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение: учеб. лит., 1996. – 351 с.
12. Schein E. H. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st Century // The Academy of Management Executive. – 1996. – № 10 (4). – P. 80–88.
13. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
14. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности: монография. – Ижевск; Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.

References

1. Skillbox Media, 2023. VTsiOM found out what difficulties schoolchildren face when choosing a profession [online]. Available at: <https://skillbox.ru/media/education/vtsiom-uznal-s-kakimi-slozhnostyami-stalkivayutsya-shkolniki-pri-vybore-professii/> (accessed: 15.01.2026). (In Russ.)
2. RBC Trends, 2022. Career choice: what modern schoolchildren and students face [online]. Available at: <https://trends.rbc.ru/trends/education/62876ace9a79474c09ba6367> (accessed: 15.01.2026).

15.01.2026). (In Russ.)

3. Nasyrova, N. Yu., 2022. The relationship between professional self-determination and value orientations of high school students. *Young Scientist*, no. 19 (414), pp. 411–413. (In Russ.)

4. Chistyakova, S. N., 2014. Personality's professional self-identity: mechanisms and educational resources. *Man and education*, no. 3 (40), pp. 45–50. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Asafyeva, N. V., Boronilova, I. G., 2020. Value-semantic orientations and the problem of meaningfulness of professional choice of modern students psychological and pedagogical directions. *Scientific review. Pedagogical sciences*, no. 6, pp. 65–69. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Efremova, M. D., 2018. Study of the influence of value orientations on the choice of profession. *Skif. Student science issues*, no. 8 (24), pp. 41–47. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Pryazhnikov, N. S., Molchanov, S. V., Kirsanov, K. A., 2018. Moral and value bases of the process of professional self-determination in adolescence. *Psychological research*, no. 11 (62), p. 7. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Solomin, I. L., 2018. Structure of life values and choice of professional field. *Professional self-determination and professional development*

of young people are an important condition for the socio-economic development of the state. *Proceedings of the scientific and practical conference. St. Petersburg: High-tech technologies Publ.*, pp. 127–137. (In Russ.)

9. Sichinsky, E. P., 2016. The professional self-determination of young people: value-oriented context. *Innovative development of professional education*, no. 2 (10), pp. 9–12. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Magogadzhieva, H. G., 2019. Value orientations and the professional path of an individual. *Young scientist*, no. 12 (250), pp. 233–237. (In Russ.)

11. Ovcharova, R. V., 1996. Reference book for school psychologists, 2nd ed., revised. Moscow: Prosveshchenie: Ucheb. lit. Publ., 351 p. (In Russ.)

12. Schein, E. H., 1996. Career anchors revisited: implications for career development in the 21st century". *The Academy of Management Executive*, no. 10 (4), pp. 80–88. (In Russ.)

13. Morosanova, V. I., 2004. Questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (SSPM): Manual. Moscow: Kogito-Center Publ., 44 p. (In Eng.)

14. Prygin, G. S., 2009. Psychology of independence: Monograph. Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Publishing House of the Institute of Management, 408 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Е. А. Нижегородцева, ассистент кафедры рисунка, основ проектирования и историко-архитектурного наследия, Иркутский национальный исследовательский технический университет, ekaterina250897@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-2682-6490>, Иркутск, Россия

А. И. Тимошенко, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания, Иркутский государственный университет, 2014a.i@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7545-278X>, Иркутск, Россия

Information about the authors

Ekaterina A. Nizhegorodtseva, Assist. at the Department of Drawing, Fundamentals of Design, and Historical and Architectural Heritage, Irkutsk National Research Technical University, ekaterina250897@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-2682-6490>, Irkutsk, Russia

Alexander I. Timoshenko, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the Department of Technology, Entrepreneurship, and Teaching Methods, Irkutsk State University, 2014a.i@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7545-278X>, Irkutsk, Russia

Статья поступила в редакцию 11.02.2026
Одобрена после рецензирования 15.03.2026
Принята к публикации 30.03.2026

The article was submitted 11.02.2026
Approved after reviewing 15.03.2026
Accepted for publication 30.03.2026

Научная статья

УДК 159.9.072

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.12

Особенности эмоционального выгорания и преобладающих копинг-стратегий у педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений

Хуторянская Татьяна Валентиновна¹, Блохина Лилия Петровна²

¹Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени
Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

²Пензенский государственный университет, Пенза, Россия

Аннотация. Введение. Статья посвящена изучению особенностей эмоционального выгорания и преобладающих копинг-стратегий у педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений. Психозэмоциональное истощение, снижение профессиональной мотивации, отчуждение от собственной деятельности – все это оказывает непосредственное влияние не только на самочувствие педагога, но и на качество образовательного процесса в целом. В условиях постоянно растущих требований к педагогической деятельности, расширения функционала и усиления социальной ответственности особенно важным становится изучение механизмов адаптации к стрессу – копинг-стратегий, которые могут как препятствовать развитию эмоционального выгорания, так и, напротив, усилить его проявления.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей эмоционального выгорания и преобладающих копинг-стратегий у педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений.

Методология и методы исследования. Представлены результаты исследования, выполненного на выборке педагогов ($n = 120$) МОУ СОШ № 6, 8 и МДОУ Детский сад № 2, 15, 17, 31, 56 города Саратова (1-я группа – $n = 60$, педагоги общеобразовательных учреждений, 2-я группа – $n = 60$, педагоги дошкольных образовательных учреждений) с применением диагностического инструментария: опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (К. Маслач и С. Джексон; адаптация Н. Водопьяновой и Е. Старченковой); методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко); опросник стратегий преодоления стрессовых ситуаций (С. Хобфолл; адаптация Н. Водопьяновой и Е. Старченковой); методика диагностики стресс-совладающего поведения Д. Амирхана; опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса.

Результаты исследования. Установлено, что существуют значимые различия в особенностях эмоционального выгорания и преобладающих копинг-стратегиях между педагогами общеобразовательного и дошкольного образовательного учреждений.

Заключение. Изучение особенностей эмоционального выгорания позволяет более глубоко понять механизмы этого явления и выявить факторы, способствующие или, наоборот, препятствующие его развитию. Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные данные могут быть использованы педагогами, педагогами-психологами, руководителями образовательных учреждений для внедрения коррекционных программ, направленных на поддержку психозэмоционального состояния педагогов, развитие их стрессоустойчивости, формирование эффективных копинг-стратегий и создание более благоприятного организационного климата в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: особенности; эмоциональное выгорание; преобладающие копинг-стратегии; педагоги; общеобразовательные учреждения; дошкольные образовательные учреждения

Для цитирования: Хуторянская Т. В., Блохина Л. П. Особенности эмоционального выгорания и преобладающих копинг-стратегий у педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 139–149. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.12>

Scientific article

Characteristics of Emotional Burnout and Previous Coping Strategies Among Teachers in General and Preschool Educational Institutions

Tatyana V. Hutoryanskaya¹, Liliya P. Blokhina¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

² Penza State University, Penza, Russia

Abstract. Introduction. This article examines the characteristics of emotional burnout and the predominant coping strategies of teachers in general and preschool educational institutions. Psychoemotional exhaustion, decreased professional motivation, and alienation from one's own work—all of these factors directly impact not only teachers' well-being but also the quality of the educational process as a whole. In the context of ever-increasing demands on teaching, expanding responsibilities, and increasing social responsibility, it is especially important to study the mechanisms of adaptation to stress-coping strategies that can both prevent the development of emotional burnout and, conversely, exacerbate its manifestations.

Purpose. The purpose of this article is to identify the characteristics of emotional burnout and the predominant coping strategies among teachers of general and preschool educational institutions.

Methodology and research methods. The article presents the results of the study conducted on a sample of teachers ($n = 120$) from Municipal Educational Institution Secondary School No. 6, 8 and Municipal Preschool Educational Institution Kindergarten No. 2, 15, 17, 31, 56 of the city of Saratov (Group 1 – $n = 60$, teachers of general education institutions, Group 2 – $n = 60$, teachers of preschool educational institutions) using the following diagnostic tools: «Professional (Emotional) Burnout» questionnaire (K. Maslach and S. Jackson; adapted by N. Vodopyanova and E. Starchenkova); technique for diagnosing the level of emotional burnout (V. V. Boyko); questionnaire of strategies for overcoming stressful situations (S. Hobfoll; adapted by N. Vodopyanova and E. Starchenkova); technique for diagnosing stress-coping behavior by D. Amirkhan; «Coping Strategies» questionnaire by R. Lazarus.

Study results. Significant differences in the characteristics of emotional burnout and the predominant coping strategies between teachers in general education and preschool educational institutions were found.

Conclusion. Studying the characteristics of emotional burnout allows for a deeper understanding of the mechanisms of this phenomenon and the identification of factors that contribute to or, conversely, hinder its development. The practical significance of the study lies in the fact that the data obtained can be used by teachers, educational psychologists, and heads of educational institutions to implement correctional programs aimed at supporting the psychoemotional state of teachers, developing their stress resilience, developing effective coping strategies, and creating a more favorable organizational climate in educational institutions.

Keywords: characteristics; emotional burnout; predominant coping strategies; teachers; general education institutions; preschool educational institutions

For citation: Hutoryanskaya, T. V., Blokhina, L. P., 2026. Characteristics of Emotional Burnout and Previous Coping Strategies Among Teachers in General and Preschool Educational Institutions. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 139–149. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.12>

Введение, постановка проблемы. Проблема эмоционального выгорания педагогов остается одной из наиболее актуальных в современной системе образования. Психоземotionalное истощение, снижение профессиональной мотивации, отчуждение от собственной деятельности – все это оказывает непосредственное влияние не только на самочувствие педагога, но и на качество образовательного процесса в целом [1; 2; 3]. В условиях постоянно растущих требований к педагогической деятельности, расширения функционала и усиления социальной ответственности особенно важным становится изучение механизмов адаптации к стрессу – копинг-стратегий, которые могут как препятствовать развитию эмоционального выгорания, так и, напротив, усиливать его проявления [4; 5; 6].

Синдром эмоционального выгорания негативно отражается как на физическом и психологическом состоянии самого педагога, так и на качестве его профессиональной деятельности, нарушая коммуникацию с учащимися, снижая мотивацию и эффективность труда, а в долгосрочной перспективе способствуя профессиональной дезадаптации и текучести кадров [7; 8; 9]. Особенно уязвимыми оказываются педагоги, не обладающие устойчивыми стратегиями преодоления стрессовых ситуаций [10; 11; 12].

Копинг-стратегии как совокупность поведенческих и когнитивных механизмов адаптации к стрессу, играют ключевую роль в формировании и протекании эмоционального выгорания [13; 14]. От характера используемых стратегий зависит, будет ли педагог эффективно справляться с профессиональными трудностями или, напротив, углублять внутреннее напряжение и разрушение личностных ресурсов [15; 16; 17].

Проблема изучения эмоционального выгорания и копинг-стратегий у педагогов остается недостаточно изученной, особенно в контексте сравнительного анализа разных профессиональных групп, а также с учетом уровня выраженности выгорания [18; 19].

Таким образом, исследование особенностей эмоционального выгорания и преобладающих копинг-стратегий у педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений представляется актуальным и значимым как с теоретической точки зрения – для углубления научных представлений о механизмах профессионального истощения, так и с практической – для разработки психологических программ профилактики и поддержки педагогов в условиях повышенной профессиональной нагрузки.

Цель статьи – выявление особенностей эмоционального выгорания и преобладающих копинг-стратегий у педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на выборке педагогов ($n = 120$) МОУ СОШ № 6, 8 и МДОУ Детский сад № 2, 15, 17, 31, 56 города Саратова: 1-я группа – $n = 60$, педагоги общеобразовательных учреждений; 2-я группа – $n = 60$, педагоги дошкольных образовательных учреждений. Для исследования особенностей эмоционального выгорания и преобладающих копинг-стратегий у педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений использовались следующие методики: опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (К. Маслач и С. Джексон; адаптация Н. Водопьяновой и Е. Старченковой); методика диагностики уровня

эмоционального выгорания (В. В. Бойко); опросник стратегий преодоления стрессовых ситуаций (С. Хобфолл; адаптация Н. Водопьяновой и Е. Старченковой); методика диагностики стресс-совладающего поведения Д. Амирхана; опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса. Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и методов математической статистики: *U*-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования, обсуждение. Анализ полученных результатов по опроснику «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой) показал, что у педагогов общеобразовательных учреждений наблюдается более высокий уровень эмоционального истощения по сравнению с педагогами дошкольных образовательных учреждений ($U_{\text{эмп}} = 110, p < 0,01$). Это может быть связано с большей интенсивностью учебного процесса, увеличенной нагрузкой, необходимостью работать с различными возрастными группами учащихся, а также постоянным давлением со стороны образовательной системы, родителей и административных требований. Эмоциональное истощение выражается в чувстве усталости, опустошенности и снижении интереса к профессиональной деятельности, что особенно характерно для педагогов, работающих в условиях перегрузки и дефицита эмоциональных ресурсов.

У педагогов общеобразовательных учреждений выявлен более выраженный уровень редукции профессиональных достижений, чем у педагогов дошкольных образовательных учреждений ($U_{\text{эмп}} = 358,5, p < 0,01$). Это может свидетельствовать о снижении удовлетворенности от выполненной работы, утрате веры в профессиональные успехи и ощущении собственной неэффективности. Такая динамика может быть обусловлена отсутствием положительной обратной связи, дефицитом признания

и поддержки, а также высоким уровнем ожиданий со стороны внешней среды.

Для более глубокого анализа структуры и динамики развития эмоционального выгорания у педагогов была использована методика диагностики уровня эмоционального выгорания, разработанная В. В. Бойко. Данная методика позволяет выявить не только общий уровень выгорания, но и его поэтапное формирование, что особенно важно для разработки адресных профилактических мер.

На основании полученных данных по фазе напряжения, можно сделать следующие выводы:

1) общий уровень напряжения выше у педагогов общеобразовательных учреждений по сравнению с педагогами дошкольных образовательных учреждений ($U_{\text{эмп}} = 361, p < 0,01$). Это говорит о более выраженной склонности к психоэмоциональному перенапряжению и внутреннему истощению среди школьных учителей, что может быть следствием более высоких профессиональных требований, административного давления и частого взаимодействия с подростками в кризисные периоды развития;

2) наиболее выраженные различия зафиксированы по показателям неудовлетворенности собой ($U_{\text{эмп}} = 291, p < 0,01$), тревожности ($U_{\text{эмп}} = 422,5, p < 0,01$) и ощущению «загнанности в клетку» ($U_{\text{эмп}} = 879,5, p < 0,01$), где различия между группами педагогов оказались статистически значимыми. Это свидетельствует о том, что педагоги общеобразовательных учреждений чаще сталкиваются с внутренним конфликтом, чувством профессиональной неэффективности и невозможностью повлиять на ситуацию, что, в свою очередь, усиливает психоэмоциональное напряжение и predisposes к дальнейшему развитию выгорания.

Следующим этапом анализа выступило изучение второй фазы формирования эмоционального выгорания – фазы резистенции, отражающей развитие защитных ме-

ханизмов личности на фоне нарастающего профессионального стресса. По В. В. Бойко, данная фаза характеризуется снижением чувствительности к происходящему, эмоциональным отстранением, нарушением ценностных ориентиров и частичным отказом от выполнения профессиональных обязанностей.

Согласно полученным данным, педагоги дошкольных образовательных учреждений демонстрируют более высокую выраженность фазы резистенции ($U_{\text{эмп}} = 972,5$, $p < 0,01$) по сравнению с педагогами общеобразовательных учреждений. Это подтверждается значимыми различиями по интегральному показателю фазы. Данный факт может указывать на активизацию у педагогов дошкольных образовательных учреждений защитных механизмов, направленных на экономию личных ресурсов и эмоциональное дистанцирование как способ адаптации к профессиональному стрессу.

Наиболее выраженные различия выявлены по показателям неадекватного избирательного эмоционального реагирования ($U_{\text{эмп}} = 227$, $p < 0,01$) и редукции профессиональных обязанностей ($U_{\text{эмп}} = 606,5$, $p < 0,01$), где показатели педагогов дошкольных образовательных учреждений оказались значительно выше. Это может свидетельствовать о тенденции к эмоциональной отстраненности, избирательной включенности в профессиональные взаимодействия и снижении мотивации к выполнению ряда трудовых функций.

Расширение сферы экономии эмоций также оказалось более выражено у педагогов дошкольных образовательных учреждений ($U_{\text{эмп}} = 430,59$, $p < 0,01$), что указывает на их стремление минимизировать эмоциональные затраты в профессиональной деятельности. Вероятно, это является реакцией на длительное воздействие эмоциональных нагрузок при ограниченных возможностях восстановления.

Таким образом, несмотря на то, что уро-

вень эмоционального истощения выше у школьных педагогов (по предыдущей фазе), именно у педагогов дошкольных образовательных учреждений на стадии резистенции наблюдаются более выраженные защитные реакции.

Завершающим этапом диагностики уровня эмоционального выгорания выступил анализ фазы истощения – эта фаза отражает глубинные проявления психоэмоционального и физического истощения, сниженной адаптивности, выраженных нарушений эмоциональной сферы и психосоматического состояния. Фаза истощения сопровождается общей утратой жизненного тонуса, отрешенностью, апатией, а также снижением способности к восстановлению ресурсов.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1) общий уровень истощения значительно выше у педагогов общеобразовательных учреждений, чем у педагогов дошкольных образовательных учреждений ($U_{\text{эмп}} = 130$, $p < 0,01$), что подтверждается статистически значимыми различиями по интегральному показателю фазы. Это свидетельствует о более выраженной утомленности, снижении энергетического и эмоционального фона у школьных педагогов, обусловленных высокой интенсивностью труда и недостаточной возможностью для полноценного восстановления;

2) наиболее ярко различия проявились по показателям эмоционального дефицита ($U_{\text{эмп}} = 453,5$, $p < 0,01$), эмоциональной отстраненности ($U_{\text{эмп}} = 332$, $p < 0,01$) и психосоматических нарушений ($U_{\text{эмп}} = 844$, $p < 0,01$), где у педагогов общеобразовательных организаций наблюдаются более высокие значения. Это указывает на то, что представители данной группы чаще испытывают эмоциональное истощение, деперсонализацию, нарушения сна и концентрации внимания, а также обострение психосоматических симптомов.

Результаты проведенного исследования эмоционального выгорания показали, что

у педагогов обеих групп наблюдаются признаки сформированного синдрома эмоционального выгорания, особенно выраженные у педагогов общеобразовательных учреждений. У них зафиксированы более высокие уровни эмоционального истощения, психоэмоционального напряжения и истощения, а также статистически значимые различия по ряду показателей, отражающих деструктивные последствия выгорания.

Далее с целью выявления преобладающих копинг-стратегии у педагогов в условиях профессионального стресса, для определения поведенческих паттернов, способствующих устойчивости к стрессу или повышающих риск выгорания респондентам обеих исследуемых групп был предложен опросник стратегий преодоления стрессовых ситуаций (С. Хобфолл, адаптированный вариант Н. Водопьяновой, Е. Старченковой).

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1) педагоги общеобразовательных учреждений чаще прибегают к ассертивным действиям ($U_{\text{эмп}} < U_{\text{кр}} = 499, p < 0,01$) и поиску социальной поддержки ($U_{\text{эмп}} = 661, p < 0,01$) по сравнению с педагогами дошкольных образовательных учреждений. Это говорит о том, что педагоги, работающие в школьной системе, склонны проявлять активную жизненную позицию в стрессовых ситуациях, отстаивать свои границы, выражать собственное мнение и активно искать помощь у коллег и близких. Предположительно, это может быть связано с тем, что школьные педагоги чаще вовлечены в открытые формы взаимодействия – родительские собрания, контроль со стороны администрации, внешние проверки, что формирует у них необходимость опоры на активные и коллективные формы совладания со стрессом;

2) педагоги дошкольных образовательных учреждений демонстрируют более выраженную склонность к осторожным стратегиям поведения ($U_{\text{эмп}}, p < 0,01$).

В стрессовых ситуациях они чаще выбирают сдержанные, выжидательные формы поведения, что может отражать их стремление к эмоциональной стабильности и избеганию конфронтации. Вероятно, это связано с особенностями работы в дошкольных образовательных учреждениях, где акцент сделан на эмоциональном комфорте детей младшего возраста, а педагогу важно сохранять ровный эмоциональный фон и действовать мягко, даже в напряженных условиях;

3) у педагогов общеобразовательных учреждений отмечается тенденция к более частому использованию импульсивных ($U_{\text{эмп}} = 712, p < 0,01$) и агрессивных ($U_{\text{эмп}} = 302,5, p < 0,01$) форм реагирования. Это может свидетельствовать о высоком уровне напряжения и утомления, возникающем на фоне интенсивного рабочего графика, перегрузки учебным и внеурочным процессом, взаимодействия с большим количеством учеников и родителей. В условиях постоянного давления и высокой ответственности педагоги школы могут быть менее устойчивы к стрессу;

4) педагоги дошкольных образовательных учреждений в большей степени склонны к использованию манипулятивных стратегий как способа совладания со стрессом ($U_{\text{эмп}} = 244, p < 0,01$). Это может быть связано с необходимостью гибкого поведения в профессиональной среде, где прямое давление или открытая ассертивность могут быть нежелательны. Манипулятивные действия в данном контексте могут представлять собой социально приемлемые необходимые стратегии влияния, позволяющие достигать целей без открытого конфликта, что особенно важно в работе с родителями, коллегами и руководством в системе дошкольного образования.

Для определения индивидуальных копинг-стратегии и форм стрессово-совладающего поведения педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений была ис-

пользована методика диагностики стрессового поведения (копинг-поведения в стрессовых ситуациях) Д. Амирхана.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1) педагоги общеобразовательных учреждений в большей степени ориентированы на проблемно-решающее поведение в стрессовых ситуациях ($U_{\text{эмп}} = 667, p < 0,01$). Это может свидетельствовать о том, что школьные педагоги чаще предпочитают рационально подходить к трудностям, стремясь проанализировать проблему и найти конкретные пути ее решения. Предположительно, это связано с академической направленностью школьного процесса, в котором педагогу приходится систематически решать учебно-организационные задачи;

2) педагоги дошкольных образовательных учреждений чаще используют эмоционально-ориентированные стратегии совладания ($U_{\text{эмп}} = 496,5, p < 0,01$). Это может говорить о более глубоком включении в эмоциональные аспекты своей профессиональной деятельности. Работа в детском саду требует высокой эмпатийности, способности эмоционально откликаться на потребности детей, что формирует привычку к эмоциональной переработке напряженных ситуаций через выражение чувств, переоценку и принятие;

3) педагоги общеобразовательных учреждений чаще используют отвлекающие стратегии – переключение внимания на посторонние занятия ($U_{\text{эмп}} = 1244, p < 0,01$), что может быть защитным механизмом в условиях хронической усталости и перегрузки. Высокий темп школьной деятельности, подготовка к экзаменам, взаимодействие с родителями и администрацией могут приводить к необходимости временного ухода от профессиональных проблем путем «перезагрузки» через посторонние действия;

4) педагоги дошкольных образовательных учреждений чаще прибегают к стратегиям социального отвлечения ($U_{\text{эмп}} = 719, p < 0,01$) – общению и взаимодействию

с другими людьми, не связанными с источником стресса. Это может объясняться более тесной эмоциональной атмосферой внутри коллективов дошкольных образовательных учреждений, где общение с коллегами и обсуждение эмоционально значимых тем становится способом снять напряжение. Доверительная атмосфера внутри коллектива может способствовать естественному выбору таких стратегий.

Также с целью определения преобладающих копинг-стратегий у педагогов при столкновении с профессиональным стрессом респондентам обеих исследуемых групп был предложен опросник «Копинг-стратегии» (Р. Лазаруса).

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1) педагоги дошкольных образовательных учреждений значительно чаще прибегают к конфронтационным стратегиям по сравнению с педагогами школ ($U_{\text{эмп}} = 145, p < 0,01$). Это может свидетельствовать о более активной защите собственных интересов, стремлении прямо реагировать на источники стресса, особенно в межличностных взаимодействиях. Предположительно, в среде дошкольного образования педагоги чаще вовлечены в интенсивное эмоциональное взаимодействие с родителями и коллегами, что может провоцировать прямую конфронтацию как способ разрядки напряжения;

2) педагоги общеобразовательных учреждений чаще используют стратегии дистанцирования ($U_{\text{эмп}} = 583, p < 0,01$) и поиска социальной поддержки ($U_{\text{эмп}} = 579,5, p < 0,01$). Это может говорить о том, что они предпочитают либо отстраниться от стрессовой ситуации, чтобы не вовлекаться в нее эмоционально, либо найти опору в профессиональном или личном окружении. Высокие значения по этим стратегиям свидетельствуют о стремлении минимизировать эмоциональные издержки и справляться с напряжением через взаимодействие с другими;

3) школьные педагоги также чаще де-

монстрируют самоконтроль ($U_{\text{эмп}} = 739$, $p < 0,01$) и стремление к личной ответственности за происходящее ($U_{\text{эмп}} = 704,5$, $p < 0,01$). Это может быть связано с высоким уровнем нормативной нагрузки и постоянной необходимостью соблюдать профессиональные и административные рамки, где самоконтроль и принятие ответственности выступают как адаптивные копинг-стратегии, помогающие поддерживать стабильность в условиях высокого уровня требований;

4) педагоги общеобразовательных учреждений чаще используют стратегии положительной переоценки ($U_{\text{эмп}} = 940$, $p < 0,01$) – попытки найти в сложной ситуации конструктивные смыслы и личностный рост. Это может быть следствием высокой профессиональной рефлексии, потребности сохранить мотивацию и эмоциональное равновесие. Такая стратегия указывает на зрелое совладающее поведение, направленное на внутреннюю переработку стресса и снижение его деструктивного влияния.

Анализ копинг-стратегий педагогов общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений выявил значимые различия в предпочитаемых формах преодоления стрессовых ситуаций, отражающих специфику профессиональной среды и особенности эмоциональной регуляции в обеих группах.

Педагоги общеобразовательных учреждений демонстрируют более выраженную направленность на активные, рациональные и контролируемые способы совладания со стрессом. У них чаще наблюдается использование проблемно-ориентированных стратегий, таких как планирование, самоконтроль, принятие ответственности, поиск социальной поддержки и положительная переоценка. Также отмечается стремление к отвлечению и дистанцированию, что может рассматриваться как способ временного снижения психоэмоционального напряжения. При этом у школьных педагогов выше выраженность импульсивных

и агрессивных реакций, что может быть связано с высокой нагрузкой, жесткими регламентами и профессиональным выгоранием.

В то же время педагоги дошкольных образовательных учреждений чаще прибегают к эмоционально-ориентированным стратегиям – выражают чувства, перерабатывают стресс через взаимодействие, обращение к эмоциональной поддержке и конфронтацию. Более выражено использование манипулятивных стратегий и социального отвлечения, что может быть обусловлено спецификой взаимодействия с маленькими детьми, необходимостью регулировать эмоциональный климат и избегать прямых конфликтов.

Таким образом, педагоги общеобразовательных учреждений склонны к конструктивным и рациональным формам совладания, но при этом находятся под более высоким риском эмоционального истощения. Педагоги дошкольных образовательных учреждений демонстрируют эмоционально насыщенные и гибкие формы реагирования, что способствует снижению острых реакций, но может вести к накоплению скрытого напряжения и внутреннему выгоранию при отсутствии адекватной переработки стресса.

Заключение. В результате сравнительного анализа выявлены статистически значимые различия: педагоги общеобразовательных организаций чаще демонстрируют признаки выраженного выгорания, включая эмоциональное истощение, деперсонализацию, неудовлетворенность собой и личностную отстраненность. Это сопровождается преобладанием деструктивных стратегий преодоления стресса – агрессией, манипуляциями, импульсивностью и избеганием. В то же время педагоги дошкольных образовательных учреждений чаще используют конструктивные формы совладания – планирование, поиск поддержки и положительную переоценку. Эти различия обусловлены характером профес-

сиональных требований: работа школьного педагога, как правило, предполагает жесткий график, большую ответственность за результаты, давление со стороны администрации и родителей, что способствует формированию эмоционального выгорания. Педагоги дошкольных образовательных учреждений, находясь в более эмоционально стабильной и поддерживающей среде, демонстрируют большую устойчивость к про-

фессиональному стрессу.

В качестве дальнейших научных изысканий мы видим перспективным направлением разработку и апробирование программ, направленных на поддержку психоэмоционального состояния педагогов, развитие их стрессоустойчивости, формирование эффективных копинг-стратегий и создание более благоприятного организационного климата в образовательных учреждениях.

Список источников

1. Киселева О. С., Кузьмин М. Ю., Козлов В. В. Эмоциональное выгорание: симптомы, диагностика, профилактика // Цифровизация общества: трансформация повседневных практик и исследовательских перспектив. – Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2024. – С. 50–53.
2. Николаева Е. К. Проблема эмоционального выгорания в современном мире // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – № 2 (54). – С. 18–22.
3. Комарова С. Ю. Эмоциональное выгорание: природа и симптомы // Директор школы. – 2020. – № 6 (249). – С. 23–30.
4. Вачков И. В., Савенкова М. А. Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными видами копинг-стратегий // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 3 (49). – С. 84–95.
5. Мушеникова И. Г. Особенности взаимосвязи депрессивных состояний и эмоционального выгорания у педагогов с различными копинг-стратегиями // Неделя науки 2023. – Таганрог: Южный Федеральный университет, 2023. – С. 349–352.
6. Филясова Ю. А. Проблема эмоционального выгорания и управление эмоциональным состоянием педагогического персонала // Проблемы современной экономики. – 2020. – № 1 (73). – С. 201–205.
7. Вохрина А. В. Феномен эмоционального выгорания в психологических исследованиях // Вестник науки. – 2022. – № 3 (48). – С. 222–230.
8. Филатова О. А. Специфика проявлений копинг-стратегий у педагогов // Инновации в психологической науке и практике. – М.: Росийский университет дружбы народов (РУДН), 2019. – С. 241–245.
9. Alamos P., Corbin C. M., Klotz M., Lowenstein A. E., Downer J. T., Brown J. L. Bidirectional associations among teachers' burnout and classroom relational climate across an academic year // Journal of School Psychology. – 2022. – Vol. 95. – P. 43–57. DOI: 10.1016/j.jsp.2022.09.001
10. Курленя В. А. Синдром эмоционального выгорания и деструктивные изменения личности педагога // Образование. Карьера. Общество. – 2021. – № 1 (68). – С. 55–56.
11. Писаревская М. А. Профессионально-эмоциональное выгорание педагогов как проявление их эмоциональной неустойчивости // Научное мнение. – 2023. – № 9. – С. 97–103.
12. Durak H. Y., Saritepeci M. Occupational burnout and cyberloafing among teachers: Analysis of personality traits, individual and occupational status variables as predictors // The Social Science Journal. – 2019. – Vol. 56, № 1. – P. 69–87. DOI: 10.1016/j.soscij.2018.10.011
13. Евецкая С. В., Зеленова Г. В., Алексеева О. П. Исследование копинг-стратегий педагогов начального образования // Наукосфера. – 2023. – № 11-1. – С. 83–89.
14. Хван А. А. Особенности формирования копинг-стратегий у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Социальная психология. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2023. – С. 878–880.
15. Курачев Д. Г., Курачева Л. Г. Копинг-стратегии педагогов с разным трудовым стажем // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. – 2023. – № S3. – С. 152–157.
16. Радионов Г. А. Копинг-стратегии педагогов с различными особенностями переживания стресса // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, № 1. – С. 279–283.

17. Фомина Л. А. К вопросу изучения копинг-стратегий педагогов // Психология личностного и профессионального развития человека. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. – С. 547–550.

18. Ковязина И. В., Клименко Е. В., Остякова Г. В. Взаимосвязь эмоционального выгорания и общего самочувствия личности у педагогов общеобразовательной школы // Профессио-

нальное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11, № 1 (52). – С. 123–134.

19. Брагина Е. А., Белозерова Л. А., Романова А. В. Копинг-поведение педагогов с различным профессиональным стажем // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 4. – С. 70–76.

References

1. Kiseleva, O. S., Kuzmin, M. Yu., Kozlov, V. V., 2024. Emotional burnout: symptoms, diagnosis, prevention. Digitalization of society: transformation of everyday practices and research prospects. Belgorod: Agency for advanced scientific research, pp. 50–53. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Nikolaeva, E. K., 2021. The problem of emotional burnout in the modern world. Skif. Issues of student science, no. 2 (54), pp. 18–22. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Komarova, S. Yu., 2020. Emotional burnout: nature and symptoms. School director, no. 6 (249), pp. 23–30. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Vachkov, I. V., Savenkova, M. A., 2019. Features of emotional burnout of teachers with different types of coping strategies. Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology, no. 3 (49), pp. 84–95. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Mushnikova, I. G., 2023. Features of the relationship between depressive states and emotional burnout in teachers with different coping strategies. Science Week 2023. Taganrog: Southern Federal University, pp. 349–352. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Filyasova, Yu. A., 2020. The problem of emotional burnout and managing the emotional state of teaching staff. Problems of modern economics, no. 1 (73), pp. 201–205. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Vokhrina, A. V., 2022. The Phenomenon of Emotional Burnout in Psychological Research. Vestnik Nauki, no. 3 (48), pp. 222–230. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Filatova, O. A., 2019. Specifics of Manifestations of Coping Strategies in Teachers. Innovations in Psychological Science and Practice. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), pp. 241–245. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Alamos, P., Corbin, C. M., Klotz, M., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., Brown, J. L.,

2022. Bidirectional Associations among Teachers' Burnout and Classroom Relational Climate Across an Academic Year. Journal of School Psychology, vol. 95, pp. 43–57. DOI: 10.1016/j.jsp.2022.09.001 (In Eng.)

10. Kurlenya V. A., 2021. Emotional burnout syndrome and destructive changes in the personality of a teacher. Education. Career. Society, no. 1 (68), pp. 55–56. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Pisarevskaya, M. A., 2023. Professional and emotional burnout of teachers as a manifestation of their emotional instability. Scientific opinion, no. 9, pp. 97–103. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Durak, H. Y., Saritepeci, M., 2019. Occupational burnout and cyberloafing among teachers: Analysis of personality traits, individual and occupational status variables as predictors. The Social Science Journal, vol. 56, no. 1, pp. 69–87. DOI: 10.1016/j.soscij.2018.10.011 (In Eng.)

13. Evetskaya, S. V., Zelenova, G. V., Alekseeva, O. P., 2023. Study of coping strategies of primary education teachers. Naukosphere, no. 11-1, pp. 83–89. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Khvan, A. A., 2023. Features of the formation of coping strategies in teachers with different lengths of professional experience. Social Psychology. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, pp. 878–880. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Kurachev, D. G., Kuracheva, L. G., 2023. Coping strategies of teachers with different lengths of work experience. Bulletin of the Bashkir State Medical University, no. S3, pp. 152–157. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Radionov, G. A., 2021. Coping strategies of teachers with different characteristics of experiencing stress. Review of pedagogical research, vol. 3, no. 1, pp. 279–283. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Fomina, L. A., 2022. On the issue of studying the coping strategies of teachers. Psychology of personal and professional development of a per-

son. Irkutsk: Irkutsk State University, pp. 547–550. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Kovyazina, I. V., Klimenko, E. V., Ostyakova, G. V., 2023. The relationship between emotional burnout and general well-being of a person in comprehensive school teachers. Professional education and the labor market, vol. 11, no. 1 (52),

pp. 123–134. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Bragina, E. A., Belozerova, L. A., Romanova, A. V., 2022. Coping behavior of teachers with different professional experience. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 28, no. 4, pp. 70–76. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

Т. В. Хуторянская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, dialogus1@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3733-0612>, Саратов, Россия

Л. П. Блохина, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Пензенский государственный университет, lilya.blokhina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-7163-580X>, Пенза, Россия

Information about the authors

Tatyana V. Hutoryanskaya, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of pedagogical psychology and psychodiagnostics, Saratov State University, dialogus1@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3733-0612>, Saratov, Russia

Liliya P. Blokhina, Cand. Sci. (Agricultural), Assoc. Prof. of the Department of theory and methodology of preschool and primary education, Penza State University, lilya.blokhina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-7163-580X>, Penza, Russia

Статья поступила в редакцию 06.03.2026
Одобрена после рецензирования 15.04.2026
Принята к публикации 20.04.2026

The article was submitted 06.03.2026
Approved after reviewing 15.04.2026
Accepted for publication 20.04.2026

Научная статья

УДК 316.7+316.6

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.13

Социализация человека как социально-психологический феномен

Мудрик Анатолий Викторович¹

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Аннотация. В статье предлагается возможная характеристика социализации человека как социально-психологического феномена. Актуальность данного исследования определяется необходимостью дальнейшей разработки теоретических аспектов субъект-субъектного подхода к интерпретации социализации человека.

Цель статьи – охарактеризовать социализацию человека как социально-психологический феномен.

Методологией исследования стал феноменологический подход, в рамках которого использовались методы теоретического анализа и анализа эмпирических данных.

Результаты исследования. Научная новизна результатов исследования заключается в том, что оно характеризует социально-психологический феномен социализации человека с точки зрения сущности процесса социализации, его основных показателей и механизмов.

Заключение. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут стать основой для изучения различных аспектов социализации человека.

Ключевые слова: социализация; приспособление; обособление; коммуникация; механизмы

Для цитирования: Мудрик А. В. Социализация человека как социально-психологический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 150–158. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.13>

Scientific article

Human Socialization as a Socio-Psychological Phenomenon

Anatoly V. Mudrik¹

¹ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. This article proposes a possible characterization of human socialization as a socio-psychological phenomenon. The relevance of this study is determined by the need to further develop the theoretical aspects of the subject-subject approach to interpreting human socialization.

The purpose of the article is to characterize human socialization as a socio-psychological phenomenon.

The research methodology utilized a phenomenological approach, which utilized theoretical and empirical data analysis.

Research Results. The scientific novelty of the study's results lies in its characterization of the socio-psychological phenomenon of human socialization in terms of the essence of the socialization process, its main indicators, and mechanisms.

Conclusion. The practical significance of the study lies in the fact that its results can form the basis for studying various aspects of human socialization.

Keywords: socialization; adaptation; isolation; communication; mechanisms

For citation: Mudrik, A. V., 2026. Human Socialization as a Socio-Psychological Phenomenon. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 150–158. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.13>

Введение. Постановка проблемы.

Социализация – полноправная проблема социально-психологического знания (Г. М. Андреева, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Б. Д. Парыгин и др.). В русле субъект-субъектного подхода социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в ходе усвоения и относительного воспроизводства культуры, происходящее в процессе и в результате взаимодействия со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями его жизни на всех возрастных этапах¹. Проблемы социализации имплицитно включены в предмет социальной психологии почти в любой ее трактовке [1–4]. Поэтому вполне целесообразно предложить одну из возможных характеристик социализации как социально-психологического феномена.

Цель статьи – охарактеризовать социализацию человека в социуме как социокультурный и психолого-педагогический феномен.

Методология и методы исследования. Методологией исследования стал феноменологический подход, в русле которого рассмотрены феноменологические характеристики процесса социализации человека. В исследовании использовался ряд теоретических и эмпирических методов. Теоретические: сравнительная характеристика теорий социализации отечественных и зарубежных ученых, анализ и синтез выявленных особенностей их трактовок; изучение художественной литературы и интернет-ресурсов. Эмпирические: изучение процесса социализации человека в социу-

ме с помощью спектра методов: массовых опросов, монографического изучения различных малых и средних групп, как стихийных, так и формализованных, изучение различных микро- и мезофакторов социализации.

Результаты исследования. Рассмотрение социализации как социально-психологического феномена предполагает выделение и анализ ряда ее универсальных характеристик: социально-психологической сущности, общения как стержня процесса социализации и функционирующих в ходе ее социально-психологических механизмов. Следует иметь в виду, что, по данным исследования, далеко не все универсальные характеристики социализации имеют социально-психологическую природу. В частности, стадии и этапы социализации, ряд ее институтов, ряд специфических констелляций агентов социализации на различных стадиях и этапах во многом определяются социально-экономическими, социокультурными, этноконфессиональными, регионально-поселенческими и рядом иных обстоятельств.

Рассматривая социализацию как социально-психологический феномен, в первую очередь следует охарактеризовать ее социально-психологическую сущность. В русле субъект-субъектного подхода ее можно определить как сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного социума (возможны и иные ее трактовки). Оба этих понятия изначально социально-психологические, поскольку они описывают общение и взаимодействие человека с другими людьми, малыми, средни-

¹ Подроб. об этом: Мудрик А. В. Социализация человека. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 621 с.

ми и отчасти большими группами.

Приспособление – процесс взаимодействия человека с социальной средой, в ходе которого происходит согласование (или рассогласование) в той или иной мере его притязаний и ресурсов – индивидуальных, личностных, индивидуальных, а также доступных ему социальных – с требованиями и/или ожиданиями других субъектов и групп. Приспособление может вести к прогрессии человека в целом или его отдельных свойств, а может приводить к стагнации или регрессии. Оно может быть агрессивным/наступательным, конформистским, эгрессивным (избегающим), защитным. В общем виде приспособление человека в процессе социализации – процесс и результат становления индивида социальным существом.

Обособление – стихийное, мало осознаваемое или более или менее отчетливо осознаваемое стремление человека выделиться в тех или иных общностях, в которые он входит [5]. Иначе говоря, это автономизация человека в ряде фрагментов социума, результатом которой становится появление потребности иметь собственные взгляды и наличие таковых (ценностная автономия); потребность и стремление иметь собственные привязанности, выбираемые в большой мере независимо от окружающих (эмоциональная автономия); потребность, стремление и большее или меньшее умение решать лично касающиеся его вопросы и проблемы, противостоять в большей или меньшей степени тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоосознанию, самоопределению, самореализации, самоизменению, самоутверждению (поведенческая автономия).

Выход за рамки своей ближайшей социальной среды – одно из условий более или менее полного проявления индивидуальности человека: его свойств, черт, задатков, способностей и пр., как в позитивных, так и в негативных аспектах. Индивидуальное развитие зависит не только и, как правило, не столько от приспособления, сколько от стремления и умения автономизировать-

ся в общностях, в которые он входит.

Таким образом, обособление человека в ходе социализации – процесс и результат становления человеческой индивидуальности.

Важнейшим параметром характеристики социализации как социально-психологического феномена можно или даже следует рассматривать общение как ее стержень (некоторые социальные психологи даже предлагали считать его предметом социальной психологии [2]).

Вслед за Х. Й. Лийметсом я определяю общение как обмен ценностями эмоциональными, интеллектуальными, духовными, социальными, экзистенциальными (более или менее общепризнанными, специфическими для различных номинальных и реальных малых, средних и больших групп, а также индивидуальными). Обмен происходит в форме информационных, дискуссионных и исповедных диалогов, имеющих специфические особенности социокультурного, этноконфессионального, половозрастного и индивидуального происхождения.

Обмен ценностями как стержень социализации происходит и в стихийном взаимодействии человека с окружающим социумом, и в относительно социально контролируемом взаимодействии в процессе воспитания: семейного, конфессионального, социального, диссоциального, коррекционного, и даже в определенной мере в процессе относительно направляемой социализации во взаимодействии с конкретными государственными, региональными и муниципальными организациями.

Специфический набор ценностей определяет и определяется содержанием общения, которое складывается из ряда пластов. Во-первых, бытовой стороны жизни практически всех субъектов общения. Во-вторых, событийной канвы жизни также практически всех субъектов: содержание жизнедеятельности внутри и вне семьи, родственников, знакомых, поступки свои и окружающих; ближайшие и не только

планы и пр. Важный пласт – эмоциональная сфера жизни – впечатления, воспоминания, настроения, чувства, переживания, реакции, отношения к кому-либо или к чему-либо, оценочные суждения и пр. Наконец, пласт культурно-ценностной проблематики – взаимоотношения людей, жизненные планы, разговоры о спорте, искусстве, литературе, мировых и внутривосточных проблемах; смысл жизни и пр. В соответствии и в зависимости от пола и возраста общающихся, их психологического и социального статусов, этноконфессиональной и социокультурной принадлежности, конкретное наполнение каждого из этих пластов содержанием, интенсивность обсуждения, индивидуальная и групповая значимость, соотношение между собой различны.

Общение – стержень социализации как социально-психологического феномена, главным образом, в связи с теми основными функциями, которые ему присущи. Во-первых, общение – важнейший детерминант эмоционального развития и актуальных эмоциональных состояний человека на различных возрастных этапах и в различных ситуациях его жизнедеятельности. Во-вторых, в процессе общения происходит приспособление и обособление человека в конкретных общностях. В-третьих, в процессе общения в ходе социализации происходит самопознание человека, формирование и изменение «образа Я». В-четвертых, в процессе общения человек познает мир идей, вещей, отношений, широкий спектр норм социума в целом через взаимодействие в различных его фрагментах.

Одной из важных характеристик социализации как социально-психологического феномена является совокупность механизмов, благодаря которым происходит приспособление и обособление человека в социуме, а в конечном счете его социализация. Существуют различные подходы к рассмо-

трению механизмов социализации. Назову лишь некоторые, получившие достаточно широкое признание.

Так, французский социальный психолог Г. Тард, один из основоположников социальной психологии как науки, считал основным механизмом социализации подражание [6]. Американский ученый У. Бронфенбреннер – прогрессивную взаимную аккомодацию (т. е. приспособление) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями его жизни [7]. Другой американский исследователь Н. Смелзер определяет важнейшими четыре психологических механизма: имитацию, идентификацию, чувство стыда и чувство вины. Первые два он считает позитивными, а два других – негативными [8]. А. В. Петровский рассматривал в качестве механизмов социализации закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности [9].

Каждый из этих подходов имеет право на существование в русле различных трактовок социализации, которых придерживались их авторы.

Обобщая имеющиеся данные социальной психологии, социологии, этнологии, социальной педагогики, я выделил несколько универсальных механизмов, функционирование которых в процессе социализации становится одной из характеристик ее как социально-психологического феномена: традиционный, стилизованный, институциональный, межличностный¹.

Традиционный механизм социализации действует в русле ее стихийной составляющей, определяя содержание, характер, способы и прочие взаимодействия человека с теми фрагментами социума, в которые он входит. Традиционный механизм определяет способы вскармливания младенца и ухода за ним, формируемые с детства бытовые и гигиенические эталоны, умения и представления. Он существенно влияет

¹ Мудрик А. В. Социализация человека. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2011. – С. 21–25.

на усвоение и реализацию человеком общественных нравов, характерных для его ближайшего социального окружения (семьи, соседства, микросоциума), а через них социокультурного и этноконфессионального слоев, к которым он принадлежит, региона и поселения, в которых он живет. В частности, речь идет об усваиваемых взглядах, нормах, эталонах, сценариях поведения; традиций, обычаев, примет, предрассудков, стереотипов, которые в большей или меньшей степени, но всегда очень существенно регулируют мировоззрение, мироотношение, поведение и т. п. конкретного человека.

Действие традиционного механизма происходит на неосознаваемом уровне благодаря ряду феноменов социальной психики человека. В частности, импринтинга (запечатления, впечатывания) – фиксирования на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей жизненно важных объектов, что имеет место в большой степени в младенчестве, но возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п. и на более поздних возрастных этапах. Большое значение имеет подражание – произвольное и непроизвольное (оно чаще) следование примерам, образцам поведения и др. Особую роль во влиянии традиционного механизма играет то, что я обозначил как экзистенциальный нажим. Суть его в следующем. Так, ребенок овладевает родным языком, будучи с младенчества погружен во взаимодействие с ближайшим социальным окружением. Экзистенциальный нажим проявляется и на других возрастных этапах, когда человек попадает в принципиально новую среду, для выживания в которой ему необходимо усвоить нормы и стиль поведения, непреложные в этой среде и необходимые для выживания в ней. Здесь могут быть разные варианты: горожанин переехал в глухую деревню, иммигрант овладевает новым языком и др. Это может быть среда закрытого социума (больница, тюрьма и т. п.).

В целом традиционный механизм содер-

жательно и процессуально способствует, а скорее, определяет приспособление человека в процессе его социализации.

Стилизованный механизм социализации действует в русле ее стихийной составляющей, а в некоторой мере и в процессе относительно контролируемой (воспитания). В том и в другом случае он – принадлежность той или иной субкультуры. Субкультура – совокупность специфических социально-психологических характеристик большой, средней, малой общности, влияющих на стиль жизни и мышления, определенных номинальных и реальных слоев и групп, позволяющих входящим в них конкретным людям почувствовать, осознать, утвердить себя в качестве «Мы» в большей или меньшей степени отличного от «Они» (других представителей социума). Уже такая трактовка свидетельствует о том, что стилизованный механизм играет или может играть большую роль в обособлении человека в процессе социализации.

Базой формирования той или иной субкультуры, как правило, становятся номинальные группы, большие и средние. Это этноконфессиональные, профессиональные, возрастные, преимущественно детские и подростково-юношеские; группы любителей определенных занятий – охотники, коллекционеры и многие другие; криминальные слои. Кроме того, субкультуры могут складываться в различных организациях – образовательных, общественных, воинских и т. п. В этих случаях стилизованный механизм «переплетается» с институциональным (о котором ниже).

Обычно субкультура, будучи автономным образованием, включает совокупность более или менее выраженных признаков: специфический набор ценностных ориентаций; нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носителей; статусную структуру в реальных, а иногда и в номинальных группах; иерархию предпочитаемых источников информации; своеобразные эстетические пристрастия,

увлечения, вкусы; способы свободного времяпрепровождения; жаргон; фольклор.

Интенсивность, характер и эффективность влияния стилизованного механизма на социализацию человека зависят от ряда обстоятельств. В частности, от меры «оформленности» – «выпуклости субкультуры» (наличие аксессуаров, жаргона и пр.). Например, подростково-юношеские и криминальные субкультуры оформлены значительно более «выпукло», чем основная масса профессиональных [10].

Другое существенное обстоятельство, во многом определяющее влияние субкультуры на социализацию конкретного человека – это степень его идентификации с той или иной субкультурой (человек может быть в разной степени связан с несколькими субкультурами или ориентирован не только на одну).

Стилизованный механизм социализации в зависимости от ценностей и оформленности той или иной субкультуры существенно влияет как на приспособление человека к социуму, так и на его обособление в социуме. Субкультуры конкретных слоев принадлежности человека и реальных групп членства в той или иной степени определяют содержание, «объем», интенсивность становления его самосознания, самопринятия, самоуважения; характер, формы и способы самоопределения, самореализации, самоутверждения.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из его названия, влияет на социализацию человека в процессе его взаимодействия с социальными институтами, а конкретно с различными организациями, как специально созданными для его социализации (воспитательными, коррекционными и др.), так и с реализующими социализирующее влияние попутно, параллельно со своими основными функциями (производственными, воинскими, религиозными, общественными, спортивными, клубными и пр.).

Институциональный механизм действу-

ет в организации в связи с реализацией ею определенных функций, как свойственных любой из них, так и специфических. К универсальным функциям можно отнести нормативно-регулирующую и смыслообразующую. Специфические определяются задачами организации: образовательно-воспитательной, профессиональной, конфессиональной и пр.

В любой организации имеет место определенная жизнедеятельность. В зависимости от ее содержания и форм человек приобщается к многочисленным видам и типам отношений в сферах предметно-практической и духовно-практической деятельности, познания, общения, игры, спорта. «Набор», соотношение, интенсивность и пр. этих сфер в конкретной организации определяется как ее функциями и нормативными актами, так и интенциями ее руководителей.

Жизнедеятельность организации можно рассматривать как процесс проигрывания ее членами определенной социальной роли (воспитанника, работника, верующего и др.), а порой и нескольких ролей. Ролевое поведение соотносится со стилем управления, организацией, содержанием и формами жизнедеятельности, характером сложившихся в ней отношений.

В процессе взаимодействия человека в различных организациях происходит нарастающее накопление им знаний и опыта социально одобряемого поведения, опыта конфликтных или бесконфликтных имитации и избегания выполнения норм поведения и прочих, характерных для конкретных организаций, в которые он входит. Жизнедеятельность организации в определенной мере является базой накопления человеком социального опыта, ареной его самореализации и самоутверждения.

Организация – открытая и автономная система, и институциональный механизм функционирует в ней и влияет на социализацию ее членов. Как открытая система, она связана с другими организациями и фраг-

ментами социума, т. е. создает различные условия и возможности для приспособления своих членов. Как автономная система, она функционирует в большей или меньшей степени независимо от социума, что делает ее ступенью в обособлении ее членов в процессе социализации.

Особо следует выделить механизм социализации, который условно можно назвать межличностным. Речь идет о влиянии на социализацию человека, взаимодействия и общения его с другими лицами, являющимися для него значимыми. Таковыми в любом возрасте для человека могут быть родители, супруги, взрослые дети, родственники, коллеги, соседи, друзья – сверстники или старшие (крайне редко младшие), своего или противоположного пола и др. Эти значимые лица – обычно члены тех или иных организаций, групп, общностей, в которых человек состоит.

Но, во-первых, обычно общение со значимым лицом идет в диаде. Поскольку значимых лиц может быть несколько, постольку взаимодействие с ними идет в различных диадах. В малых неформальных группах (до 5–7 человек) может быть несколько диад, образуемых значимыми лицами. Общение со значимыми лицами обычно происходит в реале. Однако в последние годы все больше людей общаются с виртуальными значимыми лицами или совмещают виртуальное общение с реальным (в основном младшие возрастные группы).

Во-вторых, общение со значимыми лицами в группе или организации может оказывать на человека влияние неидентичное, а порой даже противоположное тому, которое оказывает или стремится оказать на него сама группа или организация (это справедливо по отношению к формализованным общностям). Эти два обстоятельства делают целесообразным выделение межличностного механизма социализации как специфического.

Наиболее явной «причиной» становления человека для кого-то значимым другим

является степень, мера, характер его аттрактивности. Аттракция – взаимное или одностороннее тяготение людей друг к другу, способствующее формированию взаимной или односторонней привязанности, появлению дружеских чувств, симпатии, любви.

В зависимости от индивидуальных, личностных и индивидуальных особенностей (в том числе от меры аттрактивности) человек может стать значимым другим для кого-то из своих партнеров, имеющим некие сходные или, наоборот, противоположные свойства и интенции. Значимость в данном случае имеет различное содержание и интенсивность. Значимый другой – в первую очередь наиболее желательный и постоянный партнер в общении и свободном времяпрепровождении. С ним во многом совпадают интересы, пристрастия, отношение к кому-либо и чему-либо, восприятие и оценка различных событий и т. д. Человек подсознательно, а иногда и осознанно хочет быть в чем-то похожим на значимого другого, в какой-то мере подражать ему во внешних проявлениях, поведенческих сценариях и т. п.

Таким образом, сильная аттрактивность определяет, насколько тот или иной человек становится референтным для другого, т. е. способен оказывать во многом определяющее влияние на содержательное формирование его мнений, суждений, оценок и т. д. Социализирующее влияние референтного лица может быть реальным, если значимый другой – конкретный человек, с которым существует реальное взаимодействие. Но такое влияние может исходить и от идеального персонажа, с которым нет реального взаимодействия, но оно желаемо или даже «мечтаемо». Естественно, что характер влияния во всех трех случаях может быть позитивным или негативным, просоциальным или асоциальным, контркультурным.

Социализирующее влияние межличностного механизма проявляется в признании значимости партнера, поддержке его в различных ситуациях. В зависимости от возраста и особенностей взаимоотношений значимый

другой может оказывать помощь в решении проблем в семейной, профессиональной, социальной, сексуальной сферах.

Значимый другой – источник одобрения или неодобрения, стимуляции каких-либо действий и т. п., порой даже восхищения.

В совокупности все вышесказанное в той или иной мере помогает человеку приспосабливаться с помощью значимого другого к неким фрагментам социума и обособляться (в составе диады) в тех общностях, в которые он входит.

Заключение. Социализация человека происходит в процессе его взаимодействия с многообразными и многочисленными

факторами, группами, агентами, организациями, с помощью всех названных механизмов. Все перечисленные не только дополняют друг друга, но и в той или иной мере рассогласованы и противоречат друг другу. У различных социокультурных, этноконфессиональных, половозрастных слоев и групп, у конкретных людей соотношение и роль всех перечисленных обстоятельств различны. Это объективно обуславливает определенную степень приспособления и обособления человека, в процессе которых может формироваться личность, способная принимать решения, противостоять внешнему давлению, самоизменяться и т. п.

Список источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Мудрик А. В. Социализация: статьи XXI века. – М.: Издательство «Энциклопедия», 2026. – 296 с.
3. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: СПбГУП, 1999. – 591 с.
4. Почебут Л. Г. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2017. – 400 с.
5. Мудрик А. В. Обособление человека как социально-педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 7–13. DOI: 10.15293/1813-4718.2405.01.
6. Тард Г. Социальные законы. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 64 с.
7. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. – 330 p.
8. Смелзер Н. Социология / под ред. В. А. Ядова. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
9. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30.
10. Мудрик А. В., Серякова С. Б., Тамарская Н. В. Подростково-юношеские общественные объединения как фактор социализации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2025. – № 1 (98). – С. 60–66. DOI: 10.36871/2306-8329_2025_98_1_60.

References

1. Andreeva, G. M., 2008. Social Psychology. Moscow: Aspect-Press Publ., 363 p. (In Russ.)
2. Mudrik, A. V., 2026. Socialization: Articles of the 21st Century. Moscow: Encyclopedia Publ., 296 p. (In Russ.)
3. Parygin, B. D., 1999. Social Psychology: Problems of Methodology, History, and Theory. St. Petersburg: SPbSU Publ., 591 p. (In Russ.)
4. Pochebut, L. G., 2017. Social Psychology. St. Petersburg: Piter Publ., 400 p. (In Russ.)
5. Mudrik, A. V., 2024. Human isolation as a socio-pedagogical problem. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.01>. (In Russ.)
6. Tarde, G., 2009. Social laws. Moscow: Librokom Book House Publ., 64 p. (In Russ.)
7. Bronfenbrenner, U., 1979. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 330 p. (In Eng.)
8. Smelser, N., 1994. Sociology. Moscow: Phoenix Publ., 688 p. (In Russ.)
9. Petrovsky, A. V., 1984. The problem of personality development from the standpoint of social psychology. Questions of Psychology, no 4, pp. 15–30 (In Russ.)
10. Mudrik, A. V., Seryakova, S. B., Tamar-skaya, N. V., 2025. Adolescent and youth public

associations as a factor of socialization. Municipal pp. 60–66. DOI: [http://dx.doi.org/10.36871/2306-education: innovations and experiment, no. 1 \(98\), 8329_2025_98_1_60](http://dx.doi.org/10.36871/2306-education: innovations and experiment, no. 1 (98), 8329_2025_98_1_60) (In Russ.)

Информация об авторе

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0410-9487>, Москва, Россия

Information about the author

Anatoly V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, amudrik@yandex.ru, ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0410-9487>, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 10.03.2026
Одобрена после рецензирования 15.04.2026
Принята к публикации 20.04.2026

The article was submitted 10.03.2026
Approved after reviewing 15.04.2026
Accepted for publication 20.04.2026

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.14

Методические ориентиры, обеспечивающие интеграцию искусственного интеллекта в образовательный процесс

Васильева Ольга Валентиновна¹, Кильметова Василия Михайловна²

¹ Тюменский государственный медицинский университет, Тюмень, Россия

² Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Аннотация. Введение. В статье рассматриваются особенности внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс, а также уровень готовности преподавателей и студентов к их использованию.

Цель статьи – систематизировать методические ориентиры в условиях активного распространения ИИ и его применения в системе образования.

Методология исследования включает проведение библиографического обзора, применение методов обобщающего, описательного и сравнительного анализа, на основании которых путем систематизации литературы по теме исследования были изучены барьеры, препятствующие успешной интеграции ИИ в образовательный процесс. Также было проведено эмпирическое исследование по изучению готовности преподавателей интегрировать ИИ в процесс обучения и повышения их уровня профессиональной компетентности по данному направлению посредством мастер-класса.

Результаты. На основе анализа научных публикаций и результатов эмпирического исследования, проведенного на базе Тюменского государственного медицинского университета, выявлены основные тенденции, проблемы и барьеры, сопровождающие интеграцию ИИ в образовательный процесс. Результаты опроса показали, что студенты активно применяют технологии ИИ в учебной деятельности, в то время как преподаватели демонстрируют недостаточный уровень методической и когнитивной готовности. Установлено, что основными препятствиями к эффективному применению ИИ являются нехватка времени, недостаток компетенций и отсутствие нормативно-этических регламентов. Проведенный практико-ориентированный мастер-класс подтвердил, что участие преподавателей в интерактивных формах обучения способствует развитию цифровой грамотности, снижению тревожности и осознанному использованию ИИ-инструментов в образовательной среде.

Заключение. Подчеркивается необходимость обобщения методических ориентиров и институциональной поддержки преподавателей для успешной интеграции ИИ в систему образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект; обучение студентов; методические ориентиры; интеграция; образовательный процесс; преподаватель

Для цитирования: Васильева О. В., Кильметова В. М. Методические ориентиры, обеспечивающие интеграцию искусственного интеллекта в образовательный процесс // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С. 159–172. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.14>

Methodological Guidelines for the Integration of Artificial Intelligence into the Educational Process

Olga V. Vasilyeva¹, Vasilya M. Kilmetova²

¹ Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia

² Tyumen State University, Tyumen, Russia

Abstract. Introduction. The article examines the features of the introduction of artificial intelligence technologies into the educational process, as well as the level of readiness of teachers and students to use them.

The purpose of the article is to systematize methodological guidelines in the context of the active spread of AI and its application in the education system.

The methodology of study includes conducting a bibliographic review, using methods of generalizing, descriptive and comparative analysis, on the basis of which, by systematizing the literature on the research topic, the barriers preventing the successful integration of AI into the educational process were studied. An empirical study was also conducted to study the willingness of teachers to integrate AI into the learning process and improve their level of professional competence in this area through a master class.

Results. Based on the analysis of scientific publications and the results of an empirical study conducted on the basis of Tyumen State Medical University, the main trends, problems and barriers accompanying the integration of AI into the educational process have been identified. The survey results showed that students actively use AI technologies in educational activities, while teachers demonstrate an insufficient level of methodological and cognitive readiness. It has been established that the main obstacles to the effective use of AI are lack of time, lack of competencies and lack of regulatory and ethical regulations. The conducted practice-oriented master class confirmed that the participation of teachers in interactive forms of learning contributes to the development of digital literacy, anxiety reduction and the conscious use of AI tools in the educational environment.

Conclusion. The necessity of generalizing methodological guidelines and institutional support for teachers for the successful integration of AI into the education system is emphasized.

Keywords: artificial intelligence; student learning; methodological guidelines; integration; educational process; teacher

For citation: Vasilyeva, O. V., Kilmetova, V. M., 2026. Methodological Guidelines for the Integration of Artificial Intelligence into the Educational Process. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 159–172. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.14>

Введение. Информационные технологии, в частности искусственный интеллект (ИИ), революционизируют современное образование. Алгоритмы ИИ и образовательные роботы теперь являются неотъемлемой частью систем управления обучением и подготовки, обеспечивая поддержку широкого спектра учебной и преподавательской деятельности. Появились многочисленные приложения на основе ИИ в образовании (AIED). Например, Khan Academy предлагает Khanmigo, репетитора на основе ИИ,

использующего возможности GPT-4, который обеспечивает персонализированную поддержку обучения и интеллектуальную обратную связь по различным предметам, включая математику, программирование и изучение языков. Аналогичным образом Duolingo, платформа для изучения языков, использует сложные системы ИИ для улучшения опыта учащихся [1]. Системы управления обучением (LMS) на базе ИИ, такие как Absorb LMS и Docebo, предоставляют множество возможностей

для поддержки образовательного процесса, таких как создание контента, автоматизация административных задач и персонализированное обучение [2].

Приложения AIED стремительно развиваются, меняя общую картину преподавания и обучения. Студенты, преподаватели и образовательные организации быстро осваивают AIED. Последние статистические данные показывают, что 43 % студентов колледжей в США используют инструменты ИИ, такие как ChatGPT, а половина преподавателей применяют ИИ для разработки своих занятий [3]. Более того, AIED демонстрирует свою эффективность и результативность. Доказано, что адаптивное обучение с помощью ИИ улучшает результаты тестов обучающихся на 62 %, в то время как использование ИИ в целом повышает успеваемость обучающихся на 30 % и снижает тревожность на 20 % [4].

В то же время исследования в области AIED резко возросли в последние годы, что привело к значительному объему работ, посвященных изучению различных аспектов этих приложений, включая дизайн, эффективность и результаты [2]. Тем не менее, лишь немногие исследования систематически описали концептуальную структуру области AIED и ее теоретические основы, которые имеют решающее значение для понимания ее текущего состояния и развивающихся перспектив.

Внедрение технологий ИИ в образовательную сферу происходит стремительно, затрагивая систему как высшего, так и среднего профессионального образования [5; 6; 7].

Искусственный интеллект открывает широкий спектр возможностей для автоматизации педагогических процессов, адаптации учебных материалов под индивидуальные потребности обучающихся, персонализации обратной связи и повышения эффективности оценочных процедур [8].

Однако активное распространение инструментов ИИ вызывает необходимость

теоретического осмысления их места в педагогической практике и оценки готовности участников образовательного процесса к их осознанному применению. Таким образом, проблема недостаточной готовности преподавателей интегрировать технологии ИИ в образовательный процесс послужила основой для обоснования темы настоящего исследования. Предполагается уточнение препятствий и барьеров применения технологий ИИ в образовательном процессе, что позволит определить методические ориентиры, обеспечивающие интеграцию ИИ в образовательную практику [9].

Цель статьи заключается в обобщении методических ориентиров в условиях активного распространения ИИ и его применения в системе образования.

Обзор научной литературы. Проведенный анализ показал значительный рост интереса исследователей к вопросам применения ИИ в образовательной практике. Современные работы охватывают широкий круг направлений – от изучения влияния ИИ на когнитивную активность обучающихся до описания конкретных инструментов, интегрируемых в систему управления обучением.

Например, согласно данным международного отчета *Global AI in Education Review 2024*, около 27 % образовательных организаций уже интегрировали элементы ИИ в учебный процесс, 41 % находятся на стадии пилотных внедрений, а 9 % респондентов выражают скептицизм относительно эффективности подобных технологий; по данным ВШЭ, в России такие инструменты активно используют около 18 % преподавателей [10].

Стоит отметить, что современные платформы, такие как ChatGPT, Quillionz открывают новые возможности для поддержки преподавателей, а освоение этих инструментов становится неотъемлемым элементом профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава. При этом большинство исследователей

указывают на наличие разрыва между готовностью студентов активно использовать ИИ в учебной практике и настороженностью части преподавательского сообщества.

В то время как ИИ – это подраздел компьютерной науки, посвященный пониманию мыслительных процессов человека и воссозданию их эффектов с помощью информационных систем. Основной целью ИИ является создание интеллектуальных систем (т. е. компьютерных программ или машин), способных к обучению, рассуждению, решению проблем, восприятию и творчеству. Зарубежные исследователи часто различают сильный и слабый ИИ. Сильный ИИ, также известный как искусственный общий интеллект, обладает широким спектром человеческих возможностей, включая общение, рассуждение и эмоциональные реакции, и способен выполнять множество задач [9]. Напротив, слабый ИИ, также известный как узкий ИИ, не обладает полным набором человеческих возможностей, но может использовать алгоритмы для решения проблем или обоснования конкретных задач, таких как обнаружение мошенничества и игра в шахматы. Приложения ИИ, которые в настоящее время разработаны и внедрены в коммерческую эксплуатацию, относятся к категории слабых ИИ.

Область образования особенно подходит для технологий ИИ, поскольку образовательная деятельность, включая обучение и преподавание, является когнитивной деятельностью, требующей больших знаний, а приложения ИИ, которые созданы для познания и решения проблем на основе алгоритмов и базы знаний, могут эффективно поддерживать и дополнять способности преподавателей и студентов в преподавании и обучении [3].

На сегодняшний день приложения ИИ разрабатываются для поддержки деятельности по преподаванию и обучению, такой как подготовка и распространение контента, взаимодействие и сотрудничество, а также оценка успеваемости [11].

Как мы отмечали ранее, значительное количество исследований было посвящено применению AIED, например, в статье Дж. Кулика и Дж. Флетчера проанализирована эффективность ИИ в обучении [3], в работе К. Гонсалеса рассмотрено определение ИИ, используемые педагогические модели, причины использования ИИ, использование автоматизированного подсчета баллов и сравнение точности оценки при использовании и неиспользовании ИИ [3]. М. Рамос и Фр. Гильен-Хамес акцентировали свое внимание на таких вопросах, как успеваемость студентов, а также своевременная оценка результатов обучения [3]. В результате своего исследования ученые приходят к выводу, что приложения можно разделить на два основных типа: интеллектуальные системы оценки и системы управления обучением.

Интеллектуальные системы оценки (ИСО) используют технологии ИИ для высокоточного и эффективного выполнения оценочных задач в образовательных организациях. Они предоставляют ценную обратную связь как студентам, так и преподавателям. Их функции можно разделить на три основных типа: оценка способностей и отношений студентов к обучению, автоматическое оценивание и оценка качества преподавания [12].

Функция оценки обучающихся охватывает различные элементы, включая измерение уровня знаний обучающихся, оценку их общих компетенций и оценку их отношения к обучению. Оценка обучающихся может помочь скорректировать стратегии обучения для улучшения результатов обучения. Она также может помочь преподавателям адаптировать свои методы обучения к способностям обучающихся. Функция автоматической оценки быстро развивается в связи с растущей тенденцией в таких видах деятельности, как устное обучение и высокотворческое письмо. Например, в 2002 г. в одном из университетов Китая использовали цифровые автоматические инструменты оценки на основе ИИ,

чтобы предоставлять обучающимся баллы в режиме реального времени и исправления произношения, предлагая немедленную обратную связь [12]. А в 2021 г. уже исследовали автоматизированную систему оценки письма под названием MI Write, которая оценивает качество письма обучающихся по шести измерениям, включая развитие критического мышления, стиль и другие персонализированные черты.

Системы управления обучением (LMS) играют решающую роль в содействии задачам управления преподаванием, таким как предоставление учебных ресурсов студентам, контроль и улучшение взаимодействия студентов, и оптимизация административных рабочих процессов курса [7]. Некоторые платформы LMS также поддерживают обязанности администраторов школ. В качестве центральной платформы управления LMS служит звеном, соединяющим преподавателей, студентов и администраторов, агрегируя значительные объемы данных о деятельности. ИИ все чаще интегрируется в дизайн LMS, чтобы обеспечить адаптивное и интеллектуальное управление учебной и преподавательской деятельностью. Функции LMS можно сгруппировать в три основные категории: поддержка совместного обучения, управление классом и экзаменами и управление информацией и ресурсами.

Функция поддержки совместного обучения в системе управления обучением (LMS) включает два различных типа: содействие совместному написанию текстов посредством визуализации документов и содействие удаленным групповым обсуждениям [3]. В удаленных групповых обсуждениях преподаватели могут назначать студентам определенные роли, контролировать их участие и взаимодействие, а также получать оповещения в случае возникновения конфликтов между студентами, что позволяет своевременно вмешаться. Функция управления учебным процессом и экзаменами основана на интеграции различных

технологий для повышения эффективности обучения. Это включает в себя такие функции, как проведение экспериментов с дистанционным управлением, предоставление онлайн-экзаменов, доставка автоматических уведомлений в режиме реального времени об успеваемости студентов и автоматическое определение их фокуса и внимания в условиях группы [11]. Функция управления информацией и ресурсами поддерживает обмен учебными материалами между преподавателями и студентами, управление содержанием курса преподавателями и рекомендации онлайн-курсов студентам. Недавние исследования предлагают интегрировать виртуальных помощников в LMS для помощи студентам в навигации по содержанию курса и предоставления уведомлений о различных мероприятиях курса, сохраненных в календаре LMS.

С. В. Савельев отмечает, что «искусственный интеллект или то, что им называют, никакого отношения к искусственному интеллекту не имеет. На самом деле сегодня это просто адаптивные программы, которые упрощают жизнь, и не более того. Это полезные программы, которые могут выполнить узконаправленные задачи, к которым они были подготовлены» [13].

Материал и методы исследования. Материалами к исследованию выступили труды современных ученых, практиков, в которых поднимаются вопросы рассмотрения и определения ИИ, применения ИИ в образовании, включая систему оценивания. Проведен библиографический обзор, применялись методы обобщающего, описательного и сравнительного анализа, на основании которых путем систематизации литературы по теме исследования были изучены барьеры, препятствующие успешной интеграции ИИ в образовательный процесс. Также было проведено эмпирическое исследование по изучению готовности преподавателей интегрировать ИИ в процесс обучения и повышения их уровня профес-

сиональной компетентности по данному направлению посредством мастер-класса.

Результаты исследования и их обсуждение. Процесс применения ИИ в образовании – это целенаправленная, системно организованная педагогическая деятельность, направленная на интеграцию интеллектуальных цифровых технологий в образовательную среду с целью повышения эффективности усвоения знаний, формирования метапредметных и когнитивных навыков, адаптации учебного контента под индивидуальные особенности обучающихся, а также создания условий для персонализированного, интерактивного и непрерывного обучения.

Однако в современной российской образовательной среде наблюдается существенное расхождение между поведением студентов и преподавателей: студенты массово осваивают генеративные ИИ-инструменты в учебной практике, тогда как заметная доля педагогического сообщества демонстрирует отказ либо осторожную позицию по отношению к использованию ИИ в образовании [14; 15]. Этот разрыв создает не только оперативные трудности (несогласованность правил оценивания, размывание ожиданий от самостоятельной работы студентов), но и системный вызов: как встроить ИИ в образовательный процесс так, чтобы не подорвать качество обучения и профессиональную идентичность преподавателя.

С целью изучения состояния вопроса о применении ИИ студентами нами составлен опрос, который был проведен среди студентов Тюменского государственного медицинского университета. В опросе приняли участие 120 студентов.

На первый вопрос «Что такое искусственный интеллект?» получены следующие ответы: 74 % (88 студентов) выбрали ответ, что это компьютерная программа, которая принимает и анализирует данные, а затем делает выводы на их основе, 23 % (28 студентов) отметили что, это программа,

которая умеет обучаться на основе данных и примеров и 3 % (4 студента) ответили «крупнейшая поисковая система в мире».

Соответственно вторым вопросом нами было уточнено, «Видите ли Вы разницу между понятиями “искусственный интеллект”, “нейросеть”, “чат-бот”?». Были получены ответы: 50 % (60 студентов) ответили, что «да и могут объяснить», 32 % (38 студентов) видят разницу, но затрудняются в их объяснении, 18 % (22 студента) разницы не видят.

Третий вопрос «В каких областях, по вашему мнению, ИИ используется сегодня?» предусматривал такие ответы, как медицина, образование, транспорт и все вышеперечисленное. Большинство, 90 % (108 студентов), выбрали ответ «все вышеперечисленное» и по 3 % (4 студента) обозначили медицину, образование, транспорт.

Четвертый вопрос был направлен на определение цели применения ИИ студентами. 60 % (72 студента) используют искусственный интеллект при подготовке к занятиям, 15 % (18 студентов) применяют его при выполнении тестов, 15 % (18 студентов) – при решении задач, 5 % (6 студентов) – для объяснения непонятной темы нейросетью, еще 5 % (6 студентов) – при создании презентаций.

Отвечая на пятый вопрос, уточняющий использование ИИ при выполнении заданий, большинство студентов 82 % (98 человек) отметили ответ «при поиске ответов на вопросы», 18 % (22 человека) указали, что обращаются к искусственному интеллекту при написании докладов/сообщений.

Шестой вопрос, направленный на выявление использования ИИ при выполнении учебных задач, продемонстрировал следующую ситуацию. Было выявлено, что 77 % (92 студента) выбрали ответ «полностью объясняю, что требуется от ИИ, детализирую, составляю план действий», 14 % (17 студентов) дали ответ «немного редактирую текст, уточняя детали», 9 %

(11 студентов) ответили «отправляю готовый текст задания».

На седьмой вопрос «Что бы Вы хотели узнать о ИИ?» большинство студентов 77 % (92 человека) выбрали ответ «все вышеперечисленное», 14 % (17 человек) отметили ответ «как его можно использовать в учебе и работе», 9 % (11 студентов) – «как он влияет на общество».

На восьмой вопрос «Как Вы видите себя в мире с ИИ?» 46 % (54 студента) выбрали ответ «как пользователя технологий ИИ», 27 % (33 студента) видят себя как специалиста, работающего с искусственным интеллектом, и 27 % (33 студента) испытывали затруднения с ответом.

Девятый вопрос «Всегда ли Вы получаете правильный ответ на вопрос, который Вы задаете ИИ?» позволил определить, что 64 % (77 студентам) удается чаще всего получить правильный ответ, а 36 % (43 студента) не всегда получают корректный ответ.

Проведенный опрос среди студентов Тюменского государственного медицинского университета позволяет выявить ряд характерных тенденций, отражающих уровень представлений и практик использования технологий ИИ в студенческой среде.

Во-первых, у большинства респондентов наблюдается базовое понимание сути ИИ как системы, обрабатывающей и анализирующей данные с последующим формированием выводов. При этом часть студентов затрудняется в разграничении понятий «искусственный интеллект», «нейросеть» и «чат-бот», что указывает на недостаточную терминологическую четкость и необходимость дополнительного разъяснения.

Во-вторых, студенты демонстрируют широкое восприятие сфер применения ИИ, отмечая его значимость в различных отраслях (от медицины до транспорта), что свидетельствует о сформированном у них представлении о глобальном характере цифровых трансформаций. Вместе с тем практическое использование ИИ в учебном процессе преимущественно сводится

к решению утилитарных задач: подготовке к занятиям, поиску ответов на вопросы и редактированию учебных материалов. Такая направленность отражает скорее инструментальный, чем критически-аналитический характер взаимодействия с технологиями.

В-третьих, существенная часть студентов демонстрирует осознанный подход к работе с ИИ: большинство респондентов старается формулировать детализированные запросы и составлять план действий для достижения более точного результата. Этот факт указывает на наличие у студентов навыков, близких к практикам «промт-инжиниринга», хотя часто они формируются стихийно, без методической поддержки со стороны преподавателей.

Кроме того, интерес к комплексному изучению ИИ («все вышеперечисленное») показывает высокий запрос на получение системных знаний: студенты не ограничиваются прикладной стороной и выражают потребность в понимании как возможностей, так и социальных последствий внедрения технологий.

Наконец, результаты опроса выявляют разрыв между стремлением студентов интегрировать ИИ в образовательный процесс и недостаточной готовностью воспринимать себя как будущих специалистов в этой области. Большинство видит себя именно пользователями технологий, а не их разработчиками или аналитиками. Этот факт демонстрирует, что для перехода от потребительской позиции к профессиональной необходимо развитие образовательных программ, ориентированных на критическое и прикладное освоение ИИ.

Таким образом, опрос показывает: студенты активно используют ИИ в учебных целях, обладают элементарными навыками взаимодействия с ним и проявляют высокий интерес к дальнейшему изучению технологии, однако сохраняется потребность в систематизации знаний, развитии критической рефлексии и формировании

профессиональной идентичности в условиях цифровой трансформации.

Однако многие преподаватели не имеют устойчивого представления о том, как работают современные модели, какие у них ограничения и каким образом можно контролировать ошибки и качество выводов. Непонимание механизмов приводит к повышенному уровню недоверия: если инструмент воспринимается как «черный ящик», преподаватель склонен либо снижать его роль до вспомогательной, либо вообще отвергать. Этот вывод подтверждается исследованиями о готовности преподавателей к цифровым инновациям и обзорами, фиксирующими низкий уровень подготовки к практическому использованию ИИ в педагогике.

На международном уровне и в российских учреждениях фиксируют отсутствие единых политик по использованию генеративного ИИ в образовании: немногие школы и вузы имеют четкие руководства, а системные методические меры и программы переподготовки педагогов только начинают формироваться [16].

Для ряда преподавателей отказ от ИИ – это способ сохранить ясные критерии оценивания и педагогическую автономию: если не разбираться с инструментом, не возникает необходимости пересматривать методы проверки знаний, прописывать новые правила и пересматривать привычные процедуры. Отдельно выступают опасения по поводу плагиата, обесценивания навыков критического мышления и риска «поверхностного» усвоения материала студентами. Такие опасения часто подкрепляются примерами неправильного или злоумышленно-го использования ИИ у студентов [17].

Даже среди мотивированных преподавателей внедрение тормозит отсутствие системной поддержки: нехватка целевых курсов повышения квалификации, отсутствие локальных методик и этических кодексов, ограниченный доступ к безопасным и адаптированным решениям (российским

или прошедшим проверку образовательным организациям). Без централизованных рекомендаций и ресурсов персональная инициатива оказывается недостаточной, и многие просто откладывают включение ИИ в практику «на потом».

Также нами был разработан и проведен тест, цель которого заключалась в том, чтобы оценить уровень образовательных знаний, умений и навыков преподавателей в области применения технологий ИИ в образовательной практике. Тест включает 12 заданий разного типа и уровня сложности:

- 6 заданий с выбором одного правильного ответа (тестовые);
- 3 задания на установление соответствия / множественный выбор;
- 2 ситуационных кейса (прикладные задания);
- 1 открытый вопрос (рефлексия и оценка готовности).

Преподаватели, набравшие 17–20 баллов, владеют базовыми и прикладными знаниями, умеют адаптировать ИИ-подходы под образовательные цели, готовы к самостоятельному использованию ИИ. Преподаватели, набравшие 12–16 баллов, демонстрируют понимание ИИ, но им требуется методическая поддержка и дополнительная практика. 7–11 баллов – преподаватели слабо ориентируются в возможностях ИИ, им требуется обучение с практико-ориентированной направленностью. 0–6 баллов – критически низкий уровень, необходима системная методическая и психологическая работа для формирования базовых представлений и снятия барьеров.

Проведенный диагностический тест, направленный на выявление уровня знаний и готовности преподавателей к применению технологий ИИ в образовательной практике, показал преимущественно низкие результаты. Средний балл участников составил 8,4 из 20 возможных, что соответствует нижнему диапазону интерпретации (7–11 баллов). Это свидетельствует о сла-

бом уровне ориентированности преподавателей в возможностях ИИ и ограниченной способности интегрировать его в учебный процесс.

Большинство преподавателей смогли правильно определить базовые понятия, однако часто демонстрировали поверхностное понимание. Например, значительное количество участников затруднялись в вопросах, связанных с рисками применения ИИ. В результате средний показатель выполнения этой части составил лишь 3 из 6 баллов.

Именно с помощью заданий на установление соответствия и множественный выбор выявились наиболее серьезные проблемы: лишь немногие участники смогли правильно сопоставить ИИ-инструменты с их функциями. Более половины респондентов при множественном выборе отмечали недостоверные варианты («ИИ всегда дает достоверную информацию», «использование ИИ – это нарушение педагогической этики»), что указывает на наличие у них стереотипных или искаженных представлений.

Только около трети преподавателей верно определили, какие сервисы можно применить для адаптации текста. Остальные выбирали нерелевантные варианты (например, графический редактор или генератор тестов), что подтверждает недостаточную осведомленность о прикладных возможностях ИИ.

Уровень выполнения ситуационных кейсов оказался еще ниже: большинство ответов сводились к общим фразам («ИИ можно использовать для упрощения текста»), без конкретизации инструментов или описания методических приемов. В ряде случаев преподаватели вовсе уклонялись от предположений, ограничиваясь декларативными утверждениями.

При самооценке готовности использовать ИИ преподаватели чаще отмечали собственную неуверенность, необходимость дополнительного обучения и методического

сопровождения. Многие указывали на отсутствие опыта работы с подобными сервисами и выражали опасения относительно достоверности информации, получаемой от ИИ.

В целом полученные результаты показывают, что большинство преподавателей находятся на начальном уровне освоения технологий ИИ. Они обладают отдельными фрагментарными знаниями, но не демонстрируют системного понимания и не владеют прикладными навыками. Особенно отчетливо проявляется разрыв между декларативной осведомленностью (понимание, что ИИ существует и может применяться) и практической готовностью к использованию в образовательных целях (разработка ситуационных задач и заданий, развитие профессионального речевого общения).

Таким образом, тестирование подтверждает: преподавателям необходима системная учебно-методическая работа, включающая повышение квалификации, практико-ориентированные курсы, освоение конкретных инструментов и снятие психологических барьеров перед внедрением новых технологий.

Новизна исследования заключается в систематизации методических ориентиров, обеспечивающих интеграцию ИИ в процесс обучения студентов.

В то же время отмечается значительное увеличение числа публикаций, посвященных методическим и технологическим аспектам интеграции ИИ-инструментов в учебный процесс.

В работе П. В. Сысоева «Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности» систематизированы данные по уровню готовности преподавателей вузов к внедрению ИИ-средств: выявлено, что, несмотря на растущий интерес к теме, фактическая практика остается фрагментарной [18].

Н. МакДональд провела анализ 116 университетских политик и руководств по генеративному ИИ и было установлено, что большинство учреждений (63 %) поощряют использование GenAI, однако лишь половина предоставляет преподавателям примеры интеграции в учебную практику [16].

В связи с этим можно с полным правом утверждать, что готовность преподавателей к использованию возможностей ИИ становится одним из профессионально важных умений, которые будут востребованы специалистами в условиях трансформации образовательной парадигмы [19; 20].

Такое положение дел, на наш взгляд, позволяет выделить наиболее частые причины низкой активности в применении ИИ: нехватка времени на разработку методических материалов, недостаток навыков работы с нейросетями и отсутствие четких методических рекомендаций.

Для устранения выявленных затруднений было организовано учебное занятие в формате установочно-практического мастер-класса с элементами тренинга. Основной целью стало знакомство преподавателей с возможностями применения технологий ИИ в образовательной практике. Дополнительно занятие было направлено на развитие профессиональных ИКТ-компетенций, критического мышления и формирование позитивного отношения к инновациям.

На организационно-мотивационном этапе преподаватель инициировал обсуждение проблемного вопроса («Можно ли с помощью ИИ развивать профессиональное речевое общение?»), что позволило создать атмосферу вовлеченности и определить ожидания участников. Далее последовал этап актуализации знаний, реализованный через блиц-опрос на интерактивной платформе (Kahoot, Quizizz), что обеспечило включение преподавателей в работу и позволило выявить их исходный уровень осведомленности.

Мини-лекция с примерами сочетала теоретический обзор с демонстрацией ин-

струментов ChatGPT, Rewordify и Quillionz. Такой формат позволил участникам не только получить обобщенные знания о возможностях ИИ в образовании, но и увидеть их практическое применение.

Основным этапом стал практический кейс, в ходе которого преподаватели в мини-группах работали над проблемой применения этических и деонтологических принципов при решении профессиональных задач. Для этого использовались сервисы Padlet и Google Docs, обеспечивающие совместную деятельность и возможность оперативной доработки материалов. Итоги групповой работы были представлены в формате кратких презентаций, что позволило организовать обмен опытом и стимулировать дискуссию.

На заключительных этапах преподаватели получили возможность для рефлексии: они фиксировали собственные выводы, отвечали на вопросы о практическом применении ИИ и заполняли анкету обратной связи через сервис Menti. В качестве инструмента поддержки дальнейшего самообразования участникам был предложен список онлайн-ресурсов и курсов по использованию ИИ в образовательной практике.

Для закрепления и расширения опыта были даны домашние задания: решение профессиональных ситуационных задач с помощью ИИ, анализ выбранного цифрового инструмента, а также разработка дидактического продукта на основе ИИ-сервисов (ChatGPT, Quillionz, Diffit, TextCompactor). Эти задания носили практико-ориентированный характер и были направлены на перенос изученного материала в реальную профессиональную практику.

Ресурсное обеспечение занятия включало компьютеры и планшеты с доступом в интернет, проектор, интерактивную доску, а также набор цифровых сервисов (ChatGPT, Rewordify, Quillionz, Padlet, Google Docs, Kahoot/Quizizz, Menti).

Анализ проведенного мастер-класса показал положительные результаты. Препо-

даватели не только познакомились с новыми инструментами, но и получили первый опыт их интеграции в учебные сценарии. Наибольший эффект наблюдался в практической части: участники смогли самостоятельно разработать ситуационные задачи и задания, что укрепило их уверенность в применении ИИ для развития профессионального речевого общения будущих медицинских работников. Рефлексивные ответы свидетельствовали о росте интереса к инновационным технологиям и готовности к их постепенному внедрению в образовательный процесс. Таким образом, проведенное занятие способствовало снятию барьеров восприятия ИИ и стало стимулом к дальнейшему самообучению и профессиональному развитию преподавателей.

Заключение. Современное образование переживает период интенсивных преобразований, связанных с интеграцией технологий ИИ. Теоретические исследования в области AIED указывают, что ИИ следует рассматривать не только как инструмент автоматизации рутинных операций, но и как концептуальную основу для построения новых моделей преподавания и обучения. Сильной стороной этих технологий выступает их способность поддерживать когнитивную деятельность – адаптировать учебные материалы, формировать индивидуальные образовательные траектории, обеспечивать персонализированную обратную связь. Однако пока эти методические ориентиры чаще описываются на уровне научных моделей и экспериментальных кейсов, чем воплощаются в массовой практике.

Выявленное в исследовании противоречие между активностью студентов и осторожностью преподавателей подтверждает, что освоение ИИ находится на разных стадиях: студенты уже органично включают цифровые сервисы в образовательную деятельность, тогда как преподаватели в большинстве случаев ограничиваются декларативным знанием о технологиях. Диагностический тест показал, что преподава-

тели способны опознавать основные функции ИИ, но сталкиваются с трудностями при переходе к его целенаправленному применению. Особые затруднения вызывает работа с заданиями, требующими аналитического выбора инструментов и их соотношения с конкретными педагогическими задачами. Это указывает на недостаточную методическую подготовку и отсутствие целостной теоретической картины, позволяющей встроить ИИ в традиционные формы обучения.

Практическая часть работы – проведение мастер-класса с элементами тренинга – показала, что даже при низком исходном уровне готовности преподаватели способны осваивать новые подходы, если обучение строится в деятельностном формате. Возможность совместной работы, апробации инструментов и последующей рефлексии становится условием снижения барьеров и постепенного перехода от декларативного интереса к практическому применению. Таким образом, педагогическая практика подтверждает тезис о том, что внедрение ИИ должно сопровождаться специально организованной методической поддержкой и формированием критической цифровой грамотности.

Результаты исследования позволяют сделать несколько обобщающих выводов. Во-первых, ИИ сегодня выступает не только как техническое средство, но и как фактор трансформации самой образовательной парадигмы, что требует дальнейшего уточнения его теоретического статуса в педагогике. Во-вторых, студенческая аудитория быстрее адаптируется к цифровым нововведениям, чем преподаватели, что создает разрыв и риски для устойчивости образовательного процесса. В-третьих, преодоление этого разрыва возможно лишь при комплексном подходе: развитие программ повышения квалификации, создание методических моделей применения ИИ, институционализация правил его использования и формирование у преподавателей способ-

ности критически осмыслять как возможности, так и ограничения технологий.

Практическая значимость работы состоит в том, что она демонстрирует действенные механизмы снижения барьеров у преподавателей – от тестирования уровня готовности до вовлечения в практико-ори-

ентированные формы обучения. Теоретическая ценность заключается в выявлении двойственного положения ИИ в образовании: как прикладного инструмента и как концептуальной категории, меняющей способы организации образовательного взаимодействия.

Список источников

1. Вулф Б. Искусственный интеллект в образовании // *Encyclopedia of Artificial Intelligence*. – 1991. – № 2. – С. 66–84.
2. Тауру Ф. Искусственный интеллект в образовании: систематический обзор литературы // *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*. – 2021. – Т. 23, № 1. – С. 1–20.
3. Гилерме А. Искусственный интеллект и образование: значение отношений между учителем и учеником // *AI & Society*. – 2019. – Т. 34, № 1. – С. 47–54.
4. Beniyenah V. Commentary: ChatGPT Use in Higher Education Assessment: Prospects and Epistemic Threats // *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. – 2023. – Vol. 16, no. 1. – P. 134–135. DOI: 10.1108/JRIT-03-2023-097
5. Бояркина Ю. А. Файзуллина А. Р. Методические особенности использования искусственного интеллекта при подготовке будущих педагогов // *Сибирский педагогический журнал*. – 2025. – № 2. – С. 55–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2502.05>
6. Тихонова Н. В., Ильдуганова Г. М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // *Высшее образование в России*. – 2024. – Т. 33, № 4. – С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83
7. Фурс С. П. Искусственный интеллект в сфере образования – помощник педагога или «подрывная» технология? // *Преподаватель XXI век*. – 2023. – № 1-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-sfere-obrazovaniya-pomoschnik-pedagoga-ili-podryvnaya-tehnologiya> (дата обращения: 22.07.2025).
8. Харпи А. Роль искусственного интеллекта в образовании // *Interdisciplinary Journal & Humanity (INJURITY)*. – 2023. – Т. 2, № 3. – С. 260–268.
9. Мальсагов А. А., Мальсагова М. Х., Лезина В. В. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки // *Мир науки, культуры, образования*. – 2023. – № 3. – С. 309–311.
10. Агальцова Д. В., Валькова Ю. Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза // *Мир науки, культуры, образования*. – 2023. – № 2 (99). – С. 5–7.
11. Гаркуша Н. С., Городова Ю. С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // *Профессиональное образование и рынок труда*. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 6–23. DOI: 10.52944/PORT.2023.52.1.001
12. Нгуен Н. Д. Изучение роли искусственного интеллекта в образовании // *London Journal of Social Sciences*. – 2023. – № 6. – С. 84–95.
13. Видова Т. А., Романова И. Н. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // *Образовательные ресурсы и технологии*. – 2023. – № 1 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 22.07.2025).
14. Чен Л., Чен П., Лин З. Искусственный интеллект в образовании: обзор // *IEEE Access*. – 2020. – Т. 8. – С. 75264–75278.
15. Зай С. [и др.] Обзор исследований по искусственному интеллекту (ИИ) в образовании с 2010 по 2020 годы // *Complexity*. – 2021. – Т. 2021, № 1. – 18 с.
16. Романова Л. Л. Специфика профессионального обучения в условиях развития цифровизации и искусственного интеллекта // *Концепт*. – 2023. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-professionalnogo-obucheniya-v-usloviyah-razvitiya-tsifrovizatsii-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 22.07.2025).
17. Везеттун Е. А. Анализ проблемы использования элементов искусственного интеллекта

в теории и практике педагогических исследований // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problemy-ispolzovaniya-elementov-iskusstvennogo-intellekta-v-teorii-i> (дата обращения: 22.07.2025).

18. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33

19. Айени О. О. [и др.] Искусственный интеллект в образовании: обзор персонализированного обучения и образовательных технологий // GSC Advanced Research and Reviews. – 2024. – Т. 18, № 2. – С. 261–271.

20. Токтарова В. И., Попова О. Г., Сагдуллина И. И., Белянин В. А. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования // Вестник Марийского государственного университета. – 2023. – № 2 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-praktike-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 22.07.2025).

References

1. Woolf, B., 1991. Artificial Intelligence in Education. Encyclopedia of Artificial Intelligence, no. 2, pp. 66–84. (In Eng.)

2. Tahir, F., 2021. Artificial Intelligence in Education: a systematic Review of the literature / F. Tairu. Journal of Cases on Information Technology (JCIT), vol. 23, no. 1, pp. 1–20. (In Eng.)

3. Guilherme, A., 2019. Artificial Intelligence and education: the importance of the relationship between teacher and student. AI & Society, vol. 34, no. 1, pp. 47–54. (In Eng.)

4. Benuyenah, V., 2023. Commentary: ChatGPT Use in Higher Education Assessment: Prospects and Epistemic Threats. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, vol. 16, no. 1, pp. 134–135. DOI: 10.1108/JRIT-03-2023-097 (In Eng.)

5. Boyarkina, Yu. A. Fayzullina, A. R., 2025. Methodological features of the use of artificial intelligence in the training of future teachers. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 55–65. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2502.05> (In Russ., abstract in Eng.)

6. Tikhonova, N. V., Ilduganova, G. M., 2024. “I am afraid of the speed at which artificial intelligence is developing”: students’ perception of artificial intelligence in teaching foreign languages. Higher education in Russia, vol. 33, no. 4, pp. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83 (In Russ., abstract in Eng.)

7. Furs, S. P., 2023. Artificial intelligence in the field of education – teacher’s assistant or “disruptive” technology? Teacher of the XXI century, no. 1-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-sfere-obrazovaniya-pomoschnik-pedagoga-ili-podryvnaya-teh>

nologiya (accessed: 22.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

8. Harry, A., 2023. The role of artificial intelligence in education. Interdisciplinary Journal & Humanity (INJURY), vol. 2, no. 3, pp. 260–268. (In Russ.)

9. Malsagov, A. A., Malsagova, M. H., Lezina, V. V., 2023. Neural networks in the context of digitalization of education and science. The world of science, culture, and education, no. 3, pp. 309–311. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Agaltsova, D. V., Valkova Yu. E., 2023. Artificial intelligence technologies for university teachers. The world of science, culture, and education, no. 2 (99), pp. 5–7. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Garkusha, N. S., Gorodova, Y. S., 2023. Pedagogical possibilities of ChatGPT for the development of cognitive activity of students. Vocational education and the labor market, vol. 11, no. 1, pp. 6–23. DOI: 10.52944/PORT.2023.52.1.001 (In Russ., abstract in Eng.)

12. Nguyen, N. D., 2023. Studying the role of artificial intelligence in education. London Journal of Social Sciences, no. 6, pp. 84–95. (In Eng.)

13. Vidova, T. A., Romanova, I. N., 2023. Possibilities of using artificial intelligence technologies in the educational process. Educational resources and technologies, no. 1 (42). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse> (accessed: 22.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

14. Chen, L., Chen, P., Lin, Z., 2020. Artificial intelligence in education: a review. IEEE Access, vol. 8, pp. 75264–75278 (In Eng.)

15. Zhai, H. [et al.], 2021. Review of research

on artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. Complexity, vol. 2021, no. 1, 18 p. (In Eng.)

16. Romanova, L. L., 2023. The specifics of vocational training in the context of the development of digitalization and artificial intelligence. Concept, no. 7. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-professionalnogo-obucheniya-v-usloviyah-razvitiya-tsifrovizatsii-i-iskusstvennogo-intellekta> (accessed: 22.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

17. Vesetiu, E. A., 2022. Analysis of the problem of using artificial intelligence elements in the theory and practice of pedagogical research. Problems of modern pedagogical education, no. 77-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problemy-ispolzovaniya-elementov-iskusstvennogo-intellekta-v-teorii-i> (accessed: 22.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

18. Sysoev, P. V., 2023. Artificial intelligence

in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by higher school teachers. Higher education in Russia, vol. 32, no. 10, pp. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33 (In Russ., abstract in Eng.)

19. Ayeni, O. O. [et al.], 2024. Artificial intelligence in education: a review of personalized learning and educational technologies. GSC Advanced Research and Reviews, vol. 18, no. 2, pp. 261–271. (In Eng.)

20. Toktarova, V. I., Popova, O. G., Sagdullina, I. I., Belyanin, V. A., 2023. Artificial intelligence technologies in the practice of modern higher education. Bulletin of the Mari State University, no. 2 (50). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-praktike-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya> (accessed: 22.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

О. В. Васильева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики сестринского дела, Тюменский государственный медицинский университет, Vasilevadoctor@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-0095-7828>, Тюмень, Россия

В. М. Кильметова, магистрант по направлению «Педагогическое образование» по программе «Управление и инновации в образовании», Тюменский государственный университет, vkilmetova2001@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0002-5258-6210>, Тюмень, Россия

Information about the authors

Olga V. Vasilyeva, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Theory and Practice of Nursing, Tyumen State Medical University, Vasilevadoctor@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-0095-7828>, Tyumen, Russia

Vasilya M. Kilmetova, Master's student in Pedagogical Education under the program "Management and Innovation in Education", Tyumen State University, vkilmetova2001@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0002-5258-6210>, Tyumen, Russia

Статья поступила в редакцию 06.03.2026
Одобрена после рецензирования 15.04.2026
Принята к публикации 20.04.2026

The article was submitted 06.03.2026
Approved after reviewing 15.04.2026
Accepted for publication 20.04.2026

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.15293/1813-4718.2603.15

Практико-ориентированная образовательная деятельность как условие формирования экологической культуры студентов педагогического вуза

Лизунова Елена Владимировна¹, Лысогорова Людмила Васильевна¹, Иванова Наталья Александровна¹

¹ Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия

Аннотация. Актуальность практико-ориентированной деятельности в формировании экологической культуры студентов педагогического университета обусловлена глобальными экологическими проблемами, потребностью в подготовке компетентных педагогов, способных решать данные проблемы, и необходимостью перехода от теории к практике в сфере охраны природы и рационального природопользования, что особенно важно для будущих учителей.

Цель статьи – формирование у студентов педагогического университета глубоких теоретических знаний, ценностного отношения и практических навыков экологически грамотного поведения через активное участие в практико-ориентированной образовательной деятельности, чтобы они могли эффективно передавать эти компетенции своим обучающимся и способствовать устойчивому развитию общества.

Методология исследования. Методологическим основанием исследования являются системный подход и деятельностный подход, интегрированные через теорию формирования экологической культуры и концепцию практико-ориентированного обучения, которые позволяют рассматривать процесс формирования экологической культуры как целостную систему.

Методы исследования. В качестве методов были задействованы следующие методы: теоретические; методы теоретического анализа; моделирование учебного процесса; эмпирические; экспериментальные; математические (статистическая обработка данных педагогического эксперимента); графические.

Результаты исследования. Представлены материалы эксперимента, отражающие поэтапное формирование экологической культуры будущих учителей в условиях профессиональной подготовки педагогического вуза. На первом этапе определялся исходный уровень экологической культуры студентов. Второй этап был направлен на формирование экологической культуры обучающихся и третий этап предоставлял возможность обобщить, оформить результаты экспериментальной работы, сделать соответствующие выводы.

Заключение. Изложенные материалы позволяют сделать обобщенное суждение, что формирование экологической культуры будущих педагогов через практико-ориентированную образовательную деятельность эффективно, поскольку она переводит теоретические знания в навыки, развивает ответственное отношение к природе, интегрирует экологические ценности в повседневную жизнь и педагогическую практику.

Ключевые слова: педагогический университет; будущие специалисты; экологическая культура; практико-ориентированная образовательная деятельность; диагностика; экологические проблемы; профессиональная подготовка

Для цитирования: Лизунова Е. В., Лысогоорова Л. В., Иванова Н. А. Практико-ориентированная образовательная деятельность как условие формирования экологической культуры студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2026. – № 3. – С 173–185. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.15>

Scientific article

Practice-oriented Educational Activities as a Condition for the Formation of Environmental Culture among Students of a Pedagogical University

Elena V. Lizunova¹, Lyudmila V. Lysogorova¹, Natalia A. Ivanova¹

¹ Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia

Abstract. The relevance of practice-oriented activities in developing environmental awareness among students at a pedagogical university is driven by global environmental challenges, the need to train competent teachers capable of addressing these issues, and the need to transition from theory to practice in the field of environmental protection and sustainable nature management, which is especially important for future teachers.

Purpose of the article. To develop in-depth theoretical knowledge, value systems, and practical skills for environmentally conscious behavior in students at a pedagogical university through active participation in practice-oriented educational activities so that they can effectively impart these competencies to their students and contribute to the sustainable development of society.

Research Methodology. The methodological basis of the study is a systems approach and an activity-based approach, integrated through the theory of developing environmental awareness and the concept of practice-oriented learning, which allow us to consider the process of developing environmental awareness as a holistic system.

Research Methods. The following methods were used: theoretical; methods of theoretical analysis; modeling of the educational process; empirical; experimental; mathematical (statistical processing of data from a pedagogical experiment); and graphical.

Research Results. The paper presents experimental materials reflecting the stage-by-stage development of environmental awareness in future teachers during professional training at a pedagogical university. The first stage determined the students' initial level of environmental awareness. The second stage focused on developing students' environmental awareness, and the third stage provided an opportunity to summarize, formalize, and draw conclusions from the experimental results.

Conclusion. The presented materials allow us to conclude that developing environmental awareness in future teachers through practice-oriented educational activities is effective because it translates theoretical knowledge into skills, develops a responsible attitude toward nature, and integrates environmental values into everyday life and teaching practice.

Keywords: pedagogical university; future specialists; environmental culture; practice-oriented educational activities; diagnostics; environmental problems; professional training

For citation: Lizunova, E. V., Lysogorova, L. V., Ivanova, N. A., 2026. Practice-oriented Educational Activities as a Condition for the Formation of Environmental Culture among Students of a Pedagogical University. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 173–185. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2603.15>

Введение. Постановка проблемы. В современном мире актуализируются глобальные проблемы, наиболее доминирующими среди которых стали экологические. Они

касаются состояния среды жизни человека, его взаимоотношений с природой. Данные проблемы носят комплексный техногенный характер.

В контексте современных глобальных экологических проблем одной из задач системы образования становится задача формирования экологически культурной личности, способной понимать и осуществлять идеи устойчивого развития социума и обеспечивать своей деятельностью условия их реализации. Однако в связи с необходимостью перехода общества в стадию устойчивого развития вмешательство человека в естественные процессы должно быть максимально ограниченным и направленным на восстановление и сохранение среды жизни. Большую роль в этом процессе должна выполнять личность, которая владеет экологической культурой, строящейся на познании, научно-обоснованном использовании и сохранении природы как уникальной ценности. Деятельностный характер экологической культуры предполагает формирование ее на базе и в процессе практико-ориентированной образовательной деятельности [1].

Практико-ориентированная образовательная деятельность, на наш взгляд, в рамках профессиональной подготовки в педагогическом университете способствует формированию основных компетенций будущих учителей.

В практической деятельности при подготовке будущих педагогов основное внимание уделяется теоретическому обучению, способствующему развитию экологического мировоззрения. Однако переход социума к устойчивому развитию требует более высокого уровня сформированности аксеологического и деятельностного компонентов экологической культуры студентов.

Современные научные исследования говорят о том, что вопросом формирования экологической культуры занималось значительное количество исследователей-ученых, например, М. Д. Андреев [2], М. В. Аргунова [3], А. Н. Дегтеренко [4], Г. К. Длимбетова [5], Н. В. Левченко [6], Г. Г. Недюрмагомедов [7], Н. И. Рыжова [8], А. Ю. Фролова [9] и др.

Наряду с этим, проблема формирования экологической культуры в профессиональной подготовке будущих учителей посредством практико-ориентированной образовательной деятельности остается малоисследованной.

Целью педагогического исследования является формирование у студентов педагогического университета глубоких теоретических знаний, ценностного отношения и практических навыков экологически грамотного поведения через активное участие в практико-ориентированной образовательной деятельности, чтобы они могли эффективно передавать эти компетенции своим обучающимся и способствовать устойчивому развитию общества.

Методология. Проблема формирования экологической культуры, пожалуй, одна из ключевых проблем на сегодняшний день. Исходя из обзора научных исследований, педагогической, биологической и методической литературы, можно судить о последующей необходимости теоретической разработки данной проблемы и реализации ее в практической деятельности.

Так как наше экспериментальное исследование связано с формированием экологической культуры обучающихся педагогического вуза, следует уточнить видение данного понятия.

Изучение сущности понятия «экологическая культура» сегодня базируется на огромном теоретическом и эмпирическом материале, накопленном в различных областях научного знания. В основе представлений об экологической культуре личности лежит система взглядов о сущности взаимодействия человека с окружающей природной средой. Она определяется историческим развитием общества, накоплением положительного опыта общения с природой, состоянием производительных сил социума и теми задачами, которые общество ставит перед собой [10].

С. Н. Глазачев рассматривает экологическую культуру личности как одно из

целостных свойств индивида, которое обуславливает направленность ее жизнедеятельности, накладывает свой отпечаток на мировоззрение, нравственные устремления и ориентации, готовность к трудовой деятельности [11].

«Экологическая культура не может сводиться только к набору естественно-научных знаний, которые даются в рамках образования, и информации о проблемах экологической безопасности и состоянии природы. Экологическая культура, прежде всего, является частью общечеловеческой культуры, позволяющей каждому человеку приспособляться к окружающему миру, социализоваться и находить определенное место в нем», – считает С. И. Коданева [12].

А. А. Ходакова отмечает, что «под экологической культурой следует понимать уровень владения человеком системой биоэкологических знаний о всех сферах экологической деятельности государства и содействие биоэкологическому воспитанию личности» [13].

Известный отечественный исследователь в области экологической культуры и образования Е. В. Никонорова рассматривает экологическую культуру как экологическую образованность, осознанное отношение к окружающей среде и практическое участие в улучшении природопользования. Она акцентирует внимание на трансформационном потенциале экологической культуры, делая ее центральным элементом для построения экологически ответственного социума [2].

Опираясь на работу С. Б. Игнатова и В. А. Игнатовой «Экологическая культура: системно-синергетический подход к описанию феномена», под экологической культурой понимается «часть общечеловеческой культуры, определяющей характер и качественную степень отношений между человеком и социоприродной средой, проявляющейся в системе аксиологических ориентации, мотивирующих экологически

обоснованное поведение» [14].

По мнению В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева и Е. Н. Шиянова, экологическая культура – это одно из проявлений целостной культуры личности, которое, с одной стороны, отражает большой опыт взаимодействия окружающей среды и социума, с другой – представляет собой сложную систему инновационных нравственных отношений индивида с природной средой [15].

В своем исследовании «Практико-ориентированная образовательная деятельность как условие формирования экологической культуры бакалавров экологии и природопользования» В. Г. Савельев отмечает, что «экологическая культура бакалавров представляет собой совокупность ценностного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов, содержательно соответствующих требованиям экологического императива и представленным в потребностях, мотивах, нравственно-экологических ценностях, экологических знаниях, умениях и навыках экологического поведения» [16].

Н. Ф. Винокурова под экологической культурой понимает целостную модель, включающую ряд элементов: а) систему экологических знаний: естественно-научных, ценностно-нормативных, практических; б) экологическое мышление и сознание; в) культуру чувств: «моральный резонанс», сочувствие, сопереживание, гражданственность и др.; г) культуру экологически оправданной деятельности, характеризующейся уровнем превращения экологических знаний, сознания и культуры чувств в повседневную норму поступка [17].

С позиций культурологии экологическая культура представляет собой компонент культуры общества в целом и включает в себя оценивание средств, которыми осуществляется непосредственное влияние личности на естественную среду, а также средств духовно-практического освоения окружающей среды.

Сущность экологической культуры, с точ-

ки зрения ученого-педагога Б. Т. Лихачева, может рассматриваться как органическое единство экологически развитого мышления, эмоционально-психических состояний и научно-обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности [18].

Доктор педагогических наук, профессор А. Г. Бусыгин рассматривает экологическое мышление в роли главного императива «инновационного мышления» [19].

Экологическая культура – это доминирующая часть всей культуры в целом, проявляющаяся в духовной жизни и действиях, это основное свойство личности осознавать непреходящую ценность жизни, природы и проявлять непосредственную активность в их защите и безопасности [20].

Следовательно, можно сделать вывод, что для большей части исследователей экологическая культура – это часть общечеловеческой культуры, представляющая собой совокупность знаний, ценностей, норм и моделей деятельности, которые определяют гармоничное и сознательное взаимодействие человека и природы, направленное на устойчивое развитие и сохранение окружающей среды [21].

Изучив определения данного понятия, мы установили, что они рассматриваются с самых разных позиций, не противореча друг другу и при этом выделяя всевозможные грани этого достаточно сложного понятия.

Анализ определений понятия «экологическая культура», приведенных в научно-методической литературе, позволил выделить следующие его сущностные характеристики: оно непрерывно, длительно, последовательно, целенаправленно, специально организовано и планомерно.

Результаты исследования. Проведение экспериментальных педагогических исследований было направлено на формирование экологической культуры в профессиональной подготовке будущих учителей посредством практико-ориентированных подходов. Наша опытно-эксперименталь-

ная работа началась с определения первоначального уровня экологической культуры у будущих педагогов.

Самарский государственный социально-педагогический университет (СГСПУ) явился базой нашего педагогического исследования. Наша опытно-экспериментальная работа проходила на протяжении 2024/2025 учебного года. В педагогическом исследовании приняли участие 436 студентов СГСПУ.

Первым этапом нашего педагогического исследования был пилотный эксперимент, в котором приняли участие обучающиеся 3-х и 4-х курсов очного отделения Самарского государственного социально-педагогического университета направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), «Экономика и Информатика», «Экономика и Иностранный язык», «Дошкольное образование и Начальное образование», «Начальное образование и Иностранный язык», «Начальное образование и Информатика», «Математика и Физика», «Биология и Химия», «Биология и География», «Русский язык и Литература», «История и Обществознание».

Реализация начального этапа исследования включала в себя разработанную нами анкету «Экологические ориентиры будущего педагога», которая определяла отношение будущих специалистов к экологии, современным глобальным экологическим проблемам, экологической деятельности, охране окружающей среды и рациональному природопользованию. Опросник состоял из 36 вопросов, которые были разделены на три блока: отношение будущих педагогов к природе, участие в природоохранной деятельности и профессиональная готовность к экологическому воспитанию и образованию.

Анкета затрагивала три ключевых аспекта экологической культуры бакалавров: аксиологические установки, убеждения (например, считаете ли Вы себя ответ-

ственными за состояние окружающей среды? насколько для Вас глобальна проблема загрязнения природы?); практические действия, волонтерство (готовы ли Вы участвовать в волонтерских проектах, связанных с охраной природы и рациональным природопользованием? участвуете ли Вы в раздельном сборе мусорных отходов в быту и в вузе?); знания, умения, методики для экологического воспитания и образования обучающихся (знаете ли Вы методы экологического воспитания и образования учеников? считаете ли Вы, что экологическое образование и воспитание – это главная часть подготовки современного учителя?).

В результате проведенного анкетирования мы установили, что в целом бакалавры положительно относятся к окружающей среде, но им не хватает глубоких систематических знаний и практической деятельности в сфере экологического образования и воспитания, а также уверенности в собственных силах с целью внедрения био-экологических программ в образовательный процесс. Подавляющая часть будущих учителей не вовлечена в практическую природоохранную работу (акции, субботники, уход за растениями и животными), что свидетельствует об их недостаточной активной жизненной позиции.

На следующем (констатирующем) этапе педагогического исследования нами применялись опросники, авторские методики и тестовые задания для диагностики первоначального уровня экологической культуры обучающихся. Результаты данной диагностики стали основой для дальнейшего сравнения с результатами после формирующего этапа, чтобы оценить эффективность предложенных практико-ориентированных образовательных подходов и сформулировать выводы о повышении экологической компетентности будущих педагогов.

333 студента СГСПУ стали участниками следующего этапа педагогического исследования – констатирующего эксперимента. Используя принцип добровольности,

167 будущих специалистов организовали экспериментальную группу. Ее составили студенты филологического, естественно-географического факультетов и факультета начального образования, а оставшаяся часть респондентов составили контрольную группу. Это обучающиеся исторического факультета, факультета математики, физики и информатики и факультета экономики, управления и сервиса.

Ключевой задачей констатирующего этапа исследования было выявление уровня сформированности экологической культуры у будущих специалистов.

В качестве показателей сформированности экологической культуры обучающихся СГСПУ мы выбрали три компонента: когнитивный, мотивационный и деятельностный.

В ходе опытно-экспериментальной работы были выделены следующие критерии сформированности экологической культуры будущих педагогов, соответствующие основным ее компонентам: когнитивный, мотивационный и деятельностный. По каждому из критериев обозначены основные показатели, которые вошли в содержательную характеристику уровней сформированности экологической культуры студентов.

Когнитивный критерий отражал интерес к объектам и явлениям окружающей среды, информированность личности в сфере естественно-научных знаний. Его показателем является объем знаний об окружающей природе, о единстве природы и личности, об охране природы и ее богатств.

Мотивационный критерий рассматривал понимание будущими педагогами ценности природной среды, важности сохранения природных объектов.

Деятельностный – отражал готовность студентов к природоохранной деятельности, умения и навыки разумного природопользования, умение использовать теоретические знания в практической деятельности.

Если все показатели каждого из компонентов достаточно высокие, то можно говорить о сформированности экологической

культуры бакалавров. Нами было выделено три уровня экологической культуры студентов: высокий, средний и низкий.

Диагностика мотивационного компонента экологической культуры студентов определялась с помощью метода Г. Е. Залесского. Данная методика направлена на выявление и оценку мотивов, ценностей и установки личности к природной среде. Данный подход помогает понять, насколько студенты педагогического вуза мотивированы на конструктивное экологически значимое поведение, используя его как базу для анализа ценностной сферы [22].

Внимательно изучив результаты анкетирования данного компонента, мы пришли к выводу, что у большинства студентов мотивационный компонент развит недостаточно, преобладает средний (55 %) и низкий (30 %) уровень. Студенты имеют общие экологические знания, но их мотивация к практической деятельности (уборка, озеленение, участие в акциях) невысока. Респонденты осознают важность природы, но, к сожалению, это знание не всегда переходит в активные действия. Многие респонденты интересуются биологией, экологией, однако следовать экологическим привычкам получается далеко не у всех, а лишь у 9 % бакалавров. Некоторые бакалавры проявляли готовность к экологическим акциям, но не принимали участия в них. Результаты данной диагностики показывали, что для формирования полноценной экологической культуры студентов, кроме знаний, нужно целенаправленно развивать их внутреннюю мотивацию через практико-ориентированные методы и создание аксиологически значимых ситуаций.

Для того чтобы выяснить уровень сформированности второго компонента экологической культуры – когнитивного, нами применялся опросник С. Д. Дерябо, который опирается на понимание того, что экологическая культура включает в себя знания, сознание, ценностные установки и практическую деятельность, направлен-

ную на окружающую среду [23].

Проведя данный опрос, мы получили следующие результаты: большая часть респондентов (68 %) имеет низкий уровень экологической культуры по данному компоненту, который характеризовался недостаточными теоретическими знаниями, формальным отношением к природе, отсутствием хорошо развитых навыков и ценностей, связанных с ее сохранением.

Как нам видится, это объясняется отсутствием системного экологического образования и воспитания, недостаточной осведомленностью о современных локальных, региональных и глобальных экологических проблемах, отсутствием собственной мотивации или привычек к экологичному поведению, а также влиянием потребительской культуры и ощущением бессилия перед данными проблемами.

Третий компонент экологической культуры будущих педагогов – деятельностный. С целью его диагностики мы применили опросник, разработанный В. Л. Новосёловой, который основывается на оценке практических действий, поступков, поведения и участия в природоохранной деятельности обучающихся. Опросник включает в себя анкеты, наблюдения и анализ результатов видов деятельности, направленных на выявление уровня сформированности умений и навыков бережного взаимодействия с природой, а не только теоретических знаний.

Результаты данного анкетирования выявили следующее: 79 % обучающихся имеют низкий уровень деятельностного компонента экологической культуры, что может объясняться недостатком практического опыта природоохранной деятельности, слабостью связи теории с практикой, неэффективностью внеурочных форм работы, а также общим снижением интереса к природе и преобладанием пассивного потребления информации в эпоху цифровизации, что требует усиления практико-ориентированного экологического образования и воспи-

тания обучающихся.

Данные диагностики показали, что у подавляющего большинства студентов (61 %) экологические знания не сформированы в полной мере; у 52 % обучающихся ценностные экологические ориентации не выражены; у 33 % будущих учителей сформирована, а у 44 % слабо сформирована система норм и правил по отношению к природе и лишь у 6 % участвующих в исследовании респондентов сформированы умения и навыки по изучению природы и ее охране.

Таким образом, можно сделать вывод, что по всем компонентам экологической культуры будущие педагоги имеют низкий уровень. Это указывает на потребность пересмотра существующих подходов к обучению и развитию обучающихся СГСПУ.

С целью повышения уровня экологической культуры будущих учителей нами разработан и апробирован факультативный курс «Экологическая культура будущих педагогов: от теории к практике», рассчитанный на 36 часов, и включающий в себя практико-ориентированную деятельность. Проверка новой, более эффективной, на наш взгляд, модели подготовки будущих педагогов, ориентированной на вызовы времени и повышение уровня экологической культуры, осуществлялась на экспериментальной группе. Это и составило основу формирующего эксперимента.

Программа факультативного курса включала в себя лекционные, практические, лабораторные занятия, экологические экскурсии, биоэкологические природоохранные акции, ситуационные задачи, тренинги, исследовательские проекты, дидактические ролевые игры и др. Занятия проходили в форме круглых столов, научных конференций, с проведением мастер-классов и с применением современных цифровых технологий.

Например, круглый стол на тему «Экологическое сознание: от педагога к будущему».

Цель: сформировать у будущих учителей ответственное отношение к природе, понимание глобальных экологических вызовов и практических навыков устойчивого развития, чтобы подготовить их к роли активных граждан, способных решать современные экологические проблемы.

Образовательные технологии: технология проблемного обучения.

Вопросы для обсуждения:

1. Какие глобальные экологические проблемы наиболее актуальны для территории Самарской области, и как они влияют на повседневную жизнь человека?

2. Что означает, на Ваш взгляд, «экологическое сознание» лично для каждого, и как оно соотносится с Вашей будущей профессиональной деятельностью?

3. Перечислите конкретные экологические инициативы, которые можно запустить уже сейчас в СГСПУ?

4. Какие есть барьеры на пути к экологическому сознанию, и как их можно преодолеть?

5. Каким Вы видите «экологическое будущее», и каков Ваш собственный вклад в его создание?

Разработанный нами тренинг «Формула будущего: экологическое воспитание и образование будущих педагогов» включал в себя проблемные ситуации, ролевые дидактические игры, дискуссии и творческие задания. Тренинг был направлен на подготовку педагогов к эффективной реализации задач экологического образования и воспитания, формирования экологической культуры и ответственного отношения к природе у молодежи, как того требуют современные образовательные стандарты.

Будущие учителя осваивали такие методы обучения, как кейс-стади, проектную, исследовательскую деятельность, различные стратегии, включая проблемно-ориентированное обучение и «перевернутый класс», которые делают процесс обучения более интерактивным и результативным.

Ситуационные задачи для повышения

уровня экологической культуры будущих учителей включали в себя анализ реальных экологических дилемм, разработку сценариев уроков и внеурочных мероприятий, исследование экологических проблем Самарского региона и поиск практических решений для формирования у студентов экологически осознанного поведения через игровые и исследовательские методы.

Они помогают студентам увидеть практическое использование теоретических знаний, способствуют развитию познавательного интереса и перехода от воспроизводящей к креативной активности. Например, студентам было предложено разработать проект системы мониторинга окружающей среды Самарской области, направленный на решение конкретной задачи, используя методы наблюдения, измерения и сравнения.

Достаточно эффективным способом повышения уровня экологической культуры будущих учителей является экологическая экскурсия, так как она позволяет изучать объекты в их естественной, природной среде, детализировать материал и расширять кругозор посредством непосредственного наблюдения и взаимодействия. Студентам экспериментальной группы предлагалось посетить Зоологический музей имени Д. Н. Флорова СГСПУ. Коллекция экспонатов, которая располагается в семи огромных залах, дает возможность познакомить будущих учителей со многими видами фауны не только Самарской области, но и других регионов нашей планеты.

Кроме того, в рамках факультативного курса будущие педагоги СГСПУ приняли активное участие во всероссийской экологической акции «БумБатл», организовав масштабный сбор макулатуры. Данная акция объединила экологическое образование и воспитание с практической деятельностью. Акция прошла при поддержке экологического движения «Широко шагая». Студенты также приняли участие в экологическом проекте «Помоги хвостатым», по-

дарив им корм, заботу, тепло.

Выполнение формирующего эксперимента завершалось повторным тестированием по упомянутым выше методикам. В результате повторного анкетирования, в процессе формирующего эксперимента полученные итоги свидетельствуют о повышении исследуемых характеристик у испытуемых экспериментальной группы по данным компонентам. В контрольной группе также проводилось повторное тестирование, но изменений исследуемых характеристик практически не наблюдалось.

В экспериментальной группе при исследовании первого компонента (мотивационный) наблюдались значительные изменения, произошел сдвиг показателей с 39 % до 78 %, во втором компоненте – с 29 % до 65 %, наконец, третий – это деятельностный компонент – претерпел изменения с 49 % до 84 %.

В контрольной группе наблюдалась следующая динамика: мотивационный компонент – с 40 % до 59 %, когнитивный – с 30 % до 49 % и деятельностный изменился также несущественно – с 48 % до 56 %.

Заключение. Следовательно, проблема формирования экологической культуры в профессиональной подготовке будущих учителей на сегодняшний день становится одной из доминирующих, так как современная система высшего педагогического образования пока не обеспечивает удовлетворяющий уровень ее сформированности у будущих специалистов.

Практико-ориентированная образовательная деятельность в педагогическом университете является ключевым условием формирования экологической культуры будущих учителей, так как она переводит теоретические знания в навыки, развивает ответственность и сознательное отношение к окружающей среде через взаимодействие с природой, создавая компетентного специалиста, способного формировать экологическую культуру школьников и участвовать в устойчивом

развитии, подчеркивая важность интеграции теории и практики в подготовке педагогов. Мы считаем, что практико-ориентированная образовательная деятельность представляет собой не дополнение, а необходимое условие для подготовки будущих учителей, которые должны обладать глубокой экологической культурой, быть готовыми к работе в условиях современных

экологических вызовов и способны воспитывать новое, экологически ответственное поколение.

На наш взгляд, приведенные в работе результаты педагогического исследования являются конструктивными и реалистичными. Зафиксирован рост уровня сформированности экологической культуры у обучающихся по всем необходимым компонентам.

Список источников

1. Лизунова Е. В. Формирование учебно-исследовательских умений у будущих учителей в процессе преподавания дисциплин естественно-научного цикла // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2 (63). – С. 46–51.
2. Андреев М. Д. Экологическая культура как основа гармонизации отношений между обществом и природой // Успехи современного естествознания. – 2019. – № 7. – С. 143–145.
3. Аргунова М. В. Педагогические подходы к современному экологическому образованию // Управление образованием. – 2023. – № 14(12-1). – С. 134–142.
4. Дегтеренко А. Н. Актуальные аспекты формирования экологической культуры на современном этапе // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – № 4 (50). – С. 11–15.
5. Длимбетова Г. К., Моисеева Л. В., Абенова С. У. Экологическое пространство ВУЗА. «Зеленый университет»: монография. – Екатеринбург: УРГПУ, 2021. – 200 с.
6. Левченко Н. В., Роговая А. В. Экологическое образование как условие формирования человеческого потенциала // Вопросы управления. – 2023. – № 2 (81). – С. 45–57.
7. Недюрмагомедов Г. Г., Атаев З. В. Педагогические условия формирования экологической культуры школьников в процессе учебной деятельности в интересах устойчивого развития // Известия ДГПУ. – 2022. – Т. 16, № 4. – С. 53–60.
8. Рыжова Н. И., Свириденко Т. Е., Ерошенко В. И. Тенденции и актуальные задачи экологического образования и просвещения в условиях угроз современного социума. // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 4-1. – С. 36–48.
9. Фролова А. Ю. Природоохранные акции как средство экологического воспитания учащихся: опыт проведения // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы 11 научно-практической конференции. – Н. Новгород: НГПУ, 2012. – С. 247–249.
10. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. – Strasburg, 2017. – P. 131–154.
11. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя: исследования и разработки экогуманитарной парадигмы. – М.: Современный писатель, 1998. – 432 с.
12. Коданева С. И. Роль экологического правосознания в формировании экологической культуры населения России // Московский юридический журнал. – 2023. – № 3. – С. 24–32.
13. Ходакова А. А. Экологическое образование как элемент формирования эколого-правовой культуры // Современное общество, профсоюзы и проблемы молодежи. – Гомель, 2021. – С. 347–349.
14. Игнатов С. Б., Игнатова В. А. Экологическая культура: системно-синергетический подход к описанию феномена // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 19–26.
15. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – М.: Академия, 2014. – 608 с.
16. Савельев В. Г. Практико-ориентированная образовательная деятельность как условие формирования экологической культуры бакалавров экологии и природопользования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.
17. Винокурова Н. Ф. Формирование экологической культуры будущих педагогов на основе культурно-экологических воспитательных практик // Непрерывное образование: XXI век. –

2024. – Вып. 2 (46). – С. 132–138.

18. Лихачев Б. Т. Экология личности // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 19–21.

19. Бусыгин А. Г. Десмозология. Книга первая: теория образования для устойчивого развития. – 2-е изд., испр. и доп. – Ульяновск: Симбирская книга, 2003. – 199 с.

20. Лизунова Е. В. Формирование экологической культуры школьников в процессе биологических экскурсий // Биоэкологическое краеведение: мировые, российские и региональные проблемы. – Самара: ПГСА, 2015. – С. 355–361.

21. Robert E. Slavin. Research on Cooperative

Learning: an international perspective // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 33, № 4. – P. 32–49.

22. Шутова И. П., Осинцева Н. В. Диагностика уровня сформированности мотивационного и деятельностно-поведенческого компонентов экологической культуры личности будущего учителя: применение метода Г. Е. Залесского // Научный диалог. – 2017. – № 4. – С. 273–287.

23. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.

References

1. Lizunova, E. V., 2025. Formation of educational and research skills of future teachers in the process of teaching disciplines of the natural science cycle. Bulletin of the Altai State Pedagogical University, no. 2 (63), pp. 46–51. (In Russ.)
2. Andreev, M. D., 2019. Ecological culture as a basis for harmonizing relations between society and nature. Advances in modern natural science, no. 7, pp. 143–145. (In Russ.)
3. Argunova, M. V., 2023. Pedagogical approaches to modern environmental education. Education management, no. 14 (12-1), pp. 134–142. (In Russ.)
4. Degterenko, A. N., 2020. Actual aspects of the formation of environmental culture at the present stage. Modern higher education: innovative aspect, no. 4 (50), pp. 11–15. (In Russ.)
5. Dlimbetova, G. K., Moiseeva, L. V., Abenova, S. U., 2021. Ecological space of the university. “Green University”. Monograph. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical Univ., 200 p. (In Russ.)
6. Levchenko, N. V., Rogovaya, A. V., 2023. Environmental education as a condition for the development of human potential. Management issues, no. 2 (81), pp. 45–57. (In Russ.)
7. Nedyurmagomedov, G. G., Atayev, Z. V., 2022. Pedagogical conditions for the development of schoolchildren’s environmental culture in the process of educational activities in the interests of sustainable development. News of DSPU, vol. 16, no. 4, pp. 53–60. (In Russ.)
8. Ryzhova, N. I., Sviridenko, T. E., Eroshenko, V. I., 2020. Trends and current tasks of environmental education and awareness in the context of threats to modern society. Teacher XXI century, no. 4-1, pp. 36–48. (In Russ.)
9. Frolova, A. Yu., 2012. Nature conservation campaigns as a means of environmental education of students: experience of implementation. Environmental education for sustainable development: theory and pedagogical reality: Proceedings of the 11th scientific and practical conference. Nizhny Novgorod: NSPU, pp. 247–249. (In Russ.)
10. Hutmacher, Walo, 2017. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. Strasbourg, pp. 131–154. (In Eng.)
11. Glazachev, S. N., 1998. Environmental Culture of the Teacher: Research and Development of the Eco-Humanitarian Paradigm. Moscow: Sovremennyy Pisatel Publ., 432 p. (In Russ.)
12. Kodaneva, S. I., 2023. The Role of Environmental Legal Awareness in the Formation of the Environmental Culture of the Population of Russia. Moscow Law Journal, no. 3, pp. 24–32. (In Russ.)
13. Khodakova, A. A., 2021. Environmental Education as an Element of the Formation of Environmental and Legal Culture. Modern Society, Trade Unions, and Youth Problems. Gomel, pp. 347–349. (In Russ.)
14. Ignatov, S. B., Ignatova, V. A., 2011. Environmental Culture: A Systemic-Synergetic Approach to Describing the Phenomenon. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 19–26. (In Russ.)
15. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyonov, E. N., 2014. Pedagogy. Moscow: Akadeniya Publ., 608 p. (In Russ.)
16. Saveliy, V. G., 2011. Practice-oriented educational activity as a condition for developing environmental culture of bachelors of ecology and nature management. Abstract of dissertation of

candidate of pedagogical sciences. Yekaterinburg, 23 p. (In Russ.)

17. Vinokurova, N. F., 2024. Formation of environmental culture of future teachers based on cultural and environmental educational practices. Continuous education: XXI century, Issue 2 (46), pp. 132–138. (In Russ.)

18. Likhachev, B. T., 2004. Ecology of personality. Pedagogy, no. 2, pp. 19–21. (In Russ.)

19. Busygin, A. G., 2003. Desmoecology. Book One: Theory of Education for Sustainable Development., 2nd ed., corrected and supplemented. Ulyanovsk: Simbirsk Book Publ., 199 p. (In Russ.)

20. Lizunova, E. V., 2015. Formation of Schoolchildren's Environmental Culture during Biological Excursions. Bioecological Local His-

tory: Global, Russian, and Regional Problems. Samara: PGSGA Publ., pp. 355–361. (In Russ.)

21. Rober, E. Slavin, 2019. Research on Cooperative Learning: an International Perspective. Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 33, no. 4, pp. 32–49. (In Eng.)

22. Shutova, I. P., Osintseva, N. V., 2017. Assessing the Development Level of the Motivational and Activity-Behavioral Components of the Environmental Culture of the Personality of Future Teachers: Application of G. E. Zalessky's Method. Scientific Dialogue, no. 4, pp. 273–287. (In Russ.)

23. Deryabo, S. D., 1999. Environmental Psychology: Assessing Environmental Consciousness. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 310 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Е. В. Лизунова, кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, lizunova@pgsga.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1391-0866>, Самара, Россия

Л. В. Лысогорова, кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, lysogorova@pgsga.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1551-3277>, Самара, Россия

Н. А. Иванова, старший преподаватель, Самарский государственный социально-педагогический университет, ivanova@pgsga.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8238-9491>, Самара, Россия

Information about the authors

Elena V. Lizunova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Samara State Social and Pedagogical University, lizunova@pgsga.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1391-0866>, Samara, Russia

Lyudmila V. Lysogorova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Samara State Social and Pedagogical University, lysogorova@pgsga.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1551-3277>, Samara, Russia

Natalia A. Ivanova, Senior Lecturer, Samara State Social and Pedagogical University, ivanova@pgsga.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8238-9491>, Samara, Russia

Вклад авторов

Лизунова Е. В. – научное руководство; концепция и методология исследования.

Лысогорова Л. В. – методология исследования; анализ и интерпретация результатов педагогического исследования; редакция текста статьи.

Иванова Н. А. – анализ и интерпретация результатов исследования; подготовка текста статьи.

Authors' contribution

Lizunova E. V. – scientific supervision; research concept and methodology.

Lysogorova L. V. – research methodology; analysis and interpretation of pedagogical research results; article text editing.

Ivanova N. A. – analysis and interpretation of research results; article text preparation.

Статья поступила в редакцию 10.03.2026

Одобрена после рецензирования 15.04.2026

Принята к публикации 20.04.2026

The article was submitted 10.03.2026

Approved after reviewing 15.04.2026

Accepted for publication 20.04.2026

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку и экспертное заключение о возможности опубликования статьи в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (Ф. И. О., место работы);
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 2000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет от 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style.

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводят в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru