

# Педагогический ИМИДЖ

Pedagogical IMAGE журнал

- ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
- МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 2409-5052 (Print)  
ISSN 2619-0044 (Online)



**ВЫПУСК № 3 (68), июль – сентябрь 2025**



<http://www.iro38.ru>

## ЖУРНАЛ «Педагогический ИМИДЖ / Pedagogical IMAGE»

### Учредитель и издатель:

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования  
Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области»

**Главный редактор:** И. В. Сосновская, д-р пед. наук, проф. (Иркутск)

**Заместители главного редактора:** Н. В. Пономарёва, канд. филол. наук (Иркутск),

А. В. Глазков, д-р психол. наук, проф. (Иркутск)

**Ответственный секретарь:** Е. К. Балкова (Иркутск)

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. В. Алексеев, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Е. А. Алисов, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. М. Антипова, д-р пед. наук, проф. (Москва), И. В. Антоненко, д-р психол. наук, доц. (Москва), Р. А. Афанасьева, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), М. А. Ахметов, д-р пед. наук, доц. (Ульяновск), Г. Ц. Бадуева, канд. филол. наук, доц. (Улан-Удэ), Т. И. Бакланова, д-р пед. наук, проф. (Москва), Э. В. Балакирева, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), И. В. Балицкая, д-р пед. наук, доц. (Южно-Сахалинск), Ц. Батмунх, д-р пед. наук, проф. (Монголия, Улан-Батор), Т. Н. Бояк, д-р социол. наук, проф. (Улан-Удэ), Е. И. Бражник, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), М. Г. Булгакова, канд. истор. наук (Иркутск), А. Вайль, канд. филол. наук, д-р филос. (Киль, Германия), Н. М. Валюшина, канд. пед. наук (Иркутск), Ван Цзиньлин, д-р филол. наук, проф. (Китай, Чанчунь), Ван Цзунху, д-р филол. наук, проф. (Китай, Пекин), Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доц. (Чита), Т. Н. Волковская, д-р психол. наук, проф. (Москва), Е. В. Воробьева, д-р пед. наук, доц. (Иркутск), З. М. Галжимурадова, д-р психол. наук, проф. (Махачкала), А. Ф. Галимуллина, д-р пед. наук, проф. (Казань), Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (Киров), Т. В. Глазкова, канд. пед. наук (Иркутск), И. А. Грешилова, канд. филос. наук, доц. (Чита), А. Д. Дейкина, д-р пед. наук, проф. (Москва), Ю. В. Еремин, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Б. Жамсрандорж, д-р психол. наук, проф. (Монголия, Улан-Батор), М. В. Жигорева, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. И. Загравская, д-р пед. наук, доц. (Томск), А. В. Закрепина, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, доц. (Москва), В. Ю. Захаров, д-р ист. наук, проф. (Москва), Н. В. Зеленко, д-р пед. наук, проф. (Армавир), Р. Ю. Зуляр, канд. полит. наук, доц. (Иркутск), А. Н. Иоффе, д-р пед. наук, доц. (Москва), В. В. Казарина, канд. пед. наук (Иркутск), Л. В. Капилович, д-р мед. наук, проф. (Томск), А. Д. Карнышев, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), Е. А. Келярова, канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Н. В. Клоева, д-р психол. наук, проф. (Ярославль), О. И. Ключко, д-р филос. наук, доц. (Москва), Н. Л. Кольчикова, д-р пед. наук, доц. (Абакан), А. Н. Корнев, д-р психол. наук (Санкт-Петербург), О. В. Коршунова, д-р пед. наук, доц. (Киров), А. В. Кубасов, д-р филол. наук, проф. (Екатеринбург), М. В. Кузнецова, канд. истор. наук, доц. (Иркутск), Б. В. Кулриянов, д-р психол. наук, проф. (Москва), О. В. Кучергина, канд. пед. наук (Иркутск), Е. Б. Лактионова, д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург), Е. Линь, канд. филол. наук (Китай, Нанкин), Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доц. (Минск, Республика Беларусь), Ч. Лю, канд. филол. наук, доц. (Китай, провинция Цзянсу, Чжэньцзян), Ж. А. Майдангалиева, д-р филос., доц. (Актобе, Республика Казахстан), Т. А. Малых, канд. пед. наук (Иркутск), Е. А. Медведева, д-р психол. наук, проф. (Москва), Г. А. Мишина, д-р психол. наук, доц. (Москва), А. В. Молокова, д-р пед. наук, доц. (Новосибирск), Н. М. Назарова, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. А. Нестерова, д-р психол. наук, доц. (Москва), А. Е. Павлов, д-р пед. наук, проф. (Улан-Удэ), С. Б. Пашкин, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Л. И. Петриева, д-р пед. наук, проф. (Ульяновск), В. Б. Поплавский, д-р физ.-мат. наук, доц. (Саратов), Г. Д. Прутков, д-р филол. наук, доц. (Москва), Ю. А. Разенкова, д-р пед. наук, доц. (Москва), Л. В. Ращибуурская, д-р филол. наук, проф. (Нижний Новгород), А. А. Русаков, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Л. И. Рюмшина, д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону), Ю. В. Селиванова, д-р социол. наук, проф. (Саратов), Э. Сосорбарам, д-р филол. наук, проф. (Монголия, Улан-Батор), Г. А. Стародубцева, канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Р. И. Суннатов, д-р психол. наук, проф. (Москва), Е. А. Суханова, канд. пед. наук (Томск), Х. Сюй, д-р филол. наук, проф. (Китай, Шанхай), Т. С. Табаченко, д-р пед. наук, доц. (Южно-Сахалинск), Л. В. Тарабакина, д-р психол. наук, проф. (Москва), С. П. Татарова, д-р социол. наук, доц. (Улан-Удэ), Н. П. Терентьева, д-р пед. наук, доц. (Челябинск), Т. А. Терехова, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), А. И. Тимошенко, д-р пед. наук, проф. (Иркутск), А. В. Торопова, д-р пед. наук, проф. (Москва), С. Ю. Трапицын, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Т. В. Туманова, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. И. Ульзтуева, д-р пед. наук, доц. (Чита), А. П. Усольцев, д-р пед. наук, проф. (Екатеринбург), Н. М. Федорова, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), С. Н. Феклистова, д-р пед. наук, доц. (Минск, Республика Беларусь), Г. Н. Фоминская, д-р пед. наук, доц. (Улан-Удэ), Д. Л. Хилханов, д-р социол. наук, доц. (Москва), Н. И. Чернецкая, д-р психол. наук, доц. (Иркутск), В. Ф. Чертов, д-р пед. наук, проф. (Москва), Т. А. Шилько, д-р мед. наук, проф. (Томск), И. М. Яковлева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

### Адрес учредителя и издателя:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, 10-А  
Тел.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, http://www.iro38.ru

### Адрес редакции:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А  
Тел.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, http://journal.iro38.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий  
и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР) 30.05.2019 г.

Регистрационный номер: ПИ № ФС 77 - 75867

### Подписной индекс – 43153

в Объединённом каталоге «Пресса России»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные  
научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени  
доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)  
(педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред  
(психологические науки)

5.3.8. Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)

Издаётся с декабря 2008 года

© ГАУ ДПО ИРО, 2025

**12<sup>+</sup>****«Педагогический  
ИМИДЖ»** Научно-практический журнал<http://journal.iro38.ru>**Pedagogical IMAGE**

DOI: 10.32343/2409-5052

Сквозной номер выпуска – 68

Том 19

№ 3 (68), июль – сентябрь 2025 DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3

**СОДЕРЖАНИЕ****ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ****ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

- 269** **Балицкая И. В., Шашкина О. В., Зарипова К. И.**  
Разработка модели взаимодействия университета и этнических диаспор в полиэтническом пространстве региона (на примере Сахалинской области)
- 287** **Дятлова Е. Н.**  
Сформированность патриотических ценностей у учеников как результат концептуализации региональной системы воспитания (на материалах эмпирического исследования)
- 302** **Андреева Ю. В.**  
Тишина как феномен и метод: философско-педагогический аспект
- 312** **Нестерова Ю. В., Ломоносова Н. В.**  
Социально-педагогические проблемы интеграции низкорослых детей в обществе сверстников
- 330** **Паршутина Л. А.**  
Трансформация педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов в условиях цифровизации образования
- 352** **Егорова Н. С.**  
Приобщение школьников к профессиональной культуре медиков в классах естественно-научного профиля

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- 366** **Воюшина М. П., Белоруссова С. А.**  
Диагностика отношения первоклассников к традиционным российским ценностям

384

**Подругина И. А., Левушкина О. Н., Каравашкина М. В.,  
Соловьева Ю. И.**

Олимпиадные задания по русскому языку на материале литературных текстов в начальной школе как средство формирования учебных умений учащихся

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

395

**Костенко М. А.**

Аксиологическая компетентность и профессиональный опыт педагога: перспективы дополнительного образования

413

**Струговец В. М.**

Развитие логического мышления у военных медиаспециалистов для совершенствования в профессиональной деятельности

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

426

**Морозова И. С., Воронова Е. В.**

Изменчивость содержательных характеристик компонентов профессиональной субъектности студентов на начальном этапе обучения в колледже

444

**Сукнева Е. А.**

Особенности связей в структуре лидерской компетентности студентов, осваивающих помогающие профессии

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

462

**Мишина Г. А., Черничкина Ю. Д., Дегтярева А. В., Карачунская Е. М.,  
Приходько Н. А., Дегтярев Д. Н.**

Промежуточные результаты реализации междисциплинарного (психолого-медико-педагогического) подхода в ходе консультативного приёма педиатра

---

## CONTENTS

### PEDAGOGICAL SCIENCES

#### GENERAL PEDAGOGY

- 269** **Balitskaya I. V., Shashkina O. V., Zaripova K. I.**  
Development of a Model for Interaction between the University and Ethnic  
Diasporas in the Multiethnic Space of the Region (Using the Sakhalin Region  
as a Case Study)
- 287** **Dyatlova E. N.**  
Formation of Students' Patriotic Values as a Result of Conceptualizing the  
Regional Education System (Based on the Materials of the Empirical Study)
- 302** **Andreeva Yu. V.**  
Silence as a Phenomenon and a Method: Philosophical and Pedagogical As-  
pect
- 312** **Nesterova Yu. V., Lomonosova N. V.**  
Socio-Pedagogical Challenges of Integrating Children with Short Stature Into  
Peer Environments
- 330** **Parshutina L. A.**  
Transformation of Pedagogical Competencies of Natural Science Teachers in  
the Context of Education Digitalization
- 352** **Egorova N. S.**  
Introducing School Students of Natural Science Specialized Classes to the  
Professional Culture of Medical Practitioners

#### THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

- 366** **Voyushina M. P., Belorussova S. A.**  
Diagnostics of the Attitude of First-Graders Towards Traditional Russian Val-  
ues
- 384** **Podrugina I. A., Levushkina O. N., Karavashkina M. V., Solovyeva Yu. I.**  
Olympiad Tasks in the Russian Language Based on Literary Texts in Primary  
School as a Means of Developing Pupils' Learning Skills

#### THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

- 395** **Kostenko M. A.**  
Axiological Competence and Professional Experience of a Teacher: Prospects  
for Additional Education
-

---

413

**Strugovets V. M.**

The Development of Logical Thinking in Military Media Specialists for Professional Excellence

**PSYCHOLOGICAL SCIENCES**

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

426

**Morozova I. S., Voronova E. V.**

Variability of the Content Characteristics of the Components of Students' Professional Subjectivity at the Initial Stage of College Education

444

**Sukneva E. A.**

Peculiarities of Interrelations in the Structure of Leadership Competence of Students Mastering Helping Professions

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

462

**Mishina G. A., Chernichkina J. D., Degtyareva A. V., Karachunskaya E. M., Prikhodko N. A., Degtyarev D. N.**

Preliminary Findings on Implementing an Interdisciplinary (Psychological, Medical, and Pedagogical) Approach at the Pediatric's Appointment

---

УДК 378.1

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-269-286

Научная статья

## Разработка модели взаимодействия университета и этнических диаспор в полиэтническом пространстве региона (на примере Сахалинской области)

**И. В. Балицкая<sup>1</sup>, О. В. Шашкина<sup>2</sup>, К. И. Зарипова<sup>3</sup>**<sup>1,2,3</sup>Сахалинский государственный университет, г. Южно-Сахалинск<sup>1</sup>[balitskaya\\_i@mail.ru](mailto:balitskaya_i@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9325-9729><sup>2</sup>[shashkina\\_ov@sakhgu.ru](mailto:shashkina_ov@sakhgu.ru), <https://orcid.org/0009-0004-8414-1771><sup>3</sup>[zaripova\\_ki@mail.ru](mailto:zaripova_ki@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0009-7099-0904>

### Аннотация

**Введение.** В современных условиях развития российского общества остро ощущается потребность в образовании, способном стать средством интеграции представителей различных этнокультурных групп. Роль связующего звена между образовательными учреждениями и этническими группами выполняют диаспоры, позволяющие сохранять собственную этнокультурную идентичность, при этом служить средством интеграции в принимающее сообщество. Для реализации данной цели высшие учебные заведения могут устанавливать целенаправленные партнёрские связи с этническими диаспорами, создавая и развивая адаптивную поликультурную образовательную среду. Возможность университета реализовать модель социально ориентированной структуры позволяет решить ряд многоаспектных задач, что способствует повышению качества образования, развитию научного потенциала университета, а также социальной стабильности региона и российского общества в целом.

**Методы и материалы.** В исследовании использовался комплекс методов научного логико-исторического анализа, включающий в себя источниковедческий анализ, эмпирический метод, системный и структурно-функциональный анализ механизмов взаимодействия диаспор и образовательных учреждений. Для достижения основной цели исследования при разработке модели взаимодействия университета и этнических диаспор использован метод моделирования.

**Результаты исследования.** В статье рассмотрены основные факторы формирования этнокультурного разнообразия Сахалинской области и охарактеризованы основные тенденции формирования этнических диаспор. Уточнено современное интегрированное толкование термина «диаспора», а также определён его узкий смысл. Изучены особенности коммуникации диаспор, функционирующих на территории Сахалинской области. Доказана целесообразность налаживания партнёрских отношений между Сахалинским государственным университетом и этническими диаспорами региона, предложена детализированная модель подобного взаимодействия.

© Балицкая И. В., Шашкина О. В., Зарипова К. И., 2025

**Выводы.** Коммуникационные сети диаспор региона послужили основой для организации целевого сотрудничества с Сахалинским государственным университетом, которое реализуется на основе модели взаимодействия университета и этнических диаспор и решает ряд многопрофильных задач: расширение социокультурного пространства вуза, оптимизация образовательного процесса, сохранение культурного наследия региона, формирование региональной кросс-культуры, укрепление социальной консолидации общества за счёт адаптации мигрантов в принимающее сообщество и др.

**Ключевые слова:** диаспоры, диаспоральные организации, высшее образование, интеграция, межэтнические отношения, региональное образовательное пространство, модель взаимодействия университета и этнических диаспор

**Для цитирования:** Балицкая И. В., Шашкина О. В., Зарипова К. И. Разработка модели взаимодействия университета и этнических диаспор в полиэтническом пространстве региона (на примере Сахалинской области) // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 269–286. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-269-286

**Development of a Model for Interaction between the University and Ethnic Diasporas  
in the Multiethnic Space of the Region  
(Using the Sakhalin Region as a Case Study)**

Original article

Irina V. Balitskaya<sup>1</sup>, Olga V. Shashkina<sup>2</sup>, Kamila I. Zaripova<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk

<sup>1</sup>balitskaya\_i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9325-9729>

<sup>2</sup>shashkina\_ov@sakhgu.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8414-1771>

<sup>3</sup>zaripova\_ki@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-7099-0904>

**Abstract**

**Introduction.** In the modern context of Russian societal development, there is a critical need for education capable of serving as a tool for integrating representatives of diverse ethnocultural groups. Ethnic diasporas perform the role of an intermediary nexus between academic entities and ethnic groups, enabling the preservation of their ethnocultural identity while simultaneously facilitating integration into the host community. To achieve this goal, higher education institutions can establish targeted partnerships with ethnic diasporas, creating and fostering an adaptive multicultural educational environment. The university's ability to implement a model of a socially oriented structure enables the solution of multiple complex tasks, contributing to the improvement of education quality, the development of the university's scientific potential, and the social stability of both the region and Russian society as a whole.

**Materials and Methods.** The study employed a set of scientific methods of logical and historical analysis, including source analysis, empirical methods, and systematic as well as structural-functional analyses of the mechanisms of interaction between diasporas and educational institutions. To achieve the main objective of the study, the modeling method was used to develop a model of interaction between the university and ethnic diasporas.

**Results.** *This study investigates the determinants shaping the ethnocultural heterogeneity of the Sakhalin Region and delineates the predominant patterns in the development of ethnic diasporas. The modern integrated interpretation of the term “diaspora” is determined, as well as its narrow meaning is defined. The analysis of the communication activities of the Sakhalin Region diasporas is conducted. The authors substantiated the need for interaction between Sakhalin State University and the ethnic diasporas and developed a theoretical model of interaction between the university and ethnic diasporas.*

**Conclusion.** *The communication networks of the region’s diasporas served as the basis for organizing targeted cooperation with Sakhalin State University, which is implemented on the basis of the theoretical model and solves a number of multidisciplinary tasks: expanding the sociocultural space of the university, optimizing the educational process, preserving the cultural heritage of the region and the formation of regional cross-culture, strengthening the social consolidation of society through the adaptation of migrants to the host community, etc.*

**Keywords:** *diasporas, diaspora organizations, higher education, integration, interethnic relations, regional educational space, model of the University interaction and ethnic diasporas*

**For citation:** *Balitskaya I.V., Shashkina O.V., Zaripova K.I. Development of a Model for Interaction between the University and Ethnic Diasporas in the Multiethnic Space of the Region (Using the Sakhalin Region as a Case Study). Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp. 269-286. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-269-286*

### Введение

Сахалинская область исторически характеризуется высокой миграционной активностью и испытывает в результате этого существенные демографические изменения, влияющие на структуру и возраст населения. Приток мигрантов на территорию области актуализировал необходимость их адаптации и интеграции в принимающее общество. Несмотря на активную государственную политику, направленную на интеграцию малых этносов, отмечается низкая социальная активность молодёжи, а также обособленная жизнедеятельность малых этнических групп.

Подобная ситуация требует кардинальных мер для её своевременного урегулирования: «В таких условиях возникает объективная потребность в обеспечении интеграции представителей различных этнокультурных групп, которая должна осуществляться с сохранением многообразия и многоликости российского общества, россиян как единого народа» [1, с. 22].

В процессе активных социально-политических трансформаций, происходящих в Российской Федерации, процесс конструирования гражданской идентичности становится важной стратегической задачей: «Гражданская идентичность в социальной реальности формируется за счёт как национально-государственной общегражданской принадлежности, способности человека к общегражданской интеграции, так и этнокультурной близости и специфики этнического происхождения» [2, с. 2]. Баланс в обществе определяется характером взаимодействия принимающего социума с диаспорами, обеспечивающими сохранение этнической идентичности и коммуникацию между государством и этническими группами: «...институты диаспоры фактически выполня-

ют роль внутригосударственного агента формирования общегражданской идентичности у различных этнокультурных компонентов поликультурного российского социума» [3, с. 150]. Диаспоральные сообщества могут оказать влияние на урегулирование этнополитических противоречий, внося свой вклад в обеспечение национальной безопасности государства.

Эффективное сотрудничество с диаспорами требует деятельного вовлечения институтов гражданского общества [4, с. 28]. Образование, учитывающее интересы разных этносов, способствует сохранению культурной идентичности региона. Образовательные организации представляют собой централизованную платформу для эффективной интеграции этнокультурных сообществ, что в свою очередь оказывает влияние на формирование общероссийской социокультурной идентичности. По мнению одного из ведущих исследователей в области поликультурного образования О. В. Гукаленко, приобщение подрастающего поколения к народным традициям, культуре, воспитание ценностей, сложившихся в ходе многовековой истории Отечества, выступают не только фактором взаимосвязи поколений, но и закладывают фундамент для поступательного развития российского общества [5].

Учитывая тот факт, что диаспоры могут служить фактором достижения социальной гармонии в обществе и укреплять общероссийскую гражданскую идентичность, государственная политика выстраивается в направлении поддержки культурной самобытности всех народов и ориентируется на «укрепление общероссийской гражданской идентичности, сохранение единого культурного пространства страны, обеспечение межнационального и межрелигиозного мира и согласия» [6]. Диаспоры в качестве субъектов, содействующих достижению консенсуса в социуме, являются приоритетным направлением государственной культурной политики, ориентированной на консолидацию общероссийской гражданской идентичности и поддержание унифицированного культурного пространства. Региональная культурная политика выстраивается в рамках общегосударственной, следует принципу культуросообразности, поддерживает культуру всех проживающих на территории региона этносов, что обращает «региональную культуру в системообразующий фактор, способствует созданию современных культурных стратегий и новых форм культурного развития региона» [7, с. 241]. Формирование полиэтнического образовательного пространства также способствует сохранению целостности социокультурного региона [8, с. 72].

Местная образовательная система должна эволюционировать в среду, где устанавливаются общие принципы продуктивного взаимодействия и разрабатываются инновационные модели совместной жизни представителей разных культур в едином государстве. В соответствии с этим коллаборация высших учебных заведений с локальными диаспорами может выступать в качестве платформы для конструирования расширенной социокультурной парадигмы, ориентированной на решение спектра значимых комплексных задач, включая социокультурную адаптацию членов диаспоры, что оказывает влияние на их успешную интеграцию в принимающее сообщество. В данной перспективе функциональность современных университетов направлена на установление систематических партнёрских взаимоотношений с этническими организациями, иницируя и развивая адаптивную поликультурную образовательную среду, объединяющую группы индивидуумов различных национальностей, что в свою очередь потенциально выступает инструментом сохранения стабильности и устойчивого развития российского общества. Соответственно, разработка модели взаимодействия высших учебных заведений с этническими диаспорами региона, учитывающей их

этнокультурные особенности, историю проживания на территории области, а также характер взаимодействия с принимающим сообществом будет являться одной из приоритетных задач деятельности современных университетов и определять цель нашего исследования.

С учётом целесообразности проведения подобного исследования были поставлены следующие задачи:

- проанализировать и выявить основные факторы формирования этнокультурного многообразия Сахалинской области;
- на основе анализа основных теоретических концепций изучения диаспоры сформулировать рабочее определение термина «Диаспора» и уточнить его основные характеристики;
- проанализировать коммуникационную деятельность основных диаспор Сахалинской области и выявить наиболее активные диаспоры;
- аргументировать целесообразность сотрудничества между университетом и этническими диаспорами и спроектировать функциональную модель его работы.

Научная новизна исследования заключается в разработке модели взаимодействия университета и этнических диаспор, адаптированной к специфике полиэтнического пространства Сахалинской области, которая учитывает его островной, приграничный характер, исторически сложившуюся структуру диаспор; в которой выявлены региональные факторы, детерминирующие содержание и механизмы данного взаимодействия (уникальный этнодемографический состав, исторически сложившаяся практика сосуществования диаспор и принимающего сообщества; обоснована ключевая роль университета как интегратора взаимодействия между различными этническими группами.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования теоретической модели высшими учебными заведениями для создания инклюзивной социокультурной среды за счёт организации целенаправленного сотрудничества с этническими диаспорами.

Методы исследования: ввиду специфического характера изучаемого объекта акцент сделан на применении теоретических подходов. Ключевым методом является теоретико-педагогический анализ специализированной литературы, посвящённой рассматриваемой проблематике. Данный подход позволяет выявить основные тенденции, противоречия и нерешённые вопросы в области взаимодействия образовательных учреждений и этнических сообществ. В рамках исследования используются компаративный анализ, изучение статистических данных, а также анализ нормативно-правовой базы, регулирующей миграционные процессы. Кроме того, применяется системный и структурно-функциональный анализ, направленный на изучение механизмов взаимодействия между диаспоральными организациями и органами государственной власти.

Для создания модели взаимодействия вуза и этнических диаспор, а также эффективной структуры центра взаимодействия вуза и этнических диаспор применялась методология моделирования.

Методологической основой исследования выступили положения системного (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, Е. Е. Вяземский, Т. И. Шамова); культурологического (Е. В. Бондаревская, Н. Д. Никандров, Б. Т. Лихачев); лично ориентированного (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. А. Слостенин, И. С. Якиманская) подходов к организации педагогической деятельности.

Материалами для выполнения данного исследования послужили:

- теоретико-методологические труды, являющиеся фундаментом изучения данной проблемы (Ю. В. Арутюнян, В. И. Дятлов, А. К. Осепян, В. А. Тишков, Ж. Т. Тощенко, Т. И. Чаптыкова);
- работы, которые посвящены разработке тех или иных аспектов или особенностей диаспор в современной России (А. Б. Багдасарова, А. В. Бедрик, А. В. Лубский, М. Е. Попов, А. В. Сериков);
- исследования, систематизирующие зарубежный опыт функционирования диаспор, их интеграцию в общество принимающего государства (А. Vamberger, К. Butler, R. Cholami, A. Gamlen, D. Massey, W. Safran);
- исследования проблематики диаспор, изложенные в научных журналах и сборниках конференций, посвящённых региональным аспектам изучаемого вопроса (А. А. Горбунова, М. Б. Максимов, Ю. С. Шабалин);
- научные труды российских учёных, посвящённые теоретическим и практическим вопросам взаимодействия образовательных учреждений и этнических диаспор (Е. В. Бабаевой, Г. В. Ганьшиной, Г. И. Грибковой, С. Ю. Завариной Т. Н. Калугиной, К. Д. Куниловой, В. П. Сергеевой, Э. И. Медведь и др.).

## Результаты исследования

1. Сахалинская область исторически формировалась как полиэтничный регион, аккумулируя потоки миграции различного характера. Спецификой этнокультурной среды данного региона выступает симбиоз различных этнических групп, каждая из которых характеризуется наличием самобытных экономических и культурных практик. Этническое разнообразие способствовало формированию сложной системы взаимовлияния и адаптации традиций, что отражается в хозяйственной деятельности и культурном наследии каждого этноса. На формирование национального многообразия Сахалинской области оказали влияние следующие факторы: выгодное географическое положение для стоянок миграционных потоков; итоги Второй мировой войны, по которым большая часть корейского населения не подлежала репатриации и осталась на островах; подъём региональной экономики на фоне экономического кризиса в странах СНГ и ближнего зарубежья; открытие шельфовых проектов с привлечением иностранных компаний; отток славянской части населения на материковую часть РФ; массовый приток мигрантов рабочего возраста для заработков [9]. В рассматриваемом регионе на протяжении длительного времени происходило формирование поликультурной среды, при этом ключевая роль принадлежала русскому этносу (рис. 1) [10, с. 926].

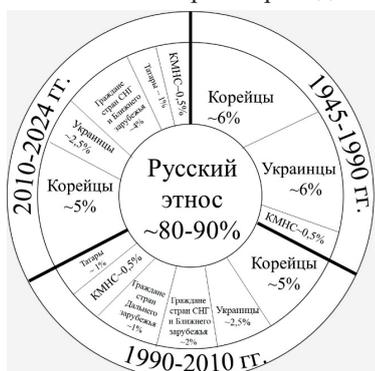


Рис. 1. Модель формирования поликультурной среды региона

В обстоятельствах интенсивного межэтнического обмена происходило становление ключевых диаспоральных групп и других национальных объединений. Община коренных малочисленных народов севера (КМНС) Сахалинской области имеет несколько некрупных очагов размещения (в основном в северной части острова), которые объединили свою деятельность в общее движение. Народности нивхи и уйльта, проживающие небольшими группами в основном на севере острова, составляют примерно 0,5 % от всего населения региона. Их малочисленность, культурные отличия и разрозненное поселение способствовали более длительному формированию этнонациональных организаций по сравнению с другими этническими группами. Основным побудительным мотивом для создания подобных объединений стала государственная и региональная политика, направленная на сохранение языков и культур малочисленных народов [9].

Сообщество сахалинских корейцев локально сконцентрировано в южной части острова. Корейские диаспоральные организации сложились относительно быстро, т. к. корейцы представляют собой второй по численности этнос Сахалинской области. В настоящее время корейские диаспоры демонстрируют высокую степень интеграции в социальные аспекты жизни местного общества.

В конце 90-х – начале 2000-х гг. благодаря развитию региональной нефтегазовой промышленности, повлиявшей на рост миграционных потоков, структура населения претерпевала существенные изменения в сторону большей интернационализации. Основной причиной роста миграционных потоков из ближнего и дальнего зарубежья является экономическая стабильность области, возможность работать на нефтегазовых предприятиях. Пиковыми моментами формирования диаспор из граждан соседних стран и СНГ стали 2005 и 2015 годы. Эти периоды совпадают с ростом миграционной активности на островах, вызванной увеличением числа вакансий в нескольких отраслях, в частности в нефтегазовой.

Вместе с тем сложные социально-экономические и климатические условия спровоцировали снижение доли славянского населения и сокращение численности традиционных этнических групп, таких как русские, корейцы, украинцы, белорусы, татары, мордва и чуваша. До 2022 года наблюдался приток мигрантов из Киргизии и Таджикистана, а также незначительное увеличение азербайджанской, армянской и бурятской общин [11].

Некоторые достаточно многочисленные этносы региона (украинцы, белорусы) отказались от формирования национальных организаций по ряду причин: неполная консолидация членов группы в регионе, отсутствие необходимости в дополнительном распространении языка и культуры, бюрократические сложности, связанные с оформлением документации, нежелание нести финансовые затраты и пр.

Для этнической структуры Сахалинской области характерно отсутствие компактного проживания национальных групп, за исключением корейцев, сосредоточенных в южной части острова, и коренных малочисленных народов Севера. Представители всех проживающих на территории области национальностей, как правило, интегрированы в русскоязычную среду.

Объединение представителей этнокультурных групп в организации позволяет им консолидировать ресурсы, координировать действия и эффективно лоббировать свои интересы на экономическом и культурном уровнях. Организация диаспоры позволяет малочисленным этносам компенсировать недостаток численности за счёт целенаправленной и скоординированной деятельности. На территории Сахалинской области официально зарегистрировано двадцать семь диаспоральных организаций [9, с. 995].

Формирование новых диаспор и диаспоральных организаций обусловлено увеличением числа прибывающих в Сахалинскую область иностранных граждан и граждан РФ из других регионов.

2. В рамках настоящего научного исследования термин «диаспора» трактуется как сложное и многогранное явление, нуждающееся в конкретизации для проведения целевого анализа [3, с. 150]. В этой связи требуется определить наиболее подходящую интерпретацию, учитывающую этнокультурные особенности, коммуникативные практики и потребности в интеграции диаспоральных общностей, проживающих на территории Сахалинской области. Анализ ключевых концепций определения «диаспора», предложенных В. Дятловым [12; 13], Ж. Тощенко [14], Т. Чаптыковой [14], В. А. Тишковым [15], позволил выделить основополагающие характеристики данного феномена. К ним относятся общность этнической принадлежности, географическое расположение за пределами исторической территории проживания этноса, наличие специализированных социальных структур, обеспечивающих поддержание и развитие коллективных связей, чувства солидарности и выраженной привязанности к исторической родине, а также формирование специфических моделей коллективного поведения [15, с. 37]. В общих чертах диаспора определяется как группа этнического или религиозно-меньшинства мигрантского происхождения, проживающая в принимающей стране и поддерживающая тесные связи со страной происхождения [16, с. 109]. Ключевыми характеристиками диаспоры являются историческая память, культурная идентичность и стремление к сохранению связей с Родиной. Для анализа деятельности диаспор в регионе целесообразно понимать этот термин в узком смысле, поэтому мы разделяем мнение В. А. Тишкова, который предполагает возможным характеризовать диаспоры как способ национальных меньшинств находить формы организации для сохранения своей уникальности [15]. Таким образом, конкретизация термина и изучение широкого спектра его основных характеристик даёт обоснование применению многоаспектного термина в его ограниченном значении, что позволяет обратить основное внимание на изучение ключевых атрибутов коммуникативной активности диаспор, локализованных в Сахалинской области.

3. Изучение коммуникативной деятельности диаспоральных групп Сахалинского региона позволило идентифицировать её приоритетные векторы: деятельность в русле государственной и региональной политики на основе интеграции с государственными организациями (администрация Сахалинской области, Правительство Сахалинской области, образовательные организации и др.); опора большинства на руководящую деятельность «Ассамблеи народов России», позитивная динамика роста количества проводимых диаспорами мероприятий, в основном ориентированных на памятные даты и народные праздники, поддержание лингвистического и культурного наследия являются приоритетными при снижении их повседневной активности. Предпринимаемые меры и инициативы преимущественно адресованы молодому поколению, что обуславливает активное участие образовательных институтов.

Типичные направления деятельности диаспор включают в себя распространение культурных ценностей этнической группы, создание платформ для коммуникации членов этнического сообщества, а также взаимодействие с государственными структурами по социально-политическим вопросам [17, с. 77]. Изучение деятельности основных диаспоральных объединений в пределах Сахалинского региона показывает их направленность на достижение обозначенных целей. Особое внимание уделяется поддержанию аутентичности языка и культурных традиций, что в свою очередь оказывает

влияние на конструирование благоприятного этнического самосознания (см. табл. 1)

Таблица 1

**Мероприятия, проводимые в рамках языковой региональной политики**

Наименование мероприятия	Участники\организаторы
III Международный симпозиум на языках КМНС Дальнего Востока России (2024)	Организаторы: Ассоциация музеев Сахалинской области, Литературно-художественный музей книги А. П. Чехова «Остров Сахалин» при поддержке Министерства культуры и архивного дела Сахалинской области.  Участники: более 150 представителей учреждений образования, науки и культуры, краеведы, студенты, представители КМНС из разных регионов России и Китая
Региональная детско-юношеская конференция «Родная речь» (2024)	Организаторы: Министерство культуры и архивного дела Сахалинской области, Литературно-художественный музей книги А. П. Чехова «Остров Сахалин».  Участники: школьники и студенты из Южно-Сахалинска, Ногликского и Поронайского районов, а также гости из Хабаровского края
Областной фестиваль ремёсел КМНС «Живые традиции» (2024)	Организатор: Сахалинский областной центр народного творчества
Детско-юношеский фестиваль народностей Севера «Наследники традиций»	Организатор: Сахалинский областной центр народного творчества
Международный фестиваль национальных культур «Содружество», проводится раз в три года	Организатор: Сахалинский областной центр народного творчества
Оцифровка произведений нивхского писателя Владимира Санги и выпуск аудиодиска с его сказками на нивхском языке	Организаторы: Компания «Сахалин Энерджи» совместно с Ассоциацией музеев Сахалинской области и региональными властями
Комплекс мероприятий по сохранению языков коренных народов России в рамках проекта «Мой родной язык» (2020)	Организаторы: Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, Сахалинская областная универсальная научная библиотека, Ногликская централизованная библиотечная система, информационно-культурный просветительский центр «Доминанта» при содействии Правительства Сахалинской области.  Участники: эксперты, учёные, языковые активисты из Сахалинской области и других регионов России
Детско-юношеская конференция на языках коренных малочисленных народов Севера (2023 год)	Организаторы: Компания «Сахалин Энерджи», Ассоциация музеев Сахалинской области, Правительство Сахалинской области.  Участники: юные представители коренных малочисленных народов Севера Сахалинской области из Охинского, Ногликского, Поронайского районов и Южно-Сахалинска

Адаптационная функция является ключевой в деятельности диаспор и диаспоральных организаций Сахалинской области, обеспечивая устойчивость связей между их

членами. Эта функция направлена на оптимизацию взаимодействия с внешней средой и определяет диаспору как коммуникационный мост между материнским этносом и принимающим обществом [18, с. 3653]. Наибольшая активность характерна для диаспор с длительной историей проживания в регионе и компактным расселением, например корейская и татарская диаспоры. Очевидна тенденция устоявшихся, активных диаспор вовлекать в свою деятельность вновь образующиеся этнонациональные организации (Празднование Нового года на базе корейского центра с приглашением представителей всех диаспор Сахалинской области).

4. В сложившихся условиях поликультурного пространства региона ощущается острая необходимость целенаправленного взаимодействия университета и этнических диаспор. Важно отметить, что в Сахалинском государственном университете сложился определённый опыт подобного сотрудничества, однако имеющиеся практики не систематизированы и носят разрозненный характер [1]. Для реализации совместной деятельности Сахалинского государственного университета и этнических диаспор Сахалинской области была разработана модель взаимодействия университета и этнических диаспор (рис. 2). Модель создана на базе опыта сотрудничества государственных учреждений с этническими организациями. Модель объединяет четыре блока: целеполагающий, методологический структурно-функциональный, организационно-процессуальный [10, с. 928].

В целеполагающем блоке представлены четыре компонента, имеющие следующие направления:

- решение задач стабильности и устойчивого развития общества: обеспечение стабильности и развития общества, предотвращение этнической розни, сближение народов для решения общих задач (цели устойчивого развития);
- сохранение целостности социокультурного пространства региона на основе принципов культуросообразности, позиционирования региональной культуры как фактора создания новых форм культурного развития региона; сохранение и развитие региональной идентичности, решение комплексных задач региона;
- реализация ФГОС, выполнение социального заказа общества и государства на подготовку специалистов в соответствии с социальными ожиданиями общества, требованиями к интеллектуальным, личностным и социальным качествам выпускника, определяющим его способность к продуктивной профессиональной деятельности в современном многонациональном обществе, развитие умений решать профессиональные задачи в условиях поликультурности;
- формирование полиэтничного образовательного пространства: расширение социокультурного пространства вуза путём создания благоприятных условий для успешного развития всех участников образовательного процесса, увеличение функциональных возможностей вуза в процессе его взаимодействия с этническими организациями, повышение качества образования.

В основу разработки модели положены ключевые методологические подходы, составляющие методологический блок. К ним относятся системный подход (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, Е. Е. Вяземский, Т. И. Шамова); культурологический (Е. В. Бондаревская, Н. Д. Никандров, Б. Т. Лихачев); лично ориентированный (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская).

Содержательно-функциональный модуль разработан путём внедрения общих векторов и функций, регламентирующих коллаборацию высшего учебного заведения и этнических диаспор. Были определены следующие основные функции совместной де-

тельности: адаптационная, воспитательная, просветительская, образовательная, здоровьесберегающая, социальная, консультационная.

Организационно-процессуальный компонент является воплощением схемы Центра взаимодействия университета и этнических диаспор, представленного как отдельный компонент структуры вуза на основе структурно-функциональной характеристики его деятельности: в соответствии со связями непосредственного вида деятельности с подразделениями вуза при руководящей роли ректората для объединения и систематизации совместных действий университета и этнических диаспор.



Рис. 2. Модель взаимодействия университета и этнических диаспор

Встроенный в общую структуру вуза, Центр взаимодействия вуза и этнических диаспор выполняет свои задачи в сотрудничестве с соответствующими подразделениями университета. Деятельность Центра направлена на решение задач гражданско-патриотического воспитания, сохранение культурного наследия, реализацию образователь-

ных программ (в т. ч. повышение квалификации), популяризацию спорта и здорового образа жизни, оказание помощи молодёжи в решении проблем в сфере быта, получения образования, а также на оказание необходимой психологической поддержки.

Предлагаемая структура Центра взаимодействия вуза и этнических диаспор организует скоординированное многостороннее взаимодействие на базе университетского комплекса, что позиционирует его как эффективный механизм межкультурной коммуникации и содействует поддержанию региональной стабильности. Таким образом, внедрение разработанной модели взаимодействия университета с этническими диаспорами может иметь многогранный образовательный и педагогический эффект, который трансформирует университетскую среду и формирует новый социокультурный контекст, в котором происходит становление современных специалистов. Выстраивается целенаправленный процесс обучения, воспитания и развития всех субъектов взаимодействия (студентов, преподавателей, представителей диаспор), направленный на формирование взаимного уважения, межкультурной компетентности и навыков эффективного сотрудничества в поликультурной среде.

#### **Обсуждение и заключение**

Сахалинская область с первых дней её основания начала формироваться как многонациональный регион, при этом национальное многообразие рассматривается как источник его развития и активно поддерживается государственными органами и социальными институтами.

Исторические и социально-экономические преобразования в регионе обусловили формирование основных диаспоральных групп, каждая из которых отличается уникальной историей переселения, мотивами миграции, числом внутрдиаспоральных организаций, наличием коммуникационных связей и степенью интеграции в принимающее сообщество. Диаспоральные и этнонациональные организации взаимодействуют с социальными институтами общества, при этом адаптируются к окружающей среде и обеспечивают прочные связи между своими членами. Адаптация членов этнических диаспор в принимающее сообщество происходит более эффективно в процессе их взаимодействия с образовательными организациями.

Интеграция деятельности учебных заведений и этнических диаспор является одним из приоритетных направлений реализации национальной политики Российской Федерации и её регионов. Находясь в точке кристаллизации социальных процессов, учебные заведения оказывают конструктивное влияние на жизнь общества, интегрируясь при этом с его структурами. В таком контексте деятельность современных университетов может быть ориентирована на установление целенаправленных партнёрских отношений с этническими организациями, создавая и развивая адаптивную поликультурную образовательную среду, объединяющую группы людей различного происхождения и интересов.

Взаимодействие вуза и этнических диаспор должно представлять собой не отдельные мероприятия, а целостную систему, которую можно реализовать на основе разработки модели взаимодействия вуза и этнических диаспор. Предложенная модель позволит определить цели, принципы, механизмы и форматы сотрудничества, закрепить зоны ответственности, вносить корректировки и оценивать эффективность работы. Центр взаимодействия университета и этнических диаспор, представленный как отдельный компонент структуры вуза, выстраивает свою деятельность в соответствии со связями непосредственного вида деятельности с подразделениями вуза и реализует следующие функции (воспитательная, просветительская, образовательная, здо-

ровесберегающая, социальная, консультационная). В рамках деятельности центра сформулирован ряд задач (гражданско-патриотическое воспитание, возрождение и сохранение культурных традиций, содействие духовному развитию молодёжи, знакомство с культурой, историей, традициями, достижениями народов и культур, реализация образовательных программ, курсов, программ дополнительного образования, вовлечение в спортивные мероприятия, популяризация туризма, здорового образа жизни, решение социальных, социально-бытовых проблем молодёжи, психологическая поддержка, помощь в решении проблем с учёбой и др.).

Таким образом, обоснование эффективности разработки такой модели строится на обоюдной полезности для университета, диаспор и общества в целом. Объединённые действия и возможности вуза и этнических диаспор позволяют значительно обогатить процесс обучения, расширить социокультурный опыт обучающихся, содействовать включению всех групп населения в активную жизнь гражданского общества благодаря доверию к диаспоре и желанию взаимодействовать с ней. В образовательной среде происходит расширение культурных границ, что приводит к обмену традициями, ценностями, идеями, языками и другими элементами культуры.

Интегрированные инициативы, реализуемые в рамках академической среды, укрепляют межкультурные связи, что способствует стабильному развитию и поддержанию гармонии. Такой подход вносит вклад в прогресс Сахалинской области и всей России, укрепляя национальную идентичность, защищая культурное единство и способствуя мирному сосуществованию представителей различных национальностей и религий.

#### **Заявленный вклад авторов**

*Балицкая И. В.:* общий замысел темы исследования, постановка проблемы, отбор и подготовка методического материала, формулировка основных выводов.

*Шашкина О. В.:* подготовка итогового варианта статьи, разработка модели, подготовка обзора литературы, редактирование статьи.

*Зарипова К. И.:* разработка концепции и обоснование методологии; сбор и анализ теоретического материала, подготовка методического материала.

#### **The declared contribution of the authors**

*Balitskaya I.V.:* Conceptualization. General research concept, problem statement, selection and preparation of methodological materials, formulation of key conclusions.

*Shashkina O.V.:* Original Draft. Final article preparation, model development, literature review, article editing.

*Zaripova K.I.:* Methodology. Concept development and methodology justification, theoretical material collection and analysis, methodological materials preparation.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

*All authors have read and approved the final manuscript.*

#### **Список литературы**

1. Балицкая И. В., Шашкина О. В. Университет как центр межкультурного взаимодействия с этническими диаспорами (на примере Сахалинского государственного

университета) // Вопросы романо-германской и русской филологии : межвуз. сб. науч. ст. Пятигорск : ПГУ, 2024. С. 21–25

2. Багдасарова А. Б., Попов М. Е. Гражданская и этнокультурная идентичность в образовательном пространстве современной России // Обсерватория культуры. 2007. № 5. С. 110–114. EDN: IJSWLX

3. Бедрик А. В., Панфилова Ю. С., Чикарова Г. И. Диаспоры Юга России как объекты социологического исследования: к постановке проблемы // Гуманитарий Юга России. 2023. Т. 12, № 6. С. 147–158. DOI: 10.18522/2227-8656.2023.6.11

4. Бабаева Е. В., Ганьшина Г. В., Заварина С. Ю. Сотрудничество вуза с учреждениями культуры как форма диверсификации высшего образования [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-samoidentifikatsiya-naseleniya-sahalinskoy-oblasti-v-kontse-xx-nachale-xxi-v/viewer/h6> (дата обращения: 30.09.2024).

5. Гукаленко О. В., Борисенков В. П. Поликультурное образование и вызовы современности // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 3–11. DOI: 10.51314/2073-2635-2018-2-3-11

6. О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 [Электронный ресурс] : Указ Президента Российской Федерации от 25.01.2023 № 35. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406130451/?ysclid=mfdojzcdud788166691> (дата обращения: 02.02.2025).

7. Калугина Т. Н. Высшее образование как инструмент культурной политики: дис. ... канд. культуролог. наук : 24.00.01. М., 2022. 241 с.

8. Калугина Т. Н. Структура современного образовательного пространства [Электронный ресурс] // Culture and Civilization. 2018. Vol. 8, Is. 5A. С. 66–75. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2018-5/8-kalugina.pdf> (дата обращения: 30.09.2024). EDN: YTPHNF

9. Зарипова К. И. Взаимодействие государственных институтов с этническими диаспорами Сахалинской области в контексте поликультурной образовательной политики // Шамовские чтения : сб. ст. XVII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25 января – 3 февраля 2025 г.) В 2 т. Т. 2. М. : Изд-во НШУОС, 2025. С. 955–958.

10. Балицкая И. В., Шашкина О. В. Подготовка специалистов в условиях взаимодействия вуза и этнических диаспор в социокультурном трансграничном пространстве региона [Электронный ресурс] // Шамовские чтения: сб. статей XVII Международ. науч.-практич. конф. (Москва, 25 января – 3 февраля 2025 г.) В 2 т. Т. 2. М. : Изд-во НШУОС, 2025. С. 925–930. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_80448506\\_75626504.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_80448506_75626504.pdf) (дата обращения: 09.07.2025). EDN: QOWOMD

11. Итоги Всероссийской переписи населения 2020 года по Сахалинской области. Т. 5. Национальный состав и владение языками. Таблица 1. Национальный состав населения в разрезе муниципальных образований Сахалинской области [Электронный ресурс] : сайт. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Сахалинской области. URL: <https://65.rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 07.07.2025).

12. Дятлов В. И. Диаспоры: экспансия термина в общественную практику современной России // Диаспоры. 2004. № 3. С. 126–139. EDN: UIYZED

13. Дятлов В. И. Диаспора: попытка определиться в понятиях // Диаспоры. 1999. № 1. С. 8–23. EDN: UKWWEL

14. Тощенко Ж. Т., Чаптыкова Т. И. Диаспора как объект социологического исследования // Социс. 1996. № 12. С. 33–42. EDN: RAOHTR
15. Тишков В. А. Единство в многообразии: публикации из журнала «Этнопанорама» 1999–2011 гг. Оренбург : ОГАУ, 2011. 232 с.
16. Авдашкин А. А. Диаспора: происхождение и развитие понятия // Социум и власть. 2013. № 2 (40). С. 107–111.
17. Яницкий М. С., Тулбаева Д. Н. Психологические детерминанты включенности в деятельность этнической диаспоры // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 77–82.
18. Кунилова К. Д., Каменева Т. Н. Социальные и образовательные функции диаспоры в современном обществе // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов : сб. докладов VI Всерос. социолог. конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 г.). М. : Рос. Общ-во социологов, 2020. С. 3651–3655. DOI: 10.19181/kongress.2020.435

#### References

1. Balitskaya I.V., Shashkina O.V. Universitet kak tsentr mezhkulturnogo vzaimodeistviya s etnicheskimi diasporami (na primere sakhalinskogo gosudarstvennogo universiteta) [The University as a Center for Intercultural Interaction with Ethnic Diasporas: The Case of Sakhalin State University]. *Voprosy romano-germanskoj i russkoj filologii: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh statej*. Pyatigorsk, PGU, 2024, pp. 21–25 (In Russian)
2. Bagdasarova A.B., Popov M.E. Grazhdanskaya i etnokulturnaya identichnost v obrazovatelnom prostranstve sovremennoj Rossii [Civic and Ethnocultural Identity in Modern Russia's Educational System]. *Observatory of Culture*. 2007, vol. 5, pp. 110–114. EDN: IJSWLV (In Russian)
3. Bedrik A.V., Panfilova Yu.S., Chikarova G.I. Diaspory Yuga Rossii kak obyektoty sotsiologicheskogo issledovaniya: k postanovke problemy [Issues in Romance-Germanic and Russian Philology: Interuniversity Collection of Scholarly Articles]. *Humanities of the South of Russia*. 2023, vol. 12, no. 6, pp. 147–158. DOI: 10.18522/2227-8656.2023.6.11 (In Russian)
4. Babaeva E.V., Ganshina G.V., Zavarina S.Yu. Sotrudnichestvo vuza s uchrezhdeniyami kultury kak forma diversifikatsii vysshego obrazovaniya [University Collaboration with Cultural Institutions as a Form of Higher Education Diversification]. *Perspectives of Science and Education*. 2018. No. 6 (36). Available at: [https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-samoidentifikatsiya-naseleniya-sahalinskoy-oblasti-v-kontse-xx-nachale-xxi-v/viewer\\_h6](https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-samoidentifikatsiya-naseleniya-sahalinskoy-oblasti-v-kontse-xx-nachale-xxi-v/viewer_h6) (accessed 30 September 2024). (In Russian)
5. Gukalenko O.V., Borisenkov V.P. Polikulturnoe obrazovanie i vyzovy sovremennosti [Multicultural Education and the Challenges of Modernity]. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical Education*. 2018, no. 2, pp. 3–11. DOI: 10.51314/2073-2635-2018-2-3-11 (In Russian)
6. *O vnesenii izmeneniy v Osnovy gosudarstvennoy kulturnoy politiki, utverzhdennye Ukazom Prezidenta Rossijskoy Federatsii ot 24 dekabrya 2014 g. No. 808* [On Amendments to the Fundamentals of the State Cultural Policy approved by Decree of the President of the Russian Federation No. 808 dated December 24, 2014]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406130451/?ysclid=mfdojzcdud788166691> (accessed 02 February 2025) (In Russian)
7. Kalugina T.N. *Vysshee obrazovanie kak instrument kulturnoi politiki: dis. ... kand.*

*kultur. nauk* [Higher Education as an Instrument of Cultural Policy: dissertation ... candidate of cultural sciences]. Moscow, 2022. 241 p. (In Russian)

8. Kalugina T.N. Struktura sovremennoogo obrazovatel'nogo prostranstva [The Structure of Modern Educational Space]. *Culture and Civilization*. 2018, vol. 8, no. 5A, pp. 66–75. Available at: <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2018-5/8-kalugina.pdf> (accessed 30 September 2024). EDN: YTPHHF (In Russian)

9. Zaripova K.I. Vzaimodeistvie gosudarstvennykh institutov s etnicheskimi diasporami Sakhalinskoy oblasti v kontekste polikulturnoy obrazovatel'noy politiki [Interaction of State Institutions with Ethnic Diasporas in Sakhalin Region in the Context of Multicultural Education Policy]. *Shamovskie chteniya: sb. statei XVII Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. g. Moskva*, 25.01–03.02.2025. Moscow, NSHUOS, 2025, vol.2, pp. 955–958. (In Russian)

10. Balitskaya I.V., Shashkina O.V. Podgotovka spetsialistov v usloviyakh vzaimodeystviya vuza i etnicheskikh diaspor v sotsiokulturnom transgranichnom prostranstve regiona [Training Specialists in the Context of University-Ethnic Diaspora Collaboration within the Region's Sociocultural Cross-Border Space]. *Shamovskie chteniya : sb. statei XVII Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. g. Moskva*, 25.01–03.02.2025. Moscow, NSHUOS, 2025, vol.2, pp. 925–930. Available at: URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_80448506\\_75626504.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_80448506_75626504.pdf) (accessed 09 July 2025). EDN: QOWOMD (In Russian)

11. Itogi Vserossiiskoy perepisi naseleniya 2020 goda po Sahalinskoy oblasti. T. 5. Natsionalniy sostav i vladenie yazykami. Tablitsa 1. Natsionalniy sostav naseleniya v razreze munitsipalnykh obrazovaniy Sahalinskoy oblasti [The results of the 2020 All-Russian Population Census in the Sakhalin region. Vol. 5. National composition and language proficiency. Table 1. National composition of the population by municipalities of the Sakhalin Region]. *Territorial body of the Federal State Statistics Service for the Sakhalin Region*. Available at: <https://65.rosstat.gov.ru/> (accessed 07 July 2025) (in Russian)

12. Dyatlov V.I. Diaspory: ekspansiya termina v obshchestvennyuyu praktiku sovremennoy Rossii [Diasporas: The Expansion of the Term into Public Discourse in Contemporary Russia]. *Diasporas*. 2004, no. 3, pp. 126–139. EDN: UIYZED (In Russian)

13. Dyatlov V.I. Diaspora: popytka opredelitsya v ponyatiyakh [Diaspora: Toward a Definition]. *Diasporas*. 1999, no. 1, pp. 8–23. EDN: UKWWEL (In Russian)

14. Toshchenko Zh.T. Diaspora kak obyekt sotsiologicheskogo issledovaniya [Diaspora as an Object of Sociological Research]. *Sociological Studies*. 1996, no. 12, pp. 33–42. EDN: RAOHTR (In Russian)

15. Tishkov V.A. *Edinstvo v mnogoobrazii: publikatsii iz zhurnala «Ehtnopanorama» 1999–2011 gg* [Unity in Diversity: Publications from the Journal “Etnopanorama” (1999–2011)]. Orenburg, OGAU, 2011. 232 p. (In Russian)

16. Avdashkin A.A. Diaspora: proiskhozhdenie i razvitie ponyatiya [Diaspora: Origin and Evolution of the Concept]. *Society and Power*, 2013, no. 2 (40), pp. 107–111. (In Russian)

17. Yanitskiy M.S., Tulbaeva D.N. Psikhologicheskie determininty vklyuchennosti v deyatelnost etnicheskoy diaspory [Psychological Determinants of Engagement in Ethnic Diaspora Activities]. *Siberian Psychological Journal*. 2007, no. 26, pp. 77–82. (In Russian)

18. Kunilova K.D., Kameneva T.N. Sotsialnye i obrazovatelnye funktsii diaspory v sovremennom obshchestve [Social and educational functions of the Diaspora in modern society]. *Sociologiya i obshchestvo: traditsii i innovatsii v sotsialnom razvitiy regionov: sb. dokladov VI Vseros. sotsialog. kongressa* (Tyumen, 14-16 oktyabrya 2020). 2020, pp. 3651–3655. DOI: 10.19181/kongress.2020.435 (in Russian)

Статья выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки России № FFFF- 2024-0009 («Современные направления взаимодействия университета и этнических диаспор в социокультурном трансграничном пространстве») для ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет».

**Ирина Валериановна Балицкая**

доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры иностранного языка  
и страноведения

SPIN-код: 5448-4288; AuthorID: 268167;  
WoS ResearcherID: JFS-465-2023;  
Scopus Author ID: 06049703353

Институт филологии, истории и  
востоковедения, Сахалинский государ-  
ственный университет

Россия, 693000, г. Южно-Сахалинск,  
Коммунистический проспект, 33

тел.: +7 (4242) 452300

**Irina V. Balitskaya**

Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate  
Professor, Professor of the Department of  
Foreign Languages and Regional Studies

SPIN-код: 5448-4288; AuthorID: 268167;  
WoS ResearcherID: JFS-465-2023;  
Scopus Author ID: 06049703353

Institute of Philology, History and Asian  
Studies, Sakhalin State University

33 Kommunistichesky prospekt, Yuzhno-  
Sakhalinsk, 693000, Russia

Tel: +7 (4242) 452300

**Ольга Владимировна Шашкина**

кандидат филологических наук, до-  
цент кафедры восточной филологии

Институт филологии, истории и вос-  
токоведения,  
Сахалинский государственный универ-  
ситет

Россия, 693000, г. Южно-Сахалинск,  
Коммунистический проспект, 33

тел.: +7 (4242) 452300

**Olga V. Shashkina**

Candidate of Sciences (Philology),  
Associate Professor of the Department of  
Oriental Philology

Institute of Philology History and Asian  
Studies, Sakhalin State University

33 Kommunistichesky prospekt, Yuzhno-  
Sakhalinsk, 693000, Russia

Tel: +7 (4242) 452300



**Камила Ирековна Зарипова**

*старший преподаватель кафедры восточной филологии*

*Институт филологии, истории и востоковедения,  
Сахалинский государственный университет*

*Россия, 693000, г. Южно-Сахалинск,  
Коммунистический проспект, 33*

*тел.: +7 (4242) 452300*

**Kamila I. Zaripova**

*Senior Lecturer at the Department of Oriental Philology*

*Institute of Philology, History and Oriental Studies, Sakhalin State University*

*33 Kommunistichesky prospekt, Yuzhno-Sakhalinsk, 693000, Russia*

*Tel: +7 (4242) 452300*

***Статья поступила в редакцию 10.07.2025, одобрена после рецензирования 02.09.2025, принята к публикации 11.09.2025.***

***The article was submitted to the editorial office on 10.07.2025, approved after review on 02.09.2025, and accepted for publication on 11.09.2025.***

*Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The authors declared no conflict of interest.*

УДК 37.034

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-287-301

Научная статья

## Сформированность патриотических ценностей у учеников как результат концептуализации региональной системы воспитания (на материалах эмпирического исследования)

Е. Н. Дятлова

Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск  
[dyatlova-elena@list.ru](mailto:dyatlova-elena@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2626-5552>

### Аннотация

**Введение.** Статья посвящена изучению проблемы воспитания патриотизма у подрастающего поколения. Акцентируется внимание на значимости концептуализации воспитательной системы региона, важности координирования в регионе единых целевых, организационных, методических мер и мероприятий, направленных на формирование патриотических ценностей у воспитуемых. Публикация содержит материалы, расширяющие представления о базовых понятиях, ценностях и смыслах патриотизма, а также характеризующие региональные подходы к организации патриотической работы в Луганской Народной Республике, обусловливаемые республиканской концепцией воспитательной работы и региональным компонентом «Луганский характер». Работа освещает ход и результаты эмпирического исследования, проведённого в целях установления актуального состояния сформированности и выраженности у учащихся школ патриотических ценностей, характеризующих эффективность патриотической работы, проводимой в регионе.

**Материалы и методы.** Методологической основой исследования выступили системный, социокультурный, аксиологический, социально-психологический, средовой подходы. Методами исследования – теоретический анализ, метод включённого наблюдения, онлайн-анкетирование, кластерный анализ, метод Спирмена. К исследованию были привлечены 2 998 учащихся 8–11 кл. общеобразовательных школ республики. Основным инструментом сбора эмпирических данных выступила анкета, призванная установить сформированность и выраженность патриотических ценностей школьников в региональных условиях воспитательного влияния.

**Результаты.** В ходе исследования удалось установить фактические значения сформированности патриотических ценностей у обучающихся, определить степень выраженности. Дополнительно были выделены кластерные группы патриотических ценностей, характеризующихся высокой, средней и низкой степенью выраженности. Полученные данные позволили составить обобщённый ценностный портрет школьника-подростка, в структуре личности которого проявляется патриотизм.

**Заключение.** Материалы исследования и их интерпретация представляют интерес в сфере выработки управленческих и организационных решений в целях всемерного повышения эффективности патриотического воспитания подрастающего поколения, реализуемого на разных уровнях системы образования.

© Дятлова Е. Н., 2025

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, патриотические ценности, региональная концепция воспитания, региональный компонент «Луганский характер», общеобразовательная школа, эмпирическое исследование, учащиеся

**Для цитирования:** Дятлова Е. Н. Сформированность патриотических ценностей у учеников как результат концептуализации региональной системы воспитания (на материалах эмпирического исследования) // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 287–301. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-287-301

**Formation of Students' Patriotic Values as a Result of Conceptualizing the Regional Education System  
(Based on the Materials of the Empirical Study)**

Original article

**Elena N. Dyatlova**

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk  
dyatlova-elena@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2626-5552>

**Abstract**

**Introduction.** The article is devoted to studying the problem of fostering patriotism in the younger generation. It emphasizes the significance of conceptualizing the regional educational system and the importance of coordinating unified goals, organizational, and methodological measures and activities in the region aimed at forming patriotic values in students. The article contains materials that expand the understanding of the basic concepts, values and meanings of patriotism. Moreover, it characterizes regional approaches to organizing patriotic work in Luhansk People's Republic, shaped by the republican Concept of educational work and the regional educational component called "Lugansk Character". The work highlights the progress and results of an empirical study conducted in order to determine the current state of formation and expression of patriotic values among schoolchildren, reflecting the effectiveness of patriotic work carried out in the region.

**Materials and methods.** The methodological basis of the study consisted of the systemic, socio-cultural, axiological, socio-psychological, and environmental approaches. The research methods included theoretical analysis, participant observation, online questionnaires, cluster analysis, and Spearman's method. The study involved 2,998 students of grades 8 to 11 of comprehensive schools of the republic. The main research tool was a questionnaire designed to assess the formation and expression of schoolchildren's patriotic values within the context of regional educational influence.

**Results.** The empirical study results allowed for determining the actual levels of formation and the degree of expression of students' patriotic values. Additionally, the cluster groups of patriotic values characterized by high, medium, and low level of expression were identified. The data obtained made it possible to compile a generalized value profile of a teenage student whose personality reflects patriotism.

**Discussion and Conclusion.** The research materials and their interpretation are of interest for the development of management and organizational decisions aimed at comprehensively increasing the effectiveness of the patriotic education system for younger generation, implemented across various levels of the education system.

**Keywords:** patriotic education, patriotic values, regional concept of education, regional component "Lugansk Character", comprehensive school, empirical study, students.

**For citation:** Dyatlova E.N. Formation of Students' Patriotic Values as a Result of Conceptualizing the Regional Education System (Based on the Materials of the Empirical Study).

Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp. 287-301. (In Russ.).  
DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-287-301

### Введение

Современные вызовы международных отношений, нестабильная политическая обстановка в мире обостряют вопросы обеспечения национальной безопасности, защищённости российского государства и личности. В последние годы со стороны государства и общества уделяется пристальное внимание проблемам формирования гражданско-патриотического сознания подрастающего поколения, а также воспитания нравственной личности, ориентированной на следование традиционным духовным ценностям. Подтверждением этому являются принятые в последние годы нормативно-правовые документы, имеющие важнейшее стратегическое значение для консолидации российского общества и обеспечения национальной безопасности государства: Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [1], Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [2], Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» [3].

Ориентируясь на решение масштабных государственных задач, связанных с формированием гражданско-патриотического сознания детей и молодёжи, система образования работает над институционализацией целостной системы воспитания, направленной на выстраивание социально-образовательной детско-молодёжной среды, транслирующей традиционные духовно-нравственные ценности, социальные нормы и общественные идеалы, а также учитывающей в сложившихся национальных условиях региональные и этнокультурные особенности развития и воспитания личности.

Задача создания воспитывающей среды, детерминирующей формирование и развитие гражданско-патриотического сознания личности, её ценностно-патриотических ориентаций, решается и на региональном уровне. В частности, в Луганской Народной Республике (ЛНР) в 2024 г. во исполнение Указа Главы ЛНР [4] была утверждена «Концепция организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики с учётом регионального компонента „Луганский характер“» [5].

Концепция декларирует идеи и идеалы, выступающие фундаментом формирования в регионе воспитывающей среды гражданско-патриотической направленности. На основе анализа изложенных в документе базовых концептов, а также непосредственного наблюдения за педагогическими явлениями в естественных условиях выделим конструкты, преобразовавшие в республике педагогическую действительность и деятельность в контексте формирования и развития гражданско-патриотического сознания воспитуемых, привития патриотических ценностей:

- определяемые идейно-сущностные истоки воспитывающей среды, к которым относятся: региональная идентичность, гражданственность, патриотизм, социально-ценностное поведение подрастающего поколения;
- целевая направленность воспитывающей среды на поддержание, закрепление и культивирование ценностей, характерных для социокультурной среды республики, а также на формирование идентичности личности, ощущающей принадлежность к социальной общности людей, проживающих в регионе;
- общественный феномен «Луганский характер», рассматриваемый как идеализированная цель, достигаемая посредством применения модели воспитания «гражданин – патриот России»;
- эталон воспитания как идеализированное представление о личности и патриоте, проявляющем «любовь к Родине и верность Отчизне, трудолюбие, ответственность,

честность, смелость, любознательность, широту ума, милосердие, а также закалённость – способность оказывать сопротивление негативным факторам, препятствующим личностному росту» [5];

– системность содержательных компонентов воспитания: духовно-нравственного, военно-патриотического, гражданско-патриотического, историко-краеведческого, социально-патриотического, спортивно-патриотического;

– механизм унификации вариативной составляющей Примерной рабочей программы воспитания с опорой на региональный компонент, введение единого Календарного плана воспитательной работы, включение в основную образовательную программу школ учебных программ региональной направленности;

– согласованные усилия руководства республики, педагогических коллективов образовательных организаций, социальных партнёров, семей школьников, общественности, а также интеграция потенциала учебного, воспитательного процессов, системы дополнительного образования;

– вовлечение в решение задач патриотического воспитания учреждений культуры, научных, просветительских учреждений и организаций региона.

В сентябре 2024 г. Концепция была внедрена в образовательную систему республики. К новому учебному году были подготовлены «Методические рекомендации по реализации Концепции организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики с учётом регионального компонента „Луганский характер“» [5].

Таким образом, в региональной практике общего образования были применены новые подходы к организации воспитания школьников, которые призваны оказать положительное влияние на процесс формирования гражданско-патриотического сознания у учащихся школ. Это даёт основание обратиться к теоретическому осмыслению принятых изменений, установить их практическую значимость, а также определить ответственность нововведений на начальном этапе их внедрения.

Обозначим цель исследования – изучить актуальное состояние сформированности и выраженности патриотических ценностей у учащихся общеобразовательных школ ЛНР, отражающее эффективность региональной системы патриотического воспитания, функционирующей на принципах регионализации и концептуализации.

Теоретическая значимость исследования связана с расширением знаний о состоянии сформированности и выраженности патриотических ценностей у школьников луганского региона, а также с развитием представлений о потенциале концептуализации и регионализации воспитывающей среды.

### Обзор литературы

Современные научные основы патриотического воспитания подрастающих поколений, в том числе затрагивающие региональные особенности осуществления патриотической работы, представлены в трудах А. А. Аронова [6], Е. В. Бутырской [7], Т. Е. Вежевич [8], А. Ю. Войкина [9], О. С. Воробьёвой [10], В. В. Дьяченко [11], Е. Ю. Ивановой [12], И. В. Кострулевой [13], Т. В. Перегудовой [14], В. В. Пионтовского [15], А. С. Потапова [16], А. А. Шаронова [17] и др. Данные работы закладывают концептуальную структуру теории патриотического воспитания учеников, определяют пути совершенствования патриотической работы в общеобразовательной школе.

Изучение региональной специфики формирования патриотических чувств и трансляции патриотических ценностей нашло своё отражение в публикациях А. В. Антоновой [18], Л. Р. Миндубаева [19], А. А. Нечаевой [18], С. Х. Тукмеева [20], В. В. Узунова [21], И. В. Цветковой [22] и др. Научные работы позволяют не только сформировать представление о конкретно-исторических и этнических особенностях проявления любви к Родине и малой родине у разных народов и народностей, но и об эффективно-

сти региональных практик организации патриотической работы.

Генезис феномена «патриотические ценности» описан в работах А. К. Быкова [23], Н. В. Дулиной [25], В. И. Лутовинова [23], Е. А. Мацефук [24], Н. А. Овчар [25], П. В. Разбегаева [24], В. В. Токарева [25], А. А. Шаронова [26] и др.

Несмотря на пристальное внимание учёных к ценностной проблематике патриотизма, вопрос о конкретизации и истолковании ценностей патриотизма остаётся дискуссионным как для науки, так и в целом для гражданской общественности. Общие представления о структуре и составе патриотических ценностей были конкретизированы группой экспертов, разработавших методические рекомендации «Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации» [27, с. 6–27]. Укажем, что данная система ценностей была взята за основу при проведении эмпирических процедур по изучению актуального состояния сформированности и выраженности патриотических ценностей у учащихся луганского региона.

### Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили фундаментальные философские, социологические, педагогические научные идеи и положения о социальной сущности, общественной и этнокультурной обусловленности развития личности, о ценностной основе патриотического воспитания, о потенциале концептуализации и регионализации в решении общегосударственных образовательных задач, о методологии как системе логической, организованной, целенаправленной научной деятельности.

Исследование патриотических ценностей школьников проводилось с опорой на системный, социокультурный, аксиологический, социально-психологический, средовой подходы. Взаимосвязь указанных подходов строилась на диалектическом единстве общенаучных и конкретно педагогических явлений, а также на связи теории и практики, что обеспечило достоверность теоретических и практических результатов исследования.

В ходе исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ научных источников и государственных документов по патриотическому воспитанию, метод включённого наблюдения за региональной практикой патриотического воспитания, онлайн-анкетирование, кластерный анализ, метод Спирмена, обеспечивший проведение статистического анализа эмпирических данных.

Исследование проводилось Центром развития образования (филиал) ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» в феврале 2025 г. Сбор эмпирических данных осуществлялся в формате онлайн-опроса, в основу которого была положена специально подготовленная анкета. Анкетные вопросы нацеливались на изучение сформированности и выраженности ключевых патриотических ценностей, обоснованных в современной теории патриотического воспитания [27]. Анкета включала в себя 66 вопросов, распределённых по 12 шкалам, каждая из которых соответствовала значимой патриотической ценности. Стартовые вопросы были призваны предоставить общую информацию о респондентах, в том числе возраст, класс, пол, место проживания. Основная часть анкеты – массив вопросов с ответами закрытого, полужакрытого и открытого типов. В качестве альтернативного вопроса в анкету был включён шкальный вопрос, при ответе на который респондентам предлагалось оценить сформированность в структуре своей личности каждой патриотической ценности в системе двенадцатибалльного ранжирования по возрастанию. Часть вопросов отражала региональную специфику исследования. Сумма баллов по вопросам каждой шкалы давала информацию о сформированности каждой значимой патриотической ценности.

Выборку исследования составили 2 998 респондентов, отобранных по квотным признакам: класс (возраст), пол, место проживания. В итоге выборку представили

ученики 8–11 кл. общеобразовательных школ ЛНР, из них респондентов женского пола – 1 495 человек, мужского пола – 1 503 человека, что учитывает статистическое соотношение полов в подростковой группе. Статистическая группа учеников 8 кл. (СГ–1) – 726 человек, группа учеников 9 кл. (СГ–2) – 928 человек, группа учеников 10 кл. (СГ–3) – 711 человек, и группа учеников 11 кл. (СГ–4) – 633 человека. Респондентами стали подростки от 13 до 17 лет, родившиеся в конце 2000-х – начале 2010-х гг. Соответственно, к исследованию были привлечены испытуемые, которые после исторических событий 2014 г. на территории ЛНР уже обучались в новосозданной системе образования, векторно-ориентированной на решение задач гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Данная группа респондентов в наибольшей степени испытала на себе влияние региональной системы воспитания, что позволило получить полные и объективные данные о состоянии и эффективности формирования патриотических ценностей у школьников в условиях регионального воспитательного влияния.

#### Результаты исследования

По результатам сбора данных был получен массив информации, которая прошла три этапа аналитической обработки.

На первом этапе выявленные сведения структурировались по статистическим группам, обобщались и уже на этой основе рассчитывались средние значения по двенадцати шкалам, что позволило количественно оценить сформированность у респондентов каждой ключевой патриотической ценности. Полученные значения отражены в таблице 1.

Таблица 1

#### Результаты изучения сформированности патриотических ценностей у учащихся 8–11 классов ОО ЛНР

Патриотические ценности	СГ–1 (8 кл.), %	СГ–2 (9 кл.), %	СГ–3 (10 кл.), %	СГ–4 (11 кл.), %	Среднее значение %
Любовь к родному краю, Родине, Отечеству	48,8	46,9	43,9	42,8	45,6
Любовь к семье, своему народу, предкам и потомкам, признание семейных ценностей и важности преемственности поколений	55,7	47,1	48,5	50,6	50,5
Уважение к государственным символам и праздничным датам	21,7	30,4	23,2	27,1	25,6
Уважение к закону, нормам общества, уважительное отношение к представителям различных конфессий, национальностей, социальных групп	26,9	24,5	24,7	22,4	24,6
Сохранение исторической памяти, знание истории страны, гордость за её победы и героев	30,3	32,1	35,4	41,2	34,8

Положительное отношение к труду, потребность в труде на благо Отечества, стремление к профессионализму и достижениям	44,8	34,7	24,8	27,9	33,1
Гордость за российскую культуру, почтение к традициям, любовь к родному языку	32,7	30,2	33,6	31,2	31,9
Гордость за общественные, социальные, культурные, спортивные, экономические и иные достижения России	44,6	48,7	49,9	40,8	46,0
Забота об окружающей среде, восхищение родной природой	45,3	34,3	30,9	20,4	32,8
Признание единства своей судьбы и судьбы своей страны, своего народа	16,9	18,9	21,9	22,8	20,2
Деятельное, осознанное отношение к своей стране и малой родине, стремление защищать интересы родной страны, заботиться о её процветании и благополучии	41,6	47,7	46,4	44,8	45,1
Ответственность за себя, свою семью, малую родину и Отечество	23,2	24,2	26,2	34,1	26,9

На втором этапе обработки были систематизированы ответы альтернативного вопроса. Далее с целью проверки достоверности полученных данных о сформированности патриотических ценностей был проведён статистический анализ и сопоставление значений, полученных в ходе общего анкетирования и ответов на альтернативный вопрос. Оценка статистических связей между анализируемыми группами данных посредством применения коэффициента корреляции  $\rho$ -Спирмена в целом выявила значения коэффициента в пределах от 0,7 до 1,0, что позволяет интерпретировать связи имеющихся групп данных как высокие ( $\rho$  0,7–0,9) и весьма высокие ( $\rho$  0,9–1,0). В трёх случаях корреляционная связь между рассматриваемыми параметрами была оценена как заметная – в пределах  $\rho$  0,4 – 0,5, в том числе по следующим ценностям: «забота об окружающей среде, восхищение родной природой» [27] ( $\rho = 0,54$ ), «уважение к государственным символам и праздничным датам» [27] ( $\rho = 0,48$ ), «признание единства своей судьбы и судьбы своей страны, своего народа» [27] ( $\rho = 0,46$ ). Таким образом, анализ статистических взаимосвязей не выявил значимых различий между сопоставляемыми данными, что может говорить о некоторой устойчивости полученных эмпирических данных.

На завершающем этапе обработки эмпирической информации анализировалась степень выраженности ключевых патриотических ценностей. При применении кластерного анализа были сгруппированы три кластера патриотических ценностей: первый, обладающий низкой, второй – средней и третий – высокой степенью выраженности. Группирование данных проводилось по средним значениям исследуемых патриотических ценностей. Результаты кластерного анализа показаны в таблице 2.

Таблица 2

 Результаты изучения выраженности патриотических ценностей  
у учащихся 8–11 классов ОО ЛНР

Кластерная группа	Патриотические ценности	Значение, %
С высокой степенью выраженности	Любовь к семье, своему народу, предкам и потомкам, признание семейных ценностей и важности преемственности поколений	50,4
	Гордость за общественные, социальные, культурные, спортивные, экономические и иные достижения России	46,0
	Любовь к родному краю, Родине, Отечеству	45,6
	Деятельное, осознанное отношение к своей стране и малой родине, стремление защищать интересы родной страны, заботиться о её процветании и благополучии	45,1
Со средней степенью выраженности	Сохранение исторической памяти, знание истории страны, гордость за её победы и героев	34,8
	Положительное отношение к труду, потребность в труде на благо Отечества, стремление к профессионализму и достижениям	33,1
	Забота об окружающей среде, восхищение родной природой	32,8
	Гордость за российскую культуру, почтение к традициям, любовь к родному языку	31,9
С низкой степенью выраженности	Ответственность за себя, свою семью, малую родину и Отечество	26,9
	Уважение к государственным символам и праздничным датам	25,6
	Уважение к закону, нормам общества, уважительное отношение к представителям различных конфессий, национальностей, социальных групп	24,6
	Признание единства своей судьбы и судьбы своей страны, своего народа	20,2

Кластерный анализ позволил определить однородные с точки зрения выраженности группы патриотических ценностей, отображающие особенности проявления патриотизма в подростковой среде. Кластеризация также дала возможность раскрыть и интерпретировать характеристики каждой группы.

Первую кластерную группу составили ценности, которые в соответствии с полученными значениями представлены почти у половины подростков региона. Кластер представлен патриотическими ценностями, основанными на отношении подростков к семье, предкам, родному краю и Родине. В кластерной зоне – ценность, определяемая чувством гордости за достижения своей страны. Отрадно, что почти половина опрошенных показали, что заботятся о родном крае и стране, совершают достойные поступки и добрые дела, направленные на развитие страны. Одновременно было подмечено, что такая патриотическая ценность, как «гордость за общественные, социальные, культурные, спортивные, экономические и иные достижения России» [27], характеризует поведение подростков-мальчиков, а ценность «любовь к семье, своему народу, предкам и потомкам, признание семейных ценностей и важности преемственности поколений» [27] – девочек. Выявлено, что ценность «деятельное, осознанное отноше-

ние к своей стране и малой родине, стремление защищать интересы родной страны, заботиться о её процветании и благополучии» [27] в большей мере наблюдается у подростков, проживающих в городской среде.

Кластерную группу патриотических ценностей, характеризующуюся средней степенью выраженности, составляют ценности, которые проявляются у трети подростков. Наиболее из них выражена ценность «сохранение исторической памяти, знание истории страны, гордость за её победы и героев» [27], при этом просматривается её тенденция возрастания в периоде от раннего подросткового возраста к позднему. Патриотическая ценность «забота об окружающей среде, восхищение родной природой» [27] значима для девочек. Замечена некоторая неравномерность в распределении данных по признаку «место проживания» в отношении ценности «гордость за российскую культуру, почтение к традициям, любовь к родному языку» [27], которая чаще обнаруживается у подростков, проживающих в городах региона. Стоит отметить и снижающуюся динамику показателей, характеризующих ценность «положительное отношение к труду, потребность в труде на благо Отечества, стремление к профессионализму и достижениям» [27] в диапазоне от младших подростков к старшим.

Третью кластерную совокупность составили патриотические ценности, сформированные лишь у четверти респондентов региона. Самой значимой в данном кластере является ценность «ответственность за себя, свою семью, малую родину и Отечество» [27], что объясняется возрастными особенностями формирования полной личной ответственности, пик которой выпадает на 18–25 лет. Интересным с точки зрения анализа является тот факт, что ценность «любовь к семье, своему народу, предкам и потомкам, признание семейных ценностей и важности преемственности поколений» [27] входит в первую кластерную группу. Это позволяет говорить о том, что у подростков в целом проявляются особенные чувства по отношению к семье и своему народу и продолжает формироваться ответственность в естественном процессе психологического взросления. Согласно полученным данным наименее выраженными патриотическими ценностями среди подростков являются: «уважение к закону, нормам общества, уважительное отношение к представителям различных конфессий, национальностей, социальных групп» [27] и «признание единства своей судьбы и судьбы своей страны, своего народа» [27]. Учитывая тот факт, что ценности формируются на основе личного опыта и социального влияния на протяжении всей жизни, указанные ценности в подростковом возрасте не подкреплены знаниями, умениями, пониманием мира и жизненных обстоятельств, однако в динамике развития и накопления индивидуального опыта они могут приобрести иную значимость. Высказанное предположение нуждается в подтверждении и может стать предметом дополнительно изучения. Анализ данных кластерной группы по таким критериям, как «класс», «пол», «место проживания», не показал ярко выраженных различий.

В процессе проведения исследования мы убедились, что ценности в структуре личности иерархичны и неконстантны. С течением времени и обстоятельств, в ходе переосмысления они могут изменяться. Устоявшийся набор ценностей обуславливает ценностно-ориентированные действия и поведение, определяет свойства, направленность и жизненную позицию личности. Полученные в ходе исследования эмпирические данные дают нам основание зафиксировать типичный для подростков региона набор патриотических ценностей и получить обобщённый ценностный портрет подростка, в структуре личности которого проявляется патриотизм. Представим данный ценностный портрет.

Это личность, имеющая фундаментальные убеждения и принципы патриотического характера, показывающие жизненные ориентиры и приоритеты, составляющие её гражданско-патриотическую культуру. Такая личность проявляет любовь к семье, своему народу, родному краю и Родине, гордится достижениями своей страны. Убедена,

что необходимо изучать и почитать язык, культуру, историю страны, сохранять историческую память и традиции. Знает государственные символы своей страны. Мотивирована к деятельному участию в судьбе народа и страны, к служению своему государству. На поведенческом уровне проявляет действия по сохранению природы и её уникальности, вовлечена в мероприятия, популяризирующие государственные и республиканские праздники, знаменательные даты.

### Обсуждение и заключение

Учитывая тот факт, что ценностно-ориентированный подход к оценке воспитательной работы является базовым, сформированность патриотических ценностей может рассматриваться как основной показатель эффективности организации воспитательных систем всех уровней. В этой связи полученные эмпирические данные и их интерпретация, выработанный обобщённый ценностный портрет подростка, проявляющего патриотизм, позволяют охарактеризовать региональную систему патриотического воспитания как централизованную, целостную, функциональную, динамическую, адаптируемую, открытую, развивающуюся.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что сложившаяся в регионе воспитывающая среда является действенной, целенаправленно формирующей у школьников патриотические чувства и ценности. Детерминантами качества патриотической работы регионального уровня выступают: концептуализация и регионализация воспитательной системы, реализация единых системных целевых, организационных, методических мер и мероприятий патриотической направленности, консолидация усилий органов управления республикой, педагогических коллективов образовательных организаций, социальных партнёров, семей обучающихся, общественности, учреждений культуры, научных, просветительских учреждений и организаций региона.

Предпринятое исследование и его итоги позволяют сделать общие выводы. Во-первых, проблема обоснования значимых патриотических ценностей по-прежнему остаётся актуальной и нуждается в выработке единого теоретико-методологического подхода. Во-вторых, важно активизировать работу по выявлению и тиражированию опыта концептуализации региональных систем воспитания, а также успешных региональных воспитательных практик. В-третьих, апробированная и показавшая надёжность в ходе исследования методика изучения сформированности и выраженности патриотических ценностей школьников может быть рекомендована для применения на более широкой межрегиональной выборке.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.  
The author has read and approved the final manuscript.*

### Список литературы

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] : Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/> (дата обращения: 21.02.2025).
2. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: [Электронный ресурс] : Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 20.02.2025).
3. Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения [Электронный ресурс] : Указ Президента РФ от 08.05.2024 № 314 URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/> (дата обращения: 20.02.2025).

4. О внедрении в общеобразовательные организации Луганской Народной Республики Концепции организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики на основе регионального компонента «Луганский характер» [Электронный ресурс] : Указ Главы ЛНР от 22.08.2024 № УГ-719/24. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/8100202408220001> (дата обращения: 11.01.2025).
5. О внедрении и реализации концепции организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях Луганской Народной Республики с учётом регионального компонента «Луганский характер» [Электронный ресурс] : Приказ МОН ЛНР от 29.08.2024 № 801-од URL: <https://edu.lpr-reg.ru/docs/addedulaw/14837-koncepciya-organizacii-vospitatelnoy-raboty-v-obsc-heobrazovatelnyh-organizaciyah-luganskoy-narodnoy-respubliki-s-uchetomregionalnogo-komponenta-luganskiy-harakter.html> (дата обращения: 14.01.2025).
6. Аронов А. А. Система патриотического воспитания учащейся молодёжи // Патриотическое воспитание в учебных заведениях отрасли культуры: сб. ст. ; ред.: И. Н. Романов. М. : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2003. С. 22–32.
7. Бутырская Е. В. Теоретические подходы к формированию патриотизма // Высшее образование сегодня. 2019. № 4. С. 34–37. DOI: 10.25586/RNU.NET.19.04.P. 34
8. Вежевич Т. Е. Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Улан-Удэ, 2011. 471 с.
9. Войкин А. Ю. Военно-патриотическое воспитание учащейся молодёжи в малом городе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кострома, 2007. 245 с.
10. Воробьёва О. С. Объективизация процесса патриотического воспитания младших подростков во внеучебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. Череповец, 2024. 250 с.
11. Дьяченко В. В. Теория и практика патриотического воспитания в современной России : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2001. 396 с.
12. Иванова Е. Ю. Патриотическое воспитание старшеклассников средствами исторической реконструкции : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1. Ялта, 2024. 268 с.
13. Кострулева И. В. Содержание и организация патриотического воспитания учащихся в условиях регионализации образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2004. 166 с.
14. Перегудова Т. В. Социально-культурные условия патриотического воспитания старшеклассников в детском оздоровительном лагере : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Тамбов, 2015. 176 с.
15. Пионтковский В. В. Патриотическое воспитание учащейся молодёжи в условиях регионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Якутск, 2006. 326 с.
16. Потапов А. С. Гражданско-патриотическое воспитание подростков с отклоняющимся поведением на основе внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1. Казань, 2024. 298 с.
17. Шаронов А. А. Формирование патриотических ценностей подростков во внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Астрахань, 2019. 193 с.
18. Антонова А. В., Нечаева А. А. Представления о гражданско-патриотических ценностях в сознании уральских школьников (на материалах эмпирического исследования) // Педагогическое образование в России. 2025. № 2. С. 84–97. EDN: TGZCZY
19. Миндубаева Л. Р. Исследования чувства патриотизма на примере татаро-башкирского населения Пермского края // Социальная политика и народосбережение. 2023. Т. 2. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://spnjournal.ru/PDF/04SPN323.pdf> (дата обращения: 22.07.2025).
20. Патриотические ценности молодёжи: информационно-методические материалы по итогам республиканского социологического исследования / сост. С. Х. Тукмеева.

Казань : Республиканская юношеская библиотека, 2023. 23 с.

21. Узун В. В. Особенности формирования патриотизма в молодёжной среде и его влияние на гражданскую идентичность: опыт Республики Крым // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 7. С. 137–143.

22. Цветкова И. В. Поколенческие различия в динамике патриотических ценностей (на примере г. Тольятти) [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2014. № 3. С. 45–51. URL: <https://www.socis.isras.ru/article/5915> (дата обращения: 23.07.2025).

23. Российский патриотизм: истоки, содержание, воспитание в современных условиях / Быков А. К. и др. М. : Планета, 2010. 335 с.

24. Мацефук Е. А., Разбегаев П. В. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания патриотизма [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 199–201. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-kak-osnova-vozpitaniya-patriotizma/viewer> (дата обращения: 21.05.2025).

25. Дулина Н. В., Овчар Н. А., Токарев В. В. Патриотические ценности современной студенческой молодёжи: между Россией и Западом (по итогам проведения социологического исследования) // Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования : XVIII Междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана : сб. трудов конф. ; сост. Е. В. Грунт. (Екатеринбург, 19–20 марта 2015 г.). Екатеринбург : УрФУ, 2015. С. 167–177. EDN: VNILPL

26. Шаронов А. А. Формирование патриотических ценностей подростков во внеурочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 2019. 24 с.

27. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации: методические рекомендации. М. : Роспатриотцентр, 2022. 93 с.

#### References

1. O natsionalnykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda [On the National Development Goals of the Russian Federation through 2030]. *Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/> (accessed 21 February 2025) (in Russian)

2. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey [On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values]. *Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (accessed 20 February 2025) (in Russian)

3. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federatsii v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya [On Approval of the Fundamentals of the State Policy of the Russian Federation in the Field of Historical Education]. *Decree of the President of the Russian Federation of May 8, 2024 No. 314*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/> (accessed 20 February 2025) (in Russian)

4. O vnedrenii v obshcheobrazovatelnyye organizatsii Luganskoy Narodnoy Respubliki Kontseptsii organizatsii vospitatelnoy raboty v obshcheobrazovatelnykh organizatsiyakh Luganskoy Narodnoy Respubliki na osnove regionalnogo komponenta “Luganskiy kharakter” [On the Implementation of the Concept of Organizing Educational Work in General Education Organizations of the Lugansk People’s Republic Based on the Regional Component “Lugansk Character” in General Education Organizations of the Lugansk People’s Republic]. *Decree of the Head of the LPR of 22.08.2024 No. UG-719/24*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/8100202408220001> (accessed 11 January 2025) (in Russian)

5. O vnedrenii i realizatsii kontseptsii organizatsii vospitatelnoy raboty v obshcheobrazovatelnykh organizatsiyakh Luganskoy Narodnoy Respubliki s uchetom regionalnogo

komponenta "Luganskiy kharakter": Prikaz MON LNR ot 29.08.2024 № 801-od [On the implementation and implementation of the concept of organizing educational work in general education organizations of the Lugansk People's Republic, taking into account the regional component "Lugansk character"]. *Order of the Ministry of Education and Science of the Luhansk People's Republic dated August 29, 2024 No. 801-od*. Available at: <https://edu.lpr-reg.ru/docs/addedulaw/14837-koncepciya-organizacii-vospitatelnoy-raboty-v-obsc-heobrazovatelnyh-organizaciyah-luganskoj-narodnoy-respubliki-s-uchetomregionalnogo-komponenta-luganskiy-harakter.html> (accessed 14 January 2025) (in Russian)

6. Aronov A.A. Sistema patrioticheskogo vospitaniya uchashcheysya molodezhi [System of patriotic education of student youth]. *Patrioticheskoye vospitaniye v uchebnykh zavedeniyakh otrasli kultury: sb. st.* (ed.: I. N. Romanov). Moscow, Mosk. state University of Culture and Arts, 2003, pp. 22–32 (in Russian)

7. Butyrskaya E.V. Teoreticheskiye podkhody k formirovaniyu patriotizma [Theoretical approaches to the formation of patriotism]. *Higher education today*. 2019, no. 4, pp. 34–37. DOI: 10.25586/RNU.HET.19.04.P. 34. (in Russian)

8. Vezhevich T.E. Modelirovaniye regionalnykh sistem patrioticheskogo vospitaniya shkolnikov: diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. [Modeling regional systems of patriotic education of schoolchildren: diss. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.01]. Ulan-Ude, 2011. 472 p. (in Russian)

9. Voykin A.Yu. Voyenno-patrioticheskoye vospitaniye uchashcheysya molodezhi v malom gorode: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. [Military-patriotic education of student youth in a small town: diss. ... cand. ped. sciences: 13.00.02]. Kostroma, 2007. 245 p. (in Russian)

10. Vorobyova O.S. Obyektivizatsiya protsessa patrioticheskogo vospitaniya mladshikh podrostkov vo vneuchebnoy deyatel'nosti: diss. ... kand. ped. nauk: 5.8.1. [Objectification of the process of patriotic education of younger adolescents in extracurricular activities: diss. ... candidate of ped. sciences: 5.8.1.]. Cherepovets, 2024. 268 p. (in Russian)

11. Dyachenko V.V. Teoriya i praktika patrioticheskogo vospitaniya v sovremennoy Rossii: diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. [Theory and practice of patriotic education in modern Russia: diss. ... doctor of ped. sciences: 13.00.01]. Moscow, 2001. 396 p. (in Russian)

12. Ivanova E.Yu. Patrioticheskoye vospitaniye starsheklassnikov sredstvami istoricheskoy rekonstruktsii: diss. ... kand. ped. nauk: 5.8.1. [Patriotic education of high school students by means of historical reconstruction: diss. ... candidate of ped. sciences: 5.8.1]. Yalta, 2024. 268 p. (in Russian)

13. Kostruleva I.V. Soderzhaniye i organizatsiya patrioticheskogo vospitaniya uchashchikhsya v usloviyakh regionalizatsii obrazovaniya: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. [Content and organization of patriotic education of students in the context of regionalization of education: diss. ... candidate of ped. sciences: 13.00.01]. Stavropol, 2004. 166 p. (in Russian)

14. Peregodova T.V. Sotsialno-kulturnyye usloviya patrioticheskogo vospitaniya starsheklassnikov v detskom ozdorovitel'nom lagere: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.05. [Social and cultural conditions of patriotic education of high school students in a children's health camp: diss. ... candidate of ped. sciences: 13.00.05]. Tambov, 2015. 178 p. (in Russian)

15. Piontkovsky V.V. Patrioticheskoye vospitaniye uchashcheysya molodezhi v usloviyakh regional'nogo obrazovaniya: diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. [Patriotic education of student youth in the context of regional education: diss. ... doctor of ped. sciences: 13.00.01]. Yakutsk, 2006. 326 p. (in Russian)

16. Potapov A.S. Grazhdansko-patrioticheskoye vospitaniye podrostkov s otklonyayushchimsya povedeniyem na osnove vneurochnoy deyatel'nosti: diss... kand. ped. nauk: 5.8.1. [Civic-patriotic education of adolescents with deviant behavior based on extracurricular activities: diss... cand. ped. sciences: 5.8.1]. Kazan, 2024. 298 p. (in Russian)

17. Sharonov A.A. Formirovaniye patrioticheskikh tsennostey podrostkov vo vneurochnoy deyatel'nosti: diss... kand. ped. nauk: 13.00.01. [Formation of patriotic values of adoles-

cents in extracurricular activities: diss... cand. ped. sciences. 13.00.01]. Astrakhan, 2019. 193 p. (in Russian).

18. Antonova A.V. Predstavleniya o grazhdansko-patrioticheskikh tsennostyakh v soznanii uralskikh shkolnikov (na materialakh empiricheskogo issledovaniya) [Ideas about civic-patriotic values in the minds of Ural schoolchildren (based on the materials of an empirical study)]. *Pedagogical education in Russia*. 2025, no. 2, pp. 84–97. EDN: TGZCZY (in Russian).

19. Mindubaeva L.R. Issledovaniya chuvstva patriotizma na primere tataro-bashkirskogo naseleniya Permskogo kraya [Research of the feeling of patriotism on the example of the Tatar-Bashkir population of the Perm Region]. *Journal of Social Policy, Population Preservation and Reproductivity*. 2023, vol. 2, no. 3. Available at: <https://spjournal.ru/PDF/04SPN323.pdf> (accessed 22 July 2025) (in Russian)

20. *Patrioticheskiye tsennosti molodezhi: informatsionno-metodicheskiye materialy po itogam respublikanskogo sotsiologicheskogo issledovaniya* [Patriotic values of youth: information and methodological materials based on the results of the republican sociological study] (compiled by S. Kh. Tukmeeva). Kazan, GBUK RT “Respublikanskaya yunosheskaya biblioteka”, 2023. 23 p. (in Russian)

21. Uzunov V.V. Osobennosti formirovaniya patriotizma v molodezhnoy srede i ego vliyaniye na grazhdanskuyu identichnost: opyt Respubliki Krym [Features of the formation of patriotism among young people and its influence on civic identity: the experience of the Republic of Crimea]. *Sotsialno-gumanitarnyye znaniya*. 2018, no. 7, pp. 135–141. (in Russian)

22. Tsvetkova I.V. Pokolencheskiye razlichiya v dinamike patrioticheskikh tsennostey (na primere g. Toliatti) [Generational differences in the dynamics of patriotic values (on the example of Tolyatti)]. *Sociological studies*. 2014. no. 3. p. 45–50. Available at: <https://www.socis.isras.ru/article/5915> (accessed 23 July 2025) (in Russian)

23. *Rossiyskiy patriotizm: istoki, sodержaniye, vospitaniye v sovremennykh usloviyakh* [Russian patriotism: origins, content, education in modern conditions] Bykov A.K. et al. Moscow, Planeta, 2010. 335 p. (in Russian)

24. Matsefuk E.A., Razbegaev P.V. Dukhovno-nravstvennyye tsennosti kak osnova vospitaniya patriotizma [Spiritual and moral values as the basis for fostering patriotism]. *The world of science, culture, education*. 2020, no. 4 (83), pp. 199–201. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyye-tsennosti-kak-osnova-vospitaniya-patriotizma/viewer> (accessed 21 May 2025) (in Russian)

25. Dulina N.V., Ovchar N.A., Tokarev V.V. Patrioticheskiye tsennosti sovremennoy studentcheskoy molodezhi: mezhdru Rossiyey i Zapadom (po itogam provedeniya sotsiologicheskogo issledovaniya) [Patriotic values of modern student youth: between Russia and the West (based on the results of a sociological study)] *Kultura. lichnost. obshchestvo v sovremennoy mire: Metodologiya. opyt empiricheskogo issledovaniya: mater. XVIII Mezhdunar. konf. pamyati prof. L. N. Kogana. g. Ekaterinburg. 19–20 marta 2015 g.* (compiled by E. V. Grunt). Yekaterinburg, UrFU, 2015, pp. 167–177. EDN: VNILPL (in Russian)

26. Sharonov A.A. *Formirovaniye patrioticheskikh tsennostey podrostkov vo vneurochnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01*. [Formation of patriotic values of adolescents in extracurricular activities: author's abstract. dis. ... candidate of ped. sciences: 13.00.01]. Voronezh, 2019. 24 p. (in Russian)

27. *Osnovy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossiyskoy Federatsii: Metodicheskiye rekomendatsii* [Fundamentals of patriotic education of citizens of the Russian Federation: Methodological recommendations]. Moscow, Rospatriotsentr, 2022. 93 p. (in Russian)

**Елена Николаевна Дятлова**

*доктор педагогических наук, доцент  
кафедры истории Отечества*

*AuthorID: 943732*

*Институт истории, международных отношений и социально-политических наук,  
Луганский государственный педагогический университет*

*Россия, 291011, г. Луганск,  
ул. Оборонная, 2*

*тел.: +7 (959) 1253258*

**Elena N. Dyatlova**

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Department of National History*

*AuthorID: 943732*

*Institute of History, International Relations and Social and Political Sciences,  
Lugansk State Pedagogical University*

*2 Oboronnaya St, Lugansk, 291011, Russia*

*Tel.: +7 (959) 1253258*

***Статья поступила в редакцию 17.06.2025, одобрена после рецензирования 01.09.2025, принята к публикации 03.09.2025.***

***The article was submitted to the editorial office on 17.06.2025, approved after review on 01.09.2025, and accepted for publication on 03.09.2025.***

*Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.*

## Тишина как феномен и метод: философско-педагогический аспект

Ю. В. Андреева

Башкирский кооперативный институт (филиал)  
Российского университета кооперации, г. Уфа  
[andreeva\\_u\\_v@insto.ru](mailto:andreeva_u_v@insto.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0377-8427>

### Аннотация

**Введение.** Статья посвящена изучению многогранной сущности тишины как феномена и метода в философско-педагогическом аспекте.

**Методология исследования:** экзистенциально-гуманистический подход.

**Методы:** анализ, сравнение, описание, философско-педагогическая реконструкция и авторская интерпретация. Новизна исследования состоит в междисциплинарном подходе к проблеме с привлечением работ философов и педагогов. Цель статьи – определить философско-педагогические основания тишины как значимого педагогического ресурса и разработать практико-ориентированные инструменты для её осмысленного и этически корректного использования в современной образовательной практике; дать характеристику тишины как философского феномена и педагогического метода с выявлением экзистенциально-гуманистических аспектов.

**Результаты исследования.** На основе междисциплинарного философско-педагогического подхода к проблеме исследования показано, что в философском аспекте тишина – характеристика бытия, требующая личного присутствия человека; феномен, который имеет экзистенциально-гуманистические основания. Так, в экзистенциальном плане тишина персонализирована и основана на принципах внутренней опоры на цель и личностный смысл. Феномен тишины описан как мера величия бытия и признания человека высшей ценностью, способного к постижению истины, добра и красоты в тишине. В педагогическом аспекте феномен тишины предполагает создание атмосферы тишины, которая будет способствовать духовному росту и развитию личности. Тишина здесь выступает как воспитывающая возможность, в рамках которой личность способна услышать «тихий голос собственного разума». Тишина – инструмент познания и пространство смыслов, ассоциирующихся со свободой, которая напоминает нам о том, что жизнь – это не только то, что человек делает, но и то, кем он становится в процессе самопознания, самосовершенствования и самовоспитания. В педагогической практике феномен тишины трансформируется в метод молчания. Экзистенциально-гуманистические аспекты молчания как метода обнаруживают себя в решении проблем дисциплины, успеваемости, коммуникации в целом.

**Заключение.** Тишину можно рассматривать как философский феномен и педагогический метод, как позитивное неявное действие, расширяющее пространство смыслов воспитания и обучения, создающее основы для благоприятной образовательной среды.

**Ключевые слова:** тишина, феномен, метод, философия, педагогика

**Для цитирования:** Андреева Ю. В. Тишина как феномен и метод: философско-педагогический аспект // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 302–311. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-302-311

**Благодарность:** автор выражает благодарность редакции журнала «Педагогический ИМИДЖ» за помощь в подготовке статьи к изданию.

### Silence as a Phenomenon and a Method: Philosophical and Pedagogical Aspect

Original article

**Yulia V. Andreeva**

Russian Institute of Cooperation (Bashkir Branch), Ufa  
andreeva\_u\_v@insto.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0377-8427>

#### Abstract

**Introduction.** The article is devoted to the study of the multifaceted essence of silence as a phenomenon and a method in the philosophical and pedagogical aspect.

**Research methodology:** existential and humanistic approach.

**Methods:** analysis, comparison, description, philosophical and pedagogical reconstruction, and author's interpretation. The novelty of the research lies in the interdisciplinary approach to the problem, involving the works of philosophers and educators. The purpose of the article is to identify the philosophical and pedagogical foundations of silence as a significant pedagogical resource and develop practical tools for its meaningful and ethically correct use in modern educational practice; to characterize silence as a philosophical phenomenon and a pedagogical method, highlighting its existential and humanistic aspects.

**Research results.** Based on an interdisciplinary philosophical and pedagogical approach to the research problem, it is shown that in the philosophical aspect, silence is a characteristic of existence that requires a person's personal presence; a phenomenon that has existential and humanistic foundations. Thus, in an existential sense, silence is personalized and based on the principles of internal reliance on purpose and personal meaning. The phenomenon of silence is described as a measure of the greatness of existence and the recognition of human beings as the highest value, capable of comprehending truth, goodness, and beauty in silence. In the pedagogical aspect, the phenomenon of silence involves creating an atmosphere of silence that promotes spiritual growth and personal development. Silence serves as an educational opportunity, allowing individuals to hear the "quiet voice of their own mind". Silence is a tool for knowledge and a space for meaning, associated with freedom, reminding us that life is not only about what we do, but also about who we become through self-discovery, self-improvement, and self-education. In pedagogical practice, the phenomenon of silence transforms into the method of silence. The existential-humanistic aspects of silence as a method manifest themselves in solving problems of discipline, academic performance, and communication in general.

**Conclusion.** Silence can be viewed as a philosophical phenomenon and as a pedagogical method, as a positive implicit action that expands the space of meanings of education and training, and creates the foundations of a favorable educational environment.

**Keywords:** silence, phenomenon, method, philosophy, pedagogy

**For citation:** Andreeva Yu.V. Silence as a Phenomenon and a Method: Philosophical and Pedagogical Aspect. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2025; 19 (3). Pp.302-311. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-302-311

**Acknowledgement:** *The author expresses gratitude to the editorial staff of Pedagogical IMAGE for their assistance in preparing the article for publication*

### Введение

Даже на первый взгляд феномен тишины – многоаспектное, невыразимое словами, но многозначное, отражающее всю полноту пространства человеческих смыслов, явление.

Разнообразие смыслов и интерпретаций феномена тишины привлекает внимание учёных из различных областей гуманитарного знания, а полифункциональный характер феномена актуален для исследователей-практиков.

Тишине как феномену уделено научное внимание в рамках теологии и духовной практики, философии и психологии, лингводидактики и педагогики. Общим для них является то, что тишина и диалог здесь – две стороны одного процесса – взаимодействия человека со средой.

Однако меж тем феномен тишины не получил развёрнутого описания ни в философских, ни в педагогических исследованиях. Научные публикации, посвящённые феномену тишины в системе образования, присутствуют. Поэтому теоретическая база нашего исследования опирается на отдельные аспекты, идеи и высказывания философов и педагогов о роли тишины: в активизации познавательной активности личности (Т. П. Василискин, А. С. Роботова, М. В. Логинова, А. С. Макаренко, М. Монтессори, Ю. И. Фаусек); как личного присутствия человека в мире (И. А. Ильин, В. Франкл, М. Хайдеггер); как воспитывающего действия и педагогической возможности установления благоприятной образовательной среды (К. Роджерс [1], А. С. Макаренко [2], М. Монтессори [1; 3–5]).

*Актуальность* изучения тишины как феномена и метода обнаруживается при сопоставительном анализе нескольких научных подходов и продиктована рядом обстоятельств:

1) в философском аспекте тишина выступает характеристикой бытия, требующей от человека его личного присутствия и участия (М. Хайдеггер [6], В. Франкл [7; 8]);

2) в педагогической практике тишина далека от ничегонеделания и праздности и представляет собой позитивное воспитывающее действие, которое носит скрытый характер. Тишина – это метод самопознания, самосовершенствования, внутреннего самоконтроля и воли (М. Монтессори [9; 3–5], Ю. И. Фаусек [10], К. В. Коваль и др. [11]); коммуникативной значимости и смыслов в учебном процессе (философ М. В. Логинова [12], психолог Г. В. Ожиганова [13], педагог А. С. Роботова [14] и др.);

3) в педагогической теории тишина – метафора человеческого духа, расположенная на пересечении феноменов: свободы и ответственности, воли и самоконтроля (А. С. Макаренко [2], В. Франкл [15]);

4) в философско-педагогическом аспекте тишина – духовно-нравственная ценность в пространстве шума; результат мировоззрения личности, создающей пространство смыслов. Тишина – воспитывающая возможность самопознания и самосовершенствования; торжество истины, добра и красоты в христианской тематике веры, надежды и любви (К. Роджерс [1], И. А. Ильин [7; 8]).

При дальнейшем изучении проблемы мы хотели бы акцентировать внимание на дидактических и методологических аспектах феномена тишины, связанного с ценностными основами обучения и воспитания.

Насколько уместно говорить о дидактике тишины как теории обучения спокойствию и самоконтролю, где искать её методологические основы, как определять содержание, методы и критерии оценки, ещё предстоит изучить.

На сегодняшний день в педагогике феномен тишины конкретизируется в молчании и рассматривается как элемент диалога и учебно-педагогического взаимодействия; как метод самопознания, самосовершенствования и внутреннего контроля.

*Предмет нашего исследования* – тишина как феномен и метод в философско-педагогическом аспекте.

### Методология исследования

При проведении исследования был использован экзистенциально-гуманистический подход с привлечением работ философов и педагогов (И. А. Ильин [7; 8], К. Роджерс [1], В. Франкл [15], М. Хайдеггер [6], А. С. Макаренко [2], М. Монтессори [9; 3–5] и др.). Методы: анализ, сравнение, описание, философско-педагогическая реконструкция и авторская интерпретация. Цель статьи – определить философско-педагогическое основание тишины как значимого педагогического ресурса и разработать практико-ориентированные инструменты для её осмысленного и этически корректного использования в современной образовательной практике.

*Задачи:* дать характеристику тишины как философского феномена и педагогического метода с выявлением экзистенциально-гуманистических аспектов; уточнить философско-педагогическое содержание тишины и выявить её ценностно-смысловые аспекты; определить педагогические принципы молчания и приёмы создания благоприятной образовательной среды с помощью тишины.

### Результаты и обсуждение

Сопоставительный анализ научных подходов к проблеме исследования показал, что в *философском аспекте тишина – феномен*, который имеет экзистенциально-гуманистические основания. В частности, молчание основано на принципах внутренней опоры на цель (А. С. Макаренко) и смысл (В. Франкл).

Для педагогики привлекателен подход философа XX века И. А. Ильина, который раскрывал феномен тишины в аспекте духовно-нравственного воспитания. Здесь тишина – мера величия бытия и признания самоценности личности, способной к постижению истины, добра и красоты в тишине.

В *педагогическом аспекте* предполагается *создание атмосферы тишины*, в рамках которой перед личностью открываются возможности для духовного развития. Для педагогики важно, что в «Книге тихих созерцаний» И. А. Ильина *тишина раскрывается как метод* постижения мира через созерцание [16]: «Природа никогда не шумит. Она учит человека величию», звуки природы (шум дождя и ветра, шелест речных и морских волн, пение птиц) благотворно влияют на человека. Важно предположение Ильина о том, что шум поглощает человека, делает его духовно «глухим» [8].

Схожей позиции придерживался философ М. Хайдеггер, который справедливо считал, что неутихающий шум эгоистических устремлений человека мешает ему услышать голос совести. И только погружаясь в молчание, он способен услышать, как голос совести, зовёт человека назад, к самому себе; зов совести бесшумен и недвусмыслен. Но пустые разговоры, болтовня, толки людей блокируют совесть, и услышать её можно только в молчании [1, с. 264].

Диалектика феноменов: «шум – тишина» пересекается с диалектикой феноменов: «молчание – голос». Тишина нарушается звуком, молчание – голосом. Тишина всеобъемлюща, молчание – всегда персоналистично. Тишина упорядочивает пространство звуков. Молчание наполняет пространство смыслами. Тишина – феномен философский, молчание – педагогический. Но и тишина, и молчание обладают воспитываю-

щим эффектом в отношении к личности.

Тишина – характеристика бытия, требующая личного присутствия человека, требующая молчания с его стороны. Молчание – пространство смыслов, значений, ценностей и интерпретаций. Тишина отчуждает человека от самого себя, но эта дистанция позволяет ему посмотреть на себя со стороны, разглядеть своё «Я», познать себя с целью самосовершенствования, а значит, обладает воспитывающим эффектом: «говорения – слушания». Тишина – символ человеческого бытия; молчание – метафора человеческого духа!

Мы согласны с И. Ильиным в том, что «шум выманивает человека из его *духовного убежища*, вызывает человека из его сосредоточенности» [7, с. 121].

Общим для философии и педагогики является экзистенциально-гуманистический подход, согласно которому тишина связана со спокойствием и невозмутимостью, но не имеет ничего общего с праздноностью и бездельем.

Если тишина персоналистична, то она динамична, пластична и несёт в себе посыл к движению, изменению и развитию, наполняется смыслами и возможностями.

В практическом аспекте тишина – это тренировка ума, направленная на преодоление трудностей [17; 18, с. 18].

В экзистенциальной философии тишина – это не отсутствие *действия* (звуков, шагов, шорохов, дыхания), это символ личного присутствия человека в мире, который требует его личного участия и «вслушивания».

Психолого-педагогический аспект тишины описан в работах американского философа К. Роджерса: тишина здесь выступает как воспитывающая возможность, в рамках которой личность способна услышать «тихий голос собственного разума» [1].

Другой философ экзистенциального направления В. Франкл имел схожую концепцию и опыт. Он справедливо полагал, что в тишине человек может услышать «внутренний голос» [15], осознать свои мысли и эмоции. Он рассматривал тишину как инструмент познания и пространство смыслов, ассоциирующихся со свободой.

Тишина, по Франклу, напоминает человеку, что жизнь – это не только то, что он делает, но и то, кем он становится (в процессе самопознания, самосовершенствования и самовоспитания).

В педагогических исследованиях тишине уделяется гораздо меньше внимания, чем в философии. В педагогике тишина транслируется как метод и конкретизируется в молчании.

Экзистенциально-гуманистические аспекты молчания как метода обнаруживают себя в решении проблем дисциплины, успеваемости, коммуникации в целом. Молчание как метод открывает возможности для учебно-педагогического *взаимодействия*, в рамках которого разрешается проблема (общения, дисциплины, успеваемости) и осуществляется принятие решений с опорой на *принцип экзистенциального выбора*.

Так, гуманистический аспект тишины А. С. Макаренко проявляется в *принципе коллективизма*, согласно которому человек не замкнут в себе, он взаимодействует со средой. Гуманизм проявляется и в методах, которые внедрил в образовательную практику Макаренко, в частности – в методе «забывания прошлого», который педагог использовал для того, чтобы не травмировать личность негативными переживаниями, которые несёт в себе их личный опыт.

Гуманистические аспекты тишины А. С. Макаренко проявляются в *принципе признания самооценности личности* и создании благоприятных условий для её развития. Молчание здесь – метод педагогической помощи растущей личности в саморефлексии, анализе собственных поступков, осознании последствий собственных действий.

Молчание, согласно такому пониманию, позволяет *создавать условия* для самоконтроля и соответствует гуманистическому *принципу опоры на цель* (на «*перспективу завтрашней радости*»). Макаренко считал, что воспитание должно быть направлено

на «возвышение личности», развитие её способностей, а молчание – это инструмент создания такой среды.

Приведём несколько педагогических примеров, благодаря которым мы можем наглядно показать, что в образовательной практике молчание выступало в качестве метода (на материале системы воспитания А. С. Макаренко [2]):

– в ситуации необходимости пресечения нежелательного поведения. Так, если ребёнок грубо нарушал порядок, то педагог вызывал его в кабинет, но затем не следовало ни одного замечания, окрика или наказания. Здесь молчание выступало как метод молчаливой критики (метод тайм-аута);

– в ситуации необходимости оказания помощи в личностном самосовершенствовании и нравственном воспитании. В этом контексте молчание становилось инструментом помощи в выявлении сильных сторон личности (*метод опоры* на положительные силы в человеке).

Макаренко подчёркивал, что для того, чтобы управлять педагогической ситуацией, учитель должен сохранять спокойствие. Он писал: «Молчание – это не пассивность, а умение переводить эмоции в конструктивное русло» [2]. В «Педагогической поэме» он описал эпизоды, в которых прямое вмешательство в жизнь детей могло спровоцировать их сопротивление, в то время как педагог предпочитал создавать условия для их самоизменения с помощью косвенных методов.

Схожей позиции придерживался философ и педагог К. Роджерс [1], который рассматривал тишину как условие для полноценного обучения. В своей концепции личностно ориентированного подхода он утверждал, что обучение должно быть не просто передачей знаний, а фасилитацией, т. е. помощью в осмысленном обучении. В свою очередь, это предполагает создание благоприятной интеллектуальной и эмоциональной среды в классе.

Суть экзистенциально-гуманистического подхода Роджерса заключается в *создании условий* для «полноценного функционирования» личности, развития её адекватной самооценки путём не прямого формирования личности, а путём оказания помощи ей в личностном росте.

Идеи К. Роджерса в педагогическом аспекте означают, что создание тишины – это способ самопознания и помощи в самореализации.

Практическое влияние на дисциплину детей дошкольного возраста и тренировку детской воли оказали «уроки тишины» по методу итальянского педагога Марии Монтессори [9; 3–5] и Юлии Фаусек [10; 19] – отдельные упражнения по релаксации, внутренней сосредоточенности, вниманию и самоконтролю. Несформированность организованного поведения у детей дошкольного возраста; неумение соотносить свои потребности и действия с установленными правилами в детском коллективе являются основными педагогическими трудностями в установлении тишины.

Итак, в мировой образовательной практике известен опыт спокойствия и сосредоточенности, достигаемый путём установления и поддержания тишины [20; 21; 16; 9; 3–5; 13–15; 22], установлено, что он трудно приобретается детьми из-за невозможности сконцентрировать внимание на чём-то одном. Нужно отметить, что анализ научной литературы позволяет выделить в практике внимательности на уроках тишины несколько педагогических приёмов.

1. *Методика тихого размеренного голоса* педагога, иногда переходящего в шёпот, ровный голос учителя без окриков и замечаний – способ личного примера и педагогический приём в установлении тишины.

2. *«Упражнения детей в молчании»*: тренировка бесшумного шага, неслышного вставания со стула.

3. *Визуальные подсказки и звуковые сигналы*: поднятая рука (традиционно используется в школьной практике), внимательный взгляд учителя, зрительный контакт, кив-

ки, наклоны и другие средства невербальной коммуникации.

4. *Молчаливый призыв к тишине* одного из детей, обращённый к ученическому коллективу. В марте 1925 года, около века назад, итальянский педагог Мария Монтессори описала этот приём. Это мог быть знак или сигнал к тишине (знаковая дощечка или надпись на школьной доске: «Тишина»). Школьный звонок, бубен, колокольчик – тоже призыв к тишине.

5. «*Минута тишины*» – пауза. Перерывы на отдых после тренировки активного слушания. Предложено делать перерывы и паузы (А. С. Макаренко [10], М. Монтессори [9; 3–5]).

6. *Пространство тишины* – создание спокойной зоны в классе: использование успокаивающих цветов при покраске стен в классе; зелени и фонтанчиков в коридорах школы; предоставление возможности ученику пересесть на другое место с разрешения учителя.

Тишина – средство воспитания внимания; тренировки воли и умения слушать. Тишина создаёт пространство спокойствия и повышает познавательную активность, критериями которой являются: любознательность, интерес и позитивные эмоции к учебе, самостоятельность, способность к самоконтролю и другие навыки, необходимые в учебной деятельности.

Тишина – способ создания благоприятной образовательной среды.

Новизна исследования состоит в комплексном теоретико-методическом обосновании тишины как значимого педагогического ресурса и в разработке практико-ориентированных инструментов для её осмысленного и этически корректного использования в современной образовательной практике.

#### Заключение

Тишину можно рассматривать как философский феномен и педагогический метод *позитивного воспитывающего (воз-) и (взаимо-)действия*, который способствует обогащению пространства смыслов воспитания и обучения, создаёт основы для благоприятной образовательной среды.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.  
The author read and approved the final manuscript.*

#### Список литературы

1. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М. : Смысл, 2019. 527 с.
2. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М. : АСТ, 2021. 703 с.
3. Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. М. : Астрель, 2006. 269 с.
4. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М. : Карапуз, 2006. 272 с.
5. Монтессори М. Разум ребенка: гл. из кн. ; пер. М. : Грааль, 1997. 173 с.
6. Хайдеггер Мартин Бытие и время = Sein und Zeit ; пер. с нем. В. В. Бибихина ; изд. 2-е, испр. М. : Наука, 2002. 451 с.
7. Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. М. : Дарь, 2020. С. 137–138.
8. Ильин И. А. Я вглядываюсь в жизнь. Книга раздумий. М. : Эксмо, 2007. 528 с.
9. Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. 1995. № 4. С. 122–127.
10. Фаусек Ю. И. Педагогика Марии Монтессори. М. : Генезис, 2007. 367 с.
11. Коваль К. В., Шаповалова Т. И., Мешкова М. Б., Климовская Т. И., Кобелева, Л. А., Русакова Н. С. Уроки тишины Марии Монтессори как фактор волевого разви-

тия дошкольников в процессе подготовки к обучению в школе // Наука, образование и культура. 2019. № 8 (42). С. 36–39. EDN: IOBXNH

12. Логинова М. В. Постмодернистский дискурс молчания [Электронный ресурс] // Credo New. 2008. № 2. URL: [http://www.credonew.ru >content/view/663/60/](http://www.credonew.ru/content/view/663/60/) (дата обращения: 12.08.2025). EDN: PFGFSP

13. Ожиганова Г. В. Психология молчания и высшие способности: ресурсный подход // Акмеология. 2016. № 4(60). С. 190–195.

14. Роботова А. С. Очевидное и неочевидное в педагогическом молчании // Концепт. 2015. № Т. 13. С. 3406–3410.

15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 367 с.

16. Ишутин А. А. Концепции природы, тишины и мировой пыли в онтологии И. А. Ильина // Общество: философия, история, культура. 2025. № 1. С. 57–62. DOI:10.24158/fik.2025.1.6

17. Андреева Ю. В. Оптимизм в экзистенциальной философии и педагогике: практические и методологические основания // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 235–239.

18. Андреева Ю. В. Феномен тишины в философии, искусстве и образовательной практике // Музыкальное искусство и образование. 2024. Т. 12, № 1. С. 18–25. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-1-18-25

19. Богуславский М. В., Сороков Д. Г. Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори. М. : Московский Монтессори-центр, 1994. 132 с.

20. Василискин Т. П. Уроки тишины: влияние тишины на познавательную активность детей дошкольного возраста (на материале системы М. Монтессори // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60 (4). С. 77–79. EDN: VARWUY

21. Дичковская И. Н., Пониманская, Т. И. Воспитание для жизни: образовательная система Монтессори : хрестоматия. М. : Московский Монтессори-центр, 1996. 116 с.

22. Хилтунен Е. Авторская программа воспитания и обучения в российском Монтессори-детском саду и начальной школе. М. : Национальное образование, 2014. 186 с.

### References

1. Rogers C.R. *Freedom to learn: A View of What Education Might Become*. Columbus. 2014. 312 p.

2. Makarenko A.S. *Pedagogicheskaya poema* [A pedagogical poem]. Moscow, AST, 2021. 703 p.

3. Montessori M. *Dom rebenka: Metod nauchnoy pedagogiki* [The Child's House: The Method of Scientific Pedagogy]. Moscow, Astrel, 2006. 269 p.

4. Montessori M. *Pomogi mne sdelat eto samomu* [Help Me Do It Myself]. Moscow, Karapuz, 2006. 272 p. (in Russian)

5. Montessori M. *Razum rebenka: gl. iz kn.*[The Child's Mind: chapters from the book]. Moscow, Graal, 1997. 173 p. (in Russian)

6. Heidegger M. *Bytie i Vremya* [Existence and time]. Traslated from German by V.V. Bibikhina; 2<sup>nd</sup> ed. Moscow, Nauka, 2002. 451 p.

7. Ilyin I.A. *Poyushchee serdtse. Kniga tihikh sozercaniy* [The Singing Heart. A Book of Quiet Contemplation]. Moscow, Dar, 2020, pp.137-138.

8. Ilyin I.A. *Ya vglyadyvayus v zhizn. Kniga razdumiy* [I'm looking into life. A book of reflection]. Moscow, Eksmo, 2007. 528 p.

9. Montessori M. *Znachenie sredy v vospitanii* [The Importance of the Environment in Education]. *Chastnaya shkola*. 1995, no. 4, pp. 122-127 (in Russian)

10. Fausek Yu.I. *Pedagogika Marii Montessori* [Maria Montessori's Pedagogy]. Moscow, Gnozis, 2007. 367 p.

11. Koval K.V., Shapovalova T.I., Meshkova M.B., Klimovskaya T.I., Kobeleva L.A.,

Rusakova N.S. Uroki tishiny Marii Montessori kak faktor volevogo razvitiya doshkolnikov v protsesse podgotovki k obucheniyu v shkole [Maria Montessori's Lessons of Silence as a Factor in the Volitional Development of Preschoolers in the Process of Preparing for School]. *Science, Education and Culture*. 2019, no. 8 (42), pp. 36-39. EDN: IOBXNH (in Russian).

12. Loginova M.V. Postmodernistskiy diskurs molchaniya [The Postmodern Discourse of Silence]. *Credo New*. 2008, no. 2. Available at: [http://www.credonew.ru >content/view/663/60/](http://www.credonew.ru/content/view/663/60/) (accessed 12 August 2025). EDN: PFGFSP (in Russian)

13. Ozhiganova G.V. Psikhologiya molchaniya i vysshie sposobnosti: resursniy podhod [The Psychology of Silence and Higher Abilities: A Resource Approach]. *Akmeologiya*. 2016, no. 4(60), pp.190-194 (in Russian)

14. Robotova A.S. Ochevidnoe i neochevidnoe v pedagogicheskom molchani [The Obvious and the Unobvious in Pedagogical Silence]. *Koncept*. 2015, vol. 13, pp. 3406-3410 (in Russian)

15. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in Search of Meaning]. Moscow, Progress, 1990. 368. (In Russian)

16. Ishutin A.A. Konceptsii prirody, tishiny i mirovoy pyli v ontologii I.A. Ilyina [Concepts of Nature, Silence and World Dust in I.A. Ilyin's Ontology]. *Society: Philosophy, History, Culture*. 2025, no.1, pp. 57-62. DOI:10.24158/fik.2025.1.6 (in Russian)

17. Andreeva Yu.V. Optimizm v ekzistencialnoy filosofii i pedagogike: prakticheskie i metodologicheskie osnovaniya [Optimism in Existential Philosophy and Pedagogy: Practical and Methodological Foundations]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013, no. 4, pp. 235-239 (in Russian)

18. Andreeva Yu.V. Fenomen tishiny v filosofii, iskusstve i obrazovatelnoy praktike [The Phenomenon of Silence in Philosophy, Art, and Educational Practice]. *Musical Art and Education*. 2024, vol. 12, no. 1, pp.18-25. DOI: 10.31862/2309-1428-2024-12-1-18-25 (in Russian)

19. Boguslavsky M.V., Sorokov D.G. *Yuliya Fausek: Tridsat let po metodu Montessori* [Julia Fausek: Thirty Years of the Montessori Method]. Moscow, Moscow Montessori Center, 1994. 132 p.

20. Vasiliskin T.P. Uroki tishiny: vliyanie tishiny na poznavatelnyuyu aktivnost detey doshkolnogo vozrasta (na materiale sistemy M. Montessori) [Lessons of Silence: The Influence of Silence on the Cognitive Activity of Preschool Children (Based on the Montessori System)]. *Problems of modern pedagogical education*. 2018, no. 60 (4), pp. 77-79. EDN: VARWUY (in Russian)

21. Dichkovskaya I.N., Ponimanskaya T.I. *Vospitanie dlya zhizni: obrazovatel'naya sistema Montessori: khrestomatiya* [Education for Life: The Montessori Educational System: textbook]. Moscow, Moscow Montessori Center, 1996. 116 p.

22. Hiltunen E. Avtorskaya programma vospitaniya i obucheniya v rossijskom Montessori-detskom sadu i nachalnoy shkole [Author's program of education and training in Russian Montessori kindergartens and elementary schools]. Moscow, Natsionalnoe obrazovanie, 2014. 186 p.

**Юлия Владимировна Андреева**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры гуманитарных и естествен-  
но-научных дисциплин

Author ID в РИНЦ: 876708,  
Web of ScienceNKO-9459-2025

Башкирский кооперативный институт  
(филиал) Российского университета  
кооперации, г. Уфа

450000, Россия, г. Уфа, ул. Ленина, 26

тел.: +7(347) 2733951

**Yulia V. Andreeva**

Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor of the Department of  
Humanities and Natural Sciences

Author ID в РИНЦ: 876708,  
Web of ScienceNKO-9459-2025

Russian Institute of Cooperation (Bashkir  
Branch), Ufa

26 Lenin st., Ufa, 450000, Russia

Tel.: +7(347)2733951

**Статья поступила в редакцию 26.07.2025, одобрена после рецензирования  
28.08.2025, принята к публикации 30.08.2025.**

**The article was submitted to the editorial office on 26.07.2025, approved after review on  
28.08.2025, and accepted for publication on 30.08.2025.**

*Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.*

УДК 376.1

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-312-329

Научная статья

## Социально-педагогические проблемы интеграции низкорослых детей в обществе сверстников

Ю. В. Нестерова<sup>1</sup>, Н. В. Ломоносова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Центр «Немаленькие люди», г. Москва

<sup>2</sup>Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва

<sup>1</sup>[welcome@achondroplasia.ru](mailto:welcome@achondroplasia.ru), <http://orcid.org/0000-0002-0225-2880>

<sup>2</sup>[natvl@list.ru](mailto:natvl@list.ru), <http://orcid.org/0000-0002-0225-2880>

### Аннотация

**Введение.** Актуальность исследования связана с парадоксальной ситуацией, в которой оказываются низкорослые дети в современной системе образования: с одной стороны, они не имеют критических ментальных или физиологических нарушений, формально требующих создания специальных образовательных условий, а с другой – сталкиваются с системной социальной эксклюзией вследствие визуального антропометрического несоответствия возрастным нормам. Это провоцирует «инклюзивный разрыв», при котором ребёнок, оставаясь формально включённым в образовательный процесс, фактически исключается из социального взаимодействия со сверстниками. Несмотря на высокую социальную значимость проблемы, педагогические аспекты низкорослости остаются периферийной областью исследований. Данная проблема усугубляется отсутствием в российской педагогике сформировавшегося научно-практического направления по психолого-педагогической адаптации таких детей, а также острым дефицитом междисциплинарных исследований, интегрирующих знания в области эндокринологии, антропологии, социологии и педагогики. Объект исследования – социальная интеграция детей с низкорослостью, предмет – объективные и субъективные аспекты социальной интеграции низкорослых детей в условиях инклюзивного образования. Цель работы – выявление ключевых проблем социальной интеграции низкорослых людей. Задачи исследования: уточнение понятия низкорослости в социально-педагогическом контексте; определение специфики социальной интеграции детей с низким ростом и их социального статуса; изучение методологии инклюзивного образовательного процесса с позиции адаптации низкорослых детей в коллективе сверстников; оценка ключевых особенностей психолого-педагогического сопровождения низкорослых детей. Теоретическая значимость работы подтверждается отсутствием в современных источниках описания социально-педагогического феномена низкорослости и системных подходов к формированию инклюзивной культуры данной группы. Практическая значимость связана с возможностью снижения социальной изоляции и устранения различных форм буллинга в отношении низкорослых детей в обществе.

**Материалы и методы.** В исследовании применялся системно-антропологический подход, позволяющий рассмотреть инклюзивную среду как единство физических, педагогических и социальных компонентов. На теоретическом уровне использовались

© Нестерова Ю. В., Ломоносова Н. В., 2025

методы теоретического обобщения, систематизации, классификации и концептуального моделирования. Эмпирическая часть включала в себя качественные методы: полуструктурированные интервью с родителями низкорослых детей ( $n = 30$ ), кейс-стади ( $n = 15$ ), контент-анализ и экспертную оценку данных. Выборка охватывала респондентов из различных регионов РФ. Анализ данных проводился с помощью тематического кодирования и сравнительного анализа для выявления возрастных и социальных паттернов.

**Результаты исследования.** Систематизированы ключевые аспекты социально-педагогического феномена низкорослости; разработана авторская модель возрастной динамики социализации детей с низкорослостью, выявляющая этапы трансформации внешней стигмы в самоограничивающую идентичность; сформирована и верифицирована многофакторная модель детерминант социального статуса низкорослых детей в образовательной среде, включающая в себя антропометрический диссонанс, педагогический дискурс, инфраструктурные барьеры и институциональные лакуны. Установлено, что ключевым модератором процесса интеграции выступает педагог, обладающий специфическими инклюзивными компетенциями.

**Обсуждение и заключение.** Таким образом, в работе уточнено понятие низкорослости как институционально конструируемого парадокса: ментальная нормотипичность ребёнка не препятствует системной эксклюзии из-за антропометрического диссонанса. Кроме того, определена специфика социальной интеграции детей с низким ростом и обоснован их социальный статус; описана методологическая составляющая инклюзивного образовательного процесса с позиции адаптации низкорослых детей в коллективе сверстников; проведена оценка особенностей психолого-педагогического сопровождения низкорослых детей. Результаты подтверждают наличие проблемного поля социальной интеграции низкорослых людей и необходимость сдвига от реактивной коррекции к превентивному ресурсному менеджменту. Преодоление инклюзивного разрыва требует целенаправленных социально-педагогических действий, сфокусированных на критических точках возрастной динамики и коррекции выявленных системных детерминант заниженного социального статуса низкорослых детей в обществе сверстников.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, социальная интеграция, стигматизация, ахондроплазия, низкорослость, нанизм, педагогическое сопровождение

**Для цитирования:** Нестерова Ю. В., Ломоносова Н. В. Социально-педагогические проблемы интеграции низкорослых детей в обществе сверстников // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 312–329. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-312-329

### Socio-Pedagogical Challenges of Integrating Children with Short Stature Into Peer Environments

Original article

Yuliya V. Nesterova<sup>1</sup>, Natalia V. Lomonosova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Autonomous Nonprofit Organization «Nemalennie lyudi», Moscow

<sup>2</sup>University of Science and Technology «MISIS», Moscow

<sup>1</sup>welcome@achondroplasia.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0225-2880>

<sup>2</sup>natvl@list.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0225-2880>

### Abstract

**Introduction.** *The relevance of the study is linked to the paradoxical situation faced by children with short stature in the modern educational system: on the one hand, they lack critical mental or physiological impairments that would formally necessitate the creation of special educational conditions, yet on the other hand, they face systemic social exclusion due to a visible anthropometric discrepancy from age norms. This provokes an “inclusive gap”, wherein a child, while formally included in the educational process, is de facto excluded from social interaction with peers. Despite the high social significance of the problem, the pedagogical aspects of short stature remain a peripheral area of research. This issue is exacerbated by the absence of an established scientific-practical framework in Russian pedagogy for the psychological and pedagogical adaptation of such children, as well as an acute shortage of interdisciplinary research integrating knowledge from endocrinology, anthropology, sociology, and pedagogy. The object of the research is the social integration of children with short stature; the subject is the objective and subjective aspects of the social integration of children with short stature within the context of inclusive education. The purpose of the work is to identify the key problems of social integration for individuals of short stature. Research objectives: to clarify the concept of short stature within a socio-pedagogical context; to define the specifics of social integration and social status of children with short stature; to study the methodology of the inclusive educational process from the perspective of adapting children with short stature within a peer group; to assess the key features of psychological and pedagogical support for children with short stature. The theoretical significance of the work is confirmed by the absence in contemporary literature of a description of the socio-pedagogical phenomenon of short stature and of systematic approaches to forming an inclusive culture for this group. The practical significance is associated with the potential to reduce social isolation and eliminate various forms of bullying directed at children with short stature in society.*

**Materials and Methods.** *The research employed a systemic-anthropological approach, allowing for the consideration of the inclusive environment as a unity of physical, pedagogical, and social components. At the theoretical level, methods of theoretical generalization, systematization, classification, and conceptual modeling were used. The empirical part involved qualitative methods: semi-structured interviews with parents of children with short stature (n=30), case studies (n=15), content analysis, and expert assessment of data. The sample encompassed respondents from various regions of the Russian Federation. Data analysis was conducted using thematic coding and comparative analysis to identify age and social patterns.*

**Results.** *The key aspects of the socio-pedagogical phenomenon of short stature were systematized; an original model of the age-related dynamics of socialization for children with short stature was developed, revealing the stages of transformation of external stigma into a self-limiting identity; a multifactor model of determinants for the social status of children with short stature in the educational environment was formed and verified, including anthropometric dissonance, pedagogical discourse, infrastructural barriers, and institutional lacunae; it was established that the key moderator of the integration process is the educator, who possesses specific inclusive competencies.*

**Discussion and Conclusion.** *Thus, the study clarifies the concept of short stature as an institutionally constructed paradox: a child’s mental normotypicality does not prevent systemic exclusion due to anthropometric dissonance. Furthermore, the specifics of social integration for children with short stature have been defined and their social status justified; the methodological framework of the inclusive educational process from the perspective of adapting children with short stature among their peers has been described; and an assessment of the features of psychological and pedagogical support for such children has been conducted. The results confirm the existence of challenges in the social integration of people with short*

*stature and the necessity of shifting from reactive correction to preventive resource management. Overcoming the inclusivity gap requires targeted socio-pedagogical actions focused on critical points in age-related dynamics and addressing the identified systemic determinants of the diminished social status of children with short stature among their peers.*

**Keywords:** *inclusive education; social integration; stigmatization; achondroplasia; short stature; nanism; educational support*

**For citation:** *Nesterova Yu. V, Lomonosova N. V. Socio-Pedagogical Challenges of Integrating Children with Short Stature Into Peer Environments. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp.312-329. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-312-329*

### Введение

Детство является тем периодом, который формирует личность человека, выявляет его фундаментальные способности, создаёт психологический базис взросления, адаптации в обществе и самореализации. Именно поэтому для детей с особенностями развития детство служит фундаментальной основой дальнейшей жизни. Разнообразные инклюзивные методы взаимодействия взрослых с детьми зачастую позволяют своевременно корректировать, компенсировать и предотвращать негативное воздействие индивидуальных особенностей детей как на их текущее социально-психологическое состояние, так и на дальнейшее взаимодействие в социуме.

Безусловно, важнейшим компонентом создания эффективной инклюзивной среды является организация таких условий, при которых удовлетворяются особые образовательные потребности и соблюдаются индивидуальные возможности детей с особенностями развития. Однако основополагающий элемент успешного инклюзивного образования – квалифицированная психолого-педагогическая поддержка со стороны профессионалов. А в связи с тем, что в Российской Федерации сам прецедент наличия инклюзивной образовательной среды существует сравнительно недавно – законодательная база несовершенна, а налаживание образовательного процесса осложнено дефицитом нужных специалистов или их недостаточной квалификацией, тема инклюзии приобретает особую актуальность. Дело в том, что сам термин «инклюзивная образовательная среда» появился в отечественном федеральном законодательстве лишь в 2013 году, определив инклюзивность как право «равного доступа к образованию для всех обучающихся, с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

В этом контексте важно подчеркнуть, что на сегодняшний день существует сравнительно широкий пул программ основного профессионального и дополнительного образования педагогов, масса различных курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки и иных методов распространения инклюзивных практик, ориентированных на детей с наиболее известными в медицине физическими и/или ментальными ограничениями возможностей здоровья.

В данном исследовании речь пойдёт о социально-педагогических аспектах взаимодействия общества с низкорослыми детьми. Уточняя понятие «низкорослый ребёнок», необходимо обратиться к медицинским характеристикам этого термина. В медицине, эндокринологии в частности [2], низкорослость определяется объективными антропометрическими критериями: когда рост ребёнка ниже 3-го перцентиля, или  $< -2.0$  SDS по стандартам ВОЗ.

Однако в рамках данной работы интерес представляет, в том числе, разграничение медицинского и социального аспектов низкорослости. Обозначая границы, следует отметить, что: рост – биологический факт, а низкорослость как проблема – социальный

конструкт. Поэтому в педагогическом контексте низкорослость не столько медицинский параметр, сколько фактор социального взаимодействия, где ключевыми становятся параметры, представленные в таблице 1.

Таблица 1

### Социальная специфика низкорослости

Аспект	Сущность	Примеры проявления
Относительность нормы	Зависимость от социокультурного окружения	Ребёнок с SDS -1.8 в регионе с высоким средним ростом воспринимается как «очень низкий», хотя не подпадает под медицинский критерий низкорослости
Возрастная динамика	Возрастание критичности отклонения от стандартов по мере взросления индивида	В возрасте 6 лет разница в 10 см незаметна в игровой группе, тогда как в 14 лет такая же разница может спровоцировать буллинг
Гендерная специфика	Изменение степени влияния низкорослости на представителей мужского и женского пола в возрастной динамике	В младшем возрасте у мальчиков низкого роста чаще наблюдается снижение самооценки, возрастает риск тревожных расстройств, возникает эксклюзия в играх. У девочек, как правило, проблема эксклюзии возникает чуть позднее
Инклюзивный порог	Возможность возникновения необходимости психолого-педагогической поддержки даже при отсутствии медицинского подтверждения фактической низкорослости	Адаптация среды для ребёнка с SDS в диапазоне {-1,9; -1,5}, если он испытывает при этом действительный психологический, физический или социальный дискомфорт
Идентичность и самовосприятие	Формирование самооущения и уверенности в себе через призму роста	68 % подростков с SDS < -2.5 избегают коллективных активностей [3]

С позиции социально-конструктивистского подхода низкорослость можно характеризовать как феномен визуальной девиации, проявляющийся в виде антропометрического диссонанса между биометрическими параметрами индивида и социокультурными ожиданиями возрастной нормы роста. С точки зрения ресурсно-управленческого аспекта низкорослость является фактором социально-педагогического риска, требующего системы превентивных мер: редизайна инфраструктуры, перераспределения тьюторских ресурсов и сетевой кооперации «школа – НКО – родители» для минимизации эксклюзии. На сегодняшний день Автономная некоммерческая организация «Центр “Немаленькие люди”» инициирует консолидацию междисциплинарных профессиональных сообществ для разработки интегрированного медико-социального подхода, нацеленного на улучшение качества жизни невысоких детей. Ключевым элементом данной деятельности является внедрение операционной платформы «образовательное учреждение – некоммерческий сектор – семья», призванной оптимизировать процессы интеграции и повысить социометрический статус ребёнка в группе сверстников.

В институциональном контексте низкорослость становится возможным рассматривать как индикатор инклюзивного разрыва и фактической демонстрации неэффектив-

ности типовых адаптационных моделей при нетипичной антропометрии ребёнка.

Таким образом, социально-педагогическое понятие низкорослости в данной работе рассматривается нами как комплекс динамических взаимодействий, где объективные антропометрические данные должны являться фундаментальной основой всесторонней превентивной поддержки низкорослых детей.

### Материалы и методы

Исследование построено на комплексной методологической основе, интегрирующей теоретический и эмпирический уровни анализа. Для достижения поставленной цели был применён системно-антропологический подход, позволивший рассмотреть инклюзивную среду как единство физических, педагогических и социальных компонентов, ориентированных на антропометрические и психологические особенности низкорослого ребёнка. На теоретическом уровне использовались методы теоретического обобщения, систематизации, классификации, сопоставления и концептуального моделирования для осмысления и структурирования социально-педагогического феномена низкорослости.

Эмпирическая часть исследования была направлена на выявление и систематизацию ключевых барьеров и факторов социализации детей с низкорослостью в инклюзивной образовательной среде. Она проводилась в несколько последовательных этапов:

– подготовительно-аналитический этап, включающий с себя полуструктурированное интервью с 30 родителями низкорослых детей в возрасте от 1 до 17 лет, метод кейс-стади для глубокого анализа индивидуальных траекторий социализации 15 низкорослых детей школьного возраста;

– экспериментально-исследовательский и аналитико-обобщающий этапы, включающие в себя контент-анализ, обработку, интерпретацию и систематизацию полученных данных, в том числе сравнительный анализ для выявления общих паттернов и уникальных случаев в разных возрастных категориях и среди разных групп респондентов. Результатом данного этапа стало формирование структурированных матриц, которые легли в основу построения таблиц, систематизирующих возрастную динамику социализации и ключевые факторы, влияющие на социальный статус ребёнка;

– верификационный этап, включающий в себя обобщение данных, полученных на предшествующих этапах работы, а также экспертную оценку текущих результатов исследования.

Объясняя актуальность и значимость данной работы, следует отметить, что педагогические аспекты низкорослости остаются периферийной областью исследований, несмотря на высокую социальную значимость проблемы. Этот пробел обусловлен системными междисциплинарными барьерами. Литературный обзор подтверждает, что неоспоримым является доминирование медицинской парадигмы в исследованиях низкорослости [4]. Биомеханизмам патологий роста посвящено порядка 95 % всех научных работ в сфере низкорослости. В некоторых работах Б. Е. Кравец, Т. Г. Бохан, Е. Н. Шеренковой, Е. Ф. Архиповой косвенно затрагиваются психологические особенности низкорослых детей [5]. В зарубежных исследованиях С. Габриэлли, С. Рицци, С. Карбоне, Э. М. Пирас, касающихся глобальных тенденций буллинга, также присутствуют фрагменты, подтверждающие наличие определённых проблем низкорослых детей в обществе [6]. Кроме того, элементы, объясняющие значимость социализации низкорослых детей, встречаются в работах Р. Шедиака, Р. Баллинджера, Д. Гувер-Фонга, Р. Саварираяна [7], однако работы этих и других зарубежных исследователей фокусируются на особенностях реабилитации и абилитации низкорослых детей с конкретными нозологиями, что значительно сужает область применения их научных исследований.

Таким образом, современные клинические исследования фокусируются на объектив-

ных параметрах, практически полностью игнорируя социально-педагогические аспекты, а педагогические работы в области коррекционного образования рассматривают инклюзию обобщённо, не дифференцируя нозологии и не выделяя системные проблемы низкорослых детей. Отсутствие междисциплинарных исследований на стыке эндокринологии, антропологии, социологии и педагогики объясняет значимость данной работы для современной педагогической науки и практики. По мнению авторов, система психолого-педагогической адаптации детей с низкорослостью как самостоятельное научно-практическое направление в российской педагогике не сформирована.

### Результаты исследования

Отличительные особенности социальной адаптации детей низкого роста заключаются в ментальной нормотипичности таких детей и их сравнительно полноценных физических способностях. Большинство диагнозов, которые наблюдаются у низкорослых детей, связаны с внешними особенностями, которые характеризуются заметно низким ростом, диспропорциональностью туловища и конечностей и/или отличной от других детей формой головы и кистей рук и т. д. Нетипичный для социального восприятия рост могут провоцировать более двухсот различных диагнозов, связанных с метаболическими или гормональными нарушениями, случайными генными мутациями или наследуемыми заболеваниями, именуемых общим термином «низкорослость» [2; 4]. Диагноз «ахондроплазия» считается самой частой причиной непропорциональной низкорослости [8; 9]. И хотя вероятность рождения в семье такого ребёнка очень низкая: примерно 1/20000, в каждом крупном городе мира есть низкорослые люди. Зачастую низкорослые дети могут не иметь документально подтверждённого статуса «ребёнок-инвалид» и даже не подпадать под категорию «ребёнок с ограниченными возможностями здоровья». Но так или иначе такие дети значительно выделяются визуально в обществе сверстников, что провоцирует психологические и социальные проблемы интегративного характера. Среди комплекса специальных образовательных условий, предусмотренных законодательством для реализации целей создания инклюзивной образовательной среды, актуальными для детей с низкорослостью, по мнению авторов, являются два условия – устройство безбарьерной архитектурной среды в образовательной организации и психолого-педагогическая оптимизация развития инклюзивной культуры.

В условиях инклюзивной образовательной парадигмы дети с низкорослостью сталкиваются с системой взаимосвязанных социальных препятствий, выходящих за рамки медицинского диагноза. На преодоление наиболее значимых барьеров должен быть направлен процесс их рациональной психолого-педагогической адаптации в коллективе сверстников. Перечисляя ключевые трудности, выявленные на аналитическом этапе данного исследования, с которыми теоретически могут сталкиваться низкорослые дети в процессе социальной интеграции и адаптации в обществе сверстников, следует остановиться на двух факторах, которые в свою очередь порождают ряд проблем [10], перечисленных ниже.

#### 1. Бытовые и физиологические трудности:

– технические проблемы, связанные с размещением «общедоступных» предметов и устройств в пространстве (поручни, кнопки лифта, база домофона, ступени в общественном транспорте, верхние полки шкафчиков в детском саду, вешалки в раздевалке, сантехнические приспособления и т. д.);

– проблемы передвижения в пространстве, провоцирующие увеличение длительности времени преодоления расстояний (в зависимости от основного диагноза это могут быть как повышенная утомляемость, связанная с укорочением конечностей, или эпизодическая суставная боль, так и иные проблемы, в редких случаях вплоть до необходимости пользования мануальным креслом);

– трудности, связанные с системными или эпизодическими медицинскими манипуляциями (в зависимости от основного диагноза это может быть регулярная инъекционная терапия или хирургические методы воздействия на организм человека, которые могут пролонгироваться на сравнительно долгосрочный период времени);

– необходимость уделения дополнительного внимания наблюдениям за состоянием здоровья (госпитализации с целью периодических обследований, реабилитационные мероприятия, физиотерапевтические процедуры и т. д.).

## 2. Психологические трудности:

– проблема общественного восприятия человека с низкорослостью. На первых этапах становления личности – в коллективах детских садов и начальных школ – сверстники неосознанно могут воспринимать низкорослого ребёнка как младшего по возрасту. Этот вопрос визуального несоответствия роста паспортному возрасту сопровождает низкорослых людей в течение всей жизни, часто провоцируя конфликты, связанные со статусом личности в обществе или контекстом конкретной социальной ситуации;

– повышенный или навязчивый интерес со стороны окружающих, зачастую приобретающий формы неуважительного или агрессивного поведения (любое некорректное поведение – от мимолётных высокомерных взглядов до серьёзных форм буллинга и моббинга);

– проблема общественного распространения стереотипов или утверждений, имеющих заведомо негативную окраску (любого вида неэтичные высказывания, например «низкие люди не смогут водить машину» или «низкие люди долго не живут»);

– публичное распространение взрослыми людьми заведомо ложной информации о низкорослых людях или причинах их низкорослости, в реальности не имеющих связи с действительностью (например: «он не растёт, потому что родители курили» или «чем ниже рост человека – тем больше в нём агрессии»);

– проявление со стороны социума навязчивой помощи низкорослым людям, в которой они зачастую не нуждаются;

– совокупное снижение самооценки ребёнка на фоне невозможности выполнить некоторые действия, доступные сверстникам со средним и высоким ростом (например: спортивные соревнования, эстафеты, конкурсы, «стихийные» состязания детей и т. д.);

– замкнутость или выраженный заведомо враждебный настрой низкорослого ребёнка к окружающим, сформированный предшествующими психологическими травмами;

– неготовность родителей и педагогов к реализации оптимальной системы воспитания и внедрению инклюзивных образовательных практик по восприятию низкорослого ребёнка социумом.

Анализ взаимосвязи типичных проблем низкорослых детей с возрастной динамикой представлен в таблице 2. Так, в ходе работы удалось выяснить, что проблема низкорослых сверстников в младшем дошкольном возрасте стоит наименее остро. В 3–4 года сверстники в меньшей степени занимаются сравнением своего собственного роста с окружающими, и в большинстве случаев не задают вопросов, а сами низкорослые дети ещё не ощущают значительного отставания в росте и связанного с этим дискомфорта.

Социально-психологическое осознание появляется в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, когда познавательный интерес детей наиболее активен. В силу своего природного любопытства нормотипичные сверстники обращают внимание на отличающихся от них самих детей. В этот момент формирование здорового отношения к людям с особенностями развития становится наиболее важным и целиком ложится на взрослых, координирующих группы детей: родителей, воспитателей, тренеров, учителей, педагогов. В этом контексте проблема квалифицированного и высокопрофессионального педагогического поведения в группах детей, из числа которых

имеются низкорослые люди, стоит особенно остро. В таблице 2 представлен анализ возрастной динамики в контексте социализации низкорослых детей и их восприятия обществом на различных этапах становления личности.

Таблица 2

Анализ возрастной динамики социализации детей с низкорослостью

Возрастной период	Социальные вызовы	Типичные реакции социума			Психологические последствия для индивида	Ключевые потребности
		Родители	Сверстники	Педагоги		
1–3 года	Отсутствие прямого осознания отличий; игнорирование проблемы родителями (копинг-стратегия избегания); гипердиагностика со стороны родителей и медицинского сообщества	Деадаптивный паттерн воспитания, связанный с тревожным расстройством у родителей. Неловкие вопросы о развитии со стороны посторонних взрослых	Естественный этап сенсомоторного развития, отсутствие значимого интереса к низкорослым ровесникам	Возможно формирование эффекта Пигмалиона, когда ожидания взрослых влияют на становление и развитие ребёнка как личности	Нейтральные	Поддержка психологического состояния родителей низкорослых детей и их просвещение о балансе между поддержкой и автономией; профилактика гиперопеки; активная сказкотерапия
3–5 года	Кризис трёх лет; навязанная «опека»; нарушение баланса автономии ребёнка	Неосознанное формирование «выученной беспомощности» или, напротив, минимизация значения низкорослости	Паттерны инфантилизации поведения (принудительная альтруистическая активность); незрелость эмпатии как фактор агрессии	Недифференцированное взаимодействие; нарушение принципов универсального дизайна обучения (UDL)	Фрустрация от недооценки, возможно проявление тревожности и застенчивости	Развитие самостоятельности и субъектности; средовая универсализация (адаптация пространства без акцента на «особых потребностях»); снижение изоляции посредством общения с детьми, имеющими аналогичные диагнозы

5–7 лет	Кризис идентичности, прямые вопросы о различиях	Трансляция социальных стереотипов; атрибуция медицинской модели инвалидности; повышенное внимание и проявление «жалости» со стороны родителей сверстников	Естественное любопытство со стороны сверстников, дополненное эгоцентризмом дооперациональной стадии (Жан Пиаже)	Первичная категоризация "норма-отклонение", пролонгация эффекта Пигмалиона; влияние на восприятие низкорослых детей в обществе групп ДОУ	Тревожность, негативизм; ощущение стыда, осознание собственных отличий; формирование стигматичности; формирование «логики переживаний»	Формирование позитивной идентичности; устранение «искажения самооценки»; Рефрейминг физических особенностей (акцент на возможностях, а не ограничениях)
7–9 лет	Кризис начальной школы; этап активных медицинских вмешательств; возникновение конфликта академических ожиданий и физических ограничений	Провокация синдрома академической депривации («ты не можешь – значит тебе не нужно»); гиперопека при восстановлении после медицинских вмешательств	Стратификация по физическому доминированию; различные формы унижения: физический, вербальный, социальный психологический буллинг	Дидактогенные эффекты (неадекватное снижение требований); «политика невмешательства»	Возникновение чувства «выпадения из жизни»; когнитивный диссонанс (расхождение интеллектуального потенциала и воспринимаемого статуса)	Академическая поддержка, формирование взаимодействия «учитель – ученики – родители»; разработка индивидуального подхода к образовательному процессу
9–11 лет	Предпубертат; медицинские вмешательства	Виктимизация через гипервизуализацию (медицинские стигма-маркеры)	Эксклюзивные практики в кооперативной деятельности	Прерывистость образовательной траектории и связанные с этим нарушения групповой лояльности	Феномен «выученной беспомощности»; периодическая дезадаптация, связанная с перерывами в обучении	Академическая поддержка, сохранение и пролонгация социальных связей, укрепление связей «учитель – ученики – родители»

11–15 лет	Ранний пубертат, усиленный сепарационный конфликт, связанный с родительской гиперопекой; системный буллинг и институционализация буллинга	Снижение родительского контроля; стигматизация как инструмент статусного позиционирования со стороны посторонних взрослых	Буллинг; оскорбления, физические и моральные унижения	Игнорирование или полное отрицание социальных проблем, игнорирование средовых барьеров	Возникновение депрессивной симптоматики, кризис идентичности	Психологическая антибуллинговая защита; профилактика социофобии и тревожности; рефлексивные практики
15–17 лет	Кризис старшей школы, связанный с профессиональной идентичностью; формирование личностной автономии	Эволюция роли родителя от «контролера» к «навигатору»	Латентная эксклюзия, связанная с несоответствием стандартов физической привлекательности низкорослого подростка	Дискурс ограниченных карьерных перспектив; проявление феномена «сверхзначимости стигмы»	Эффект «стеклянного потолка» самореализации; деперсонализация; компенсированный гиперреализм	Профорекционная коррекция; медиация социальных конфликтов; адвокаты прав ребёнка

Систематизация, представленная в таблице 2, демонстрирует подтверждение того факта, что возрастная динамика социализации поэтапно трансформирует процесс превращения внешней стигмы во внутреннюю ограничивающую идентичность, где образовательная среда обязана становиться либо катализатором, либо корректором этого процесса. В данной таблице авторами умышленно пропущена первая строка, которая должна была бы характеризовать период жизни ребёнка от 0 до 1 года. По своей сути, социальное восприятие низкорослых детей в обществе начинается с момента рождения ребёнка, когда его родители на протяжении первого года жизни постепенно прививают к новой роли и проходят стадии принятия Кюблер-Росс, принимая на себя определённые социально-психологические проблемы. Безусловно, это утверждение касается в первую очередь родителей тех низкорослых детей, чей медицинский статус был диагностирован на внутриутробном этапе развития ребёнка или на этапе неонатальных скринингов: например ахондроплазия и иные формы скелетных дисплазий. Однако в этот период воздействие социума непосредственно на самого низкорослого ребёнка отсутствует и может быть выражено только в тревожном восприятии того факта родителями.

Таким образом, проявление низкорослости как социально-педагогического феномена представляет собой динамическую траекторию взаимосвязанных кризисов ребёнка, где внешняя стигма поэтапно трансформируется в самоограничивающую идентичность. Преодоление этой устойчивой траектории требует точечных средовых интервенций, особенно важных в критических точках развития. Ключевым модератором и основным корректором данного процесса должна выступать образовательная организация в тесной взаимосвязи с самим низкорослым ребёнком, его родителями,

сверстниками, родителями сверстников.

В рамках следующего этапа исследования авторами была предпринята попытка выделения и систематизации ключевых факторов, влияющих на социальный статус детей с низкорослостью в образовательной среде. Результаты обобщённого анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Ключевые факторы, влияющие на социальный статус низкорослых детей**

Наименование фактора	Уточнение и характеристика фактора	Примеры проявления на практике
Антропометрический диссонанс	Противоречие между медицинскими показателями и субъективным восприятием фактического роста ребёнка	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ребёнок с незначительным отставанием в росте не осознаёт критичности проблемы, пока сверстники не начинают сравнивать рост;</li> <li>– визуальное отставание кажется значительнее при высоком среднем росте в классе</li> </ul>
Фенотипическая выраженность	Степень видимости физических особенностей	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Пропорциональные и диспропорциональные формы низкорослости могут восприниматься обществом по-разному;</li> <li>– наличие стигма-маркеров: специфические черты лица, размер головы или кистей рук, использование ортопедических приспособлений и т. д.</li> </ul>
Коморбидная нагрузка	Наложение дополнительных диагнозов, влияющих на социализацию	<ul style="list-style-type: none"> <li>– При возникновении сопутствующих когнитивных нарушений происходит двойная стигматизация;</li> <li>– болевой синдром, например, при несовершенном остеогенезе создаёт вынужденную изоляцию;</li> <li>– нарушения слуха/зрения провоцируют коммуникационные барьеры и т. д.</li> </ul>
Педагогический дискурс	Профессиональные дефициты и парадоксы инклюзии	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Мифологизация: «Все низкорослые дети гениальны», как следствие – завышенные ожидания;</li> <li>– дидактогения: снижение требований («Ты не сможешь, не трогай»);</li> <li>– инклюзивный парадокс: формальное включение при фактической изоляции, например на уроках физкультуры</li> </ul>
Инфраструктурный дизайн	Системные барьеры физической среды	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Фиксированные парты (нерегулируемые по высоте);</li> <li>– «зоны исключения»: высокие турники, недоступные лабораторные столы и книжные стеллажи, высокие вешалки в раздевалке, недосягаемые линии раздачи питания в столовых, санитарно-гигиенические приспособления;</li> <li>– сенсорные дисплеи, панели, клавиши управления и доски вне зоны досягаемости</li> </ul>

Семейно-социальные паттерны	Стратегии адаптации/дезадаптации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Гиперопека: запрет на активности из-за страха травм;</li> <li>– отрицание: отказ от тьютора («Он сам справится»);</li> <li>– стигматизирующая защита: «Не лезь к нему, он больной»</li> </ul>
Институциональные лакуны	Системные проблемы в поддержке	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Правовые: отсутствие стандартов по антропометрической адаптации во ФГОС и СанПиН;</li> <li>– ресурсные: нехватка тьюторов со специализацией по низкорослости и скелетным дисплазиям;</li> <li>– программные: отсутствие модуля «Низкорослость» в инклюзивном педагогическом образовании</li> </ul>
Культурно-гендерные фильтры	Влияние социокультурных стереотипов	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Гендерный дисбаланс: низкорослость критичнее для мальчиков («Настоящий мужчина должен быть высоким»);</li> <li>– этнокультурный контекст: в полиэтнических классах рост становится дополнительным маркером отличия</li> </ul>
Экономический детерминизм	Финансовые барьеры доступности	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Терапевтическое неравенство: доступность дорогостоящих препаратов, реабилитаций и физиотерапевтических процедур;</li> <li>– географическая дискриминация: отсутствие эндокринологов в сельских районах, а следовательно, поздняя диагностика или её отсутствие</li> </ul>
Коммуникационная экология	Качество информационных потоков	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Дефицит позитивных нарративов: умалчивание или полное отсутствие образов успешных низкорослых людей в учебниках;</li> <li>– стигматизирующий юмор: оскорбительные обращения в детской среде;</li> <li>– медицинская табуированность: отсутствие возможностей открытого обсуждения диагноза</li> </ul>

Таким образом была сформирована многофакторная модель детерминант социального статуса низкорослых детей в обществе и определено, что социальный статус низкорослого ребёнка – это не производное антропометрических параметров, а результат сложной динамики институциональных, коммуникативных и средовых факторов, характеризующихся системными признаками. Перечисленные выше и иные трудности адаптации низкорослых детей в коллективе сверстников могут провоцировать искаженные представления индивида о себе и сопутствующие проблемы в течение всей жизни.

Академично выстроенный организационно-педагогический подход к адаптации низкорослых детей в социуме способен создать благополучные условия для развития ребёнка с низкорослостью. Так, педагог, координирующий группу (воспитатель или классный руководитель), по сути, должен взять на себя ответственность за согласованное поведение не только детей, но и всех взрослых (родителей, учителей, педагогов дополнительного образования и пр.) в вопросах социального позиционирования низкорослого ребёнка. Данное утверждение, по мнению авторов, является ключевой особенностью интеграции детей с низкорослостью в обществе сверстников. Например, школьный психолог может выстроить правильную стратегию адаптации, личный психолог низкорослого ребёнка способен поддержать его в конкретных ситуациях, ро-

дители могут в частном порядке решить практически любой потенциально провокационный вопрос – каждый со своим ребёнком, учителя и педагоги дополнительного образования – способны контролировать поведение группы во время своих занятий, однако вопрос создания оптимальных организационно-педагогических условий и совокупной координации процесса интеграции низкорослого ребёнка в обществе ложится на плечи воспитателя или классного руководителя. В связи с этим педагогам, играющим ключевую роль во взаимодействии с группой детей, в которой есть низкорослые дети, требуется дополнительная подготовка по формированию весьма специфических инклюзивных профессиональных компетенций. Это может стать одной из целого спектра тем для дополнения и продолжения данного исследования.

### Обсуждение и заключение

Рассматривая низкорослость как социально-педагогический феномен, уточнено понятие данного термина, включающее в себя педагогический парадокс об отсутствии объективных оснований для коррекционно-педагогического вмешательства в силу ментальной нормотипичности низкорослых детей и системного исключения их социумом из-за несоответствия антропометрическим стереотипам. Низкорослость в данном контексте выступает в качестве институционально конструируемого парадокса, где антропометрический диссонанс (визуальная девиация) провоцирует инклюзивный разрыв, нивелируемый превентивным ресурсным менеджментом: адаптацией среды, тьюторской поддержкой и сетевым взаимодействием субъектов образовательной системы. Систематизация возрастной динамики социализации низкорослых детей, базовая структура которой представлена в настоящем исследовании, позволяет сформулировать начальное представление о возможных социально-педагогических воздействиях на конкретных этапах развития ребёнка и расширяет спектр дальнейших исследований по данной тематике.

Многофакторная модель детерминант социального статуса низкорослых детей в обществе даёт возможность выделить концептуальные динамические взаимосвязи, объясняющие наибольшую часть вариативности социальной адаптации низкорослых детей в обществе сверстников.

Практическая значимость исследования заключается в разработке научно обоснованного инструментария для системной организации психолого-педагогического сопровождения низкорослых детей в условиях инклюзивного образования. Результаты работы могут быть применены в следующих практических аспектах:

– для образовательных организаций: в части разработки адресных социально-педагогических мероприятий с учётом возрастных кризисных точек, представленных в таблице 2; в части разработки административного инструментария для диагностики и мониторинга случаев социальной эксклюзии, на основе факторов социального статуса, представленных в таблице 3;

– для создания системы профессиональной подготовки педагогических кадров: в части интеграции материалов данного исследования в программы повышения квалификации в сфере инклюзивного образования; в части конкретизации рекомендаций по формированию специфических профессиональных компетенций для работы с низкорослыми детьми;

– для дальнейших разработок в области организационно-управленческих решений: в части разработки модели сетевого взаимодействия «школа – НКО – родители» для комплексного сопровождения детей с низкорослостью; в части обоснования необходимости антропометрического редизайна образовательной среды;

– для психолого-педагогического сопровождения семей: в части разработки базиса для методических основ консультационной работы, направленной на формирование конструктивной родительской позиции и профилактику дезадаптивных моделей

воспитания; в части выявления ориентиров для разработки программ родительского просвещения, включая вопросы формирования устойчивой идентичности ребёнка и стратегии противодействия стигматизации;

– для нормативно-правового и ресурсного обеспечения: в части выявления системных правовых пробелов в регулировании образовательного процесса для детей с нетипичной антропометрией; в части обоснования необходимости разработки ведомственных стандартов с учётом антропометрического разнообразия обучающихся.

Таким образом поставленные в исследовании задачи были выполнены, цель достигнута, а гипотеза подтверждена. В работе выявлены и обоснованы проблемы социальной интеграции низкорослых людей; уточнено понятие низкорослости как институционально конструируемого парадокса, определена специфика социальной интеграции детей с низким ростом и обоснован их социальный статус; разработана методологическая составляющая инклюзивного образовательного процесса с позиции адаптации низкорослых детей в коллективе сверстников и разработан базис для создания инструментария системной организации психолого-педагогического сопровождения низкорослых детей в условиях инклюзивного образования.

Перспективы дальнейших исследований в данной области инклюзивного образования связаны с разработкой конкретных методик психолого-педагогического сопровождения для различных возрастных групп, а также с созданием системы мониторинга эффективности внедряемых мер социально-педагогической интеграции низкорослых детей в обществе сверстников.

#### Заявленный вклад авторов

*Ломоносова Н. В.:* разработка концепции статьи, литературный обзор, поиск и теоретический анализ педагогической литературы, выстраивание структуры статьи.

*Нестерова Ю. В.:* подбор практических примеров, представленных в статье, корректировка текста, формулировка заключения и выводов, подготовка статьи к публикации.

#### The declared contribution of the authors

*Lomonosova N.V.:* Conceptualization of the article, literature review, identification and theoretical analysis of pedagogical sources, development of the article structure.

*Nesterova Yu.V.:* Selection of practical case studies presented in the article, manuscript editing, formulation of conclusions, preparation of the manuscript for publication.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.  
The authors read and approved the final manuscript.*

#### Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2024). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 23.07.2025).
2. Нагаева Е. В. Низкорослость, обусловленная задержкой внутриутробного развития. Клинические и гормонально-метаболические особенности, возможности росто-стимулирующей терапии // Проблемы эндокринологии. 2022. Т. 68, № 5. С. 4–13. URL: <https://doi.org/10.14341/probl13178> (дата обращения: 01.07.2024). <https://doi.org/10.14341/probl13178>
3. Юдина Т. А. Возрастно-психологические особенности социальной ситуации раз-

вития младших школьников в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М, 2021. 166 с

4. Дедов И. И., Безлепкина О. Б., Панкратова М. С., Нагаева Е. В., Райкина Е. Н., Петеркова В. А. Гормон роста – 30 лет клинической практики: прошлое, настоящее, будущее // Проблемы эндокринологии. 2024. Т. 70, № 1. С. 4–12. <https://doi.org/10.14341/probl13432>

5. Кравец Е. Б., Бохан Т. Г., Шеренкова Е. Н. Психологические особенности детей с различными клиническими вариантами низкорослости // Сибирский психологический журнал. 2000. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-detey-s-razlichnymi-klinicheskimi-variantami-nizkoroslosti> (дата обращения: 09.07.2025).

6. Gabrielli S.; Rizzi S.; Carbone S.; Piras E. M. School Interventions for Bullying-Cyberbullying Prevention in Adolescents: Insights from the UPRIGHT and CREEP Projects [Electronic resource]. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. № 18 (21). 11697. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph182111697> (accessed: 25.06.2025).

7. Shediac R., Moshkovich O., Gerould H., Ballinger R., Williams A., Bellenger M. A., Quinn J., Hoover-Fong J., Mohnike K., Savarirayan R., Kelly D. Experiences of children and adolescents living with achondroplasia and their caregivers [Electronic resource]. Molecular Genetics & Genomic Medicine. 2022. № 10 (4). e1891. URL: <https://doi.org/10.1002/mgg3.1891> (accessed: 12.07.2025).

8. Асманов А. И., Вашакмадзе Н. Д., Виленский В. А. и др. Российский межпрофильный консенсус по ведению пациентов с ахондроплазией (утвержден советом экспертов в январе 2023 г.) // Педиатрия им. Г. Н. Сперанского. 2023. № 102 (3). С. 151–157. DOI: 10.24110/0031-403X-2023-102-3-151-157

9. Savarirayan R., Ireland P., Irving M. et al. International Consensus Statement on the diagnosis, multidisciplinary management and lifelong care of individuals with achondroplasia // Nature Reviews Endocrinology. 2022. Vol. 18 (3). Pp. 173–189. DOI: 10.1038/s41574-021-00595-x

10. Щербатова Т., Скиба Е., Антонова О., Быкова С. Немаленькие люди. Как рассказать ребенку о людях с низким ростом / эксп.: О. Полетаева, А. Свербихина; ред.: Ю. Нестерова, Ю. Савельева. Российская организация пациентов с ахондроплазией, другими костными дисплазиями и их семей. М.: 2023, [б. и.]. 13 с. URL: <https://www.achondroplasia.ru> (дата обращения: 01.10.2023)

### References

1. Ob obrazovanii v Rossiiskoy Federatsii [On Education in the Russian Federation]. *Federalnyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 24.04.2024)*. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed 23 July 2025) (in Russian)

2. Nagaeva E. V. Nizkoroslost, obuslovlennaya zaderzhkoy vnutriutrobnogo razvitiya. Klinicheskie i gormonalno-metabolicheskie osobennosti, vozmozhnosti rostostimuliruyushchei terapii [Short stature caused by delayed intrauterine development. Clinical and hormonal-metabolic features, possibilities of growth-stimulating therapy]. *Problems of Endocrinology*. 2022, vol. 68, no. 5, pp. 4–13. Available at: <https://doi.org/10.14341/probl13178> (accessed 01 July 2024).

3. Yudina T.A. *Vozrastno-psikhologicheskie osobennosti sotsialnoy situatsii razvitiya mladshikh shkolnikov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: dissertatsiya ... kandidata psikhologicheskikh nauk: 19.00.13* [Age-psychological features of the social situation of the development of younger schoolchildren in the context of inclusive education: diss. of the cand. psychological sciences: 19.00.]. Moscow, 2021. 166 p.

4. Dedov I.I., Bezlepkina O.B., Pankratova M.S., Nagaeva E.V., Raykina E.N., Peterkova V.A. Gormon rosta — 30 let klinicheskoy praktiki: proshloe, nastoyashchee, budushchee [Growth Hormone – 30 years of clinical practice: past, present, future]. *Problems of Endocri-*

- nology. 2024. T. 70, № 1. Pp. 4–12. <https://doi.org/10.14341/probl13432> (in Russian)
5. Kravets E.B., Bokhan T.G., Sherenkova E.N. Psikhologicheskie osobennosti detey s razlichnymi klinicheskimi variantami nizkoroslosti [Psychological characteristics of children with various clinical variants of short stature]. *Siberian Journal of Psychology*. 2000, no. 12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-detey-s-razlichnymi-klinicheskimi-variantami-nizkoroslosti> (accessed 09 July 2025) (in Russian)
6. Gabrielli S., Rizzi S., Carbone S., Piras E.M. School Interventions for Bullying–Cyberbullying Prevention in Adolescents: Insights from the UPRIGHT and CREEP Projects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021, no.18, 11697. Available at: <https://doi.org/10.3390/ijerph182111697> (accessed 25 June 2025) (in English)
7. Shediak R., Moshkovich O., Gerould H., Ballinger R., Williams A., Bellenger M.A., Quinn J., Hoover-Fong J., Mohnike K., Savarirayan R., Kelly, D. Experiences of children and adolescents living with achondroplasia and their caregivers. *Molecular Genetics & Genomic Medicine*. 2022, no. 10 (4). e1891. Available at: <https://doi.org/10.1002/mgg3.1891> (accessed 12 July 2025) (in English)
8. Asmanov A.I., Vashakmadze N.D., Vilenskii V.A. et al. Rossiiskiy mezhpofilniy konsensus po vedeniyu patsientov s akhondroplaziey (utverzhden sovetom ehkspertov v yanvare 2023 g.) [Russian Inter-industry consensus on the management of achondroplasia patients (approved by the Council of Experts in January 2023)]. *Pediatrics. Journal named after G.N.Speransky*. 2023, no.102 (3), pp. 151–157. DOI: 10.24110/0031-403X-2023-102-3-151-157 (in Russian)
9. Savarirayan R., Ireland P., Irving M. et al. International Consensus Statement on the diagnosis, multidisciplinary management and lifelong care of individuals with achondroplasia. *Nature Reviews Endocrinology*. 2022, vol. 18, pp. 173–189. DOI: 10.1038/s41574-021-00595-x. (in English)
10. Shcherbatova T., Skiba E., Antonova O., Bykova S. *Nemalenkie lyudi: Kak rasskazat rebenku o lyudyakh s nizkim rostom* [Not Small People: How to Tell a Child About People with Short Stature]. Expos.: O. Poletaeva, A. Sverbikhina; editors: Yu. Nesterova, Yu. Saveleva. The Russian organization of patients with achondroplasia, other bone dysplasia and their families. Moscow, 2023. 13p. Available at: <https://www.achondroplasia.ru> (accessed 01 October 2023)

**Наталья Владимировна Ломоносова**

кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры экономики, института экономики  
и управления промышленными предприя-  
тиями

Author ID в РИНЦ: 9738-7686  
Researcher ID: I-6319-2015  
Scopus ID: 56227083200

Университет науки и технологий МИСИС

Россия, 119049, г. Москва, Ленинский  
пр-кт, 4, стр. 1

тел.: +7 (495) 9550032

**Natalia V. Lomonosova**

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate  
Professor of the Department of Economics,  
Institute of Economics and Management of  
Industrial Enterprises

Author ID в РИНЦ: 9738-7686  
Researcher ID: I-6319-2015  
Scopus ID: 56227083200

National University of Science and Technol-  
ogy “MISIS”

4 Leninskiy prospect, bldg. 1, Moscow,  
119049, Russia

Tel: +7 (495) 9550032

**Юлия Владимировна Нестерова**

директор

Автономная некоммерческая организация  
«Центр “Немаленькие люди”»

Россия, 115191, г. Москва, 2-я Рощинская, 4

тел.: 8 800 2223209

**Yuliya Vladimirovna Nesterova**

Director

Independent Non-profit Organization “(Not)  
Small People”

4 2-ya Roshchinskaya, bld. 4, Moscow,  
115191, Russia

Tel: 8 800 2223209

**Статья поступила в редакцию 13.07.2024, одобрена после рецензирования 01.09.2025, принята к публикации 05.09.2025.**

**The article was submitted to the editorial office on 13.07.2024, approved after review on 01.09.2025, and accepted for publication on 05.09.2025.**

*Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The authors declare no conflicts of interest.*



УДК 378.147:5+004

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-330-351

Научная статья

## Трансформация педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов в условиях цифровизации образования

Л. А. Паршутина

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,  
г. Москва

[parshutinala@mail.ru](mailto:parshutinala@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4456-7888>

### Аннотация

**Введение.** Современная система образования характеризуется принципиальными изменениями в содержании и методологии подготовки педагогических кадров для преподавания естественно-научных предметов. Трансформация образовательной парадигмы обусловлена необходимостью формирования у будущих учителей комплексных компетенций, включающих в себя как традиционные предметные знания, так и инновационные цифровые навыки. Актуальность исследования определяется объективной необходимостью научного обоснования процессов трансформации педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов в условиях цифровизации образования. Современный этап развития образования характеризуется принципиальными изменениями в требованиях к содержанию и структуре профессиональных компетенций педагогов, что обуславливает проблему исследования: каковы закономерности и механизмы трансформации педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов под влиянием цифровых технологий? Цель исследования заключается в выявлении структурных изменений педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов под влиянием цифровизации образования и определении эффективных механизмов их формирования в современных условиях.

**Методологическую основу** составили системный, компетентностный и деятельностный подходы, методы теоретического анализа научной литературы, анкетирования и экспертного оценивания. Эмпирическую базу исследования составили результаты анализа образовательных программ подготовки учителей естественно-научных предметов, анкетирования 287 преподавателей педагогических вузов и 439 практикующих учителей.

**Результаты исследования** показали, что структура профессиональных компетенций включает в себя пять основных компонентов: предметно-методический, психолого-педагогический, информационно-коммуникативный, исследовательский и рефлексивно-оценочный. Выявлена динамика трансформации содержания компетенций под влиянием цифровизации образования и внедрения инновационных образовательных технологий. Установлено, что современные компетенции учителя естественно-научных предметов характеризуются интеграцией традиционных педагогических умений с цифровыми технологиями, исследовательскими навыками и способностью к непрерывному профессиональному развитию.

**Практическая значимость** исследования определяется возможностью использования полученных результатов для совершенствования программ подготовки учителей

© Паршутина Л. А., 2025

естественно-научных предметов и создания системы непрерывного профессионального развития педагогических кадров.

**Ключевые слова:** педагогические компетенции, естественно-научные предметы, цифровая трансформация образования, профессиональная подготовка учителей, компетентностный подход, модели формирования компетенций

**Для цитирования:** Паришутина Л. А. Трансформация педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов в условиях цифровизации образования // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 330–351. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-330-351

### Transformation of Pedagogical Competencies of Natural Science Teachers in the Context of Education Digitalization

Original article

**Lyudmila A. Parshutina**

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow  
parshutinala@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4456-7888>

#### Abstract

**Introduction.** The modern education system is characterized by fundamental changes in the content and methodology of training pedagogical personnel for science subjects. The transformation of the educational paradigm is driven by the need to develop comprehensive competencies in future teachers, including both traditional subject knowledge and innovative digital skills. The relevance of the study is determined by the objective need for scientific substantiation of the processes of transformation of pedagogical competencies of teachers of natural science subjects in the context of digitalization of education. The current stage of educational development is marked by fundamental changes in the requirements for the content and structure of teachers' professional competencies, which raises the research question: what are the patterns and mechanisms behind the transformation of pedagogical competencies of natural science teachers under the influence of digital technologies? The purpose of the study is to identify the structural transformations of pedagogical competencies of natural science teachers under the influence of educational digitalization and to determine effective mechanisms for their formation in contemporary conditions.

**Methodological Basis** consisted of systemic, competency-based, and activity-based approaches, methods of theoretical analysis of scientific literature, questionnaire surveys, and expert evaluation. The empirical base of the study comprised the results of analyzing educational programs for training natural science teachers, questionnaire surveys of 287 university professors and 439 practicing teachers.

**Results** showed that the structure of professional competencies includes five main components: subject-methodological, psychological-pedagogical, information-communicative, research, and reflective-evaluative. The dynamics of competency content transformation under the influence of educational digitalization and the implementation of innovative educational technologies was revealed. It was established that modern competencies of natural science teachers are characterized by the integration of traditional pedagogical skills with digital technologies, research skills, and the ability for continuous professional development.

**Practical Significance** of the study is determined by the possibility of using the obtained results to improve training programs for natural science teachers and create a system of continuous professional development of pedagogical personnel.

**Keywords:** *pedagogical competencies, natural science subjects, digital transformation of education, teacher professional training, competency-based approach, models of competence formation*

**For citation:** *Parshutina L.A. Transformation of Pedagogical Competencies of Natural Science Teachers in the Context of Education Digitalization. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp.330-351. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-330-351*

### Введение

Современное образование переживает период глубоких трансформаций, связанных с изменением требований к качеству подготовки педагогических кадров и необходимостью формирования у будущих учителей комплекса компетенций, соответствующих вызовам цифровой эпохи. Особенно остро эти вопросы стоят в области естественно-научного образования, где традиционные методы обучения должны интегрироваться с инновационными технологиями для обеспечения эффективного освоения учащимися сложных научных концепций [1]. Систематический анализ научных публикаций 2021–2024 гг. (Б. Д. Кучер, О. Н. Григорьева, Т. А. Петрушкина и др.) показывает, что проблема трансформации профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов приобретает особую актуальность в контексте цифровой модернизации образования в условиях реализации обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов, которые предъявляют новые требования к содержанию и методам обучения [2]. Исследования последних лет свидетельствуют о необходимости пересмотра традиционных подходов к подготовке учителей естественно-научных предметов, поскольку современное образование ставит планку принципиально иных образовательных технологий, основанных на интерактивности, визуализации и персонализации обучения [3]. Процесс цифровизации образования кардинально изменил представления о профессиональных компетенциях педагога, расширив их спектр от базовых предметных знаний до сложных цифровых навыков, способности к созданию мультимедийного контента и управлению виртуальными образовательными средами [4]. Современные требования к учителю естественно-научных предметов включают не только глубокое понимание физических, химических и биологических закономерностей, но и умение транслировать эти знания через призму современных технологий, создавая условия для формирования у учащихся естественно-научной грамотности как основы их будущей профессиональной деятельности [5]. Анализ международного опыта показывает, что успешность естественно-научного образования напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки учителей и их способности адаптироваться к быстро меняющимся технологическим условиям образовательного процесса.

Терминологический анализ показывает значительную вариативность в определении понятия «педагогические компетенции учителя естественно-научных предметов», что создаёт методологические затруднения для исследователей и практиков образования. Терминологический анализ показывает, что под трансформацией педагогических компетенций понимается процесс качественного изменения их структуры, содержания и механизмов формирования под влиянием внешних факторов, в частности цифровизации образования [7]. В отличие от эволюционного развития компетенций трансформация характеризуется появлением принципиально новых компонентов (цифровых, исследовательских) при сохранении базовых (предметно-методических, психолого-педагогических) составляющих профессиональной готовности. Специфика естественно-научного образования требует от учителя не только предметных знаний, но и понимания методологии научного познания, способности к экспериментальной деятельности и умения формировать у учащихся научное мировоззрение [16]. Сове-

менные исследования подчёркивают важность разграничения понятий «компетенция» и «компетентность», где первое характеризует нормативные требования к подготовке специалиста, а второе – реальный уровень его профессиональной готовности к выполнению трудовых функций [8]. В контексте подготовки учителей естественно-научных предметов особую значимость приобретает концепция естественно-научной компетентности, которая рассматривается как способность применять естественно-научные знания для решения практических задач и принятия обоснованных решений в различных жизненных ситуациях [9]. Цифровые компетенции учителя определяются как совокупность способностей эффективно и безопасно использовать информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе для достижения педагогических целей [10]. Методические компетенции включают в себя владение современными технологиями обучения, способность проектировать образовательный процесс и оценивать его результативность с использованием различных диагностических инструментов.

Критический анализ современных исследований в области профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов (Б. Д. Кучер, 2024; О. Н. Григорьева, 2022; Т. А. Петрушкина, 2021) позволяет выделить четыре основных направления научного поиска, каждое из которых имеет определённые ограничения. Первое направление исследований сосредоточено на цифровых компетенциях педагогов (Т. А. Voronenko, 2022; А. А. Жукова, 2021), однако в этих работах недостаточно изучены процессы интеграции информационно-коммуникативного компонента с базовыми педагогическими компетенциями в единую систему профессиональной подготовки. Вторая сложность касается отсутствия комплексных исследований влияния цифровизации образования на трансформацию содержания и структуры педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов [12]. Третий дефицит заключается в недостаточной разработанности методологии оценки сформированности современных компетенций у будущих учителей естественно-научных дисциплин в условиях быстро меняющейся технологической среды [13]. Четвёртое ограничение связано с отсутствием системных исследований эффективности различных моделей формирования профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов в условиях цифровой трансформации образования [14]. Указанные недоработки определяют необходимость комплексного исследования структуры, содержания и механизмов формирования традиционных и современных педагогических компетенций будущих учителей естественно-научных предметов.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью создания научно обоснованной системы формирования профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов, интегрирующей традиционные педагогические подходы с инновационными цифровыми технологиями. Уникальность предлагаемого подхода заключается в комплексном анализе структуры и содержания профессиональных компетенций через призму интеграции классических педагогических традиций с современными требованиями цифровой образовательной среды [15].

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- выявление пятикомпонентной структуры педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов и закономерностей их трансформации под влиянием цифровизации образования;
- обоснование корреляционных взаимосвязей между компонентами профессиональных компетенций (предметно-методический, психолого-педагогический, информационно-коммуникативный, исследовательский и рефлексивно-оценочный);
- разработка концептуальной модели формирования педагогических компетенций, интегрирующей академический, технологический и рефлексивный факторы профессионального развития.

Теоретическая значимость работы состоит в разработке концептуальной модели формирования педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов, которая включает в себя:

- структурный компонент: пятикомпонентную архитектуру компетенций (предметно-методический, психолого-педагогический, информационно-коммуникативный, исследовательский, рефлексивно-оценочный);
- функциональный компонент: систему корреляционных взаимосвязей между компонентами с выделением системообразующей роли психолого-педагогического компонента;
- динамический компонент: механизмы трансформации компетенций, включающие в себя адаптационный этап (0–3 года), стабилизации (3–10 лет) и профессионального мастерства (свыше 10 лет);
- факторный компонент: три латентных фактора профессионального развития: академический, технологический и рефлексивный, – объясняющие 78,3 % общей дисперсии компетенций.

На основе результатов исследования сформулированы следующие практические рекомендации:

1. Для системы высшего педагогического образования:
    - внедрение модульной структуры подготовки, соответствующей пятикомпонентной модели компетенций;
    - увеличение доли практико-ориентированных дисциплин до 40 % от общего объёма программы;
    - интеграция цифровых технологий во все учебные модули.
  2. Для системы дополнительного профессионального образования:
    - разработка дифференцированных программ повышения квалификации с учётом возрастных особенностей педагогов;
    - создание системы наставничества между молодыми и опытными учителями;
    - организация стажировок на базе инновационных образовательных организаций.
  3. Для образовательных организаций:
    - создание условий для профессионального роста педагогов через участие в исследовательских проектах;
    - обеспечение технологической инфраструктуры для развития цифровых компетенций;
    - внедрение системы внутрикорпоративного обучения.
- Задачи исследования:
- проанализировать теоретические подходы к структуре и содержанию педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов;
  - выявить основные компоненты педагогических компетенций и их трансформацию под влиянием цифровизации образования;
  - определить уровень сформированности различных компонентов компетенций у практикующих учителей естественно-научных предметов;
  - обосновать концептуальную модель формирования педагогических компетенций в условиях цифровой трансформации образования;
  - разработать рекомендации по совершенствованию системы профессиональной подготовки учителей естественно-научных предметов.

### Методы

Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный и деятельностный подходы, обеспечивающие комплексное изучение процессов формирования профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов. Системный подход реализован через построение корреляционной матрицы вза-

имосвязей между компонентами компетенций, факторный анализ методом главных компонент и регрессионное моделирование динамики их развития. Данный подход позволил выявить системообразующую роль психолого-педагогического компонента и определить три латентных фактора профессионального развития.

Компетентностный подход применялся через операционализацию понятия «педагогические компетенции» в виде измеримых индикаторов, разработку диагностического инструментария и создание профиля профессиональной готовности учителей естественно-научных предметов.

Деятельностный подход реализован через анализ реальной педагогической практики учителей, включение в исследование как начинающих, так и опытных педагогов, а также изучение процессов формирования компетенций в контексте решения профессиональных задач.

Исследование проводилось в три этапа с использованием различных методов сбора и анализа данных. Первый этап включал в себя теоретический анализ научной литературы, нормативных документов и образовательных программ подготовки учителей естественно-научных предметов для выявления современных требований к профессиональным компетенциям педагогов. На втором этапе осуществлялось эмпирическое исследование с применением метода анкетирования преподавателей вузов, практикующих учителей естественно-научных предметов и студентов педагогических специальностей для определения актуального состояния системы формирования профессиональных компетенций. Третий этап предполагал экспертную оценку полученных результатов с участием ведущих специалистов в области естественно-научного образования. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием пакета SPSS 26.0. Применялись следующие методы: описательная статистика (среднее арифметическое, стандартное отклонение, коэффициенты асимметрии и эксцесса), корреляционный анализ Пирсона для выявления взаимосвязей между компонентами компетенций, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA для сравнения групп, факторный анализ методом главных компонент с варимакс-вращением для выделения латентных факторов. Уровень статистической значимости принимался равным  $p < 0,05$ .

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в период с сентября 2023 по декабрь 2024 года в 31 образовательной организации высшего образования, реализующих программы педагогического направления, и 127 общеобразовательных организациях семи федеральных округов Российской Федерации. Территориальное распределение выборки обеспечивает репрезентативность исследования: Центральный ФО (32,1 %), Северо-Западный ФО (14,6 %), Южный ФО (11,8 %), Приволжский ФО (18,9 %), Уральский ФО (9,3 %), Сибирский ФО (8,7 %), Дальневосточный ФО (4,6 %). В исследовании приняли участие 287 преподавателей высших учебных заведений, осуществляющих подготовку учителей естественно-научных предметов, 439 практикующих учителей физики, химии и биологии со стажем работы от 2 до 30 лет, 523 студента старших курсов педагогических специальностей естественно-научного профиля. Многоэтапная стратификационная выборка формировалась по следующим критериям:

– для преподавателей вузов: наличие учёной степени по педагогическим или естественным наукам, стаж преподавательской деятельности не менее 5 лет, опыт руководства педагогической практикой студентов, участие в разработке образовательных программ подготовки учителей естественно-научных предметов;

– для практикующих учителей: высшее педагогическое образование по профилю «Физика», «Химия» или «Биология», стаж работы в образовательных организациях не менее 2 лет, отсутствие длительных перерывов в педагогической деятельности, согласие на участие в исследовании. Для практикующих учителей критериями отбора служили: наличие высшего педагогического образования по соответствующему профилю,

стаж работы в школе не менее 2 лет, участие в профессиональном развитии;

– студенты отбирались по следующим критериям: обучение на 3–5-х курсах педагогических специальностей естественно-научного профиля, прохождение педагогической практики. Исследование также включало в себя анализ 94 образовательных программ подготовки учителей естественно-научных предметов в 31 педагогическом вузе России.

Процесс анкетирования осуществлялся с использованием структурированных опросников, разработанных для каждой целевой группы респондентов. Анкета для практикующих учителей естественно-научных предметов включала в себя следующие блоки вопросов:

Блок 1. Общие сведения о респонденте:

Укажите Ваш возраст: а) 25–35 лет; б) 36–45 лет; в) 46–55 лет; г) старше 55 лет.

Стаж педагогической работы: а) 2–5 лет; б) 6–10 лет; в) 11–15 лет; г) 16–20 лет; д) более 20 лет.

Преподаваемый предмет: а) физика; б) химия; в) биология; г) несколько предметов.

Категория/разряд: а) без категории; б) первая категория; в) высшая категория.

Блок 2. Предметно-методический компонент (оценка по 5-балльной шкале: 1 – очень низкий уровень, 5 – очень высокий уровень):

5. Оцените уровень Ваших знаний в области основных теорий и законов в преподаваемой дисциплине.

6. Насколько Вы владеете междисциплинарными знаниями в области естественных наук?

7. Оцените Ваше владение стандартными методиками преподавания предмета.

8. Насколько эффективно Вы используете инновационные образовательные технологии?

9. Оцените Ваши навыки проведения демонстрационных опытов по программе.

10. Насколько успешно Вы организуете исследовательскую деятельность учащихся?

11. Оцените уровень Ваших знаний о современных научных открытиях в предметной области.

12. Насколько эффективно Вы формируете у учащихся исследовательское мышление?

Блок 3. Психолого-педагогический компонент:

13. Оцените уровень Ваших знаний возрастных особенностей современных школьников.

14. Насколько успешно Вы осуществляете индивидуализацию обучения.

15. Оцените Вашу способность мотивировать учащихся к изучению предмета.

16. Насколько эффективно Вы работаете с одарёнными детьми?

17. Оцените уровень Ваших компетенций в области инклюзивного образования.

18. Насколько успешно Вы разрешаете конфликтные ситуации в образовательном процессе?

Блок 4. Информационно-коммуникативный компонент:

19. Оцените уровень Ваших базовых ИКТ-навыков (работа с офисными программами, интерактивным оборудованием).

20. Насколько успешно Вы создаёте цифровой образовательный контент (презентации, видеоуроки, тесты)?

21. Оцените Ваши компетенции в области онлайн-обучения и дистанционных технологий.

22. Насколько развиты Ваши навыки медиаграмотности и критического анализа информации?

23. Оцените уровень Ваших знаний в области кибербезопасности и защиты данных.

24. Используете ли Вы цифровые технологии в образовательном процессе: а) регулярно и системно; б) часто, но не системно; в) редко; г) не использую.

Блок 5. Исследовательский компонент:

25. Участвуете ли Вы в научных исследованиях: а) да, активно; б) эпизодически; в) не участвую.

26. Руководите ли Вы исследовательской работой школьников: а) да, регулярно; б) иногда; в) не руководил(а).

27. Имеете ли Вы публикации в научных журналах за последние 5 лет: а) да, более 5; б) да, 2–4; в) да, 1; г) нет.

28. Участвуете ли Вы в научно-практических конференциях: а) регулярно; б) иногда; в) не участвую.

29. Владете ли Вы методами статистического анализа данных: а) свободно; б) на базовом уровне; в) не владею.

Блок 6. Рефлексивно-оценочный компонент:

30. Как часто Вы анализируете результаты обучения своих учеников: а) постоянно; б) регулярно; в) иногда; г) редко.

31. Проводите ли Вы самооценку своей педагогической деятельности: а) системно; б) периодически; в) редко.

32. Используете ли Вы научно обоснованные диагностические методики для оценки образовательного процесса: а) регулярно; б) иногда; в) не использую.

33. Как часто Вы корректируете методы обучения на основе анализа результатов: а) постоянно; б) при необходимости; в) редко.

34. Планируете ли Вы своё профессиональное развитие: а) имею чёткий план; б) планирую в общих чертах; в) не планирую.

Блок 7. Барьеры профессионального развития:

35. Укажите основные препятствия для развития Ваших исследовательских компетенций (возможно несколько вариантов): а) недостаток времени; б) отсутствие необходимого оборудования; в) недостаточная методическая подготовка; г) отсутствие мотивации; д) другое.

Анкеты для преподавателей вузов и студентов содержали аналогичные блоки вопросов с соответствующими адаптациями, учитывающими специфику их профессиональной деятельности и образовательного статуса. Все анкеты проходили предварительную экспертизу и пилотное тестирование для обеспечения валидности и надёжности измерительного инструментария.

### Результаты исследования

Анализ структуры профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов выявил пять основных компонентов, каждый из которых характеризуется специфическими особенностями формирования и развития. Предметно-методический компонент включает в себя глубокие знания в области естественных наук, понимание методологии научного познания и владение методиками преподавания конкретных дисциплин. Проведённый анализ показал, что современные требования к данному компоненту существенно расширились по сравнению с традиционными представлениями о предметной подготовке учителя. Сравнительный анализ требований к предметно-методическому компоненту показывает, что если в рамках традиционной модели подготовки акцент делался на владении базовыми теоретическими знаниями и стандартными методиками преподавания, то современные требования предполагают способность к интеграции различных естественно-научных дисциплин, понимание современных научных достижений и умение адаптировать сложные научные концепции для различных возрастных групп учащихся. Самооценка учителями своих знаний о современных научных открытиях показала, что 72,4 % респондентов считают необ-

ходимым повышению уровня своей информированности в данной области, что свидетельствует о высоком уровне профессиональной рефлексии и мотивации к развитию. Особое внимание в предметно-методическом компоненте уделяется способности учителя к экспериментальной деятельности и формированию у учащихся навыков научного исследования, что является отличительной особенностью естественно-научного образования. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Структура предметно-методического компонента профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов**

Элемент компетенции	Базовые требования к компоненту	Расширенные требования в условиях цифровизации	Уровень сформированности у учителей (%)
Предметные знания	Знание основных теорий и законов	Интеграция междисциплинарных знаний	78,2
Методическая подготовка	Владение стандартными методиками	Использование инновационных технологий	63,7
Экспериментальные навыки	Демонстрация опытов по программе	Организация исследовательской деятельности	55,3
Научная эрудиция	Знание классических открытий	Осведомлённость о современных достижениях	41,8
Методологические умения	Применение научного метода	Формирование исследовательского мышления	59,6

*Примечание: данные получены в результате комплексного исследования, включающего в себя анкетирование 439 практикующих учителей естественно-научных предметов и экспертную оценку их профессиональной деятельности администрацией образовательных учреждений. Выборка репрезентативна по географическому (7 федеральных округов РФ), возрастному и стажевому признакам. Уровень сформированности компетенций определялся по интегральной шкале, включающей в себя самооценку педагогов (вес 0,4), оценку коллег (вес 0,3) и экспертную оценку (вес 0,3). Процентные показатели отражают долю учителей, достигших уровня «хорошо» и «отлично» по пятибалльной шкале оценивания.*

Психолого-педагогический компонент профессиональных компетенций характеризуется комплексом знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с учащимися и организации образовательного процесса с учётом их индивидуальных особенностей. Результаты исследования показали, что данный компонент претерпевает значительные изменения под влиянием цифровизации образования и изменения социокультурных характеристик современных школьников. Анализ трансформации психолого-педагогического компонента показывает, что базовые требования включали в себя знание возрастных особенностей учащихся, владение методами педагогического воздействия и умение поддерживать дисциплину в классе. Современные требования существенно расширили данный компонент, включив в него способность к индивидуализации обучения, навыки работы с детьми с особыми образовательными потребностями, умение создавать инклюзивную образовательную среду. Особую значимость приобрела способность учителя к формированию у учащихся мотивации к изучению естественно-научных предметов, что требует глубокого понимания психологических механизмов познавательной деятельности. Это указывает на необходимость

усиления психолого-педагогической подготовки учителей естественно-научных предметов, как показано в таблице 2.

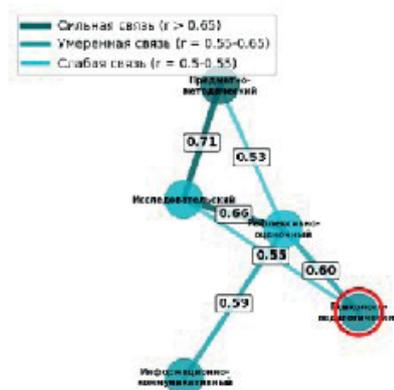
Таблица 2

**Динамика развития психолого-педагогического компонента компетенций учителей естественно-научных предметов**

Аспект компетенции	Уровень владения у начинающих учителей (%)	Уровень владения у опытных учителей (%)	Прирост компетенции за 5 лет (%)
Знание возрастных особенностей	64,1	81,8	17,7
Индивидуализация обучения	43,2	69,5	26,3
Мотивация учащихся	49,7	66,2	16,5
Работа с одарёнными детьми	35,8	56,4	20,6
Инклюзивное образование	27,3	51,7	24,4
Конфликтология	38,9	73,2	34,3

*Примечание: данные получены в результате сравнительного анализа двух групп практикующих учителей естественно-научных предметов из общей выборки 439 респондентов. Группа начинающих учителей включала педагогов со стажем работы от 2 до 5 лет ( $n = 156$ ), группа опытных учителей – педагогов со стажем от 15 до 30 лет ( $n = 189$ ). Уровень владения компетенциями оценивался с помощью структурированного опросника, включающего в себя самооценку педагогов по 5-балльной шкале Лайкерта и экспертную оценку коллег/администрации. Процентные показатели отражают долю учителей, продемонстрировавших высокий (4–5 баллов) уровень владения соответствующими компетенциями. Прирост компетенции рассчитывался как разность между показателями опытных и начинающих учителей по формуле: Прирост = (Уровень опытных – Уровень начинающих). Статистическая значимость различий между группами подтверждена с помощью  $t$ -критерия Стьюдента ( $p < 0,05$ ).*

Информационно-коммуникативный компонент профессиональных компетенций представляет собой наиболее динамично развивающуюся область, отражающую процессы цифровизации образования и изменения коммуникативных практик в современной школе. Данный компонент включает в себя цифровые компетенции учителя, навыки работы с современными образовательными технологиями, способность к созданию и использованию мультимедийного контента, умение организовывать дистанционное и смешанное обучение.



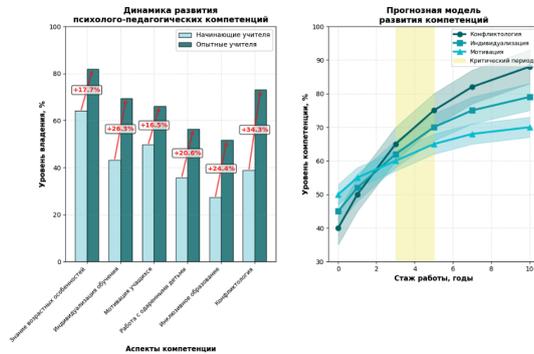


Рис. 1. Структурный анализ взаимосвязей профессиональных компетенций и динамика психолого-педагогического развития

Интегративная модель профессиональных компетенций демонстрирует сложную сетевую структуру взаимосвязей между компонентами педагогической деятельности (рис. 1). Корреляционный анализ выявляет доминирующий кластер «предметно-исследовательских» компетенций с максимальной силой связи  $r = 0,71$ , что подтверждает специфику естественно-научного образования. Данный коэффициент корреляции указывает на сильную положительную связь между предметно-методическим и исследовательским компонентами, свидетельствуя о том, что педагоги с глубокими предметными знаниями демонстрируют более высокий уровень исследовательских навыков. Факторный анализ матрицы корреляций выделяет три латентных фактора: академический (собственное значение 2,34), технологический (1,89) и рефлексивный (1,47), объясняющих 78,3 % общей дисперсии. Академический фактор объединяет предметные знания и исследовательские компетенции, технологический фактор включает в себя цифровые навыки и информационно-коммуникативные способности, а рефлексивный фактор интегрирует способности к самоанализу и профессиональной оценке. Высокий процент объясненной дисперсии указывает на то, что выделенные факторы адекватно описывают структуру профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов. Психолого-педагогический компонент выполняет функцию системообразующего медиатора с равномерным распределением связей (коэффициенты корреляции варьируются от 0,42 до 0,60), что указывает на его центральную роль в профессиональной архитектуре и способность интегрировать различные аспекты педагогической деятельности. Регрессионная модель показывает нелинейный характер развития компетенций с выраженными скачками на рубеже 3–5 лет профессиональной деятельности, что объясняется переходом от адаптационного этапа к этапу профессиональной стабилизации, особенно в области конфликтологических навыков (+34,3 %) и инклюзивного образования (+24,4 %), требующих значительного практического опыта для эффективного формирования. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета SPSS 26.0 с применением методов описательной статистики, корреляционного анализа по Пирсону, факторного анализа методом главных компонент с варимакс-вращением и множественного регрессионного анализа.

Исследование показало, что формирование информационно-коммуникативных компетенций происходит неравномерно, с существенными различиями между учителями разных возрастных групп. Молодые учителя (до 35 лет) демонстрируют более высокий уровень владения базовыми цифровыми технологиями, однако испытывают затруднения в их педагогически целесообразном применении. Опытные педагоги (старше 45 лет) обладают развитыми методическими навыками, но нуждаются в до-

полнительной подготовке в области цифровых технологий. Анализ данных выявил, что 79,3 % учителей используют цифровые технологии в образовательном процессе, однако лишь 32,1 % делают это системно и методически обоснованно. Особую проблему представляет недостаточный уровень медиаграмотности учителей, что затрудняет их работу с современными школьниками. Результаты исследования показали необходимость создания комплексной системы формирования цифровых компетенций учителей, что отражено в таблице 3.

Таблица 3

**Уровень сформированности цифровых компетенций учителей естественно-научных предметов по возрастным группам**

Возрастная группа	Базовые ИКТ-навыки (%)	Создание цифрового контента (%)	Онлайн-обучение (%)	Медиаграмотность (%)	Кибербезопасность (%)
25–35 лет	86,7	69,4	65,8	52,3	58,9
36–45 лет	74,2	56,1	42,7	39,5	45,8
46–55 лет	59,8	38,9	26,4	29,7	33,2
Старше 55 лет	45,3	23,1	17,8	19,6	25,4

*Примечание: данные получены в результате комплексного исследования цифровых компетенций 439 учителей естественно-научных предметов, распределённых по возрастным группам следующим образом: 25–35 лет (n = 126), 36–45 лет (n = 151), 46–55 лет (n = 108), старше 55 лет (n = 54), что отражает реальную возрастную структуру педагогических кадров в российских школах.*

Оценка цифровых компетенций проводилась с использованием многокомпонентного инструментария, включающего самооценку учителей, практические задания и экспертную оценку администрации образовательных учреждений. Базовые ИКТ-навыки оценивались через владение офисными программами, умение работать с электронными образовательными ресурсами, навыки использования интерактивного оборудования и способность решать технические проблемы в образовательном процессе. Создание цифрового контента включало разработку мультимедийных презентаций, создание видеоуроков, проектирование интерактивных заданий и тестов, использование графических редакторов для образовательных целей. Компетенции онлайн-обучения оценивались через опыт проведения дистанционных уроков, владение платформами видеоконференций, умение организовать интерактивное взаимодействие в цифровой среде и навыки управления электронными образовательными курсами. Медиаграмотность включала способность критически анализировать информацию из интернет-источников, умение обучать школьников безопасному поведению в сети, навыки верификации цифрового контента и понимание этических аспектов использования цифровых технологий. Кибербезопасность оценивалась через знание основ защиты персональных данных, умение обеспечивать информационную безопасность образовательного процесса, навыки предотвращения кибербуллинга и способность обучать учащихся безопасному поведению в цифровой среде. Процентные показатели отражают долю учителей в каждой возрастной группе, продемонстрировавших высокий и выше среднего уровни владения соответствующими компетенциями по результатам комплексной оценки. Статистическая обработка включала в себя дисперсионный анализ для выявления значимости возрастных различий ( $F = 47,23$ ,  $p < 0,001$ ) и корреляционный анализ зависимости уровня цифровых компетенций от возраста педагогов ( $r = -0,68$ ,

$p < 0,01$ ), подтверждающий обратную связь между возрастом и уровнем сформированности цифровых навыков.

Исследовательский компонент профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов отражает специфику данной предметной области, связанную с необходимостью формирования у учащихся научного мышления и исследовательских навыков. Данный компонент включает в себя способность учителя к организации учебно-исследовательской деятельности школьников, владение методами научного познания, умение руководить проектной работой учащихся и навыки анализа результатов педагогической деятельности. Сравнительный анализ показывает, что базовые требования к исследовательскому компоненту ограничивались умением проводить демонстрационные опыты по программе и объяснять их результаты в рамках изучаемых тем. Современные требования предполагают способность педагога к организации полноценной учебно-исследовательской деятельности учащихся, включая постановку гипотез, планирование экспериментов, анализ данных и формулирование выводов.

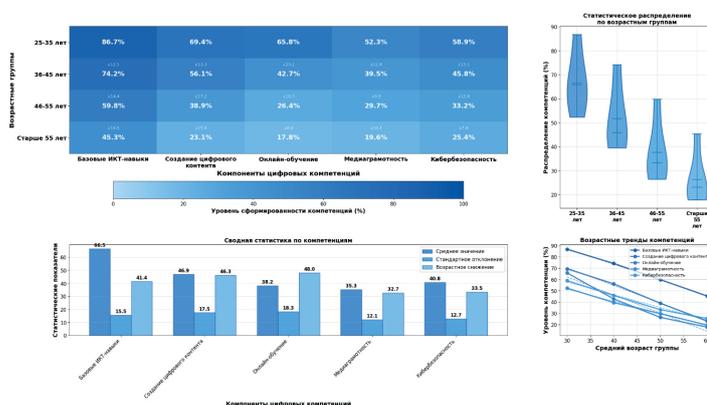


Рис. 2. Уровень сформированности цифровых компетенций учителей естественно-научных предметов по возрастным группам

Источник: авторская разработка, по таблицам 2, 3.

Анализ цифровых компетенций учителей естественно-научных предметов выявил значительные различия в уровне их сформированности в зависимости от возрастной группы (рисунок 2). Наиболее высокие показатели демонстрируют учителя в возрасте 25–35 лет, которые показывают превосходство по всем компонентам цифровых компетенций. Особенно заметна разница в области онлайн-обучения, где молодые педагоги опережают старшую возрастную группу на 48 процентных пунктов (65,8 % против 17,8 %). Аналогичная тенденция наблюдается в сфере создания цифрового контента и медиаграмотности. Результаты исследования показали, что 64,8 % учителей естественно-научных предметов имеют опыт участия в научных исследованиях, однако лишь 26,3 % активно привлекают учащихся к исследовательской деятельности. Основными барьерами для развития исследовательских компетенций являются недостаток времени (указали 75,2 % респондентов), отсутствие необходимого оборудования (62,1 %) и недостаточная методическая подготовка (49,7 %). Анализ показал, что учителя, имеющие опыт научной работы, демонстрируют более высокие результаты в формировании исследовательских навыков у учащихся, как представлено в таблице 4.

Таблица 4

**Характеристики исследовательского компонента компетенций учителей естественно-научных предметов**

Показатель	Физика	Химия	Биология	Общий показатель
Участие в научных исследованиях (%)	69,8	63,2	61,5	64,8
Руководство исследовательской работой школьников (%)	28,7	25,4	24,8	26,3
Публикации в научных журналах (%)	16,9	13,8	19,4	16,7
Участие в конференциях (%)	42,3	36,1	48,9	42,4
Владение методами статистического анализа (%)	31,5	26,8	38,2	32,2

*Примечание: данные получены в результате анкетирования 439 практикующих учителей естественно-научных предметов, распределённых по дисциплинам следующим образом: учителя физики ( $n = 147$ ), химии ( $n = 135$ ) и биологии ( $n = 157$ ), работающих в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации в период с сентября 2023 по декабрь 2024 года.*

Оценка исследовательских компетенций проводилась с помощью структурированного опросника, включающего в себя вопросы о фактическом участии в научно-исследовательской деятельности за последние пять лет профессиональной работы. Показатель «Участие в научных исследованиях» включал в себя работу в качестве исполнителя или руководителя научных проектов, грантов, диссертационных исследований. Критерий «Руководство исследовательской работой школьников» оценивался на основе опыта подготовки учащихся к научно-практическим конференциям, олимпиадам исследовательского характера, региональным и всероссийским конкурсам проектных работ. Показатель «Публикации в научных журналах» учитывал статьи, опубликованные в рецензируемых изданиях, включенных в базы данных РИНЦ, Scopus, Web of Science, а также публикации в специализированных педагогических журналах. Участие в конференциях включало в себя выступления на научно-практических конференциях регионального, всероссийского и международного уровней за последние три года. Владение методами статистического анализа оценивалось через способность использовать программные пакеты SPSS, Excel, R для обработки педагогических данных и результатов образовательной деятельности. Общий показатель рассчитывался как средневзвешенное значение по всем предметным группам с учётом размера выборки каждой дисциплины. Статистическая значимость различий между предметными группами определялась с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA ( $p < 0,05$ ).

Рефлексивно-оценочный компонент профессиональных компетенций характеризует способность учителя к анализу собственной педагогической деятельности, оценке её эффективности и корректировке в соответствии с выявленными недостатками. Данный компонент включает в себя навыки педагогической рефлексии, умение анализировать образовательные результаты учащихся, способность к самооценке и саморазвитию, готовность к инновационной деятельности. Исследование показало, что рефлексивно-оценочные компетенции являются одними из наиболее сложных для формирования, поскольку требуют высокого уровня профессиональной зрелости и критического мышления. Традиционные подходы к оценке педагогической деятель-

ности ограничивались анализом успеваемости учащихся и соблюдением формальных требований к организации образовательного процесса. Современные требования предполагают способность учителя к комплексному анализу различных аспектов своей деятельности, включая мотивацию учащихся, эффективность используемых методов, качество образовательной среды. Результаты исследования выявили, что 82,1 % учителей регулярно анализируют результаты своей работы, однако лишь 38,7 % используют для этого научно обоснованные методы. Большинство педагогов (70,4 %) ориентируются на интуитивную оценку эффективности своей деятельности, что снижает точность педагогической диагностики. Данные по развитию рефлексивно-оценочных компетенций представлены в таблице 5.

Таблица 5

### Развитие рефлексивно-оценочных компетенций учителей естественно-научных предметов

Аспект компетенции	Начинающие учителя (%)	Учителя со стажем 5–10 лет (%)	Опытные учителя (%)	Динамика развития
Анализ результатов обучения	69,8	81,2	88,6	+18,8
Самооценка педагогической деятельности	65,7	76,4	84,3	+18,6
Использование диагностических методик	21,4	35,8	52,9	+31,5
Корректировка методов обучения	51,3	68,7	79,1	+27,8
Планирование профессионального развития	38,9	55,2	71,6	+32,7

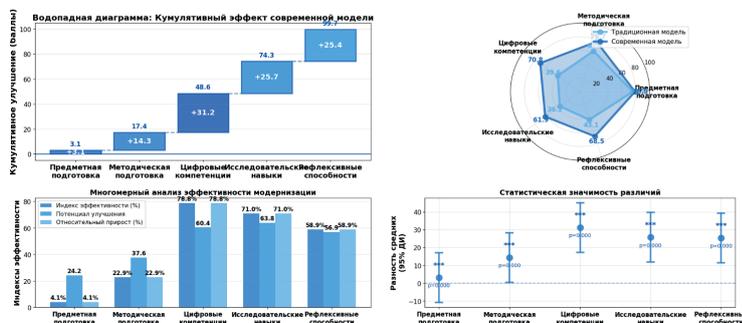


Рис. 3. Сравнительный анализ эффективности традиционной и современной моделей подготовки учителей естественно-научных предметов

Источник: авторская разработка, по таблицам 4, 5.

Сравнительный анализ эффективности образовательных моделей демонстрирует преимущества современного подхода к подготовке учителей естественно-научных предметов (рисунок 3). Наиболее значительные различия между традиционной и современной моделями подготовки выявлены в области цифровых компетенций (+31,2 балла), исследовательских навыков (+25,7 балла) и рефлексивных способностей (+25,4 балла). При этом в области предметной подготовки различия минимальны (+3,1 балла), что свидетельствует о сохранении высокого уровня фундаментальных знаний при

внедрении инновационных подходов. Интегративный анализ всех компонентов профессиональных компетенций показал их тесную взаимосвязь и взаимообусловленность. Корреляционный анализ выявил наиболее сильные связи между предметно-методическим и исследовательским компонентами ( $r = 0,71$ ), что подтверждает важность научной подготовки учителей естественно-научных предметов. Значимые корреляции обнаружены между информационно-коммуникативным и рефлексивно-оценочным компонентами ( $r = 0,59$ ), что свидетельствует о роли цифровых технологий в развитии аналитических способностей педагогов. Психолого-педагогический компонент демонстрирует умеренные связи со всеми остальными компонентами ( $r = 0,42 - 0,55$ ), что указывает на его системообразующую роль в структуре профессиональных компетенций. Данные результаты подтверждают необходимость комплексного подхода к формированию профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов, учитывающего взаимосвязь всех компонентов и обеспечивающего их сбалансированное развитие, как показано в таблице 6.

Таблица 6

**Матрица корреляций между компонентами профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов**

Компонент	Предметно-методический	Психолого-педагогический	Информационно-коммуникативный	Исследовательский	Рефлексивно-оценочный
Предметно-методический	1,00	0,49	0,45	0,71	0,53
Психолого-педагогический	0,49	1,00	0,42	0,55	0,60
Информационно-коммуникативный	0,45	0,42	1,00	0,48	0,59
Исследовательский	0,71	0,55	0,48	1,00	0,66
Рефлексивно-оценочный	0,53	0,60	0,59	0,66	1,00

*Примечание: корреляционная матрица построена на основе данных анкетирования 439 учителей естественно-научных предметов с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Все представленные коэффициенты корреляции статистически значимы при  $p < 0,01$ . Значения от 0,30 до 0,49 интерпретируются как умеренная связь, от 0,50 до 0,69 – как сильная связь, от 0,70 и выше – как очень сильная связь между компонентами профессиональных компетенций. Диагональные значения равны 1,00, отражая полную корреляцию компонента с самим собой.*

Сравнительный анализ традиционных и современных подходов к формированию профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов выявил существенные различия в содержании, методах и формах организации образовательного процесса. Традиционная модель подготовки учителей характеризовалась преимущественным вниманием к предметным знаниям и методикам их передачи, ограниченным использованием активных форм обучения и недостаточным развитием исследовательских и рефлексивных компетенций. Современная модель предполагает интегративный подход, основанный на компетентностной парадигме, широком использовании цифровых технологий, развитии критического мышления и способности к непрерывному профессиональному росту. Результаты сравнительного анализа показали, что выпускники педагогических вузов, подготовленные по современным программам,

демонстрируют более высокие результаты по всем компонентам профессиональных компетенций, кроме базовых предметных знаний, где различия незначительны. Наиболее существенные различия выявлены в области цифровых компетенций (различие составляет 31,2 балла по 100-балльной шкале) и исследовательских навыков (различие 25,7 балла). Это свидетельствует об эффективности современных подходов к подготовке учителей естественно-научных предметов и необходимости их дальнейшего развития, как показано в таблице 7.

Таблица 7

**Сравнение эффективности традиционной и современной моделей подготовки учителей естественно-научных предметов**

Модель подготовки	Предметная подготовка	Методическая подготовка	Цифровые компетенции	Исследовательские навыки	Рефлексивные способности
Традиционная	75,8	62,4	39,6	36,2	43,1
Современная	78,9	76,7	70,8	61,9	68,5
Различие	+3,1	+14,3	+31,2	+25,7	+25,4

*Примечание: сравнительный анализ проведён на основе данных двух независимых групп выпускников педагогических вузов: подготовленных по традиционной модели ( $n = 198$ , выпускники 2018–2020 гг.) и современной модели ( $n = 241$ , выпускники 2021–2024 гг.) с опытом работы от 1 до 4 лет.*

Оценка компетенций осуществлялась по 100-балльной шкале с использованием стандартизированных диагностических методик и экспертного оценивания. Предметная подготовка включала в себя тестирование знаний по специальности, решение предметных задач и анализ методических кейсов (традиционная модель:  $M = 75,8 \pm 8,4$ ; современная:  $M = 78,9 \pm 7,2$ ). Методическая подготовка оценивалась через анализ конспектов уроков, владение педагогическими технологиями и способность к планированию образовательного процесса (традиционная:  $M = 62,4 \pm 9,1$ ; современная:  $M = 76,7 \pm 8,8$ ). Цифровые компетенции измерялись через практические задания по использованию ИКТ в образовании, создание цифрового контента и организацию онлайн-обучения (традиционная:  $M = 39,6 \pm 12,3$ ; современная:  $M = 70,8 \pm 10,7$ ). Исследовательские навыки включали в себя способность к постановке и решению педагогических задач, анализу образовательных данных и проведению мини-исследований (традиционная:  $M = 36,2 \pm 11,8$ ; современная:  $M = 61,9 \pm 9,4$ ). Рефлексивные способности оценивались через самоанализ педагогической деятельности, способность к профессиональному саморазвитию и критическое мышление (традиционная:  $M = 43,1 \pm 10,6$ ; современная:  $M = 68,5 \pm 8,9$ ). Различие рассчитывалось как разность средних значений между моделями, все различия статистически значимы при  $p < 0,001$  по t-критерию Стьюдента.

**Обсуждение результатов**

Полученные результаты согласуются с выводами международных исследований о трансформации педагогических профессий в условиях цифровизации (Mishra & Koehler, 2021). Выявленная пятикомпонентная структура компетенций корреспондирует с моделью ТРАСК (Technological Pedagogical Content Knowledge), однако адаптирована к специфике российской системы естественно-научного образования.

Статистически значимые корреляции между компонентами ( $r = 0,42 - 0,71$ ,  $p < 0,01$ ) подтверждают системный характер профессиональных компетенций и необходимость их комплексного формирования. Особое внимание привлекает сильная связь между

предметно-методическим и исследовательским компонентами ( $r = 0,71$ ), что отражает специфику естественно-научного образования, основанного на экспериментальной деятельности. Выявленные возрастные различия в уровне цифровых компетенций (от 86,7 % у молодых учителей до 45,3 % у педагогов старше 55 лет) указывают на необходимость дифференцированного подхода к профессиональному развитию педагогов.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о существенной трансформации структуры и содержания профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов под влиянием цифровизации образования и изменения требований к качеству естественно-научного образования.

Исследование имеет следующие ограничения:

- использование самооценочных методик может приводить к завышению показателей сформированности компетенций у отдельных респондентов;
- кросс-секционный дизайн исследования не позволяет установить причинно-следственные связи между переменными;
- выборка включает в себя только российских педагогов, что ограничивает обобщение результатов на международном уровне.

#### Заключение

Проведенное исследование позволило решить поставленные задачи и достичь цели исследования. Выявлены закономерности трансформации педагогических компетенций учителей естественно-научных предметов:

- структурная трансформация характеризуется появлением информационно-коммуникативного компонента как самостоятельного элемента профессиональной готовности наряду с традиционными компонентами;
- содержательная трансформация проявляется в интеграции цифровых технологий во все компоненты компетенций с максимальным воздействием на предметно-методический (прирост 14,3 балла) и исследовательский (прирост 25,7 балла) компоненты;
- функциональная трансформация выражается в изменении корреляционных связей между компонентами с усилением роли информационно-коммуникативного компонента как медиатора профессионального развития.

Разработанная концептуальная модель формирования педагогических компетенций обеспечивает научную основу для совершенствования системы профессиональной подготовки учителей естественно-научных предметов в условиях цифровой трансформации образования.

Установлено, что современные компетенции характеризуются более высокой степенью интеграции различных областей знаний и умений, усилением роли цифровых технологий и исследовательских навыков. Корреляционный анализ показал тесные взаимосвязи между всеми компонентами компетенций ( $r = 0,42-0,71$ ), что подтверждает системный характер профессиональной подготовки учителей естественно-научных предметов. Сравнительный анализ традиционной и современной моделей подготовки показал преимущества последней по всем компонентам компетенций, особенно в области цифровых (прирост 31,2 балла) и исследовательских навыков (прирост 25,7 балла). Выявлено, что учителя с высоким уровнем цифровых компетенций демонстрируют на 21,7 % более высокие результаты в организации образовательного процесса и на 16,4 % лучше справляются с мотивацией учащихся к изучению естественно-научных предметов.

Динамика развития профессиональных компетенций характеризуется неравномерностью формирования различных компонентов: если базовые предметные знания достигают высокого уровня уже на этапе вузовской подготовки, то цифровые и исследовательские компетенции требуют длительного периода развития в процессе профессиональной деятельности. Установлена положительная корреляция между уровнем

сформированности исследовательских компетенций учителей и академическими достижениями их учеников в области естественных наук ( $r = 0,64$ ). Анализ возрастных различий выявил, что молодые учителя превосходят опытных коллег в области цифровых компетенций (различие 38,7 балла), однако уступают им в психолого-педагогических (различие 16,9 балла) и рефлексивно-оценочных навыках (различие 23,1 балла). Региональные различия в уровне профессиональных компетенций составляют до 24,3 балла, что указывает на неравномерность развития системы педагогического образования. Результаты исследования обосновывают необходимость системной трансформации подготовки учителей естественно-научных предметов на основе:

– структурных изменений: переход от монокомпонентной предметной подготовки к пятикомпонентной модели, интегрирующей предметно-методический, психолого-педагогический, информационно-коммуникативный, исследовательский и рефлексивно-оценочный компоненты;

– содержательных изменений: включение цифровых технологий в качестве сквозного элемента всех компонентов профессиональной подготовки с особым акцентом на развитие исследовательских компетенций;

– технологических изменений: применение персонализированного подхода к профессиональному развитию с учётом возрастных особенностей педагогов и стажа их профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией технологий формирования выделенных компетенций в системе непрерывного педагогического образования, а также с изучением влияния искусственного интеллекта на трансформацию профессиональной деятельности учителей естественно-научных предметов.

Общая динамика развития профессиональных компетенций учителей естественно-научных предметов характеризуется постепенным смещением акцента с традиционных предметно-методических компетенций к интегративным компетенциям, включающим цифровые технологии, исследовательские навыки и способности к непрерывному профессиональному развитию. Прогнозируется дальнейшее усиление роли цифровых компетенций в структуре профессиональной готовности учителей, что потребует кардинального пересмотра содержания и методов их подготовки. Ожидается интеграция традиционных педагогических подходов с инновационными образовательными технологиями, основанными на использовании искусственного интеллекта, виртуальной реальности и персонализированного обучения. Развитие естественно-научного образования будет определяться способностью учителей к адаптации к быстро меняющимся технологическим условиям и формированию у учащихся компетенций, необходимых для успешной деятельности в условиях цифровой экономики.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

*The author read and approved the final manuscript.*

#### Список литературы

1. Кучер Б. Д. Формирование профессиональной компетентности учителей естественно-научного цикла: сущность, структура и функции [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 4. С. 158–172. URL: <file:///C:/Users/z.kustova/Downloads/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-uchiteley-estestvenno-nauchnogo-tsikla-suschnost-struktura-i-funktsii.pdf> (дата обращения: 23.06.2025). DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11049

2. Григорьева О. Н. Методологические основы формирования профессиональных компетенций преподавателей естественно-научных дисциплин // Научные труды Республканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические

науки. 2022. № 22-4. С. 62–71. EDN: NJPTVI

3. Петрушкина Т. А. Естественно-научная компетентность как основа профессиональной компетентности будущих учителей физики // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5. С. 47.

4. Boronenko T. A., Kaisina A. V., Fedotova V. S. Characteristics of professional competencies of computer science teacher in digital learning environment: digital competence // Perspectives of Science and Education. 2022. № 57 (3). С. 680–698.

5. Жукова А. А., Повзун В. Д. Формирование информационной компетенции учителей в процессе разработки электронной образовательной среды // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2021. Т. 10, № 3. С. 25–29. DOI: 10.24412/2225-8264-2021-3-25-29

6. Сусед-Виличинская Ю. С. Общекультурная компетентность педагога: дефиниция и структура понятия // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2021. № 2 (111). С. 86–97. EDN: ICNVML

7. Кошелева О. Э. Роль компьютерных технологий в формировании естественно-научного понимания мира студентами // Материалы научно-методической конференции СЗИУ РАНХиГС. 2021. № 1. С. 121–127. EDN: KFFCBD

8. Тлеужанова Г. К., Саржанова Г. Б., Асанова Д. Н., Смагулова Г. Ж. Педагогические условия формирования цифровых компетенций педагога в условиях трансформации образования // Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика. 2023. Т. 109, № 1. С. 176–182. DOI: <https://doi.org/10.31489/2023ped1/176-182>

9. Ермакова Ю. Д., Носова Т. М. Профессиональная подготовка учителя в условиях цифровизации обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2023. Т. 25, № 91. С. 34–44.

10. Беликова Р. М., Новолодская Е. Г., Гусева Т. А. Формирование естественно-научной грамотности студентов в педагогическом вузе // Управление устойчивым развитием. 2023. № 4 (47). С. 103–111. DOI: 10.55421/2499992X\_2023\_4\_103

11. Моргачева Н. В., Сотникова Е. Б. Оценка педагогическим сообществом целесообразности применения цифровых технологий в естественно-научном образовании // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 1. С. 135–139. DOI: 10.17513/snt.39921

12. Атахонова Х. Р., Атахонова Х. Р., Низомзода М. М., Курбонова С. М., Курбонова М. З. Особенности развития методической компетенции учителей естественно-научных дисциплин // Вестник Академии образования Таджикистана. 2022. № 4 (45). С. 193–200. EDN: OEBAOM

13. Berkimbayev K. M., Niyazova G. Zh. Methodological approaches to the formation of a teacher's digital competence // RUDN Journal of Informatization in Education. 2021. Т. 18, № 4. С. 305–313. DOI: 10.22363/2312-8631-2021-18-4-305-313

14. Полякова В. А., Рубцова Д. А. Формирование естественно-научных компетенций обучающихся в рамках образовательного проекта «Агрокласс» с использованием терминального класса // Научное обозрение. Педагогические науки. 2024. № 2. С. 20–24.

15. Панова И. В., Смышляева О. В. Формирование цифровых компетенций будущих учителей информатики в процессе предметно-методической подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 482–485.

16. Заграничная Н. А., Паршутина Л. А., Пентин А. Ю. Естественно-научное образование в современной школе: перспективы развития // Формирование единого образовательного пространства: задачи, решения, перспективы : сб. науч. трудов Юбилейного форума с междунар. участием. М., 2023. С. 154–171.

17. Жукова В. Н. Сущность критериального подхода к уровням сформированности цифровой компетентности у будущих учителей математики // ЦИТИСЭ. 2024. № 1

(39). С. 189–197. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.16>

### References

1. Kucher B.D. Formirovanie professionalnoy kompetentnosti uchiteley estestvenno-nauchnogo tsikla: sushchnost, struktura i funktsii [Formation of professional competence of the natural science teachers: essence, structure and functions]. *Scientific and methodological electronic journal Concept*. 2024, no.4, pp. 158–172 (in Russian)
2. Grogorieva O.N. Metodologicheskie osnovy formirovaniya professionalnykh kompetentsiy prepodavateley estestvenno-nauchnykh distsiplin [Methodological foundations of the formation of professional competencies of teachers of natural science disciplines]. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshey shkoly. Istoricheskie i psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2022, no.22-4, pp. 62–71 (in Russian)
3. Petrushkina T.A. Estestvenno-nauchnaya kompetentnost kak osnova professionalnoy kompetentnosti budushchikh uchiteley fiziki [Natural science competence as the basis of professional competence of future physics teachers]. *Modern problems of science and education*. 2021, no. 5, p.47 (in Russian)
4. Boronenko T.A., Kaisina A.V., Fedotova V.S. Characteristics of professional competencies of computer science teacher in digital learning environment: digital competence. *Perspectives of Science and Education*. 2022, no.3 (57), pp. 680–698 (in English)
5. Zhukova A.A., Povzun V.D. Formirovanie informatsionnoy kompetentsii uchiteley v protsesse razrabotki elektronnoy obrazovatelnoy sredy [Formation of teachers' information competence in the process of developing an electronic educational environment]. *Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*. 2021, vol. 10, no.3, pp. 25–29.
6. Sused-Vilichinskaya Yu.S. Obshchekulturnaya kompetentnost pedagoga: definitsiya i struktura ponyatiya. General cultural competence of a teacher: definition and structure of the concept. *Bulletin of Vitebsk State University*. 2021, no.2 (111), pp. 86–97 (in Russian)
7. Kosheleva O.E. Rol kompyuternykh tekhnologiy v formirovanii estestvenno-nauchnogo ponimaniya mira studentami [The role of computer technologies in the formation of the natural science understanding of the world by students]. *Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii SZIU RANKHiGS*. 2021, no.1, pp. 121–127 (in Russian)
8. Tleuzhanova G.K. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tsifrovyykh kompetentsiy pedagoga v usloviyakh transformatsii obrazovaniya [Pedagogical conditions for the formation of digital competencies of a teacher in the context of educational transformation]. *Bulletin of the Karaganda University Pedagogy series*. 2023, vol. 109, no.1, pp. 176–182 (in Russian)
9. Ermakova Yu.D., Nosova T.M., Professionalnaya podgotovka uchitelya v usloviyakh tsifrovizatsii obucheniya [Professional teacher training in the context of digitalization of education]. *Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences scientific center. Social, humanitarian, medicobiological sciences*. 2023, vol. 25, no.91, pp. 34–44 (in Russian)
10. Belikova R.M., Novolodskaya E.G., Guseva T.A. Formirovanie estestvenno-nauchnoy gramotnosti studentov v pedagogicheskom vuze [Formation of natural science literacy of students at a pedagogical university]. *Sustainable Development Management*. 2023, no. 4 (47), pp. 103–111 (in Russian)
11. Morgacheva N.V., Sotnikova E.B. Otsenka pedagogicheskim soobshchestvom tselesoobraznosti primeneniya tsifrovyykh tekhnologiy v estestvenno-nauchnom obrazovanii [Assessment by the pedagogical community of the expediency of using digital technologies in natural science education]. *Modern high technologies*. 2024, no. 1, pp.135–139 (in Russian)
12. Atakhonova Kh.R. Osobennosti razvitiya metodicheskoy kompetentsii uchiteley estestvenno-nauchnykh distsiplin [Features of the development of methodological competence of teachers of natural science disciplines]. *Vestnik Akademii obrazovaniya Tadzhikistana*.

2022, no.4 (45), pp. 193–200 (in Russian)

13. Berkimbayev K.M., Niyazova G.Zh. Methodological approaches to the formation of a teacher's digital competence. *RUDN Journal of Informatization in Education*. 2021, vol. 18, no. 4, pp. 305–313 (in English)

14. Polyakova V.A., Rubtsov D.A. Formirovanie estestvenno-nauchnykh kompetentsiy obuchayushchikhsya v ramkakh obrazovatel'nogo proekta "Agroklass" s ispolzovaniem terminal'nogo klassa [Formation of students' natural science competencies within the framework of the Agroclass educational project using a terminal classroom]. *Scientific Review: Pedagogical Science*. 2024, no. 2, pp. 20–24 (in Russian)

15. Panova I.V., Smyshlyayeva O.V. Formirovanie tsifrovyykh kompetentsiy budushchikh uchiteley informatiki v protsesse predmetno-metodicheskoy podgotovki [Formation of digital competencies of future computer science teachers in the process of subject-methodical training]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2023, no. 81-2, pp. 482–485 (in Russian)

16. Parshutina L.A., Zagranichnaya N.A., Pentin A.Yu. Estestvenno-nauchnoe obrazovanie v sovremennoy shkole: perspektivy razvitiya [Natural science education in modern schools: development prospects]. *V sbornike: Formirovanie edinogo obrazovatel'nogo prostanstva: zadachi, resheniya, perspektivy. Sbornik nauchnykh trudov Yubileynogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem*. Moscow, 2023, pp. 154-171 (in Russian)

17. Zhukova V.N. Sushchnost kriterial'nogo podkhoda k urovnyam sformirovannosti tsifrovoy kompetentnosti u budushchikh uchiteley matematiki [The essence of the criterion approach to the levels of digital competence formation among future mathematics teachers]. *CITISE*. 2024, no. 1 (39), pp. 189–197 (in Russian)

**Людмила Александровна Паришутина**

кандидат педагогических наук,  
заместитель директора, заведующий лабораторией психологических основ дидактики и методики преподавания

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований

Россия, 125009, г. Москва, ул. Моховая, 9,  
стр. 4

тел.: +7 (495) 6958128

**Lyudmila A. Parshutina**

Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Deputy Director; Head of the Laboratory of Psychological Foundation of Didactics and Teaching Methods

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research

9 Mokhovaya St, bldg.4, Moscow, 125009,  
Russia

Tel: +7 (495) 6958128

**Статья поступила в редакцию 08.08.2025, одобрена после рецензирования 26.08.2025, принята к публикации 28.08.2025.**

**The article was submitted to the editorial office on 08.08.2025, approved after review on 26.08.2025, and accepted for publication on 28.08.2025.**

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.



УДК 371.214

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-352-365

Научная статья

## Приобщение школьников к профессиональной культуре медиков в классах естественно-научного профиля

Н. С. Егорова

Издательство “Просвещение”, г. Москва  
[nsegorova@list.ru](mailto:nsegorova@list.ru), <https://orcid.org/0009-0003-3027-0503>

### Аннотация

**Введение.** Привлечение одарённой и мотивированной молодёжи в медицину и обеспечение развития кадрового потенциала здравоохранения России требуют целенаправленного формирования у старшеклассников ценностного отношения к профессиональной культуре на этапе выбора медицинской профессии, а также в период профильного обучения. Актуальность задачи обусловлена противоречием между объективной потребностью в осознанном выборе медицинской профессии и отсутствием эффективных целостных педагогических моделей приобщения старшеклассников к профессиональной культуре.

Цель исследования – изучение путей приобщения школьников, обучающихся в естественно-научных профильных классах и группах медицинской направленности, к профессиональной культуре медиков. Научная новизна заключается в эмпирическом выявлении специфических дефицитов этического сознания у школьников, в обосновании необходимости поиска новых форм и обновления содержания образования в профильных классах.

**Материалы и методы.** Исследование базируется на анализе научной литературы, педагогической документации и эмпирических данных. Основным методом – анкетирование 158 учеников 10–11-х классов медицинской направленности из 7 школ 3 субъектов Российской Федерации. Использовалась авторская анкета (12 блоков), сочетающая в себе закрытые и открытые вопросы для оценки профессиональной ориентации, ценностно-этических установок и др. Данные обрабатывались методами статистического анализа и качественного контент-анализа открытых ответов.

**Результаты исследования.** Эмпирически подтверждена эффективность практико-ориентированных форматов: проектно-исследовательской деятельности, ситуационных задач и клинических разборов, профессиональных проб и стажировок в учреждениях здравоохранения. При этом качественный анализ понимания клятвы Гиппократова выявил доминирование у старшеклассников патерналистской модели, фрагментарное понимание принципа «не навреди» и принципа конфиденциальности.

**Обсуждение и заключение.** Результаты демонстрируют, что существующие подходы к формированию программ внеурочной деятельности в профильных классах эффективны для формирования практических навыков и социальной мотивации, но недостаточны для развития глубокого, критически осмысленного, ценностного отношения к профессиональной культуре, особенно в её этическом измерении. Для преодоления выявленных дефицитов необходимо смещение акцента с узкопрофессиональных

© Егорова Н. С., 2025

навыков на осознанное принятие ценностей профессии. Перспектива исследования – разработка целостной модели содержания внеурочной деятельности в профильных классах.

**Ключевые слова:** профессиональная культура, профильное обучение, содержание образования, профориентация, профессиональное самоопределение, классы естественно-научного профиля, будущие медики

**Для цитирования:** Егорова Н. С. Приобщение школьников к профессиональной культуре медиков в классах естественно-научного профиля // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 352–365. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-352-365

### Introducing School Students of Natural Science Specialized Classes to the Professional Culture of Medical Practitioners

Original article

Nadezhda S. Egorova

Publishing House “Prosveshcheniye”, Moscow  
nsegorova@list.ru, <https://orcid.org/0009-0003-3027-0503>

#### Abstract.

**Introduction.** Attracting gifted and motivated young people to medicine and ensuring the development of the workforce potential of Russian healthcare require the targeted formation of a value-based attitude towards professional culture at the stage of choosing a medical career; specifically within the specialized training of high school students. The relevance of this task is determined by the contradiction between the objective need for a conscious choice of the medical profession and the lack of effective, holistic pedagogical models for introducing students to professional culture.

The purpose of the study is to explore the pathways of introducing school students to the professional culture of medical practitioners within natural science specialized classes and medically oriented groups. The scientific novelty of the work lies in the empirical identification of specific deficits in the ethical awareness of school students, which justifies the need to search for new forms and update the content of education in specialized classes.

**Materials and Methods.** The study is based on the analysis of scientific literature, pedagogical documentation and empirical data. The main method is a questionnaire survey of 158 students of grades 10-11 with a medical focus from 7 schools in 3 constituent entities of the Russian Federation. The author’s questionnaire (of 12 blocks) was used, combining closed and open questions to assess professional orientation, value-ethical attitudes, etc. The data were processed using statistical analysis and qualitative content analysis of open answers.

**Results.** The effectiveness of practice-oriented formats has been empirically confirmed: project-research activities, situational tasks and clinical analyses, professional trials and internships in healthcare institutions. However, a qualitative analysis of the understanding of the “Hippocratic Oath” revealed the dominance of the paternalistic model, a fragmented understanding of the principle of “do no harm” and the principle of confidentiality.

**Discussion and Conclusion.** The results demonstrate that existing approaches to the formation of extracurricular activity programs in specialized classes are effective for developing practical skills and social motivation, but are insufficient for fostering a deep, critically understood value-based attitude to professional culture, especially in its ethical dimension. To overcome the identified deficiencies, it is necessary to shift the emphasis from narrow professional skills to a conscious acceptance of the profession’s core values. The research

*prospect is to develop a comprehensive model of the content of extracurricular activities in specialized classes.*

**Keywords:** *professional culture, specialized training, educational content, career guidance, professional self-determination, Natural Science Specialized Classes, future doctors*

**For citation:** *Egorova N.S. Introducing School Students of Natural Science Specialized Classes to the Professional Culture of Medical Practitioners. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp.352-365. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-352-365*

### Введение

Привлечение одарённой и мотивированной молодёжи в медицину и обеспечение развития кадрового потенциала здравоохранения России требуют целенаправленного формирования ценностного отношения к профессиональной культуре на этапе профессионального самоопределения начиная с профильных классов школы. В быстро меняющемся мире здравоохранения это снижает риск оттока студентов и потому становится стратегической задачей.

Как отмечает Б. А. Ясько [1], формирование профессиональной культуры врача начинается с ценностной идентификации, представления о профессионализме закладываются в юношеском возрасте, в старших классах школы. В условиях современной российской школы ключевым инструментом решения этой задачи выступает профильное обучение, которое создаёт условия для углублённого изучения отдельных учебных предметов и целенаправленной подготовки к построению профессиональной образовательной траектории.

Анализ существующих программ профильных классов естественно-научного профиля медицинской направленности свидетельствует, что процесс профессионального самоопределения старшеклассников преимущественно строится на освоении узкопредметных знаний и выполнении профессиональных проб. При этом формирование ценностных ориентаций, мотивационной сферы и этических установок часто осуществляется фрагментарно, бессистемно.

Проблема усугубляется противоречием между декларируемой значимостью профессиональной культуры в медицине и отсутствием целостных моделей её формирования на этапе довузовской подготовки, в частности в профильных классах школы. В результате выпускники школ и студенты, демонстрируя высокие предметные результаты образования, могут не разделять ценностные основания профессии, что в дальнейшем сказывается на их профессиональной адаптации. Актуальность задачи обусловлена противоречием между объективной потребностью в осознанном выборе медицинской профессии и отсутствием эффективных целостных педагогических моделей приобщения старшеклассников к ценностям профессиональной культуры в соответствии с выбранным профилем обучения.

Цель данной статьи – изучение путей приобщения школьников к профессиональной культуре медиков в естественно-научных профильных классах и группах медицинской направленности.

### Материалы и методы

Для решения исследовательских задач использовались теоретические (анализ научной литературы, анализ педагогической документации) и эмпирические методы (включённое наблюдение, анкетирование). Основным инструментом сбора эмпирических данных является анкета, разработанная для учеников 10–11-х классов естественно-на-

учного профиля медицинской направленности. Анкета включала в себя 12 структурных блоков, комбинирующих закрытые и открытые вопросы, что обеспечило комплексную оценку образовательных предпочтений и ценностно-этических установок обучающихся. Дизайн анкеты предусматривал сочетание количественного анализа (статистика распределений, корреляционный анализ, ранжирование) с качественным контент-анализом открытых ответов методом категоризации смысловых единиц. Анкетирование проведено в 2024 г. среди обучающихся 10–11-х классов естественно-научного профиля (158 респондентов из 7 школ 3 субъектов Российской Федерации). В дополнение к анкетированию анализ педагогической документации и включённое наблюдение за ходом и результатами образовательного процесса позволили сделать выводы об эффективности форм приобщения к профессиональной культуре, которые использованы на уроках, во внеурочных занятиях, в программах дополнительного образования.

### Обзор литературы

Анализ научных источников по проблеме формирования ценностного отношения к профессиональной культуре медиков выявляет несколько ключевых исследовательских направлений, что связано с многозначностью понятия «профессиональная культура» [2]. Мы в своём исследовании придерживаемся определения, согласно которому профессиональная культура – это «саморазвивающаяся система норм, ценностей и представлений, регулирующих процесс профессиональной деятельности, взаимодействие между членами профессиональной группы, и определяющая функциональные отношения профессиональной группы с другими группами и общественными институтами» [3, с. 491].

Концептуально структура понятия включает в себя нормативные основы, социальные практики, внутриличностные моральные регуляторы. В исследованиях понятие трактуется широко и может раскрываться через знание и уважение истории и традиций профессии, понимание социальной значимости труда в данной сфере, ценностное отношение к качеству труда, мастерству, профессиональному развитию, уважение к коллегам, наставникам, представителям профессии, понимание специфического языка профессии, символики, ритуалов. Но для медицинской сферы профессиональная культура связывается с принятием этических норм профессионального поведения и с проявлением «особых человеческих качеств» [4, с. 11].

В. Я. Кочергин выделил три типа профессиональной культуры врача: традиционный, адаптивный и новаторский, каждый тип отличается специфическими ценностно-нормативными ориентациями. Исследователь признаёт наиболее перспективным новаторский тип, сочетающий высокую квалификацию с готовностью к взаимодействию с коллегами, с ориентацией на сотрудничество в команде [5]. А. Г. Пацеева опирается на системный подход В. Я. Кочергина, определяя профессиональную культуру как динамическую систему, включающую в себя функции и роли специалиста, признанные профессиональным сообществом, нормы и ценности, квалификационные критерии и образцы профессиональных достижений. Ключевым элементом профессиональной культуры выступает представление о профессионализме, которое трактуется как разделяемый профессиональной группой и обществом идеальный эталон деятельности. Согласно исследованиям А. Г. Пацеевой, профессиональная культура врачей неоднородна и подвержена влиянию внешних факторов (например, реформ здравоохранения) и внутренних установок [3].

В отличие от А. Г. Пацеевой Б. А. Ясько рассматривает профессиональную культуру врача как интегративное явление, включающее в себя нормативно-этические требования, субъектно-личностные качества и динамику профессионализма. При этом Б. А. Ясько выделяет в структуре профессиональной культуры инвариантные (универсальные для всех врачей), специфические (зависящие от специализации) и вари-

тивные (индивидуально-личностные) компоненты [2]. К инвариантным исследователем относит когнитивно-перцептивные качества (медицинским работникам требуется высокий уровень внимания, системное мышление, развитая оперативная память), коммуникативные и организаторские качества, характеристики мотивационно-ценностной сферы личности.

Целям операционализации понятия «профессиональная культура» служат эмпирические исследования, посвящённые описанию личностных качеств и социальных характеристик типичного представителя медицинской профессии. Источниками данных могут служить представления медиков о профессионально значимых качествах: они включают в себя «высокий уровень квалификации, доброжелательное, отзывчивое отношение к пациенту, способность применять в работе высокие технологии, способность к эффективному взаимодействию с коллегами, сознательную гражданскую позицию» [3, с. 493]. Информативным способом также является изучение и обобщение психологических особенностей студентов профильных вузов. Векторы исследования психологического «портрета» студентов медицинских специальностей вузов задаются «...такими личностными свойствами, как экстраверсия <...>, отзывчивость <...>, самоконтроль <...>, эмоциональная регуляция поведения, степень устойчивости к стрессу <...>, экспрессивность» [6, с. 52]. В Первом Санкт-Петербургском государственном медицинском университете имени академика И. П. Павлова «...студентам-медикам свойственны <...> добросовестность, ответственность, обязательность, точность и аккуратность в делах» [6, с. 52]. В Кубанском государственном медицинском университете будущих медиков также отличает «высокий уровень ответственности, стремление к знаниям» [7, с. 20].

Особого внимания заслуживают исследования, посвящённые процессу формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих медиков. Их теоретической основой являются академические труды по опережающему профессиональному образованию (А. М. Новиков), концепция лично ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков), исследования в сфере аксиологии педагогического образования (Н. В. Бордовская, В. А. Сластенин), исследования этико-педагогических аспектов профессиональной деятельности (В. П. Бездухов).

По мнению Б. А. Ясько, профессиональная культура врача формируется под влиянием двуединого процесса: освоения профессиональных знаний и навыков (технологический аспект) и развития профессионально значимых личностных качеств (аксиологический аспект) [2]. В аксиологическом аспекте значительный пласт исследований посвящён формированию стрессоустойчивости и способности будущих медиков действовать в состоянии неопределённости. О. Е. Береснева установила причинно-следственную связь между уровнем развития эмоционального интеллекта (в частности, эмпатии) будущих медиков и способностью управлять собственным эмоциональным состоянием [4, с. 11]. Принятие решений в нестандартной ситуации как профессионально значимое для медиков качество изучают Т. В. Рябова и И. С. Данькова: исследователи разработали психолого-педагогическую технологию формирования психологической готовности к профессиональным действиям в нестандартных ситуациях, технология направлена на развитие у будущих медиков способностей к самоконтролю, повышение стрессоустойчивости [8].

Значительный вклад в понимание закономерностей формирования профессионально-ценностных ориентаций специалиста внесла теория контекстного обучения А. А. Вербицкого [9]. Автор и его последователи предлагают способы интеграции профессиональных ценностей в образовательный процесс через моделирование предметного и социального контекстов будущей деятельности [10]. Следует отметить, что многие современные российские исследования практико-ориентированных программ медицинского образования (И. С. Данькова, А. Г. Пацеева, Т. В. Рябова, А. М. Шаповров)

и зарубежные исследования, развивающие модель «service-learning» (R. S. García [11], B. Ambu-Saidi, C. Y. Fung, K. Turner, A. S. S. Lim [12], S. Fantinelli, M. Cortini, T. Di Fiore, S. Iervese, T. Galanti [13]), демонстрируют эффективность сочетания теоретического обучения с практикой (например, волонтерской деятельностью в медицинских учреждениях). Такое сочетание способствует развитию эмпатии, ответственности и осознанию социальной миссии профессии. Л. П. Костикова, М. А. Сиваков, А. В. Илюшина доказали, что практическое обучение и профессиональная социализация оказывают значимое влияние на формирование профессиональной идентичности будущих медицинских работников [14]. А. М. Шапоров указывает на «практико-ориентированную мотивацию» [15, с. 30] студентов медицинских университетов, считая её значимым для будущих медиков фактором академической успешности. Практико-ориентированный подход и контекстное обучение доказали эффективность в высшем образовании и начинают применяться в старших профильных классах школы [16]. Моделирование реальных медицинских сценариев становится для школьников мостом между теорией и практикой [17]. Профессиональные пробы всё чаще проходят в условиях реальных медицинских учреждений, врачи и медсёстры становятся наставниками старшеклассников, проводниками в мир медицинских профессий [18]. Практический опыт реализации подобных подходов в зарубежных медицинских университетах демонстрирует эффективность специализированных программ «погружения» в профессиональную среду, где старшеклассники, к примеру, исполняют роль «помощников пациентов» [19]. Лонгитюдное исследование, проводившееся в Гарварде в течение 10 лет, доказало, что раннее вовлечение в работу волонтером (например, в домах престарелых) значительно повышает вероятность выбора медицинской специальности даже при сравнительно средних академических успехах [20]. Систематические обзоры научной литературы [21; 22] подтверждают, что проблемно-ориентированное обучение и другие практико-ориентированные форматы служат действенным инструментом формирования идентичности через моделирование реального профессионального контекста.

Анализ научной литературы показывает, что формирование ценностных ориентаций и приобщение к профессиональной культуре должно начинаться на ранних этапах профессионального становления, включая период обучения в профильных классах. Л. А. Саенко, Ж. Г. Химич и И. И. Наволокин вводят в научный дискурс концепцию профессионального патриотизма, определяя его как форму социально значимой профессиональной деятельности, выражающей любовь к Родине через высокое качество выполнения профессиональных обязанностей [23]. Данный концепт обладает междисциплинарной значимостью и применим ко всем специальностям, вносящим вклад в развитие общества. Процесс формирования профессионального патриотизма носит поэтапный характер: на этапе школьного обучения происходит первичное осознание важности профессии и формирование профессиональных идеалов, в период профессиональной подготовки углубляется содержательное понимание специальности, в практической деятельности развивается процессуальная компетентность и ценностное отношение к профессии. В связи с этим важным представляется динамика изменения содержания образа пациента у будущих врачей, зафиксированная в исследовании Н. В. Самойленко, Е. В. Дьяченко [24].

Анализ научной литературы выявил противоречие: с одной стороны, существуют эффективные практики формирования ценностного отношения к медицинской профессии, обеспечивающие осознанный выбор и устойчивые ориентации, с другой – большинство существующих моделей носят фрагментарный характер и ориентированы преимущественно на уровень профессионального образования. Особенно остро ощущается нехватка комплексных методик, которые сочетали бы теоретическую подготовку с системным воспитанием ценностного отношения к профессиональной культуре уже на этапе общего образования.

### Результаты исследования

В нашем исследовании эмпирически установлено, что формирование у обучающихся ценностного отношения к профессиональной культуре медицинских работников достигается благодаря целенаправленному включению специализированного профориентационного и практико-ориентированного содержания в структуру внеурочной деятельности и дополнительных образовательных программ. Наиболее распространённой в современной школе формой решения этой задачи является проектная и учебно-исследовательская деятельность, доказавшая свою эффективность в профессиональном самоопределении [25]. Индивидуальные и групповые проекты, такие как исследование методов профилактики сердечно-сосудистых болезней у сверстников или анализ сезонности вспышек ОРВИ, не только углубляют знания по биологии, но и раскрывают социальную миссию медицины. Через знакомство с реальными проблемами в сфере здравоохранения старшеклассники начинают осознавать, как медицина может влиять на жизнь людей. Применение данных медицинской статистики для мини-проектов, реализуемых в течение одного урока (например, анализ противоречивых результатов клинических исследований, сравнение статистики заболеваемости до и после иммунизации), вызывает устойчивый интерес старшеклассников, развивает их аналитические способности и позволяет погрузиться в профессиональную реальность, т. к. всесторонний анализ данных перед принятием решения является нормой современной доказательной медицины.

В условиях внеурочной деятельности в профильных классах медицинской направленности широкое распространение получили кейс-метод, диспуты и дискуссии. Разбор ситуационных задач, которые формулируются на основе адаптированных описаний клинических случаев, сопровождается первым опытом принятия решений на основе принципов ответственности и гуманизма – ключевых принципов врачебной этики. Диспуты, посвящённые обсуждению сложных этических дилемм, которые возникают в медицинской практике, часто выходят за рамки занятия и продолжаются в чатах. Различная степень готовности обучающихся к нравственному выбору проявляется в столкновении мнений и жарких спорах о допустимости эвтаназии, границах условий сохранения медицинской тайны, моральных аспектах генетических экспериментов и т. д.

Существенной корректировкой романтизированных представлений о медицинских профессиях сопровождаются профессиональные пробы. Через выполнение упрощённых манипуляций (измерение давления, базовая диагностика на тренажёрах, симуляция первой помощи) в курсах «Оказание первой помощи», «Основы практической медицины» старшеклассники «примеряют» роль врача или медсестры. В регионах, где школы в сотрудничестве с медицинскими учреждениями организуют экскурсии и учебную практику в настоящих больницах и поликлиниках, школьники получают возможность почувствовать себя частью медицинского братства, перенимая его неписаные нормы и ценности.

В школах, обладающих специализированным оборудованием (VR-лаборатории, тренажёры, программное обеспечение), вводятся элементы имитационного обучения. Отработка способов сердечно-лёгочной реанимации наглядно демонстрирует, что от слаженности команды, взаимопомощи и предельно бережного отношения к «пациенту» на тренажёре зависит жизнь человека. Такие занятия – не просто тренировка навыков; они закладывают фундамент устойчивого уважения к медицинскому сообществу как коллективному носителю высоких этических стандартов и социально значимых ценностей.

Во всех школах, которые стали площадками проведения нашего исследования, регулярно устраивают профориентационные встречи школьников с практикующими врачами. Обсуждение реальных случаев из практики хирургов и терапевтов, особенно тех,

которые требовали сложного нравственного выбора, весьма эффективно способствует осознанию содержания понятия «профессиональная совесть». Кроме того, эффект «достижимого образца» создают встречи с выпускниками, которые получают или уже получили медицинскую профессию [26].

Все перечисленные формы работы нацелены на приобщение школьников к профессиональной культуре работников медицинской сферы. О недостаточности этих мер свидетельствуют данные, полученные нами в ходе качественного анализа ответов обучающихся классов естественно-научного профиля медицинской направленности на открытый вопрос анкеты о сути клятвы Гиппократ («Как ты понимаешь, что такое клятва Гиппократ? Дай развернутый ответ»). Контент-анализ выявил выраженное доминирование патерналистской модели восприятия врачебного долга. Приоритет жизни и здоровья пациента трактовался подавляющим большинством респондентов (свыше 60 % ответов) как абсолютный императив, зачастую в ущерб принципу автономии пациента, который упоминался лишь в 5 % случаев. Это находило отражение в характерных формулировках о необходимости «спасти жизни любой ценой» при практическом игнорировании права пациента на информированное согласие или отказ от лечения.

Несмотря на внешнюю узнаваемость базовых принципов медицинской этики – «не навреди» (57 %) и принципа конфиденциальности информации о здоровье пациента (42 %), их понимание носит поверхностный характер. Трактовка принципа «не навреди» преимущественно сводилась к избеганию умышленного вреда без осознания сложных клинических реалий: ятрогенных рисков, необходимости баланса пользы и вреда медицинских вмешательств, оценки их потенциальных последствий. Конфиденциальность понималась формально, как запрет на разглашение информации, без осмысления контекстных исключений, например, в ситуациях угрозы общественной безопасности.

Тревогу вызывают выявленные критические лакуны в этическом сознании будущих медиков. Принцип справедливости, подразумевающий равный доступ к помощи и этические аспекты распределения дефицитных ресурсов, не был упомянут ни в одной анкете. В ответах отсутствует упоминание обязанности врача непрерывно совершенствовать профессиональное мастерство. Кроме того, респонденты не упомянули ни одну из этических дилемм, которые обсуждали в ходе диспутов на внеурочных занятиях.

Дифференцированный анализ данных по школам выявил, что специфические дефициты этического сознания, описанные ранее, были характерны для 6 из 7 площадок нашего исследования. В одной из школ, которую условно обозначим N, результаты качественного анализа ответов на вопрос о сути клятвы Гиппократ показали существенно более высокий уровень осознания биоэтических принципов. В школе N принцип автономии пациента упоминался более чем в 30 % ответов, часто с примерами информированного согласия или права на отказ от лечения; более глубоким оказалось понимание врачебного принципа «не навреди»: свыше 25 % ответов включали в себя рассуждения о балансе пользы и вреда врачебных вмешательств, упоминание ятрогенных осложнений, сложности клинических решений, ответственности человека за результат применения технологий искусственного интеллекта. В 15 % ответов упоминалась обязанность врача постоянно повышать свою квалификацию.

Наши наблюдения за особенностями педагогической деятельности в школе N позволяют предположить, что методической основой наблюдаемого эффекта стали приёмы ценностно-этической рефлексии по результатам работы на тренажёрах, реализации волонтерских проектов и в ходе встреч с представителями медицинских профессий. Гипотеза будет проверена нами в ходе дальнейших исследований, но уже сейчас полученные данные служат веским основанием для пересмотра содержания внеурочной деятельности в медицинских классах для смещения фокуса с освоения узкопрофессиональных навыков на приобщение школьников к профессиональной культуре. Проект-

ная деятельность, разборы ситуационных задач и профессиональные пробы, как было установлено ранее, эффективно формируют практические навыки и понимание социальной миссии медицины, при этом качественный анализ этических представлений выявил системный дефицит в осознании сложных биоэтических дилемм. Преобладающее патерналистское, статичное и упрощённое понимание профессиональной клятвы указывает на недостаточную проработку в существующих программах современных принципов доказательной медицины и биоэтики. Существующие форматы также слабо развивают критическое мышление, необходимое для разрешения этических конфликтов. Для формирования целостного ценностного отношения к профессиональной культуре ключевое значение имеет развитие рефлексивных практик, позволяющих школьникам осознать противоречия между абстрактными этическими нормами и сложностью их применения в реальных условиях, а также тренировки навыков всесторонней оценки ситуации и принятия неоднозначных решений. Таким образом, результаты анализа понимания старшеклассниками клятвы Гиппократова выступают содержательным основанием для трансформации содержания внеурочной деятельности в старших классах естественно-научного профиля медицинской направленности.

#### Обсуждение и заключение

Группы медицинской направленности в классах естественно-научного профиля играют ведущую роль в решении задачи формирования ценностного отношения к профессиональной культуре медицинских работников. Проведённый анализ позволил выявить ключевые педагогические подходы, способствующие приобщению старшеклассников к профессиональной культуре медиков. Наиболее эффективными оказались:

- проектно-исследовательская деятельность, которая через анализ актуальных проблем здравоохранения развивает понимание социальной миссии профессии;
- практико-ориентированные форматы (профессиональные пробы, симуляционные тренажёры, экскурсии и деловые игры в медицинских учреждениях), обеспечивающие погружение в реальный профессиональный контекст и формирование этических установок;
- контекстное обучение с применением моделирования клинических ситуаций;
- воспитание, укрепляющее морально-нравственные ориентиры через дискуссии и анализ дилемм.

Для достижения устойчивого результата необходима системная интеграция этих подходов в образовательную среду профильных классов, включая разработку междисциплинарных программ, объединяющих теорию и практику, усиление роли наставничества со стороны практикующих врачей. Кроме того, в школах необходимо создание образовательной среды, которая способствует не только освоению предметных знаний, но и пропедевтике овладения профессиональной культурой, формированию целостного представления о ценностной основе медицинской деятельности.

Научная новизна исследования заключается в эмпирическом выявлении специфических дефицитов этического сознания у обучающихся профильных естественно-научных классов медицинской направленности, что обосновывает необходимость поиска новых педагогических форм и обновления содержания образования в профильных классах для эффективного приобщения старшеклассников к профессиональной культуре и обеспечения осознанного выбора школьниками медицинских профессий.

Перспективой исследования является разработка целостной модели, которая объединит выявленные подходы в единый алгоритм действий для педагогов. Особое внимание следует уделить сотрудничеству школ с медицинскими университетами и клиниками, что позволит масштабировать успешные практики и обеспечить преемственность довузовской и профессиональной подготовки.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.  
The author read and approved the final manuscript.*

### Список литературы

1. Ясько Б. А. Психология медицинского труда: личность врача в процессе профессионализации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. Краснодар, 2004. 42 с.
2. Johansson N. A., Nohr S. B., Stentoft D. Scoping Review of the Relation Between Problem-based Learning and Professional Identity Development in Medical Education // *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*. 2020. Vol. 8, No 2. Pp. 25–41. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v8i2.3554>
3. Пацеева А. Г. Особенности институционального уровня профессиональной культуры врача, формирующиеся под воздействием факторов внешней среды // *Социологический альманах*. 2015. № 6. С. 490–498. EDN: TQAFOZ
4. Береснева О. Е. Значение развития эмоционального интеллекта у студентов медицинского вуза для успешного становления личностно-профессиональных качеств будущего врача // *Высшее образование сегодня*. 2021. № 11–12. С. 17–22. <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.21.11-12.P.017>
5. Кочергин В. Я., Пацеева А. Г. Профессиональная культура врача: внутренняя дифференциация и перспективы развития // *Социологический альманах*. 2017. № 8. С. 473–482. EDN: YMAFRF
6. Тюсова О. В., Шапоров А. М., Павлова О. В., Лебедева Г. Г., Исаева Е. Р. Социально-психологические особенности и профессиональная направленность студентов медицинского вуза // *Ученые записки СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова*. 2015. Т. 22, № 4. С. 51–54. EDN: WCPMRB
7. Алексеенко С. Н., Гайворонская Т. В., Дробот Н. Н. Профессионально-личностные характеристики студентов выпускного курса медицинского вуза // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 8-3(110). С. 16–21. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.07>
8. Рябова Т. В., Данькова И. С. Формирование психологической готовности к профессиональным действиям в нестандартных ситуациях у будущих медиков // *Казанский педагогический журнал*. 2022. № 1(150). С. 176–183. <https://doi.org/10.51379/kpj.2022.151.1.022>
9. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. М.: МПГУ, 2017. 267 с.
10. Рыбакина Н. А. Компетентностно-контекстная концепция и модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 5.8.1. Самара, 2024. 403 с.
11. García R. S. A Service-learning Program Assessment: Strengths, Weaknesses and Impacts on Students // *Intangible Capital*. 2023. Vol. 19, No 1. Pp. 4–24. <https://doi.org/10.3926/ic.2093>
12. Ambu-Saidi B., Fung C. Yu., Turner K., Lim A. S. S. A Critical Review on Training Evaluation Models: A Search for Future Agenda // *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*. 2024. Vol. 10(1). Pp. 142–170. <https://doi.org/10.33736/jcshd.6336.2024>
13. Fantinelli S., Cortini M., Di Fiore T., Iervese S., Galanti T. Bridging the Gap between Theoretical Learning and Practical Application: A Qualitative Study in the Italian Educational Context // *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No 2. Pp. 198. <https://doi.org/10.3390/educsci14020198>
14. Костицова Л. П., Сиваков М. А., Илюшина А. В. Формирование профессиональной идентичности: предпочтения и оценки студентов медицинского вуза // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 2 (62). С. 85–101. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.5>

15. Шапоров А. М. Факторы устойчивости академической успешности обучающихся // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4(115). С. 25–32. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-4-115-25-32>
16. Ситникова А. Д. Специфика организации и функционирования профильных медицинских классов в общеобразовательной школе // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 5(96). С. 226–228. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-596-226-228>
17. Юшков А. Н., Петроченко С. Б., Елесин Д. В. Предпрофессиональные пробы учащихся как механизм профессионального самоопределения // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. № 2. С. 3–12. EDN: XEKDGA
18. Веселова Д. В., Игнатович С. С., Мелконян К. И. Организация проб как функция наставничества в процессе формирования профессионально важных качеств будущего врача на этапе довузовской подготовки // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5, № 2. С. 101–114. <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2022-5-2-101-114>
19. Cornea C. M., Dallaghan G. B., Koonce T. Assessing the Impact of Early Undergraduate Exposure to the Medical School Curriculum // Medical Science Educator. 2022. Vol. 32, is 1. Pp. 103–109. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01449-x>
20. Fuchs T. T., Sadler P. M., Sonnert G. High School Predictors of a Career in Medicine // Journal of Career and Technical Education. 2015. Vol. 30, № 1. Pp. 9–28.
21. Muncan B., Majumder N., Tudose N. From High School to Hospital: How Early Exposure to Healthcare Affects Adolescent Career Ideas // International Journal of Medical Education. 2016. Vol. 7. Pp. 370–371. <https://doi.org/10.5116/ijme.5801.f2cc>
22. Wang D., Li Ya., Wang G. A systematic review on career interventions for high school students // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1461503. Pp. 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1461503>
23. Саенко Л. А., Химич Ж. Г., Наволокин И. И. Ценностное отношение к профессиональной деятельности как проявление патриотизма // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2022. № 3(90). С. 217–221. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.3.29>
24. Самойленко Н. В., Дьяченко Е. В. Образ пациента как составляющая образа мира студентов при обучении в медицинском вузе // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 1. С. 122–138. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120109>
25. Писарева С. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Взаимодействие педагогов основного и дополнительного образования в поддержке самоопределения подростков в проектной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2024. № 214. С. 61–72. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2024-214-61-72>
26. Dunn M. C., Saks N. S. Inspiring Rural High School Students to Consider Careers in Medicine and the Health Professions // Rural Educator. 2020. Vol. 41, № 2. Pp. 64–69. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v41i2.867>

### References

1. Yasko B.A. *Psikhologiya meditsinskogo truda: lichnost vracha v protsesse professionalizatsii: avtoref. diss. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.03* [Psychology of Medical Labor: The Physician's Personality in the Process of Professionalization: Abstract of Dr. psychol. sci. dissertation]. Krasnodar, 2004. 42p.
2. Johansson N.A., Nohr S.B., Stentoft D. Scoping Review of the Relation Between Problem-based Learning and Professional Identity Development in Medical Education. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*. 2020, vol. 8, no 2, pp. 25–41. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v8i2.3554> (in English)
3. Patseeva A.G. Osobennosti institutsionalnogo urovnya professionalnoy kultury vracha,

formiruiushchiesya pod vozdeistviem faktorov vneshney sredy [Features of the Institutional Level of a Physician's Professional Culture Formed Under the Influence of External Environmental Factors]. *Sotsiologicheskiiy almanakh*. 2015, no. 6, pp. 490–498. EDN: TQAFOZ (in Russian)

4. Beresneva O.E. Znachenie razvitiya emotsionalnogo intellekta u studentov meditsinskogo vuza dlya uspeshnogo stanovleniya lichnostno-professionalnykh kachestv budushchego vracha [The Importance of Developing Emotional Intelligence in Medical Students for the Successful Formation of Future Doctors' Personal and Professional Qualities]. *Higher education today*. 2021, no.11–12, pp. 17–22 <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.21.11-12.P.017> (in Russian)

5. Kochergin V.Ya., Patseeva A.G. Professionalnaya kultura vracha: vnutrenniaya differentsiatsiya i perspektivy razvitiia [Physician's Professional Culture: Internal Differentiation and Development Prospects]. *Sotsiologicheskiiy almanakh*. 2017, no.8, pp. 473–482. EDN: YMAFRF (in Russian)

6. Tyusova O.V., Shaporov A.M., Pavlova O.V., Lebedeva G.G., Isaeva E.R. Sotsialno-psikhologicheskie osobennosti i professionalnaya napravlennost studentov meditsinskogo vuza [Socio-Psychological Characteristics and Professional Orientation of Medical University Students]. *The Scientific Notes of the Pavlov University*. 2015, vol. 22, no. 4, pp. 51–54. EDN: WCPMRB (in Russian)

7. Alekseenko S.N., Gayvoronskaya T.V., Drobot N.N. Professionalno-lichnostnye kharakteristiki studentov vypusknogo kursa meditsinskogo vuza [Professional and Personal Characteristics of Final-Year Medical University Students]. *International Research Journal*. 2021. № 8-3(110). S. 16–21. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.07> (in Russian)

8. Ryabova T.V., Dankova I.S. Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti k professionalnym deystviyam v nestandartnykh situatsiyakh u budushchikh medikov [Formation of Psychological Readiness for Professional Actions in Non-Standard Situations among Future Medical Professionals]. *Kazan pedagogical journal*. 2022, no. 1(150), pp. 176–183. <https://doi.org/10.51379/kpj.2022.151.1.022> (in Russian)

9. Verbitskii A.A. *Teoriia i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniia* [Theory and Technologies of Contextual Education]. Moscow, MPGU, 2017. 268 p.

10. Rybakina N.A. *Kompetentnostno-kontekstnaya kontseptsii i model obucheniya i vospitaniya v obshcheobrazovatel'noy shkole: diss. ... d-ra ped. nauk: 5.8.1.* [Competence-Contextual Concept and Model of Teaching and Upbringing in General Education School: Dr. ped. sci. dissertation: 5.8.1]. Samara, 2024. 408 p.

11. García R.S. A service-learning program assessment: Strengths, weaknesses and impacts on students. *Intangible Capital*. 2023, vol. 19, no. 4, pp. 4–24. <https://doi.org/10.3926/ic.2093> (in English)

12. Ambu-Saidi B., Fung C.Yu., Turner K., Lim A.S.S. A Critical Review on Training Evaluation Models: A Search for Future Agenda. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*. 2024, vol. 10(1), pp. 142–170. <https://doi.org/10.33736/jcshd.6336.2024> (in English)

13. Fantinelli S., Cortini M., Di Fiore T., Iervese S., Galanti T. Bridging the Gap between Theoretical Learning and Practical Application: A Qualitative Study in the Italian Educational Context. *Education Sciences*. 2024, vol. 14, no 2, pp. 198. <https://doi.org/10.3390/educsci14020198> (in English)

14. Kostikova L.P., Sivakov M.A., Ilyushina A.V. Formirovanie professionalnoy identichnosti: predpochteniya i otsenki studentov meditsinskogo vuza [Formation of Professional Identity: Preferences and Assessments of Medical University Students]. *Perspectives of Science and Education*. 2023, no. 2 (62), pp. 85–101. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.5> (in Russian)

15. Shaporov A.M. Faktory ustoychivosti akademicheskoy uspeshnosti obuchayush-

chikhsya [Factors of Stability of Academic Success of Students]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020, no. 4(115), pp. 25–32. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-4-115-25-32> (in Russian)

16. Sitnikova A.D. Spetsifika organizatsii i funktsionirovaniia profilnykh meditsinski-kh klassov v obshcheobrazovatelnoy shkole [Specifics of Organization and Functioning of Specialized Medical Classes in General Education Schools]. *The World of Science, Culture, Education*. 2022, no. 5(96), pp. 226–228. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-596-226-228> (in Russian)

17. Iushkov A.N., Petrochenko S.B., Elesin D.V. Predprofessionalnye proby uchash-chikhsya kak mekhanizm professionalnogo samoopredeleniya [Pre-Professional Trials of Students as a Mechanism of Professional Self-Determination]. *Upravlenie kachestvom obrazovaniia: teoriia i praktika effektivnogo administrirovaniia*. 2023, no. 2, pp. 3–12. EDN: XEKDGA (in Russian).

18. Veselova D.V., Ignatovich S.S., Melkonian K.I. Organizatsiya prob kak funktsiya nastavnichestva v protsesse formirovaniya professionalno vazhnykh kachestv budushchego vracha na etape dovuzovskoy podgotovki [Organization of Trials as a Mentoring Function in the Process of Forming Professionally Important Qualities of a Future Doctor at the Pre-University Stage]. *Pedagogy: History, Prospects*. 2022, vol. 5, no. 2, pp. 101–114. <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2022-5-2-101-114> (in Russian)

19. Cornea C.M., Beck Dallaghan G., Koonce T. Assessing the Impact of Early Under-graduate Exposure to the Medical School Curriculum. *Medical Science Educator*. 2022, vol. 32, pp. 103–109. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01449-x>. (in English)

20. Fuchs T.T., Sadler P.M., Sonnert G. High School Predictors of a Career in Medicine. *Journal of Career and Technical Education*. 2015, vol. 30, no. 1, pp. 9–28 (in English)

21. Muncan B., Majumder N., Tudose N. From High School to Hospital: How Early Exposure to Healthcare Affects Adolescent Career Ideas. *International Journal of Medical Education*. 2016, vol. 7, pp. 370–371. <https://doi.org/10.5116/ijme.5801.f2cc> (in English)

22. Wang D., Li Y., Wang G. A systematic review on career interventions for high school students. *Frontiers in Psychology*. 2024, vol. 15. Article 1461503, pp. 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1461503>. (in English)

23. Saenko L.A., Khimich Zh.G., Navolokin I.I. Tsennostnoe otnoshenie k professional-noy deyatelnosti kak proyavlenie patriotizma [Value-Based Attitude Towards Professional Activity as a Manifestation of Patriotism]. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*. 2022, no. 3(90), pp. 217–221. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.3.29> (in Russian)

24. Samoylenko N.V., Dyachenko E.V. Obraz patsienta kak sostavliayushchaya obraza mira studentov pri obuchenii v meditsinskom vuze [The Image of the Patient as a Component of the World Image of Students During Training at a Medical University]. *Psychological-Educational Studies*. 2020, vol. 12, no. 1, pp. 122–138. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120109> (in Russian)

25. Pisareva S.A., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. Vzaimodeystvie pedagogov osnov-nogo i dopolnitelnogo obrazovaniya v podderzhke samoopredeleniya podrostkov v proekt-noy deyatelnosti [Interaction of Basic and Additional Education Teachers in Supporting Adolescents' Self-Determination in Project Activities]. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2024, no. 214, pp. 61–72. <https://doi.org/10.33910/19> (in Russian)

26. Dunn M.C., Saks N.S. Inspiring Rural High School Students to Consider Careers in Medicine and the Health Professions. *Rural Educator*. 2020, vol. 41, no. 2, pp. 64–69. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v41i2.867> (in English)

**Надежда Сергеевна Егорова**

*руководитель проектов отдела НИОКР  
департамента маркетинга, Издательство  
“Просвещение”*

*AuthorID: 1302589*

*Россия, 127473, Москва, ул. Краснопроле-  
тарская, 16, стр. 3*

*тел.: +7 (495) 7893040*

**Nadezhda S. Egorova**

*Project Manager R&D office Marketing De-  
partment, JSC «Publishing House “Prosvesh-  
cheniye”»*

*AuthorID: 1302589*

*16 Krasnoproletarskaya St, bldg. 3, Moscow,  
127473, Russia*

*Tel: +7 (495) 7893040*

***Статья поступила в редакцию 16.07.2025, одобрена после рецензирования  
31.08.2025, принята к публикации 01.09.2025.***

***The article was submitted to the editorial office on 16.07.2025, approved after review on  
31.08.2025, and accepted for publication on 01.09.2025.***

*Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.*



УДК 372.4

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-366-383

Научная статья

## Диагностика отношения первоклассников к традиционным российским ценностям

М. П. Воюшина<sup>1</sup>, С. А. Белоруссова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

<sup>1</sup>[marivoushina@mail.ru](mailto:marivoushina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9160-9086>

<sup>2</sup>[kisl506@mail.ru](mailto:kisl506@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6405-5102>

### Аннотация

**Введение.** Актуальность исследования обусловливается потребностью методической науки и школьной практики в определении путей преодоления противоречия между необходимостью формирования традиционных российских ценностей у младших школьников и объективной трудностью диагностики хода и результативности данного процесса.

**Материалы и методы исследования:** описание комплексной диагностической методики, выявляющей отношение первоклассников к традиционным ценностям, и результатов констатирующего эксперимента, проведённого в первых классах шести петербургских школ.

**Результаты исследования.** Проанализированы творческие работы 297 школьников. Образные представления первоклассников и логические характеристики «хорошей» и «плохой» жизни, данные детьми, соотнесены с традиционными ценностями; установлен приоритет ценностей в восприятии первоклассников, описаны основные тенденции в понимании ими «хорошего» и «плохого».

**Обсуждение и заключение.** Представленная стартовая диагностика используется в работе Федеральной инновационной площадки по проблеме диалогового подхода к формированию традиционных российских ценностей у младших школьников, может быть полезна при планировании воспитательной работы с первоклассниками. В перспективе исследования будут охарактеризованы индивидуальные работы первоклассников, описаны ход и результаты инновационной деятельности в 1–4-х классах.

**Ключевые слова:** традиционные российские ценности, диагностическая методика, младший школьник, первоклассник, диалог

**Для цитирования:** Воюшина М. П., Белоруссова С. А. Диагностика отношения первоклассников к традиционным российским ценностям // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 366–383. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-366-383

**Diagnostics of the Attitude of First-Graders  
Towards Traditional Russian Values**

*Original article*

**Maria P. Voyushina<sup>1</sup>, Svetlana A. Belorussova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg

<sup>1</sup>marivoushina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9160-9086>

<sup>2</sup>kisl506@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6405-5102>

**Abstract**

**Introduction.** The relevance of this study stems from the need in both methodological science and school practice to identify ways to address the contradiction between the necessity of instilling traditional Russian values in primary school students and the objective difficulty of diagnosing the progress and effectiveness of this process.

**Materials and methods.** The study describes a comprehensive diagnostic technique designed to reveal the first-graders' attitude to traditional values, along with the results of an ascertaining experiment conducted in the first grades of six schools in St. Petersburg.

**Results.** The creative works of 297 schoolchildren were analyzed. The figurative representations and logical characterizations of "good" and "bad" life provided by the children were correlated with traditional values. The hierarchy of values as perceived by first-graders was established, and the main trends in their understanding of "good" and "bad" were identified.

**Discussion and conclusion.** The baseline diagnostics presented are utilized by the Federal Innovation Platform working on the dialogue approach to fostering traditional Russian values in primary school students and can assist in planning educational activities for first-graders. Future research will focus on analyzing individual first-graders' works and documenting the progress and outcomes of innovative activities in grades 1 – 4.

**Keywords:** Traditional Russian values, diagnostic methodology, primary school student, first-grader, dialogue

**For citation:** Voyushina M.P., Belorussova S.A. Diagnostics of the Attitude of First-Graders Towards Traditional Russian Values. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp.366-383. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-366-383

**Введение**

Активизация интереса к проблемам воспитания после выхода Указа Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1] привела к значительному увеличению числа публикаций, посвящённых формированию у школьников ценностного отношения. Как правило, в них предлагается решение конкретных проблем: описаны способы патриотического воспитания [2–4], раскрыта методика формирования ценностей на различных уроках – окружающего мира [5; 6], литературного чтения [7–9], во внеурочной и досуговой деятельности [2; 10; 11].

Диагностике сформированности ценностного отношения к Родине посвящены работы Л. Ю. Савиновой, Д. В. Лукашенко, М. П. Воюшиной, А. Ю. Петровой [12; 13]; методика выявления ценностного отношения к познанию раскрыта в статье Л. Ю. Савиновой и Н. А. Заломаевой [14]; диагностика уровня сформированности нравственных представлений описана Л. А. Сериковой, И. А. Неясовой, С. Н. Горшениной, В. Н. Карандасовым [15 и др.].

Подход, позволяющий выделять и подробно изучать отдельные аспекты проблемы, закономерен для науки, но сложен для школьной практики, которая нуждается в целостном взгляде на ребёнка. Таким образом, **актуальность** исследования обусловливается потребностью методической науки и школьной практики в определении путей преодоления противоречия между необходимостью отслеживания и оценки процесса и результата формирования у младших школьников ценностных отношений и отсутствием комплексной диагностической методики, доступной для учителя начальных классов в его практической деятельности.

### Материалы и методы исследования

Необходимость разработки комплексной диагностики ценностных отношений младших школьников продиктована организацией работы Федеральной инновационной площадки «Ступени взросления, или Диалоговый подход к формированию традиционных российских ценностей на начальном этапе образования: электронная книга для учителя» [16]. Научным импульсом к исследованию проблемы послужили результаты анализа современных научных источников по проблеме диагностики и формирования ценностных отношений на начальном этапе образования.

Исследование базируется на представлении о важности сопроводительной функции педагогической диагностики. Н. Е. Щуркова писала: «Педагогическая диагностика в своей сопроводительной функции контролирует направленность личностного развития детей. Выявляя приоритеты, предпочтения, интересы, взгляды, ценностные представления и ценностные отношения воспитанников, обеспечивает стратегический блок воспитания, неизменное целевое движение к образу человека, способного строить достойную жизнь» [17, с. 199–200]. Эффективность воспитания во многом зависит от того, насколько хорошо учитель знает ребёнка, которого воспитывает. Цель стартовой диагностики – знакомство с учеником. Мы поставили цель – разработать комплексную диагностическую методику, которая будет понятна учителю, проста в реализации, результаты которой учитель сможет интерпретировать самостоятельно и использовать как в обучении, так в воспитании ребёнка.

Мысль о недостаточной объективности результатов тестовой диагностики сформулирована в статье Т. А. Соловьевой: «Традиционно используется метод анкетирования, метод получения информации с помощью специально разработанных опросников. Как известно, анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные ему вопросы. Однако из-за скрытой заданности ответа зачастую эти ожидания оправдываются примерно наполовину» [18, с. 99–100]. Нам близка также позиция Е. А. Сорокоумовой и Д. С. Фадеева, считающих, что «получение полной картины взаимодействия личности с ценностными ориентациями невозможно без принятия во внимание эмоций как регулятора функционального состояния организма и деятельности человека. Для разрешения существующего противоречия необходима форма, способная одновременно выразить смысловую и эмоциональную компоненты ценностных ориентаций личности» [19, с. 109]. В связи с этим тестовой форме диагностики мы предпочли анализ творческих работ учащихся, сочетающих в себе когнитивный и эмоциональный компоненты ценностных отношений.

Задания позволяли выявить представления первоклассников о том, «что такое хорошо и что такое плохо»; определить, с какими нравственными понятиями ребёнок, поступивший в первый класс, знаком, трактовка каких понятий вызывает у него затруднения; увидеть, как думает каждый ученик, какие эмоции он испытывает, какой выбор совершает.

Трудность проведения стартовой диагностики первоклассников связана с тем, что ученики ещё не умеют читать и писать, не могут долго удерживать внимание, работать самостоятельно. Поэтому диагностика будет эффективной, если ребёнок станет вос-

принимать её как игру, интересное и необычное задание.

Приведём текст заданий.

1. Рассмотрите рисунок.

На контурном рисунке изображены три острова: на одном – берёзка, на втором – пальма, на третьем – знак вопроса.

2. Представьте, что на одном острове живут хорошие, счастливые люди, а на другом – плохие, несчастные люди. В квадратиках рядом с островами поставьте знак + «плюс» (хороший остров) или – «минус» (плохой остров).

Цель задания – проверить, какой остров (интуитивно или осознанно) выберет ученик в качестве «хорошего»: остров с берёзкой – поэтическим символом России – или остров с пальмой.

3. Нарисуй на каждом острове, какими ты представляешь себе его жителей. Раскрась картинки цветными карандашами.

Задание позволяет увидеть, содержится ли в детском рисунке образное обоснование сделанного выбора, использует ли ребёнок символику цвета, каково эмоциональное восприятие «хорошего» и «плохого», какими представляет ученик жителей каждого острова, будут ли жители разных островов различаться, чем именно.

4. Прочитай (послушай) слова, написанные в прямоугольниках: *равнодушие, одиночество, уважение, безделье, милосердие, трудолюбие, Родина, чужбина, правда*. Соедини каждое слово линией с «плохим» или «хорошим» островом. Если ты не знаешь, куда отнести это слово, соедини его с островом, на котором стоит знак вопроса.

Цель задания – проверить, как осмысляются детьми нравственные понятия, связанные с основными ценностями. Мы сознательно не включили в этот ряд такие ценности, как семья и природа, – наиболее близкие и знакомые первоклассникам, поскольку своё отношение к этим ценностям дети могут выразить в рисунках, в самостоятельном подборе слов для каждого острова.

5. В пустых прямоугольниках запиши ещё по три слова, которые можно отнести или к «хорошему», или к «плохому» острову.

Задание покажет, какие характеристики «хорошего» и «плохого» острова первоклассники подбирают самостоятельно, позволит увидеть приоритет ценностей у каждого ребёнка, в конкретном классе и в выборке реципиентов в целом.

В исследовании принимали участие первоклассники петербургских школ № 93, 174, 223, 446, 615, 707. Общее количество реципиентов – 297 человек. Время проведения – последняя неделя сентября 2024 г. Продолжительность работы – один урок.

**Методы исследования:** теоретический анализ диагностических методик, выявляющих отдельные аспекты сформированности ценностных отношений у младших школьников; проектирование комплексной диагностики ценностных отношений первоклассников; констатирующий эксперимент, включающий в себя анализ творческих работ (рисунков) учащихся, анализ слов, характеризующих понимание ребёнком, «что такое хорошо и что такое плохо», группировку слов в соответствии с традиционными ценностями при самостоятельном подборе ребёнком характеристик «хорошей» и «плохой» жизни.

#### Результаты исследования

Образное представление о «хорошем» и «плохом» первоклассники отразили в рисунках. Выбор «хорошего» острова не всем детям дался просто. Есть работы, в которых «+» и «-» зачёркивались, менялись местами. В итоге как «хороший» выбрали остров с берёзкой 74,8 % первоклассников, остров с пальмой – 25,2 %. На острове с берёзкой 1,3 % детей изобразили флаг Российской Федерации и сделали надпись «Россия». 12 % детей, выбравших остров с пальмой, ярко раскрашивали рисунок, изображали отдыхающих человечков, очевидно, ассоциируя остров с летним отдыхом.

В рисунках прослеживаются общие для всех тенденции, а также характерные для отдельных классов. Все дети обозначают эмоции жителей с помощью лиц-смайликов – улыбающихся и грустных. В шести из одиннадцати классов, принимавших участие в эксперименте, большинство детей рисует двух человечков на каждом острове: голова-смайлик, туловище и черточки, обозначающие руки и ноги. Человечки, как правило, располагаются независимо друг от друга, обращены лицом к зрителю. Рисунки статичны.

В этих классах часть детей создаёт сюжетный рисунок: человечки взаимодействуют – на «плохом» острове они дерутся, толкают друг друга, разводят костёр рядом с деревом, стреляют из автоматов. На «хорошем» – держатся за руки, едят, загорают, купаются, качаются на качелях, играют с детьми. В сюжетных рисунках иногда присутствуют животные – кошки, птицы. На «хорошем» острове изображаются цветы, на «плохом» – мусор. Очень редко предпринимается попытка «вписать» остров в окружающее пространство – изобразить море, солнце, небо.

В четырёх классах большинство детей нарисовали по одному жителю на каждом острове, причём на рисунках одного из классов фигурки людей располагались не на острове, а рядом с ним. В этих случаях фигуры жителей крупнее, лучше прорисованы, чётко видно – взрослые это или дети, мальчики или девочки. Неизменными остаются лица-смайлики с улыбками или опущенными вниз уголками губ. На «хорошем» острове чаще нарисованы девочки, на «плохом» – мальчики. Человечки статичны. На некоторых рисунках на «хорошем» острове они держат в руках игрушки, а на «плохом» – топор, пистолет, палку. Сам остров в таких рисунках не заинтересовал детей: деревья и поверхность островов раскрашены не всегда, а если раскрашены, то весьма небрежно.

Есть класс, в котором большинство детей ограничились выполненным синей ручкой изображением голов-смайликов, «лежащих» на островах под деревьями. Хотя целью исследования не является сопоставление результатов классов, отметим, что в данном классе уровень выполнения других заданий также ниже, чем в остальных.

Дети далеко не всегда используют цвет для создания образа «хорошего» и «плохого» острова. Если ребёнок раскрашивает тщательно, аккуратно, то, как правило, использует сочные и яркие цвета для обоих островов. Если выбирает неяркие, блёклые цвета, то тоже для обоих рисунков. Различия чаще встречаются в цвете одежды человечков: «хорошие» имеют разноцветную одежду, «плохие» – серую, чёрную, коричневую.

Таким образом, «хорошее» и «плохое» первоклассники различают прежде всего эмоционально, связывая «хорошее» с радостью, улыбками, а «плохое» с унынием, тоской. Наиболее информативны сюжетные рисунки, они позволяют судить о том, как ведут себя, что делают жители разных островов. Все дети, создавшие сюжетные рисунки (17,0 %), противопоставляют *деятельность* жителей «хорошего» и «плохого» острова. Основная часть детей, судя по рисункам, пока не задумывается о том, что «плохая» и «хорошая» жизнь – результат соответствующего поведения людей. Цветовая символика пока не стала важным выразительным средством для первоклассников.

Рисование подготовило детей к выполнению более сложных аналитических заданий. Н. Е. Щуркова отмечала, что «ценность, будучи крайней формой обобщения, познаётся детьми лишь в случае развитости у них умения обобщать, мыслить понятиями, видеть за абстрактной категорией действительность в её конкретных проявлениях» [20, с. 139]. Очевидно, что у первоклассников ещё не развиты умения обобщать и мыслить понятиями, но это не значит, что у них нет никакого представления о ценностях. Не владея понятием «ценность», часто даже не понимая значения данного слова, дети остро чувствуют, что хорошо, что плохо, что справедливо, что нет, в своих размышлениях идут от конкретной ситуации, от её интуитивной оценки к обобщающему выводу.

Количественные результаты выполнения четвёртого задания – группировки предложенных понятий – представлены в табл. 1.

Таблица 1

Группировка понятий, предложенных первоклассниками  
(доля учащихся в %)

Понятие	Выбор детей			Всего 297 чел., 100 %
	Отнесли к «хорошему» острову	Отнесли к «плохому» острову	Отнесли к острову со знаком вопроса	
Уважение	85	9	6	100
Трудолюбие	85	6	9	100
Правда	81	9	10	100
Милосердие	78	7	15	100
Родина	75	8	17	100
<i>Равнодушие</i>	48	42	10	100
<i>Безделье</i>	29	58	13	100
<i>Чужбина</i>	18	51	31	100
<i>Одиночество</i>	13	72	15	100

Как видно из таблицы, нет ни одного понятия, оценка которого не вызвала бы затруднений у части первоклассников.

Большинство адекватных выборов относится к словам «уважение» и «трудолюбие», они породили меньше всего вопросов, и наибольшее количество детей (85 %) дали положительную оценку этих понятий. Эти слова наиболее часто употребляются в речи, их значение понятно большинству детей, и тем не менее 9 % учеников отнесли к «плохому» острову слово «уважение» и 6 % – слово «трудолюбие».

Слово «правда» 9 % первоклассников отнесли к «плохому» острову и 10 % поставили знак вопроса, хотя, казалось бы, с самого раннего возраста детям говорят о том, что лгать нехорошо.

Сложно детям было определиться с понятием «Родина». Хотя большинство детей (75 %) соединяли это слово с «хорошим» островом, а некоторые ещё и рисовали на острове флаг России, писали слово «Россия», 8 % детей связали слово «Родина» с «плохим» островом. Некоторые восприняли острова как некую фантастическую страну и не могли соотнести ни один из островов со словом «Родина». Были дети, которые недавно приехали в Россию, и вопрос о Родине оказался для них самым трудным. В этой группе первоклассников встречались ответы, в которых слово «Родина» относилось и к «хорошему», и к «плохому» острову одновременно. 17 % учащихся не смогли дать ни положительную, ни отрицательную оценку, поставив знак вопроса.

Сложно оказалось первоклассникам оценить понятия «равнодушие» и «чужбина»: и в том, и в другом случае около половины учащихся дали неадекватную оценку. И причины такого выбора кроются в непонимании значения слов: 10 % первоклассников не смогли определить значение слова «равнодушие», 48 % учащихся связали это слово с «хорошим» островом. Отвечая на уточняющие вопросы экспериментатора, многие говорили, что равнодушный человек – это человек, у которого «ровная душа, он спокоен». Самым сложным для понимания оказалось слово «чужбина» – 31 % детей не поняли значения слова. 18 % соотнесли слово «чужбина» с «хорошим» островом. Большинство детей этой группы выбрали в качестве «хорошего» остров с пальмой и рисовали на острове пляж, загорелых людей, купающихся в море. Очевидно, «чужбина» ассоци-

ировалась с летней поездкой на юг, с отдыхом. Похожим образом развивалась мысль у тех, кто положительно оценил слово «безделье». Часть первоклассников восприняла его скорее как синоним слова «отдых», чем как антоним слова «трудолюбие». Были дети, которые слова «Родина» и «чужбина» отнесли к одному из островов (2 % – к «хорошему», 1 % – к «плохому»), не почувствовав противопоставления этих понятий.

Отметим, что характер проведённых первоклассниками соединительных линий свидетельствует, что некоторые дети ещё не воспринимают это задание как осознанный выбор между добром и злом, плохим и хорошим. Они скорее играют в некий лабиринт, выстраивают длинную запутанную линию, и это вызывает больший интерес, чем принятие решения.

Очевидно, необходимо предусмотреть уже в первом классе пропедевтическую лексическую работу со словами *Родина, чужбина, равнодушие, правда* и другими словами, обозначающими сложные для первоклассников понятия. Такие приёмы работы, как наблюдение за родственными словами, простейший анализ близких и противоположных по лексическому значению слов, рассказ учителя об этимологии слов, составление предложений с данными словами, не только разовьют языковое чутьё, но и помогут первоклассникам осознать смысл сложных нравственных понятий.

Рассмотрим результаты выполнения пятого задания – свободного выбора характеристик «плохого» и «хорошего» островов.

Первоклассники, конечно, не знакомы со списком традиционных ценностей, не владеют высокой степенью обобщения, чтобы выделить их самостоятельно. Перед детьми и не ставилось задачи выразить своё отношение к конкретным ценностям. Подбирая слова, которыми можно охарактеризовать «хороший» и «плохой» острова, дети демонстрировали своё понимание хорошего и плохого. Однако анализ выбранных первоклассниками слов позволил сгруппировать их в соответствии с традиционными ценностями, увидеть, какие из ценностей уже стали предметом внимания детей, какие пока далеки от их жизненного опыта. Отметим: при анализе учитывалось, что дети ещё не умеют различать части речи, формы слова, им легче назвать прилагательное или глагол, написать словосочетание, чем подобрать существительное, обозначающее какое-либо качество. Например, о жителях «хорошего» острова дети писали: «милый», «красивый», «не обижают», «говорит правду», «не врать». Ученики мыслят конкретно, например, 6 % детей отмечают вежливость как характеристику жителей «хорошего» острова, но само слово «вежливость» использовали только 2 % испытуемых, а 4 % написали конкретные «вежливые» слова: «спасибо», «пожалуйста», «будь здоров». Ещё более разнообразно представлено отрицательное отношение к грубости: «ругань» – 1,7 %, «грубость» – 1,3 %, «обзывать» – 1,3 %, «гнев» – 1,0 %, «дерзить» – 0,3 %, «хамство» – 0,3 %, «неприличность» – 0,3 %. Нас интересовала не конкретная словесная формулировка, а внимание к определённой ценности, поэтому формулировки детей обобщены. В тех случаях, когда мы считали важным оставить детскую формулировку, она взята в кавычки. Случаи неадекватного выбора ценностного отношения выделены курсивом. Количественные результаты представлены в табл. 2–8.

Таблица 2

**Характеристика первоклассниками «хорошей» и «плохой» жизни при свободном выборе**

«Хороший» остров	Доля детей (в %)	«Плохой» остров	Доля детей (в %)
Жизнь	0,3	Смерть	5,0
Радость	31,0	Грусть, печаль	36,0
Счастье	8,0	Несчастье	1,7

Веселье	7,0	Плач	0,6
«Улыбка»	1,3	«Расстроенные люди»	0,6
«Да!», «Ура!»	0,6	Шок	0,3
«Много еды»	2,4	Голод	4,0
Интересно	0,6	Скука	2,0
Отдых	0,6	«Негде спать, нет воды»	0,6
«Чувства»	1,3	Ужас, страх	5,4/1,0
Чудо	0,3	Мусор, грязь	3,7/1,3
Безопасность	0,3	Беспредел, убийство	0,3/0,3
Беречь	0,3	«Рубить деревья»	0,6
Гармония	0,3	«Варварство», «бом-жи»	0,6/0,03
«Процветание»	0,3	«Бессмысленность»	0,3
Красота	5,4	«Некрасивые (люди)»	2,6
«Прекрасное»	0,3	«Пустыня»	0,3
«Рассвет»	0,3	«Ветер»	0,6
«Свет»	0,3		
«Краски»	0,3		
Общая оценка			
Хорошо	23,5	Плохо	1,3
Люди хорошие, милые	1,0/4,0	Люди плохие	1,0
Отлично	0,6	Отвратительно	2,4
Приятно	0,3	«Невозможно жить»	0,3
«Круто»	3,0	«Кошмар»	0,3
		«Отчаяние»	0,3

Упоминание жизни как ценности – в противопоставлении «жизнь» на «хорошем» острове и «смерть» на «плохом» – встретилось только у одного первоклассника (0,3 % от общего количества респондентов). Детей больше интересовала оценка жизни. На характеристике «хорошего» острова сказало свойственное детству радостное мироощущение: хорошая жизнь – жизнь счастливая, наполненная радостью, улыбками. Она принимается как норма, о чём свидетельствуют восклицания «Да!», «Ура!». Лексикон многих современных первоклассников приятно удивляет: дети дают такие характеристики, как «гармония», «процветание», «прекрасное». Однако разнообразие отрицательных характеристик больше. Нельзя не согласиться с отрицательными характеристиками «плохой» жизни, данными первоклассниками, но и нельзя не задуматься, что продиктовало детям такой выбор: увлечение «ужасиками» или тяжёлый жизненный опыт. 4 % первоклассников пишут об условиях жизни: «нечего есть», «все голодные», «нет воды», «негде спать», а наличие еды оказывается важным условием хорошей жизни для 2,4 % учеников. При этом, если положительных чувств 1,3 % детей не называют, ограничиваясь словом «чувства», то для отрицательных характеристик находят слова «страх», «ужас», «шок», «кошмар». Отметим, что хотя в таблице, отражающей результаты общей выборки, видим противопоставление ценностей и антиценностей, в работах детей антонимичные пары встречаются редко. Чаще ребёнок даёт или положительную, или негативную характеристику.

Характеристики патриотической направленности при самостоятельном выборе

первоклассников пока единичны (табл. 3).

Таблица 3

**Упоминание первоклассниками характеристик, связанных с патриотизмом, служением Отечеству и принятием ответственности за его судьбу**

«Хороший» остров	Доля детей (в %)	«Плохой» остров	Доля детей (в %)
Родина	6,0	Родина	0,3
Россия	1,3	«Не моя Родина»	0,6
«Любить Россию»	0,3	Чужбина, «чужое»	3,7 / 1,0
Мир	3,4	Война	0,6
«Мы непобедимы»	0,3		
«Защищать Родину»	0,3		

Как видим, часть учеников повторяет слова «Родина» (6 %), «чужбина» (3,7 %), встретившиеся в третьем задании, и даёт им адекватную оценку. Интересны ответы «Не моя Родина», относящиеся к «плохому» острову с пальмой. В данном случае дети так обосновывают выбор «плохого» острова. Есть единичные ответы, связанные с идеей защиты Родины.

Чаще первоклассники соотносят понимание «плохого» и «хорошего» с характеристиками нравственных качеств человека (табл. 4).

Таблица 4

**Характеристики нравственных качеств, данные первоклассниками**

Хороший остров	Доля детей (в %)	Плохой остров	Доля детей (в %)
Любовь	39,4	Нелюбовь	5,4
Добро	21,5	Зло / недобрый	29,0/1,0
Дружба	12,4	Нет дружбы / вражда	1,3/0,3
Правда	6,7	Неправда / ложь	2,7/3,0
Вежливость	6,4	Грубость	6,4
<i>Равнодушие</i>	3,0	Равнодушие / «все равно»	3,0/0,6
Сила	2,7	Сила	0,6
Теплота	2,4	Ненависть	2,7
Аккуратный	2,0	Неаккуратный	1,7
Дисциплина	0,6	Хулиганство	0,6
<i>Непослушание</i>	0,3	Непослушание	0,6
Щедрость	0,3	Жадность	3,7
		Ссоры, споры	3,4
		«Бить»	1,0
		«Драться»	1,0
		Хитрость	1,0
		Жалость	0,6
		«Безответственный»	0,6
		Пьянство/пиво	0,3/0,3

	Предательство	0,3
	«Кража»	0,3
	Зависть	0,3
	«Не благодарит»	0,3
	Самолюбие	0,3
	Коварство	0,3
	Агрессивный	0,3
	Безрассудный	0,3

Лидируют ценности любви (39,4 %) и добра (21,5 %). Характеризуя «плохой» остров, первоклассники часто добавляют к названию положительного качества частицу «не» – «нелюбовь». Есть и такие формулировки: «никто никого не любит», «нет любви», «нелюбимые». Очевидно, что ребёнку очень важно чувствовать себя любимым, недостаток любви воспринимается как самая большая проблема, как одна из главных характеристик «плохой» жизни. Указание на «зло» как отрицательное качество встречается чаще, чем выделение «добра» как качества положительного. При этом велико разнообразие формулировок: «зло», «все злые», «злятся», «люди злые», «много злых», «недобрые». А единичные указания на отрицательные качества создают многоликую картину «зла», свидетельствуют, что первоклассники задумываются над такими качествами, как жадность, хитрость, коварство, самолюбие, безрассудство, агрессивность, а также такими жизненными явлениями, как пьянство, ссоры, предательство.

Интересно, что понятия «сила», «непослушание», «хитрость» дети отнесли и к положительным, и к отрицательным характеристикам. Первоклассники уже могут размышлять о том, что сила, хитрость и даже непослушание в разных ситуациях могут служить и добру, и злу, а равнодушие, вновь отнесённое частью детей к группе хороших качеств (9 %), – это антиценность.

Вопреки ожиданиям при самостоятельном выборе весьма незначительное число детей обратилось к семейным ценностям (табл. 5).

Таблица 5

**Упоминание первоклассниками характеристик, связанных с семьёй**

«Хороший» остров	Доля детей (в %)	«Плохой» остров	Доля детей (в %)
Семья	3,0	«Никто никого не любит»	5,0
Дом	2,0	Нет дома	0,3
Родные	1,3	Нет родни, друзей	1,3
Забота	2,0		
Понимание	0,3	«Никому не нужны»	0,3
Мама/Папа	2,0/1,0	«Никого нет дома»	0,3

Только 3 % первоклассников упомянули семью, 2 % – маму и 1 % – папу. Дети пишут о важности дома, родных, заботы, им страшно быть нелюбимыми и ненужными. Представляется, что семья воспринимается первоклассниками как данность, жизнь в семье так естественна для детей, что пока не вызывает стремления размышлять, оценивать, особенно если это счастливая семья. Но, чтобы формировать так нужное сегодня ценностное отношение к семье, важно мотивировать, заинтересовать первоклассников. Не случайно тема семьи проходит красной нитью в программах всех учебных предметов.

К ценности труда обратились в целом менее 20 % детей (табл. 6).

Таблица 6

**Упоминание первоклассниками характеристик, связанных с трудом**

<b>«Хороший» остров</b>	<b>Доля детей (в %)</b>	<b>«Плохой» остров</b>	<b>Доля детей (в %)</b>
Трудолюбивые	5,7	Нетрудолюбивый, ленивые	0,3/2,6
Работают	1,7	Работают	0,6
Труд	1,7	Труд	1,0
«Делают»	0,6	«Ничего не делают»	0,6
Безделье	0,3	Безделье	8,4
«Убирают»	0,6	«Ломают»	1,0
		«Не берегут»	0,3
		«Нет выходных»	0,3

Первоклассники дают как положительные, так и отрицательные оценки понятий «труд», «работа», хотя «лень» однозначно воспринимается как отрицательное качество. Встречаются размышления о созидательной роли труда, выраженные по-детски: «убирают», «делают» – хорошо, «ломают», «не берегут», «ничего не делают» – плохо. Безделье считают характеристикой плохой жизни 8,4 % детей, хорошей – только 0,3 %.

Материальные ценности пока не являются приоритетом для первоклассников: о «богатстве» упоминает только 0,3 % детей, столько же считают, что «деньги» свойственны «плохой» жизни. Бедность, безденежье и даже «нищету» упоминают 5,4 % первоклассников, среди них те дети, которые писали о голоде (4 %) на «плохом» острове (табл. 7).

Таблица 7

**Упоминание первоклассниками материальных ценностей и ценности знания**

<b>«Хороший» остров</b>	<b>Доля детей (в %)</b>	<b>«Плохой» остров</b>	<b>Доля детей (в %)</b>
Богатство	0,3	Бедность, нищета	3,7
Ученье	1,7	Безденежье	1,7
Мудрость	0,6	Деньги	0,3
Ум	3,7	Глупость / «тупые»	2,0/2,7
Школа	0,3		
«Азбука»	0,3		
«Познавательный»	0,3		

Для детей, пришедших учиться, важно осознать ценность знания. В начале первого класса эту ценность отмечают в целом менее 3 % детей. Чуть больше первоклассников считают важными такие качества, как ум (3,7 %), мудрость (0,3 %).

Представления первоклассников о важности коллективных действий приведены в табл. 8.

Таблица 8

Представления первоклассников о важности коллективных действий, взаимопомощи, взаимоуважения

«Хороший» остров	Доля детей (в %)	«Плохой» остров	Доля детей (в %)
Уважение	10,4	Не уважают	2,4
Помогают	5,7	Не помогают	0,3
Волонтёр	1,0	Не заботятся	0,6
Общаются	0,6	Не общаются	0,3
<i>Одиночество</i>	0,3	Одиночество	7,4
Вместе	0,3		

Современные дети больше общаются с помощью гаджетов, редко появляются где-либо без сопровождения взрослых. Их коллективная (групповая) деятельность организуется учителем или воспитателем. Поэтому количество упоминаний о совместной деятельности незначительно: «вместе» – 0,3 %, «общаются» – 0,6 %, а вот «одиночество» как негативную характеристику повторяют 7,4 % детей. Слово «уважение» также уже встречалось в 3-м задании, при выполнении которого 85 % детей отнесли его к «хорошему» острову. При самостоятельном выборе это слово повторилось у 31 % детей, и 7 % дали противопоставление: на «плохом» острове люди «не уважают» друг друга, что ещё раз подчёркивает важность такой ценности, как «уважение», для первоклассников. О ценности помощи упоминают в целом 20 % учеников, причём 3 % отмечают бескорыстность помощи, употребляя слово «волонтёр».

Такие ценности, как **достоинство, права и свободы человека**, пока не стали предметом внимания первоклассников, только 0,3 % опрошенных написали о свободе, описывая «хороший» остров, и 0,6 % респондентов упомянули «унижение» при описании «плохого» острова.

Таким образом, количественный анализ результатов показал основные тенденции в понимании первоклассниками «хорошего» и «плохого»:

- преобладание эмоционального компонента ценностного отношения: хорошая жизнь характеризуется в первую очередь как радостная, весёлая, счастливая, наполненная чувствами любви и уважения,
- трудности с пониманием слов, обозначающих ценности, из-за высокой степени обобщённости их лексического значения, следствием чего становится неадекватная оценка ценностей,
- более активный и богатый словарный запас, отражающий негативные характеристики жизненных явлений и качеств человека, и достаточно скудный запас слов, несущих положительную оценку;
- интерес и готовность обсуждать нравственные качества человека и их конкретные проявления;
- возможность компенсировать недостаточность аналитических умений за счёт образного воссоздания в рисунке конкретной жизненной картины, проявляющей ценности.

Однако для учителя важны не столько общие тенденции, сколько особенности конкретного ученика. Целостному анализу ученических работ будет посвящена следующая статья.

### Заключение

Комплексная стартовая диагностика даёт возможность выявить:

– представления первоклассников о добре и зле, выраженные в рисунках, группировке и самостоятельном подборе слов, характеризующих «плохую» и «хорошую» жизнь;

– приоритетное внимание к определённым ценностям;

– особенности индивидуального проявления эмоционального и когнитивного компонентов ценностного отношения в творческой работе ребёнка;

– понимание / непонимание смысла слов, обозначающих традиционные ценности и нравственные понятия.

Анализ экспериментальных данных показал, что большая часть первоклассников адекватно группируют ценности и антиценности и в заданном перечне, и при самостоятельном подборе слов. Но при этом каждое из заданных слов, обозначающих ценности и нравственные понятия, вызвало вопросы и неверное толкование у значительной части первоклассников (от 6 до 53 % респондентов). Наибольшие трудности сопряжены со словами «равнодушие», «чужбина», «Родина», «правда».

Наиболее важны для первоклассников ценности, связанные с нравственными качествами человека, с эмоциональной и этической оценкой людей и жизни в целом. Отношение к таким ценностям, как созидательный труд, семья, патриотизм, коллективизм, взаимопомощь, достоинство, приоритет духовного над материальным, начинает формироваться, но без специальных вопросов, нацеленных на конкретные ценности, размышляют о них при описании «хорошей» и «плохой» жизни от 3 до 20 % первоклассников.

Дети дают большее количество индивидуальных негативных характеристик (антиценностей), чем положительных. Очевидно, отрицательный опыт запоминается лучше, оставляет более глубокий след в душе ребёнка, а положительный опыт часто воспринимается как норма, на нём не фиксируется внимание, поэтому он остаётся неосознанным.

Рисунки первоклассников и данные детьми характеристики «хорошей» и «плохой» жизни не всегда совпадают. Дети с преобладанием образного восприятия создают сюжетные рисунки, которые оказываются более информативными и выразительными, чем подобранные словесные характеристики. Первоклассники этой группы чаще повторяют данные в предыдущем задании слова и не могут дать свою словесную оценку.

Целостный анализ конкретной работы поможет учителю увидеть специфику отношения к ценностям данного ребёнка, особенности его эмоциональной реакции, аналитических умений и наметить индивидуальный план воспитательной работы.

#### **Заявленный вклад авторов**

**Воюшина М. П.** – идея статьи, разработка диагностических заданий, интерпретация результатов исследования, написание статьи.

**Белоруссова С. А.** – диагностика, количественная и качественная обработка полученных результатов, оформление статьи.

#### **The declared contribution of the authors**

**Voyushina M. P.** – idea of the article, development of diagnostic tasks, interpretation of the research results, writing of the article.

**Belorussova S. A.** – diagnostics, quantitative and qualitative processing of the obtained results, design of the article.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

*The authors read and approved the final manuscript.*

Список литературы

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [Электронный ресурс] : Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 05.08.2025).
2. Афанасьева А. Б. Формирование гражданской идентичности младших школьников во взаимодействии урочной и внеурочной деятельности // Сборник лучших практик воспитания гражданина России в начальной школе : сб. статей. СПб. : Изд-во ВВМ, 2023. С. 26–43.
3. Невзорова А. В. Патриотическое воспитание младших школьников во взаимодействии школы и общественного движения // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–1. С. 233–236. EDN: GSRUFI
4. Полежаев Д. В., Казачкова С. П. Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников средствами исторического краеведения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74), № 2. С. 108–124. EDN: VXOPLT
5. Артюхова И. С. Формирование у младших школьников представлений о семейных ценностях на уроках окружающего мира // Начальное образование. 2024. Т. 12, № 6. С. 18–21. DOI 10.12737/1998-0728-2024-12-6-18-21. EDN: DWCHFV. DOI: <https://doi.org/10.12737/1998-0728-2024-12-6-18-21>
6. Гуляева А. Ю., Волкова Н. А. Формирование базовых национальных ценностей у младших школьников на уроках окружающего мира // Мир, открытый детству : мат-лы V Межрегион. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 9 сентября 2024 года). Екатеринбург : УрГПУ, 2024. С. 11–14. EDN: EJNKTJ
7. Вохтомина Е. Е., Макарова О. В. Художественное слово как основа конструирования образа Родины младшими школьниками // Герценовские чтения. Начальное образование. 2025. Т. 16, № 1. С. 88–98. EDN: OJFIVU
8. Султанамедова К. А., Омариева П. Р., Магомедова З. З. Формирование у младших школьников системы ценностей на уроках литературного чтения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-4. С. 249–252. EDN: VUOWLZ
9. Русакова А. Л. Как рождается любовь к чтению. Из опыта работы. // Образовательные технологии. 2025. № 21. С. 74–77.
10. Крюков П. С. К вопросу о формировании духовно–нравственных ценностей у младших школьников в учреждениях дополнительного образования // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6, № 1. С. 110–117. EDN: HVJNIS
11. Соловьева Т. В., Новожилова Н. С. Процесс воспитания ценностного отношения к Родине у младших школьников во внеурочной деятельности // Герценовские чтения. Начальное образование. 2025. Т. 16, № 1. С. 41–48. EDN: RKPZDQ
12. Савинова Л. Ю., Лукашенко Д. В. Особенности проявления ценностного отношения к Родине у первоклассников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2024. Т. 15, № 1. С. 34–41. EDN: SYGHOH
13. Воюшина М. П., Петрова А. Ю. Сформированность образа малой родины у современных младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2025. Т. 16, № 1. С. 59–68. EDN: MJXAUZ
14. Савинова Л. Ю., Заломаева Н. А. Диагностика ценностного отношения к познанию у младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2022. Т. 13, № 2. С. 14–18. EDN: JMFGNY
15. Серикова Л. А., Неясова И. А., Горшенина С. Н., Карандасов В. Н. Диагностика уровня сформированности нравственных представлений у младших школьников // Глобальный научный потенциал. 2022. № 6 (135). С. 26–28. EDN: RFELBJ

16. Гребенникова О. М. Организация деятельности федеральной инновационной площадки по направлению «Диалоговый подход к формированию традиционных российских ценностей на начальном этапе образования // Воспитательная работа в школе. 2025. № 2. С. 47–58. EDN: LSDMVM

17. Щуркова Н. Е. Иллюзия воспитания и иллюзорность воспитанности // Народное образование. 2014. № 4 (1437). С. 189–200. EDN: SBIFCF

18. Соловьева Т. А. Диагностический инструментарий оценивания эмоционально-го отношения младших школьников к экологической обстановке // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : мат-лы IX междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 7–8 ноября 2019 года). Отв. Ред. М. И. Морозова. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 98–103. EDN: KLUQYP

19. Сорокоумова Е. А., Фадеев Д. С. Изучение ценностных ориентаций посредством метафоры // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 17, № 1. 2015. С. 106–109. EDN: TORBWB

20. Щуркова Н. Е. Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 4. С. 139–147. EDN JVTNZR

#### References

1. Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiiskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey: *Ukaz Prezidenta Rossiiskoy Federatsii ot 09.11.2022 No.809* [On the approval of the Fundamentals of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values: Decree of the President of the Russian Federation dated 09.11.2022 No. 809]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed 05 August 2025) (in Russian)

2. Afanasyeva A.B. Formirovanie grazhdanskoy identichnosti mladshikh shkolnikov vo vzaimodeistvii urochnoy i vneurochnoy deyatelnosti [Formation of civic identity of primary school students in the interaction of classroom and extracurricular activities]. *Sbornik luchshikh praktik vospitaniya grazhdanina Rossii v nachalnoy shkole. Sbornik statey*. St. Petersburg, 2023, VVM Publ., pp. 26–43 (in Russian)

3. Nevzorova A.V. Patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkolnikov vo vzaimodeistvii shkoly i obshchestvennogo dvizheniya [Patriotic education of primary school students in the interaction of school and public movement]. *Problems of modern pedagogical education*. 2022, no. 76–1, pp. 233–236. EDN GSRUFI (in Russian)

4. Polezhaev D.V. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkolnikov sredstvami istoricheskogo kraevedeniya [Civic-patriotic education of primary school students by means of local history]. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*. 2022, vol. 8 (74), no. 2, pp. 108–124. EDN BXOPLT (in Russian)

5. Artyukhova I.S. Formirovanie u mladshikh shkolnikov predstavlenii o semeinykh tsennostyakh na urokakh okruzhayushchego mira [Formation of ideas about family values in primary school students in the lessons of the Nature Science]. *Nachalnoe obrazovanie*. 2024, vol. 12, no. 6, pp. 18–21. – DOI 10.12737/1998–0728–2024–12–6–18–21. EDN DWCHFV (in Russian)

6. Gulyaeva A.Yu., Volkova N.A. Formirovanie bazovykh natsional'nykh tsennostei u mladshikh shkolnikov na urokakh okruzhayushchego mira [Formation of basic national values in primary school students in the lessons of the Nature Science]. *Mir, otkrytyi detstvu. Materialy V Mezhtsebnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, 9 sentyabrya 2024 goda. Ekaterinburg, Uralskiy gosudarstvenniy pedagogicheskiy universitet. 2024, pp. 11–14. EDN EJNKJTJ (in Russian)

7. Vokhtomina E.E., Makarova O.V. Khudozhestvennoe slovo kak osnova konstruirovani-

ya obraza Rodiny mladshimi shkolnikami [Artistic word as a basis for constructing the image of the Motherland by primary school students]. *Gertsenovskie chteniya. Nachalnoe obrazovanie*. 2025, vol.16, no. 1, pp. 88–98. EDN OJFIVU (in Russian)

8. Sultanakhmedova K.A., Omarieva P.R., Magomedova Z.Z. Formirovanie u mladshikh shkolnikov sistemy tsennostey na urokakh literaturnogo chteniya [Formation of a value system in primary school students in literature lessons]. *Problems of modern pedagogical education*. 2024, no.84–4, pp. 249–252. EDN VUOWLZ (in Russian)

9. Rusakova A.L. Kak rozhdaetsya lyubov k chteniyu. Iz opyta raboty [How the love of reading is born. From work experience]. *Obrazovatelnye tekhnologii*. 2025, no. 21, pp. 74–77 (in Russian)

10. Kryukov P.S. K voprosu o formirovanii dukhovno–nравstvennykh tsennostey u mladshikh shkolnikov v uchrezhdeniyakh dopolnitelnogo obrazovaniya [On the issue of the formation of spiritual and moral values in primary school students in institutions of additional education]. *Pedagogical Scientific Journal*. 2023, vol. 6, no. 1, pp. 110–117. EDN HVJNIS (in Russian)

11. Solovyeva T.V., Novozhilova N.S. Protsess vospitaniya tsennostnogo otnosheniya k Rodine u mladshikh shkolnikov vo vneurochnoy deyatel'nosti [The process of educating value attitudes towards the Motherland in primary school students in extracurricular activities]. *Gertsenovskie chteniya. Nachalnoe obrazovanie*. 2025, vol. 16, no. 1, pp. 41–48. EDN RK-PZDQ (in Russian)

12. Savinova L.Yu., Lukashenko D.V. Osobennosti proyavleniya tsennostnogo otnosheniya k Rodine u pervoklassnikov [Peculiarities of manifestation of value attitude to the Motherland in first-graders]. *Gertsenovskie chteniya. Nachalnoe obrazovanie*. 2024, vol. 15, no.1, pp. 34–41. EDN SYGHOH (in Russian)

13. Voyushina M.P., Petrova A.Yu. Sformirovannost obraza maloy rodiny u sovremennykh mladshikh shkolnikov [Formation of the image of the small homeland in modern primary school students]. *Gertsenovskie chteniya. Nachalnoe obrazovanie*. 2025, vol. 16, no.1, pp. 59–68. EDN MJXAUZ (in Russian)

14. Savinova L.Yu., Zalomaeva N.A. Diagnostika tsennostnogo otnosheniya k poznaniyu u mladshikh shkolnikov [Diagnostics of value attitude to knowledge in primary school students]. *Gertsenovskie chteniya. Nachalnoe obrazovanie*. 2022, vol.13, no. 2, pp. 14–18. EDN JMFNGY (in Russian)

15. Serikova L.A., Neyasova I.A., Gorshenina S.N., Karandasov V.N. Diagnostika urovnya sformirovannosti нравstvennykh predstavlenii u mladshikh shkolnikov [Diagnostics of the level of development of moral concepts in primary school students]. *Global Scientific Potential*. 2022, no. 6(135), pp. 26–28. EDN RFELBJ (in Russian)

16. Grebennikova O.M. Organizatsiya deyatel'nosti federalnoy innovatsionnoy ploshchadki po napravleniyu «Dialogovyi podkhod k formirovaniyu traditsionnykh rossiiskikh tsennostey na nachalnom etape obrazovaniya» [Organization of the activities of the federal innovation platform for the purpose of “Dialogue approaches to the development of traditional Russian concepts at the initial stage of education”]. *Vospitatelnaya rabota v shkole*. 2025, no.2, pp. 47–58 (in Russian)

17. Shchurkova N.E. Illyuziya vospitaniya i illyuzornost vospitannosti [The illusion of education and the illusory nature of good manners]. *Narodnoe obrazovanie*. 2014, no.4 (1437), pp. 89–200, EDN: SBIFCF (in Russian)

18. Solovyeva T.A. Diagnosticheskie instrumentarii otsenivaniya emotsional'nogo otnosheniya mladshikh shkolnikov k ekologicheskoy obstanovke [Diagnostic tools for assessing the emotional attitude of primary school students to the environmental situation]. *Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektualno-nравstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva: Materialy IX mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Sankt-Peterburg, 07-08 noyabrya 2019 goda*. Otvetstvennyi redaktor M.I. Morozova. St. Peterburg, Leningradskii go-



sudarstvennyi universitet im. A.S. Pushkina, 2019, pp. 98–103. EDN KLUQYP (in Russian)

19. Sorokoumova E.A., Fadeev D.S. Izuchenie tsennostnykh orientatsii posredstvom metafory [Exploring value orientations through metaphor]. *Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2015, vol.17, no.1, pp. 106–109 (in Russian)

20. Shchurkova N.E. Professionalnoe obespechenie tsennosto–orientirovannogo vospitaniya [Professional support for value-oriented education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. 2007, no. 4, pp. 139–147. EDN JVTNZR (in Russian)

**Мария Павловна Воюшина**

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребёнка*

*AuthorID: 291849*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48*

*тел.: +7 (812) 2527314*

**Maria P. Voyushina**

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child*

*AuthorID: 291849*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

*48 Moika emb., Saint Petersburg, 191186, Russia*

*Tel: +7 (812) 2527314*

**Светлана Антоновна Белоруссова**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкового и литературного образования ребёнка*

*SPIN-kode: 2246–8761, AuthorID: 343060*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48*

*тел.: +7 (812) 2527314*

**Svetlana A. Belorussova**

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate professor of the Department of Language and Literary Education of the Child*

*SPIN-code: 2246–8761, AuthorID: 343060*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

*48 Moika emb., Saint Petersburg, 191186, Russia*

*Tel: +7 (812) 2527314*

*Статья поступила в редакцию 12.08.2024, одобрена после рецензирования 29.08.2025, принята к публикации 30.08.2025.*

*The article was submitted to the editorial office on 12.08.2024, approved after review on 29.08.2025, and accepted for publication on 30.08.2025.*

*Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The authors declare no conflicts of interest.*

## Олимпиадные задания по русскому языку на материале литературных текстов в начальной школе как средство формирования учебных умений учащихся

И. А. Подругина<sup>1</sup>, О. Н. Левушкина<sup>2</sup>, М. В. Каравашкина<sup>3</sup>,  
Ю. И. Соловьева<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Московский педагогический государственный университет, г. Москва

<sup>1</sup>[ia.podrugina@mpgu.su](mailto:ia.podrugina@mpgu.su), <https://orcid.org/0009-0006-1851-6322>

<sup>2</sup>[on.levushkina@mpgu.su](mailto:on.levushkina@mpgu.su), <https://orcid.org/0000-0002-8830-0969>

<sup>3</sup>[mv.karavashkina@mpgu.su](mailto:mv.karavashkina@mpgu.su), <https://orcid.org/0009-0005-6358-970X>

<sup>4</sup>[yui.soloveva@mpgu.su](mailto:yui.soloveva@mpgu.su), <https://orcid.org/0009-0005-1602-3519>

### Аннотация

**Введение.** Исследуется актуальная проблема, связанная с участием школьников младших классов в олимпиадах по учебным предметам. В статье названы и сопоставлены современные подходы к составлению олимпиадных заданий для младших школьников, рассматриваются различные типы заданий по русскому языку, принципы их составления и возможности использования на уроках и во внеурочной деятельности.

**Цель исследования** – выявить принципы создания олимпиадных заданий для младших школьников и способы использования заданий повышенной сложности в учебном процессе.

**Материалы и методы.** Научным посылом к написанию данной статьи послужила подготовленная авторами публикация сборников «Русский язык. Олимпиадные задания» для 1–2-х, 3-х и 4-х классов (издательство «Просвещение»). Методическим посылом стало мнение авторов о том, какими должны быть задания повышенной трудности для учеников начальной школы. Авторы убеждены в том, что задания такого типа служат не только и не столько для дифференциации учеников по уровню знания, сколько для формирования в начальной школе различных умений, которые понадобятся как при решении данной лингвистической задачи, так и при выполнении заданий других типов. В статье проанализирован ряд заданий, представленных в изданных сборниках, и показано, как может быть организована работа с лингвистическим материалом. В качестве материалов для заданий для 1–2-х классов использовались художественные тексты, составляющие круг детского чтения. Задания для 3-х и 4-х классов опираются на литературные произведения, вошедшие в школьную программу УМК «Школа России».

**Результаты.** В статье проанализированы различные типы олимпиадных заданий для учеников начальной школы. Авторы показывают, какое основание для последующего дальнейшего успешного обучения может быть сформировано при выполнении этих заданий.

**Заключение.** Авторы делают вывод о необходимости включения заданий повышенной

*трудности в систему урочной и внеурочной деятельности учеников начальной школы. Основная цель такой работы состоит в том, чтобы дать возможность ученику овладеть инструментом для решения нестандартных заданий.*

**Ключевые слова:** олимпиадные задания, начальная школа, лингвистический материал, литературные произведения, задания повышенной сложности, учебные умения школьников, алгоритм выполнения заданий, принципы составления учебного задания

**Для цитирования:** Подругина И. А., Левушкина О. Н., Каравашкина М. В., Соловьева Ю. И. Олимпиадные задания по русскому языку на материале литературных текстов в начальной школе как средство формирования учебных умений учащихся // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 384–394. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-384-394

### Olympiad Tasks in the Russian Language Based on Literary Texts in Primary School as a Means of Developing Pupils' Learning Skills

*Original article*

Irina A. Podrugina<sup>1</sup>, Olga N. Levushkina<sup>2</sup>, Marina V. Karavashkina<sup>3</sup>,  
Yulia I. Solovyeva<sup>4</sup>

<sup>1, 2, 3, 4</sup>Moscow Pedagogical State University, Moscow

<sup>1</sup>ia.podrugina@mpgu.su, <https://orcid.org/0009-0006-1851-6322>

<sup>2</sup>on.levushkina@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-8830-0969>

<sup>3</sup>mv.karavashkina@mpgu.su, <https://orcid.org/0009-0005-6358-970X>

<sup>4</sup>yui.soloveva@mpgu.su, <https://orcid.org/0009-0005-1602-3519>

#### Abstract

**Introduction.** The article addresses a topical issue related to the participation of primary school students in subject-based Olympiads. The article names and compares modern approaches to designing Olympiad tasks for younger pupils, examines various types of Russian language tasks, the principles of their development, and the possibilities of their use in lessons and extracurricular activities. **The purpose of the study** is to identify the principles of creating Olympiad tasks for primary school pupils and the ways of using advanced-level tasks in the educational process.

**Materials and Methods.** The scientific premise for writing this article was the publication prepared by the authors of the collections "Russian Language. Olympiad Tasks" for grades 1–2, 3, and 4 (published by Prosveshchenie Publishing). The methodological premise was the authors' view on what advanced-level tasks for primary school pupils should be like. The authors are convinced that such tasks serve not only, or primarily, to differentiate pupils by their knowledge level, but rather to develop various skills in primary school that are necessary both for solving a particular linguistic task and for completing tasks of other types. The article analyzes a number of tasks presented in the published collections and demonstrates how the work with linguistic material can be organized. As material for the tasks for grades 1–2, literary texts that are part of children's reading were used. The tasks for grades 3 and 4 are based on literary works included in the school curriculum of the "School of Russia" educational-methodical complex.

**Results.** The article analyzes different types of Olympiad tasks for primary school students. The authors show what foundation for further successful learning can be laid through the completion of these tasks.

**Conclusion.** *The authors conclude that it is necessary to include advanced-level tasks in the system of curricular and extracurricular activities for primary school students. The main goal of such work is to provide the student with a tool for solving non-standard tasks.*

**Keywords:** *olympiad tasks, primary school, linguistic material, literary works, advanced-level tasks, pupils' learning skills, task-solving algorithm, principles of task design*

**For citation:** *Podrugina I.A., Levushkina O.N., Karavashkina M.V., Solovyeva Yu.I. Olympiad Tasks in the Russian Language Based on Literary Texts in Primary School as a Means of Developing Pupils' Learning Skills. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp.384-394. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3- 384-394*

### Введение

Предметные олимпиады по всем областям школьных знаний стали неотъемлемой частью жизни учеников современной средней школы. В печатных изданиях и в сети Интернет в настоящее время существуют рубрики и навигаторы, которые подсказывают школьникам, в каких олимпиадах можно и нужно принять участие, напоминают временные рамки проведения различных туров, активно обсуждается вопрос о том, нужно ли принимать участие в таких испытаниях (например, блог А. К. Новикова [1]). Самые первые (школьные) туры этих олимпиад начинаются практически сразу же с началом учебного года. Учащимся пятого класса предлагается принять участие в таких интеллектуальных состязаниях и проверить свои знания по ряду предметов уже в сентябре, когда они повторяют то, что было изучено в начальной школе.

Педагогическое сообщество и родительская общественность по-разному оценивают значимость олимпиад для учеников средней и старшей школы. Например, в статье С. В. Кутняк говорится о безусловной пользе участия школьников в олимпиадах и о том, что это помогает в подготовке к ЕГЭ [2].

Однако существует и иная точка зрения. Почему нередко предметная олимпиада вызывает негативную реакцию у учителей, родителей? На наш взгляд, во многом это объясняется принципом составления вопросов для школьников. Составители заданий, безусловно, ориентируются на возраст детей, которым предстоит решать интеллектуальные головоломки, но при этом практически не учитывают школьную программу [3]. Подчеркнём, что это право составителей и, безусловно, школьник, претендующий на победу, должен продемонстрировать более глубокие и обширные знания, чем его сверстники. Но при этом, по нашему мнению, на первом этапе важно и нужно, скорее, проверять, насколько прочен фундамент, заложенный школьной программой, как, базируясь на полученных знаниях, ученик может сопоставить факты и сделать соответствующие выводы. Тогда мы имеем возможность говорить о равных стартовых возможностях для всех детей.

Реалии современной школы таковы, что к началу пятого класса ученик должен уметь решать нестандартные задачи по ряду предметов школьного цикла, в том числе по русскому языку, которые должны способствовать формированию умений сопоставлять лингвистические факты и делать на этой основе выводы.

Отметим, что с начала 2000-х годов учеников младших классов активно приглашают принять участие в различных олимпиадах. Обратим внимание на те из них, где учащимся предлагают проверить свои знания в таком предмете, как «Русский язык». В качестве примера можно привести конкурс «Русский медвежонок», в котором младшеклассникам предлагается решить интересные и подчас очень непростые лингвистические задания [4]. От ребёнка требуется проявить сообразительность, общую эрудицию, умение сопоставлять и наблюдать. Но при этом не учитываются знания, которые в данный момент учащиеся приобретали, осваивая школьную программу по русскому

языку, и абсолютно не был задействован такой предмет, как «Литературное чтение».

Отметим также пособие А. О. Орга, Н. Г. Белицкой «Олимпиады по русскому языку» для 2-х и следующих классов начальной школы [5]. В пособии собраны нестандартные задания по русскому языку, они соответствуют возрастным возможностям учащихся. Пособие предназначено для подготовки учеников к школьному этапу олимпиады по русскому языку. Задания – это лингвистические задачи, которые позволяют детям проявить смекалку, эрудицию, языковое чутьё. Пособие предназначено в основном для организации внеурочной деятельности учеников.

Поводом для написания данной статьи стал принципиально иной подход и к составлению самих заданий повышенной трудности, которые можно называть олимпиадными, и к тому, как их можно использовать на уроках русского языка в начальной школе. Этот подход стал основой сборников «Русский язык. Олимпиадные задания» И. А. Подругиной, О. Н. Левушкиной, М. В. Каравашкиной, Ю. И. Соловьевой для 1–2-х, 3-х и 4-х классов школы (издательство «Просвещение»).

### Материалы и методы

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования второго поколения говорится, что цель и основной результат образования заключается в «развитии личности учащегося на основе освоения универсальных учебных действий». Следовательно, основная задача учителя – «формировать универсальные учебные действия через деятельность самого учащегося, развитие его способности к совершенствованию и освоение нового опыта» [6].

Авторы убеждены, что первые шаги в решении задач повышенной трудности ученик начальной школы должен делать под руководством учителя / педагога дополнительного образования / родителя, который хочет научить своего ребёнка принципам выполнения заданий такого типа.

При формировании комплекса заданий, вошедших в сборники, авторы руководствовались следующими положениями:

- создавая задания повышенной трудности, следует опираться на школьную программу. Наблюдая за изучаемыми явлениями языка на уроке, при освоении государственной программы школьник приучается сопоставлять и делать выводы;

- программа по русскому языку в начальной школе неразрывно связана с программой по литературному чтению, поэтому многие задания составлены с опорой на произведения, которые ученики проходят в данный момент в рамках школьной программы, или на произведения, составляющие круг детского чтения;

- задания должны быть составлены так, чтобы под руководством учителя ученик смог сам дойти до нужного ответа. При этом учителем должен быть намечен ход решения поставленной задачи, продуманы наводящие вопросы, подсказки, которые помогут ученику сформулировать правильный ответ.

Считаем, что задания, составленные с опорой на эти принципы, формируют у учащихся целый ряд умений, необходимых как для решения заданий повышенной сложности по русскому языку, так и для всего дальнейшего обучения в школе. Учащиеся могут наблюдать отдельные явления, сопоставлять их, делать выводы и выстраивать алгоритм своих действий.

Рассмотрим образцы заданий для 1–2-х и 3-х, 4-х классов.

Учащиеся первого класса только освоили алфавит, научились читать, поэтому для них предложены задания особого типа.

Во-первых, есть игровые задания. Например, предлагается «собрать» из букв слово. Но это не единственная задача, которую необходимо выполнить. Получившиеся слова нужно записать по алфавиту. Это отнюдь не просто для учащихся конца первого или начала второго классов. Для выполнения этого задания должен быть сформирован на-

вык записи слов в алфавитном порядке. Безусловно, такие задания есть и в школьном учебнике, но там слова уже даны, их не нужно составлять. При этом перед учениками ставится ещё одна задача (задание на умение делать обобщение): нужно определить лексико-семантическую группу, к которой относятся данные слова.

К данному типу заданий относятся и задания на создание анаграммы, обращающие внимание детей на различия между звуком и буквой.

Во-вторых, блок заданий, которые формируют у учащихся навыки внимательного чтения художественного текста. Поскольку речь идёт о самых маленьких читателях, то подбираются поэтические тексты, которые соответствуют кругу чтения детей данного школьного возраста. Авторами были специально использованы детские стихотворения, поскольку поэтические тексты всегда более яркие. В том случае, если детям их читают взрослые (учитель, педагог дополнительного образования или кто-то из родителей), такие тексты лучше воспринимаются на слух.

На примере стихотворений современного автора Н. Г. Волковой [7, с. 19, 23] школьнику предлагается познакомиться с авторскими неологизмами и принципами их употребления в художественном тексте, функцией эпитета и олицетворения в речи, коннотативной окраской слова и приёмами создания образа героя произведения. Безусловно, ни один из этих терминов не называется и не может быть назван в первом или во втором классах, но учащиеся знакомятся с ними эмпирически, погружаясь в художественный мир произведения. Наблюдая за текстом и отвечая на поставленные вопросы, ученики могут сделать вывод о том, как относится автор к своему герою. Таким образом, можно уже говорить об элементах лингвистического анализа художественного произведения. Такое умение наблюдать и делать выводы необходимо ученику при дальнейшей работе с художественным произведением в 5-м и последующих классах.

Отметим, что схожий подход к работе с художественным текстом можно наблюдать в книге Н. М. Шанского «Художественный текст под лингвистическим микроскопом» [8]. Книга предназначена для учащихся старшего школьного возраста. Лингвистический комментарий, который ученики должны дать к произведениям писателей и поэтов прошлого, делает для них изучаемое произведение более понятным, открытым. Основы умения проводить лингвистический анализ могут быть заложены ещё в начальной школе.

В-третьих, задания, при выполнении которых нужно определить значение производного членимого мотивированного слова, самостоятельно сделать вывод о том, почему так называется тот или иной предмет, в каком значении слово употреблено в данном контексте. Например, при работе со словами «граммофон» и «телефон» ученики под руководством учителя должны провести настоящую исследовательскую работу, при выполнении которой формируется их умение сопоставлять отдельные факты языка и делать выводы на основе самостоятельно подобранного материала. Работа такого типа в дальнейшем поможет ученикам разрабатывать учебные проекты в средней школе.

Обращаем внимание на то, что при выполнении заданий достаточно часто предлагается воспользоваться словарём. Умение подобрать нужную информацию в нужном словаре (в том числе и в электронном) необходимо для дальнейшего успешного обучения и самостоятельной работы. Отметим, что о необходимости обучения младших школьников работе со словарями не раз говорилось на страницах педагогической периодики [9, с. 170]. В современном цифровом обществе актуальным является также вопрос о доверии к электронной справочной системе, об умении ориентироваться в электронных изданиях. Этому тоже необходимо учить, в том числе и при выполнении заданий повышенной трудности.

В данном блоке заданий учащиеся эмпирически знакомятся с такими явлениями в русском языке, как омонимия, полисемия, исторические изменения в слове. При этом постоянно обращается внимание на различие между звуком и буквой.

Сборники олимпиадных заданий для 3-х и 4-х классов построены несколько иначе. Материалом для предлагаемых в них заданий служат литературные и фольклорные тексты из учебников Литературного чтения УМК «Школа России». Дело в том, что на материале хорошо знакомых учащимся литературных и фольклорных произведений можно предложить решить очень интересные лингвистические задачи. Подробнее о принципах подачи материала на основе литературных текстов говорилось в статье «Олимпиадные задания по русскому языку на основе литературного текста: социокультурный аспект» [10, с. 31]. Авторы пособия сохранили ту последовательность разделов, которая представлена в учебниках. Внутри каждого из разделов есть несколько блоков заданий. Эти блоки построены по единой модели.

Рассмотрим подробнее принцип организации работы на примере пособия для 3-го класса.

Традиционно курс литературного чтения начинается со знакомства с фольклорными произведениями, поэтому задания в блоке 1 «Устное народное творчество» составлены на фольклорном материале. Задания первого раздела представляют собой определённую «разминку», что позволяет учащимся проявить собственную эрудицию, активизировать память, опереться на жизненный опыт. Как правило, такие задания мотивируют вспомнить изученный материал.

Далее следуют задания по всем разделам языкознания: от фонетики до синтаксиса текста и орфографии. Выполняя эти задания, ученики могут вспомнить подобные, представленные в сборнике для 1–2-х классов, но работать придётся уже на другом уровне: например, зная какое-либо языковое явление, приводить собственные примеры.

Учащимся предлагается не только констатировать факт наличия в языке, например, омофонов (термин не называется, только приводится пример), но и вспомнить тот фонетический закон, который делает возможным данное явление. В следующем задании (наблюдение за омографами) ученики должны сделать вывод о разноместности русского ударения.

Таким образом, учащиеся 3-го класса, с одной стороны, решают сложные или занимательные задачи по русскому языку, с другой стороны, учатся делать научные выводы на основе анализируемого материала, формулировать свою точку зрения.

Интересными для учащихся стали вопросы, решая которые, они должны были выбрать одну из точек зрения, представленных в самом тексте задания. Например, в процессе анализа слова «похитник», встретившегося в сказке, ученики как бы присутствуют при обсуждении этого слова своими сверстниками: каждый из «участников» этого спора приводит свою точку зрения на значение незнакомого слова. Задание, составленное таким образом, не просто методический приём, призванный заинтересовать учеников. Сравнивая ответы, дети понимают, насколько различными могут быть точки зрения на один и тот же предмет или на одно и то же явление. Чужое, пусть даже и оказавшееся неправильным, мнение заслуживает того, чтобы его приняли или просто выслушали.

Целью значительной части заданий было сформировать у учащихся внимательное отношение к слову. Например, многие ученики ещё с дошкольного периода знают наизусть вступление к поэме А. С. Пушкина «Руслан и Людмила», знакомятся с этим отрывком и в начальной школе. При выполнении олимпиадных заданий по сказкам ученикам предлагается вспомнить, какого цвета была шерсть у волка, которого упоминает поэт. При ответе на этот вопрос ученики должны вспомнить слово, которое произносили и слышали много раз, обратить внимание на то, какой именно цвет обозначается словом «бурый», и сравнить этого героя с фольклорным волком – волшебным помощником.

Приведём ещё один пример. В басне «Мартышка и очки» встречается слово «пол-

дюжины». Очень часто, заучивая басню наизусть, ученик не ставит перед собой вопроса, сколько же очков было у Мартышки. Согласны, что слово «дюжина» сейчас довольно редко употребляется, но в произведениях прошлого и позапрошлого веков оно живёт. Выполняя такие задания, учащиеся привыкают задавать себе вопросы о значении слова, о его происхождении, о современном употреблении различных производных от этого слова. Например, «дюжина» и «недюжинный талант».

В сборники также включены задания, в которых школьникам предлагается наблюдать за теми явлениями в языке, которые можно объяснить только исторически: явление беглой гласной, последствия палатализации задненёбных и др. Заметим, что задания, включающие в себя вопросы по истории языка, присутствуют на многих олимпиадах по русскому языку. Принципиальное отличие заданий данного сборника состоит в том, что учащимся не предлагается читать древний текст. Материалом служит знакомое им произведение или отдельные слова из этого произведения. Выводы они могут сделать, внимательно проанализировав представленный языковой материал. Например, дан ряд слов (кузнец, ковать, куёт, наковальня) с корнем, в котором отразились разные процессы разрушения дифтонгов в праславянском языке. Безусловно, не нужно называть эти процессы третьеклассникам, до их сведения доводится только, что представленные слова – исторические родственники. Но уже на этом материале они могут сделать вывод о том, что кузнечным делом занимались как Кузнецов, так и Коваленко.

При составлении этого и подобных заданий авторы опирались на работу известного отечественного лингвиста и педагога Н. М. Шанского, который в своей книге «Лингвистические детективы. Тайны слов» говорил о том, что ученикам очень интересно решать лингвистические задачи, связанные с историей языка [11]. Метод, предложенный им для работы с учениками средней школы, авторы применили для учеников 3-х и 4-х классов.

Сборники для всех классов оснащены справочной информацией, которую можно получить, наведя мобильный телефон на QR-код в тексте. Авторы исходили из того, что в данном случае современные технологии должны помочь в решении трудных задач. Сами сборники сделаны так, чтобы учащимся легко было вписывать свои ответы на задания.

### Результаты исследования

Авторы считают, что на занятиях и во внеурочной деятельности по русскому языку в начальной школе необходимы разноуровневые задания, в том числе и задания «олимпиадного уровня». Целью таких заданий становится не только правильный ответ на вопрос и решение поставленной лингвистической задачи, но и формирование алгоритма нахождения ответа. В процессе выполнения этих заданий у учащихся могут быть сформированы следующие умения:

- умение пользоваться дополнительной справочной и лингвистической литературой;
- умение выстраивать алгоритм выполнения задания, постепенно двигаться к решению поставленной задачи;
- умение сопоставлять лингвистические явления и делать выводы на основе проведённого сопоставления;
- начальное умение лингвистического анализа текста, включая элементы этимологии; как следствие – формирование научного мышления.

Задания, представленные в сборниках, были апробированы на занятиях с учениками ГБОУ Школа № 1409 г. Москвы (в апробации приняли участие 120 школьников).

### Выводы

Задания повышенной трудности могут быть использованы не только для дифференциации учащихся по уровню знаний. Олимпиаду выигрывают единицы, но, чтобы такие ученики появились, практически все школьники должны быть обучены умению анализировать представленный материал, работать с языковыми явлениями. Предложенные в сборниках задания могут быть использованы учителями на уроке для формирования учебных умений учеников.

### Заявленный вклад авторов

*Подругина И. А.:* руководство направлением исследования, проведение исследования, участие в подготовке статьи.

*Левушкина О. Н.:* руководство направлением исследования, проведение исследования, участие в подготовке статьи.

*Каравашкина М. В.:* проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи.

*Соловьева Ю. И.:* проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи.

### The declared contribution of the authors

*Podrugina I.A.:* management of the direction of research, conducting research, participating in the preparation of the article

*Levushkina O.N.:* management of the direction of research, conducting research, participating in the preparation of the article

*Karavashkina M.V.:* conducting research, processing results, participating in the preparation of the article

*Solovyeva Yu.I.:* conducting research, processing results, participating in the preparation of the article

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.  
The authors read and approved the final manuscript.*

### Список источников

1. Новиков А. К. Олимпиады школьников – путь к поступлению без ЕГЭ (БВИ) и 100 баллам ЕГЭ автоматом [Электронный ресурс] : Академия Гранит. 2 января 2025 г. URL: <https://dzen.ru/a/Z3ZrA2HePBLeipBZ> (дата обращения: 20.07.2025).

2. Кутняк С. В. Роль предметных олимпиад в повышении качества образования в школах с низкими результатами обучения [Электронный ресурс] // Наука и инновации – современные концепции: сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума / отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. (г. Москва, 15 ноября 2019 г.). Уфа : Инфинити, 2019. Т. 3. С. 47–55. URL: <https://drive.google.com/file/d/1r1KgfzATXWMTW8s-5cY0zXvdCnqqKTug/view> (дата обращения: 20.07.2025)

3. Архив заданий, решений и видеоразборов этапов ВсОШ по русскому языку [Электронный ресурс] : сайт. URL: [https://vos.olimpiada.ru/archive/table/tasks/years/2022\\_2023/](https://vos.olimpiada.ru/archive/table/tasks/years/2022_2023/) (дата обращения: 20.07.2025)

4. Русский медвежонок. Языкознание для всех [Электронный ресурс] : сайт. Ракурс. URL: [https://xn--230-5cd4c8aciq.xn--p1ai/russian\\_bear/](https://xn--230-5cd4c8aciq.xn--p1ai/russian_bear/) (дата обращения: 20.07.2025).

5. Орг А. О., Белицкая Н. Г. Олимпиады по русскому языку. 2 класс. М. : Экзамен, 2024. 96 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего

образования [Электронный ресурс] // утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 URL:<https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mfp32v176s357281974> (дата обращения: 20.07.2025)

7. Волкова Н. Г. Грушевый душ // Познакомьтесь с кабачком! М. : Пешком в историю, 2018. 40 с.

8. Шанский Н. М. Художественный текст под лингвистическим микроскопом. М. : Просвещение, 1986. 160 с.

9. Саломатина Л. С. О роли словарей русского языка в языковом образовании и речевом развитии младших школьников // Школа будущего. 2017. № 1. С. 163–172.

10. Подругина И. А., Левушкина О. Н., Каравашкина М. В., Соловьева Ю. И. Олимпиадные задания по русскому языку на основе литературного текста: социокультурный аспект // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 26–41.

11. Шанский Н. М. Лингвистические детективы. М. : Дрофа, 2010. 524 с.

### References

1. Novikov A.K. Olimpiady shkolnikov – put k postupleniyu bez EGE (BVI) i 100 ballam EGE avtomatom [School Olympiads – a pathway to university admission without the Unified State Exam (USE) and automatic 100 points on the USE]. *Akademiya Granit*. Available at: <https://dzen.ru/a/Z3ZrA2HePBLeiPBZ> (accessed 20 July 2025) (in Russian)

2. Kutnyak S.V. Rol predmetnykh olimpiad v povyshenii kachestva obrazovaniya v shkolakh s nizkimi rezultatami obucheniya [The role of subject Olympiads in improving the quality of education in schools with low learning outcomes]. *Nauka I innovatsii – sovremennyye kontseptsii: Sbornik nauchnykh staty po itogam raboty Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma (g. Moskva, 15 noyabrya 2019 g.)*. /otv. red. D.R. Khismatullin. Ufa, Infiniti, 2019, vol. 3, pp. 47-55. Available at: <https://drive.google.com/file/d/1r1KgfpzATXWMTW8s5cY0zX-vdCnqqKTug/view> (accessed 20 July 2025) (in Russian)

3. *Arkhiv zadaniy, reshenii i videorazborov etapov VSOSH po russkomu yazyku* [Archive of assignments, solutions, and video selections of the stages of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in the Russian Language]. Available at: <https://цпм.рф/материалы/видео-разборы-всош-по-русскому-языку/> (accessed 20 July 2025)

4. *Russkiy medvezhonok. Yazykoznanie dlya vsekh* [Russian Bear Cub: A Linguistics Contest for Everyone]. Available at: <https://русскиймедвежонок.рф/> (accessed 20 July 2025)

5. Org A.O., Belitskaya N.G. *Olimpiady po russkomu yazyku. 2 klass* [Olympiads in the Russian language. 2<sup>nd</sup> grade]. Moscow Ehkzamen, 2024. 96 s.

6. Federalniy gosudarstvenniy obrazovatelniy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. *utverzhen prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoy Federatsii ot 31 maya 2021 g. No. 286*. Available at: <https://base.garant.ru>. (accessed 20 July 2025) (in Russian)

7. Volkova N.G. Grushevyy dush [Pear shower]. *Poznakomtes s kabachkom!* Moscow, Peshkom v istoriyu, 2018. 40 p. (in Russian)

8. Shanskiy N.M. *Khudozhestvenniy tekst pod lingvisticheskim mikroskopom* [Artistic text under a linguistic microscope]. Moscow, Prosveshchenie, 1986. 160 p.

9. Salomatina L.S. O roli slovarey russkogo yazyka v yazykovom obrazovanii i rechevom razvitii mladshikh shkolnikov [The role of Russian dictionaries in language education and speech development of younger schoolchildren]. *Shkola budushchego*. 2017, no. 1, pp. 163 – 172 (in Russian)

10. Podrugina I.A., Levushkina O.N., Karavashkina M.V., Solovyeva Yu.I. Olimpiadnye zadaniya po russkomu yazyku na osnove literaturnogo teksta: sotsiokulturniy aspekt [Olympiad tasks in the Russian language based on literary text: socio-cultural aspect]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2024, no.4, pp. 26 – 41 (in Russian)

11. Shanskiy N.M. *Lingvisticheskie detektivy* [Linguistic detectives]. Moscow, Drofa, 2010. 524 p.

***Ирина Алексеевна Подругина***

*доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры методики препода-  
вания литературы*

*Московский педагогический государ-  
ственный университет*

*Россия, 119435, г. Москва, ул. Малая  
Пироговская, 1, стр. 1*

*тел. +7 (499) 2450310*

***Irina A. Podrugina***

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate  
Professor, Professor Department of Methods of  
Teaching Literature*

*Moscow Pedagogical State University*

*1 Malaya Pirogovskaya St, bldg. 1 Moscow,  
119435, Russia*

*Tel: +7 (499) 2450310*

***Ольга Николаевна Левушкина***

*доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры методики препода-  
вания русского языка*

*Московский педагогический государ-  
ственный университет*

*Россия, 119435, г. Москва, ул. Малая  
Пироговская, 1, стр. 1*

*тел. +7 (499) 2450310*

***Olga N. Levushkina***

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate  
Professor, Professor Department of Methods  
of Teaching Russian Language*

*Moscow Pedagogical State University*

*1 Malaya Pirogovskaya St, bldg. 1 Moscow,  
119435, Russia*

*Tel: +7 (499) 2450310*

***Марина Викторовна Караваешкина***

*кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального  
филологического образования  
им. М. Р. Львова*

*Московский педагогический  
государственный университет*

*Россия, 119435, г. Москва, ул. Малая  
Пироговская, 1, стр. 1*

*тел. +7 (499) 2450310*

***Marina V. Karavashkina***

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate  
Professor, Head of M. R. Lvov Department of  
Primary Philological Education*

*Moscow Pedagogical State University*

*1 Malaya Pirogovskaya St, bldg. 1 Moscow,  
119435, Russia*

*Tel: +7 (499) 2450310*



**Юлия Игоревна Соловьева**

*кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры начального филологического  
образования им. М. Р. Львова*

*Московский педагогический государ-  
ственный университет*

*Россия, 119435, г. Москва, ул. Малая  
Пироговская, 1, стр. 1*

*тел. +7 (499) 2450310*

**Julia I. Solovyova**

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate  
Professor of M. R. Lvov Department of Primary  
Philological Education*

*Moscow Pedagogical State University*

*1 Malaya Pirogovskaya St, bldg. 1 Moscow,  
119435, Russia*

*Tel: +7 (499) 2450310*

***Статья поступила в редакцию 21.07.2025, одобрена после рецензирования  
19.08.2025, принята к публикации 10.09.2025.***

***The article was submitted to the editorial office on 21.07.2025, approved after review  
on 19.08.2025, and accepted for publication on 10.09.2025.***

*Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The authors declare no conflicts of interest.*

УДК 371.134

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-395-412

Научная статья

## Аксиологическая компетентность и профессиональный опыт педагога: перспективы дополнительного образования

М. А. Костенко

Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева, г. Москва  
[info@instrao.ru](mailto:info@instrao.ru), <https://orcid.org/0009-0001-9682-9387>

### Аннотация

**Постановка научной проблемы.** В контексте приоритетной задачи укрепления ценностных основ российской школы актуализируется проблема повышения потенциала кадрового корпуса в формировании у обучающихся традиционных ценностей российской культуры. Изучение имеющегося у педагогов профессионального опыта по формированию у обучающихся ценностных ориентаций позволяет выявить дефициты, актуальные аспекты проблемы, востребованные в практике компоненты аксиологической компетентности педагогов и проектировать содержание дополнительного профессионального образования.

**Цель исследования** – проанализировать профессиональный опыт педагогов по формированию у школьников ценностных ориентаций и определить на этой основе актуальные направления развития содержания, форм и методов дополнительного профессионального образования.

**Материалы и методы.** Эмпирические исследования, проведённые в 2025 г. в форме анкетирования педагогов общеобразовательных организаций (17 регионов Российской Федерации, более 5 тыс. участников), а также непосредственное общение с педагогической аудиторией в ходе курсов повышения квалификации, других обучающих и научно-практических мероприятий, организованных Институтом содержания и методов обучения имени В. С. Леднева.

**Результаты исследования** показали высокую значимость для педагогов собственного педагогического опыта, который оказывает влияние на профессиональные ценности, востребованность обмена опытом с коллегами в рамках дополнительного профессионального образования; высокую потребность в развитии и экспертизе собственного опыта приобщения школьников к ценностям российской культуры; недостаточную уверенность в имеющихся образцах собственного и изученного педагогического опыта, дефицит социокультурных, краеведческих, этнопедагогических практик формирования у школьников ценностных ориентаций. Сделан вывод о необходимости проектирования и актуальном содержании ценностного компонента дополнительного профессионального образования педагогов, включая педагогическую аксиологию, ценностный потенциал учебных предметов и интегрированный модуль гуманитарных дисциплин, раскрывающий ценности российской культуры, методику их трансляции обучающимся.

**Практическая значимость** состоит в возможности применения полученных результатов для развития содержания, форм и методов дополнительного профессионального образования.

---

© Костенко М. А., 2025

ного образования педагогических работников школ, укрепления ценностных основ непрерывного педагогического образования.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации школьников, аксиологическая компетентность педагога, профессиональный опыт педагогов, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, ценности российской культуры, общеобразовательная организация, дефициты педагогического опыта

**Для цитирования:** Костенко М. А. Аксиологическая компетентность и профессиональный опыт педагога: перспективы дополнительного образования // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 395–412. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-395-412

### Axiological Competence and Professional Experience of a Teacher: Prospects for Additional Education

Original article

**Maksim A. Kostenko**

V. S. Lednev Institute of Content and Methods of Teaching, Moscow  
info@instrao.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9682-9387>

#### Abstract

**Statement of the scientific problem.** In the context of the priority task of strengthening the value foundations of the Russian school, the problem of increasing the potential of the personnel corps in the formation of traditional values of Russian culture in students is becoming relevant. Studying the professional experience of teachers in the formation of value orientations in students allows us to identify deficiencies, relevant aspects of the problem, components of axiological competence of teachers that are in demand in practice and to design the content of additional professional education.

**The purpose of the study** is to analyze the professional experience of teachers in the formation of value orientations in schoolchildren and to determine on this basis the current directions for the development of the content, forms and methods of additional professional education.

**Materials and Methods.** Empirical studies conducted in 2025 in the form of a survey of teachers of general education organizations (17 regions of the Russian Federation, more than 5 thousand participants), as well as direct communication with the teaching audience during advanced training courses, other educational and scientific and practical events organized by the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of Content and Methods of Teaching named after V.S. Lednev”.

**The Results** showed the high importance of teachers' own pedagogical experience, which influences professional values, the demand for sharing experience with colleagues within the framework of additional professional education; a high need for the development and examination of their own experience of introducing schoolchildren to the values of Russian culture; insufficient confidence in the existing examples of their own and studied pedagogical experience, a deficit of socio-cultural, local history, ethnopedagogical practices for the formation of value orientations in schoolchildren. A conclusion is made about the need to design and maintain actual content of the value component of additional professional education of teachers, including pedagogical axiology, the value potential of academic subjects and an integrated module of humanitarian disciplines that reveals the values of Russian culture, the methods of their transmission to students.

**The practical significance** lies in the possibility of applying the obtained results to the de-

*velopment of the content, forms and methods of additional professional education of school teachers, strengthening the value foundations of continuous pedagogical education.*

**Keywords:** *value orientations of schoolchildren, axiological competence of a teacher, professional experience of teachers, additional professional education, advanced training, values of Russian culture, general education organization, deficiencies in pedagogical experience*

**For citation:** *Kostenko M.A. Axiological Competence and Professional Experience of a Teacher: Prospects for Additional Education. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp.395-412. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-395-412*

### Введение

Приоритетным вектором развития современной системы образования является укрепление ценностных основ российской школы, что в свою очередь актуализирует проблему подготовки педагогов к трансляции обучающимся ценностей российской культуры в процессе непрерывного педагогического образования, включая дополнительное профессиональное образование. Спецификой последнего является необходимость учитывать имеющийся у педагогических работников школ профессиональный опыт при проектировании содержания дополнительных профессиональных программ. В рамках проводимых нами исследований проблемы подготовки педагогов к формированию у школьников ценностей российской культуры анализ и развитие профессионального опыта педагогов в данной области является одним из важнейших аспектов. С учётом того, что задача трансляции обучающимся традиционных российских ценностей в процессе образования была особо актуализирована в 2022 году в связи с Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 и в последующих основополагающих документах в сфере образования, сегодня представляет особый интерес накопленный педагогами профессиональный опыт педагогической деятельности по приобщению школьников к ценностям российской культуры. Изучение профессионального опыта педагогов по формированию ценностных ориентаций школьников позволяет выявить востребованные в современной практике компоненты их аксиологической компетентности, дефициты, актуальные аспекты проблемы; проектировать содержание дополнительного профессионального образования; создавать условия для повышения потенциала кадрового корпуса системы общего образования в формировании у обучающихся традиционных ценностей российской культуры и укрепления ценностных основ российской школы.

Цель исследования – проанализировать профессиональный опыт педагогов по формированию у школьников ценностных ориентаций и определить на этой основе актуальные направления развития содержания, форм и методов дополнительного профессионального образования. Достижение цели требует решения комплекса исследовательских задач: а) на основе анализа теоретических источников разработать диагностический инструментарий для проведения эмпирического исследования; б) провести эмпирическое исследование профессионального опыта педагогов по формированию ценностных ориентаций обучающихся в системе общего образования; в) на основе анализа эмпирических данных выявить дефициты профессионального опыта педагогов и обусловленные опытом предпочтения в выборе форм, видов, методов дополнительного профессионального образования; г) определить актуальные направления развития содержания дополнительных профессиональных программ для педагогических работников системы общего образования, формы и методы их реализации.

### Обзор литературы

В условиях актуализации ценностного вектора развития российской системы образования внимание исследователей всё чаще привлекают проблемы формирования у обучающихся ценностных установок, ценностного отношения к российской культуре, ценностного самоопределения и др., которые так или иначе входят в проблемное поле педагогической аксиологии. Данная отрасль научного знания актуализировалась и разрабатывалась на методологическом уровне на рубеже XX–XXI вв. Сегодня мы обращаемся к положениям фундаментальных работ В. А. Сластенина «Введение в педагогическую аксиологию» (2003 г.) [1], Б. Т. Лихачева «Введение в теорию и историю воспитательных ценностей» (1997 г.) [2] и др. На протяжении последних 5–7 и особенно – последних 3 лет закономерно усиливается внимание исследователей к проблеме укрепления ценностных основ системы подготовки педагогических кадров: в работах О. Ю. Васильевой, В. С. Басюка, Е. И. Казаковой раскрываются традиционные ценности современного российского педагогического образования [3]; аксиологические смыслы самопознания в подготовке педагога изучаются Л. М. Перминовой [4]; ценностные аспекты наставничества рассматриваются в научной работе Е. С. Кучиной [5]. Изучение аксиологических основ профессиональной подготовки педагогических кадров осуществляется как на методологическом, так и на технологическом уровнях. К вопросам методологии аксиологического подхода в профессиональном образовании педагогов обращались Н. В. Горбунова [6], В. В. Николина [7] и др. Реализации аксиологического подхода в непрерывном педагогическом образовании, профессионально-личностном развитии педагогов посвящены работы Т. К. Сагитдиновой [8], Т. В. Ледовской [9], И. Б. Бичевой и О. М. Филатовой [10] и др.

Обращаясь к проблеме подготовки педагогов к формированию у обучающихся ценностных ориентаций средствами дополнительного профессионального образования, мы опираемся на опыт разработки научных основ дополнительного профессионального образования в отечественной педагогике, анализ диссертационных исследований, научных статей, включая методологию развития непрерывной системы педагогического образования (Ю. Ю. Бочарова [11], О. В. Китикарь [12]); потенциал дополнительного профессионального образования в профессионально-личностном развитии педагога (Ю. Г. Голубкова [13], Е. С. Красницкая [14]).

Отметим также, что значительную научно-исследовательскую работу в области аксиологии образования, разработки научных основ и методического обеспечения педагогической деятельности, направленной на трансляцию обучающимся традиционных российских ценностей, в настоящее время проводит ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева», возглавляемый автором статьи. Так, в 2024 году институтом был реализован проект «Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей в общеобразовательной школе» (научный руководитель: академик РАО, д-р пед. наук, проф. О. В. Гукаленко) [15] и др.

Одним из аспектов проблемы подготовки педагогов к формированию у школьников ценностных ориентаций является изучение и развитие профессионального опыта педагогических работников. Мы разделяем представления Л. А. Козинец, рассматривающей педагогический опыт как содержательно-технологический компонент профессиональной подготовки учителя [16], представления С. Н. Казначеевой, И. Б. Бичевой, Д. А. Казначеева о необходимости методической поддержки педагогов при изучении и внедрении нового опыта [17], подходы С. М. Рахматовой, в работе которой педагогический опыт выступает основой, источником формирования профессиональных компетенций студентов [18]. В целом, как показал анализ диссертационных работ за последние 15 лет и научных статей за последние 5 лет, феномену профессионального педагогического опыта внимание уделяется либо в контексте историко-педагогического анализа – как, например, в исследовании Л. В. Бариновой [19], либо в ракурсе анали-

за инновационного опыта – как, например, в работе О. Е. Феловой [20], использования его в системе повышения квалификации – как, например, в работе М. С. Бриткевич [21]), либо в плане концептуализации и распространения педагогического опыта (Т. А. Рыбкина [22], Г. А. Шкрина [23]). Е. В. Насевич обосновывает необходимость изучения передового опыта в целях совершенствования педагогической практики [24]. Значительно реже, главным образом в научных статьях, рассматриваются отдельные аспекты развития профессионального опыта в контексте подготовки педагогических кадров. А. М. Трещев и З. Т. Умерова рассматривают опыт творческой деятельности педагога как компонент его профессионально-педагогической культуры [25]. Одной из форм трансляции педагогам профессионального опыта – мастер-классу – посвящена работа И. В. Артамоновой [26]. Ценностные аспекты наставничества рассматривает А. А. Казакова [27]. Анализу имеющегося у педагогов профессионального опыта в целях проектирования содержания дополнительного профессионального образования и анализу аксиологических составляющих личного профессионального опыта педагогов в научных работах внимания практически не уделялось, что определяет новизну нашего исследования.

#### **Материалы и методы**

В 2025 году проведён комплекс эмпирических исследований в форме анкетирования педагогических работников общеобразовательных организаций – представителей 17 регионов Российской Федерации – всего 5 401 чел. Осуществлялось и анализировалось также непосредственное общение автора статьи с педагогической аудиторией в ходе курсов повышения квалификации, других обучающих и научно-практических мероприятий, организованных ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева». В настоящей статье анализируются эмпирические данные, характеризующие профессиональный опыт педагогов в области формирования у обучающихся ценностных ориентаций, значимость профессионального опыта для педагогической деятельности, имеющиеся в нём дефициты. Вопросы об опыте были включены в 5 видов анкет по проблемам укрепления ценностных основ российской школы, в том числе была проведена тематическая анкета «Педагогический опыт формирования у обучающихся ценностных установок». Анкетирование осуществлялось при помощи яндекс-форм, было проведено непосредственно организаторами курсов повышения квалификации среди слушателей, что обеспечивает достоверность полученных данных. Обработка осуществлялась автоматически при помощи инструментов ресурса «Яндекс-формы». Надёжность инструментария обеспечивалась также собеседованиями с педагогами по вопросам анкеты, которые позволяли осмыслить факторы, определяющие оценку педагогами имеющегося профессионального опыта.

#### **Результаты исследования**

Общение с аудиторией практикующих педагогов в ходе курсов повышения квалификации показывает их «заземлённость» на практику, что знакомо всем организаторам курсов и лекторам, преподавателям системы дополнительного профессионального образования. Педагогическими работниками востребованы лучшие практики, инновационный опыт. Педагогические работники проявляют интерес к опыту коллег – слушателей курсов повышения квалификации, потребность поделиться своим опытом и получить обратную связь, определённую экспертную оценку, сопоставить свой опыт с опытом других педагогов.

Эффективность дополнительных профессиональных программ, удовлетворённость педагогов-практиков курсами повышения квалификации зависит от того, насколько предложенные в рамках курсов материалы полезны для практической работы слушателей. Эти особенности дополнительного профессионального образования требуют

специального внимания к педагогическому опыту педагогов как непосредственно при организации курсов повышения квалификации, выборе форм и методов образования, так и на более раннем этапе – при проектировании содержания дополнительных профессиональных программ.

Собеседования с педагогическими работниками и комплекс проведенных нами эмпирических исследований в форме анкетирования, во-первых, подтвердили актуальность проблемы учёта профессионального опыта педагогов в проектировании содержания, форм и методов дополнительного профессионального образования и, во-вторых, показали актуальность проблемы приобщения обучающихся к традиционным российским ценностям для школьной практики и курсов повышения квалификации. На актуальность данной темы для дополнительного профессионального образования всех категорий педагогических работников и руководителей общеобразовательных организаций указали 80 % педагогов.

При этом, несмотря на актуальность задачи приобщения школьников к традиционным российским ценностям, оказалось, что в профессиональном опыте 25 % педагогических работников школ за период с 2022 по 2025 гг. не было ни одного обучающего мероприятия, а курсы повышения квалификации по данной теме посетили только 15 % педагогов.

В профессиональном опыте 25 % педагогов имеются несколько обучающих мероприятий по данной теме, у 16,5 % – обучающие мероприятия регионального (областного, городского) формата, а у 21 % педагогов – только внутришкольные мероприятия.

В итоге дефицит дополнительного профессионального образования по рассматриваемой теме отмечается в профессиональном опыте 46 % педагогов. Важно соотнести эти данные с предыдущей позицией: 80 % педагогов заявляют о необходимости курсов повышения квалификации по данной теме, т. е. примерно третья часть педагогов проявляет потребность в тематических дополнительных профессиональных программах, несмотря на уже имеющиеся в их опыте обучающие мероприятия.

Данные результаты отражены графически на рисунке 1.



*Рис. 1. Наличие в профессиональном опыте обучающих мероприятий по проблеме формирования у школьников ценностных ориентаций*

Оценивая свой уровень готовности к решению на практике задачи формирования у школьников ценностных ориентаций, большая часть педагогических работников (46,6 %) выбрали средний уровень. Очень высокий уровень, при котором педагог имеет ответы на все вопросы, определили у себя 6,5 % педагогов. Высокий уровень, предполагающий возможность доработки дефицитов по ходу педагогической деятельности, определили для себя 36,4 % педагогов. Уровень «ниже среднего» и «низкий»

определили 10,5 % педагогов с учётом множества открытых вопросов и недостатка опыта работы по данному направлению.

Таким образом, к повышению уровня профессиональной компетентности по вопросам приобщения школьников к ценностям российской культуры может стремиться от 51 % до 93,5 % педагогических работников школ.

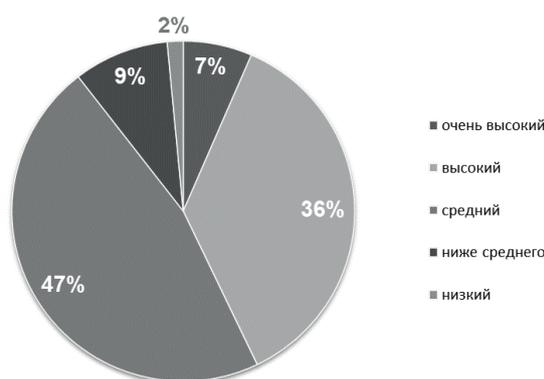


Рис. 2. Оценка педагогами собственного уровня готовности к решению на практике задачи формирования у школьников ценностных ориентаций

Размышления педагогов о формах проведения курсов повышения квалификации и о том, как же должен учитываться их собственный педагогический опыт при проведении курсов повышения квалификации, позволяют сделать выводы о подходах к их организации.

Для многих педагогов важно пополнить собственные знания о родной стране, родном крае, проработать маршруты заочных и реальных путешествий с детьми к памятникам российской культуры, по местам боевой славы, в природные заповедники и др. Такой компонент дополнительных профессиональных программ получил 19,4 % выборов (при доступности множественного выбора).

Актуален для педагогов обмен опытом с коллегами (17 % выборов) и методический формат работы: освоение готовых интерактивных технологий, способствующих формированию у школьников ценностных ориентаций и проработка готовых циклов тематических проектов – соответственно 13 и 12 % выборов. Творческие лаборатории по созданию актуальных для своей школы программ и/или проектов получили 11 % выборов.

Педагоги показали стремление реализовать потенциал учебных предметов в формировании у обучающихся ценностных ориентаций: работа с учебными пособиями для школьников, по которым надо будет преподавать предмет, получила 10 % выборов и ещё 9 % – работа с конкретным учебным пособием по предмету, чтобы расставить по нему акценты, связанные с формированием ценностей и спланировать уроки. Выбор лекций о сущности и смыслах традиционных российских ценностей (8 %) показал имеющуюся потребность в осмыслении базовых положений темы.

Каким же образом должен учитываться собственный педагогический опыт педагогов при проведении курсов повышения квалификации? Представим результаты ответов на данный вопрос в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

**Педагогические работники о способах учёта их собственного профессионального опыта в реализации дополнительных профессиональных программ**

№ п.п.	Варианты ответа на вопрос: «Каким образом должен учитываться Ваш собственный педагогический опыт при проведении курсов повышения квалификации?»	Количество респондентов, выбравших данный вариант ответа (в %)
	Хотелось бы иметь выбор тем, форм работы, содержания курсов, т.е. конструировать программу повышения квалификации, индивидуальный маршрут в начале образовательной программы	37.4 %
	Изначально должны быть разделены курсы для опытных педагогов и начинающих	20.3 %
	Хотелось бы диалога с коллегами и преподавателями о своём опыте	14.5 %
	У опытных педагогов в ходе деловых игр должны быть соответствующие роли экспертов, консультантов, инструкторов	10.4 %
	Хотелось бы иметь возможность сообщить о своём опыте в начале курсов и чтобы это сообщение учитывалось в их дальнейшей организации	7.7 %
	Хотелось бы поддержки в обобщении собственного опыта в рамках курсов	7 %
	Было бы важно презентовать свой опыт аудитории слушателей	2.7 %

Как видим, высока потребность в выборе актуальных для собственной практики компонентов содержания дополнительного профессионального образования, стремление опытных педагогов избежать временных затрат на то, что им кажется «прописными истинами», что подтверждается в ходе собеседований со слушателями курсов повышения квалификации. Стабильно значимые позиции в выборе педагогов-практиков занимают формы обмена опытом; экспертизы, презентации, обсуждения собственного опыта, сопоставления его с опытом коллег, разные формы поддержки в обобщении собственного опыта.

Таблица 2

Результаты ответов педагогических работников школ на вопрос о наиболее важных компонентах профессионального опыта в части формирования

№ п.п.	Варианты ответов на вопрос «В каком ракурсе Вы обращались к проблеме формирования у обучающихся ценностных установок? Выберите 2–3 позиции, которые играют в Вашем опыте наиболее существенную роль»	Количество респондентов, выбравших данный вариант ответа (в %)
	В решении повседневных ситуаций ценностного выбора со школьниками, обсуждении их поступков, поведения, отношений с другими людьми	23.8 %
	При организации «Разговоров о важном», классных часов, других внеклассных мероприятий / событий / коллективных дел	20.2 %
	При постановке целей образовательных программ, программ воспитания или внеурочной деятельности, при постановке целей уроков и отборе содержания	17 %
	В обсуждении ценностных установок детей с их родителями	15.1 %
	При организации работы детского творческого коллектива / школьного музея / детской общественной организации, создании программ их работы	8.6 %
	При работе с методической литературой и создании сценарных планов школьных дел	8.2 %
	При работе с нормативными документами, в которых указаны традиционные российские ценности	7.1 %

Остановимся далее на некоторых результатах тематического опроса педагогов, в котором внимание акцентировано на их профессиональном опыте по формированию у обучающихся ценностных ориентаций. Педагогам было предложено обозначить те компоненты собственного педагогического опыта, которые играют наиболее существенную роль в их педагогической деятельности по приобщению школьников к традиционным российским ценностям. Представим результаты ответа педагогов на данный вопрос в виде таблицы (табл. 2).

Обращает на себя внимание тот факт, что почти равное количество выборов получили позиции о том, что формирование ценностей происходит при решении повседневных ситуаций ценностного выбора со школьниками, обсуждении их поступков, поведения, отношений с другими людьми (23,8 %) и о том, что формирование ценностей происходит при организации «Разговоров о важном», классных часов, других внеклассных мероприятий / событий (20,2 %).

С одной стороны, важно, что педагогические работники видят потенциал «Разговоров о важном», других форм работы с детьми, внеклассных мероприятий, но с другой – важно, чтобы актуализированные на мероприятиях ценностные установки реализовывались в повседневном взаимодействии участников образовательных отношений, включая родителей, в их совместной деятельности.

Имеющееся соотношение не даёт уверенности в том, что в практической работе участников опроса дело обстоит именно так, тем более, что значительный процент выборов получила работа не с детьми, а с методической литературой и документацией

(всего по трём позициям – 32,7 % выборов).

Очевидна необходимость создания условий для развития у педагогов разных видов опыта практической деятельности по приобщению обучающихся к ценностям российской культуры.

Следующий ряд из 7 вопросов тематической анкеты, посвящённой профессиональному опыту педагогов, предполагал оценку педагогами наличия такого позитивного опыта, который служит для них ориентиром в некоторых направлениях работы по формированию у обучающихся ценностных ориентаций.

Перечислим далее этот ряд вопросов и ответы педагогов, которые давались по краткой схеме традиционного ранжирования «точно да», «скорее да, чем нет», «сомневаюсь», «скорее нет, чем да» и «точно нет». Представим результаты в виде таблицы (табл. 3).

Таблица 3

### Оценка педагогами имеющихся у них позитивных образцов профессионального опыта по разным направлениям работы в области формирования у школьников ценностных ориентаций

№ п.п.	Вопрос	Варианты ответов				
		Точно да	Скорее да, чем нет	Сомневаюсь	Скорее нет, чем да	Точно нет
	Были ли в Вашем педагогическом опыте проведённые Вами уроки, которые Вы можете предложить как хороший пример формирования у школьников патриотических ценностей?	56 %	33 %	5 %	5 %	1 %
	Можете ли Вы утверждать, что в Вашем педагогическом опыте был такой уклад школьной жизни, который базировался на духовно-нравственных ценностях и сама среда школы способствовала их формированию у обучающихся?	58 %	34 %	2,4 %	5 %	0,6 %
	Можете ли Вы назвать успешным Ваш опыт организации экскурсий, путешествий, краеведческой деятельности в плане его влияния на формирование у школьников ценностного отношения к российской культуре?	51 %	36 %	6,5 %	4 %	2,5 %
	Имеются ли в Вашем педагогическом опыте примеры организованных Вами творческих дел, проектов, праздников, конкурсов, которые способствовали формированию у обучающихся экологических ценностей?	66 %	25 %	3 %	4 %	2 %

Имеются ли в Вашем педагогическом опыте примеры организованных Вами творческих дел, проектов, праздников, конкурсов, которые способствовали формированию у обучающихся эстетических ценностей?	65 %	28 %	3 %	2,5 %	1,5 %
Имеются ли в Вашем педагогическом опыте примеры взаимодействия со школьным музеем, которое способствовало формированию у школьников нравственных ценностных установок?	61%	23%	5%	5%	6%
Имеются ли в Вашем педагогическом опыте примеры такой информационной деятельности школьников, которая способствовала бы формированию у них нравственных ценностных установок?	62%	31%	4%	2%	1%.

Как видим, ответы педагогов говорят о том, что большинство из них имеет конкретные образцы практического опыта, на которые ориентируется при реализации различных направлений деятельности по приобщению обучающихся к традиционным российским ценностям. Безусловно, не является очевидным качество этих образцов, но сам факт их наличия говорит о стремлении педагогов выделять для себя и ориентироваться на лучшие практики. Обращает на себя внимание неуверенное количество ответов в среднем третьей части участников опроса: данная группа педагогов не уверена в качестве известного им профессионального опыта, в возможности на него ориентироваться или не может оценить по высшему баллу качество известного им профессионального опыта. От 4 до 13 % участников опроса выбрали позицию сомневающийся или дали отрицательные ответы. Несмотря на то, что это небольшое количество педагогов, отсутствие у них позитивного опыта говорит не только об их персональной готовности, но о состоянии дел в целом, при котором педагоги этой группы не имеют позитивных образцов в собственном профессиональном опыте.

Остановимся далее на оценке педагогами влияния их профессионального опыта на собственную систему ценностей. Лишь немногим более половины педагогов (57 %) отметили, что опыт убеждает в необходимости и возможности следовать духовно-нравственным ценностям и в профессиональной деятельности, и в жизни – только этот путь ведёт к успеху, благополучию и приносит результаты в воспитании школьников. 18 % участников опроса охарактеризовали свой опыт как противоречивый, выбрав ответ «опыт содержит противоречивые ситуации, но показывает, что именно устойчивые нравственные ценности способствуют преодолению трудностей».

Желание следовать «двойным стандартам» отмечено у 12 % педагогов, которые выбрали ответ «педагогический опыт показывает, что в школе надо следовать профессиональным ценностям, а вне школы – личным, семейным, тогда всё будет хорошо».

8,5 % педагогов отметили неустойчивость ценностей, выбрав ответ «опыт часто показывает, что между транслируемыми высокими нравственными ценностями и реальной жизнью, включая школьную жизнь, профессиональную деятельность, существует большая разница, что не способствует устойчивости ценностей», и 5 % педагогов выбрали негативный вариант ответа «имеющийся у меня опыт профессиональной деятельности работает против устойчивых нравственных ценностей, т. к. в нём слишком

много ситуаций, которые решались не в пользу добра, честности и справедливости».

Как видим, около половины педагогов имеют проблемы в области ценностного самоопределения, затрудняются в разрешении объективно существующих противоречий между ценностными установками социальных групп, осмыслении собственного негативного опыта и т. д. Очевидна необходимость поддержки педагогов в решении этих вопросов в рамках дополнительного профессионального образования, т. к. только устойчивая нравственная позиция педагогов может способствовать успешной трансляции обучающимся традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Результаты отражены графически на рисунке 3.



Рис. 3. Педагоги о влиянии их профессионального опыта на их ценностные установки

### Обсуждение и заключение

Проведённые исследования подтверждают необходимость специального внимания к профессиональному опыту педагогов как при проектировании, так и при реализации дополнительного профессионального образования в целом и в частности при реализации дополнительных профессиональных программ, ориентированных на подготовку педагогов к трансляции школьникам традиционных ценностей российской культуры.

Результаты анкетирования и собеседований с педагогами показывают следующее:

а) имеющийся у педагогов профессиональный опыт является одним из важнейших факторов, влияющих на их профессиональные ценности и что более трети педагогических работников нуждаются в профессиональной научно-методической, социально-психологической поддержке в разрешении ценностных противоречий;

б) в педагогической деятельности по формированию у обучающихся ценностных установок педагоги ориентируются на имеющиеся в их профессиональном опыте образцы эффективных практик, а их отсутствие выбирают в качестве обоснования для снижения оценки уровня своей готовности к трансляции обучающимся традиционных российских ценностей;

в) большинством педагогов востребованы формы повышения квалификации, предполагающие обмен опытом между слушателями, презентацию собственного педагогического опыта аудитории слушателей курсов повышения квалификации, экспертизу, обсуждение практического опыта, изучение инновационных практик, творческую деятельность, способствующую расширению профессионального опыта;

г) большинством педагогов востребована тема приобщения школьников к тради-

ционными российским ценностям для повышения квалификации, в профессиональном опыте более половины педагогических работников имеются дефициты либо в обучающих мероприятиях по данной теме, либо дефициты в части аксиологической компетентности, не позволяющие им оценить уровень своей готовности к трансляции ценностей обучающимся выше среднего;

д) исследования показали недостаточную уверенность педагогов в имеющихся образцах собственного и изученного педагогического опыта, дефицит социокультурных, краеведческих практик формирования у школьников ценностных ориентаций, потребность в расширении представлений о ценностях российской культуры, о родном крае, потенциале музейной педагогики, возможностях организации краеведческой работы с обучающимися в целях формирования у них ценностного отношения к российской культуре.

Изложенные позиции обуславливают необходимость проектирования и актуальное содержание ценностного компонента дополнительного профессионального образования педагогов, включая педагогическую аксиологию, ценностный потенциал учебных предметов и интегрированный модуль гуманитарных дисциплин, раскрывающий ценности российской культуры, методику их трансляции обучающимся.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.  
The author read and approved the final manuscript.*

#### Список литературы

1. Слостенин В. А., Чижакова, Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 187 с.
2. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX вв.). Самара : СИУ. 1997. 84 с.
3. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 20 (4). С. 4–17.
4. Перминова Л. М. Аксиологические смыслы самопознания в подготовке педагога // Наука. Управление. Образование. РФ. 2024. № 2 (14). С. 18–24.
5. Кучина Е. С. Роль педагога-наставника в формировании аксиологической компетентности молодого педагога в системе повышения профессионального мастерства // Образование в Кировской области. 2022. № 3 (63). С. 44–47. EDN: XFJJO
6. Горбунова Н. В. Методологические основы аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 106–108.
7. Николина В. В. Реализация аксиологического подхода в постдипломном профессиональном образовании педагога // Нижегородское образование. 2020. № 1. С. 11–18. EDN: TMPPFV
8. Сагитдинова Т. К. Аксиологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 3 (186). С. 4-10.
9. Ледовская Т. В. Аксиологический аспект непрерывности педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 211–214. EDN: QFLRLB
10. Бичева И. Б., Филатова О. М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 3. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-3
11. Бочарова Ю. Ю. Методологические основания исследования педагогического

образования в современных социокультурных условиях : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 5.8.1. СПб., 2023. 48 с.

12. Китикарь О. В. Концептуальные основы развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 5.8.7. М., 2023. 49 с.

13. Голубкова Ю. Г. Формирование личностно-профессионального имиджа молодых педагогов в системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7. Челябинск, 2023. 25 с.

14. Красницкая Е. С. Формирование имиджевой культуры педагогов в системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7. Челябинск, 2024. 22 с.

15. Гукаленко О. В., Вагнер И. В., Сериков В. В. Формирование у обучающихся традиционных российских ценностей в общеобразовательной организации: тенденции, проблемы, условия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 2. С. 63–74. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-104-63-74

16. Козинец Л. А. Педагогический опыт как содержательно-технологический компонент профессиональной подготовки учителя // Адукацыя і выхаванне. 2024. № 1 (385). С. 11–16.

17. Казначеева С. Н., Бичева И. Б., Казначеев Д. А. Педагогические условия методической поддержки педагогов при изучении и внедрении нового опыта // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-4. С. 64–67. EDN: APKAVY

18. Рахматова С. М. Педагогический опыт как источник формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов // Вестник Академии образования Таджикистана. 2025. № 1 (55). С. 151–162

19. Баринаева Л. В. Историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1. Воронеж, 2024. 24 с.

20. Фефелова О. Е. Технология проектирования и диссеминации инновационного педагогического опыта в системе непрерывного образования педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Н. Новгород, 2013. 27 с.

21. Бриткевич М. С. Инновационный педагогический опыт как фактор профессионального совершенствования учителя в условиях системы повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Белгород, 2018. 25 с.

22. Рыбкина Т. А. Муниципальная методическая служба как фактор развития готовности классных руководителей к концептуализации и распространению педагогического опыта: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2012. 24 с.

23. Шкерина Г. А. Педагогическое содействие молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2010. 24 с.

24. Насевич Е. В. Изучение передового опыта как источник получения совершенного в педагогической практике // Педагогика и психология: перспективы развития : мат-лы III Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары : Интерактив плюс, 2023. С. 140–142.

25. Трещев А. М., Умерова З. Т. Формирование опыта творческой деятельности педагога дошкольного образования как компонент его профессионально-педагогической культуры // Креативный и когнитивный потенциал субъектов образовательного процесса: проблемы и перспективы развития : сб. науч. статей. Астрахань, 2022. С. 106–109. EDN: YWIEHP

26. Артамонова И. В. Мастер-класс как один из методов передачи профессионального опыта педагога // Четырнадцатые открытые абакумовские чтения. сб. мат-лов всерос.

науч.-практ. конф. (Коломна, 16 февраля 2024 г.). Коломна : ГСГУ, 2024. С. 182–188. EDN: JHPQCB

27. Казакова А. А. Пути решения профессиональных проблем молодого специалиста на примере опыта педагогов-наставников // Молодежь и образование XXI века : мат-лы XXI межвуз. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых / под ред. М. Г. Кулешина, Д. В. Пикалова (Ставрополь, 25 мая 2023 г.). Ставрополь : СГПУ, 2023. С. 449–452.

#### References

1. Slastenin V.A., Chizhakova, G.I. (2003), *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ped. ucheb. zavedenij* [Introduction to pedagogical axiology: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions], М.: «Akademiya», 2003. 192 p. ISBN: 5-7695-0965-1 (In Russian).

2. Lixachev B.T. *Vvedenie v teoriyu i istoriyu vospitatel'ny'x cennostej (teoretiko-istoricheskij analiz vospitatel'ny'x cennostej v Rossii v XIX i XX vekax)* [Introduction to the theory and history of educational values (theoretical and historical analysis of educational values in Russia in the 19th and 20th centuries)], Samara: Izdatel'stvo SIU. 1997. 85 p. ISBN 5-8428-0068-3

3. Vasil'eva O. Yu., Basyuk V. S., Kazakova E. I. *Tradicionny'e cennosti sovremennogo rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Traditional values of modern Russian pedagogical education] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical education]. 2022. No. 20 (4). pp. 4-17 (In Russian).

4. Perminova L. M. *Aksiologicheskie smysly' samopoznaniya v podgotovke pedagoga* [Axiological meanings of self-knowledge in teacher training], *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF* // [Science. Management. Education. RF]. 2024. No. 2 (14). pp. 18-24 (In Russian).

5. Kuchina E. S. *Rol' pedagoga-nastavnika v formirovanii aksiologicheskoy kompetentnosti mladogo pedagoga v sisteme pov'sheniya professional'nogo masterstva* [The role of a mentor teacher in the formation of axiological competence of a young teacher in the system of improving professional skills] // *Obrazovanie v Kirovskoj oblasti* [Education in the Kirov region]. 2022; No. 3 (63. pp.: 44-47 (In Russian).

6. Gorbunova N. V. *Metodologicheskie osnovy' aksiologicheskogo podxoda v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii* [Methodological foundations of the axiological approach in professional pedagogical education] // *Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2019. No. 62-1. pp. 106-108 (In Russian).

7. Nikolina V. V. *Realizaciya aksiologicheskogo podxoda v postdiplomnom professional'nom obrazovanii pedagoga* [Implementation of the axiological approach in postgraduate professional education of a teacher] // *Nizhegorodskoe obrazovanie* [Nizhny Novgorod education]. 2020. No. 1. pp. 11-18 (In Russian).

8. Sagitdinova T. K. *Aksiologicheskij aspekt professional'noj podgotovki pedagogicheskix kadrov* [Axiological aspect of professional training of teaching staff] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University]. 2024. No. 3 (186). pp. 4-10 (In Russian).

9. Ledovskaya T. V. *Aksiologicheskij aspekt nepreryvnosti pedagogicheskogo obrazovaniya* [Axiological aspect of the continuity of pedagogical education] // *Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2021. No. 73-2. pp. 211-214 (In Russian).

10. Bicheva I. B., Filatova O. M. *Perspektivy' professional'noj podgotovki pedagogov: aksiologicheskij podxod* [Prospects for professional training of teachers: an axiological approach] // *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2021. T. 6. No. 2 (23) . pp. 3 (In Russian).

11. Bocharova Yu. Yu. Metodologicheskie osnovaniya issledovaniya pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremenny`x sociokul`turny`x usloviyax [Methodological foundations for the study of pedagogical education in modern socio-cultural conditions]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 5.8.1. [dissertation abstract ... doctor of pedagogical sciences] Sankt-Peterburg, 2023. 48 p. (In Russian).

12. Kitikar` O. V. Konceptual`ny`e osnovy` razvitiya regional`noj sistemy` neprery`vno-go pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyax cifrovoj obrazovatel`noj sredy` [Conceptual foundations for the development of a regional system of continuous pedagogical education in the context of a digital educational environment]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 5.8.7. [dissertation abstract ... doctor of pedagogical sciences] M., 2023. 49 p. (In Russian).

13. Golubkova Yu. G. Formirovanie lichnostno-professional`nogo imidzha molody`x pedagogov v sisteme dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya [Formation of a personal and professional image of young teachers in the system of additional professional education]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 5.8.7. [dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences] Chelyabinsk, 2023. 25 p. (In Russian).

14. Krasniczkaya E. S. Formirovanie imidzhevoj kul`tury` pedagogov v sisteme dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya [Formation of the image culture of teachers in the system of additional professional education]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 5.8.7. [dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences] Chelyabinsk, 2024. 22 p. (In Russian).

15. Gukalenko O. V., Vagner I. V., Serikov V. V. Formirovanie u obuchayushhixsya tradicionny`x rossijskix cennostej v obshheobrazovatel`noj organizacii: tendencii, problemy`, usloviya [Formation of traditional Russian values in students in a general education organization: trends, problems, conditions] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [Domestic and foreign pedagogy]. 2025. No. 2. T.1. pp. 63-75 (In Russian).

16. Kozinecz L. A. Pedagogicheskij opy`t kak sodержatel`no-texnologicheskij komponent professional`noj podgotovki uchitelya [Pedagogical experience as a content-technological component of teacher professional training] // Adukacyya i vy`xavanne. [Education and training] 2024. No. 1 (385). pp. 11-16 (In Russian).

17. Kaznacheeva S. N., Bicheva I. B., Kaznacheev D. A. Pedagogicheskie usloviya metodicheskoy podderzhki pedagogov pri izuchenii i vnedrenii novogo opy`ta [Pedagogical conditions for methodological support of teachers in the study and implementation of new experience] // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]. 2024. No. 84-4. pp. 64-67 (In Russian).

18. Raxmatova S. M. Pedagogicheskij opy`t kak istochnik formirovaniya professional`noj kommunikativnoj kompetencii studentov [Pedagogical experience as a source of formation of professional communicative competence of students] // Vestnik Akademii obrazovaniya Tadjikistana [Bulletin of the Academy of Education of Tajikistan]. 2025. No. 1 (55). pp. 151-162 (In Russian).

19. Barinova L. V. Istoriko-pedagogicheskij opy`t vzaimodejstviya uchitelej i roditelej v pedagogicheskom processe otechestvenny`x gimnazij vtoroj poloviny` XIX veka [Historical and pedagogical experience of interaction between teachers and parents in the pedagogical process of domestic gymnasiums of the second half of the 19th century]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 5.8.1. [dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences] Voronezh, 2024. 24 p. (In Russian).

20. Fefelova O. E. Texnologiya proektirovaniya i disseminacii innovacionnogo pedagogicheskogo opy`ta v sisteme neprery`vno-go obrazovaniya pedagogov [Technology design and dissemination of innovative pedagogical experience in the system of continuous education of teachers]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. [dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences] Nizhnij Novgorod, 2013. 27 p. (In Russian).

21. Britkevich M. S. Innovacionny`j pedagogicheskij opy`t kak faktor professional`nogo sovershenstvovaniya uchitelya v usloviyax sistemy` pov`sheniya kvalifikacii [Innovative

pedagogical experience as a factor in professional development of a teacher in the context of the advanced training system]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. [dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences] Belgorod, 2018. 25 p. (In Russian).

22. Ry'bkina T. A. Municipal'naya metodicheskaya sluzhba kak faktor razvitiya gotovnosti klassny'x rukovoditelej k konceptualizacii i rasprostraneniyu pedagogicheskogo opy'ta [Municipal methodological service as a factor in developing the readiness of class teachers to conceptualize and disseminate pedagogical experience]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. [dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences] Chelyabinsk, 2012. 24 p. (In Russian).

23. Shkerina G. A. Pedagogicheskoe sodejstvie molody'm prepodavatelyam vy'sshej shkoly' v konceptualizacii professional'nogo opy'ta [Pedagogical assistance to young higher education teachers in conceptualizing professional experience]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. [dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences] Chelyabinsk, 2010. 25 p. (In Russian).

24. Nasevich E. V. Izuchenie peredovogo opy'ta kak istochnik polucheniya sovershenogo v pedagogicheskoy praktike [Study of advanced experience as a source of obtaining excellence in pedagogical practice] // Pedagogika i psixologiya: perspektivy' razvitiya. Materialy' III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Pedagogy and psychology: development prospects. Proceedings of the III All-Russian scientific and practical conference]. Cheboksary', 2023. pp. 140-142 (In Russian).

25. Treshhev A. M., Umerova Z. T. Formirovanie opy'ta tvorcheskoy deyatel'nosti pedagoga doskol'nogo obrazovaniya kak komponent ego professional'no-pedagogicheskoy kul'tury' [Formation of experience of creative activity of a preschool teacher as a component of his professional and pedagogical culture] // Kreativny'j i kognitivny'j potencial sub'ektov obrazovatel'nogo processa: problemy' i perspektivy' razvitiya. Sbornik nauchny'x statej [Creative and cognitive potential of subjects of the educational process: problems and development prospects. Collection of scientific articles]. Sostavitel': M.V. Veden'kina. Astraxan', 2022. pp. 106-109 (In Russian).

26. Artamonova I. V. Master-klass kak odin iz metodov peredachi professional'nogo opy'ta pedagoga [Master class as one of the methods of transferring professional experience of a teacher] // Chety'madczaty'e otkry'ty'e abakumovskie chteniya. Sbornik materialov vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Fourteenth open Abakumov readings. Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference]. Kolomna, 2024. S. 182-188 (In Russian).

27. Kazakova A. A. Puti resheniya professional'ny'x problem molodogo specialista na primere opy'ta pedagogov-nastavnikov [Ways to solve professional problems of a young specialist using the experience of mentor teachers] // Molodezh' i obrazovanie XXI veka. materialy' XXI mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov i molody'x ucheny'x [Youth and education of the XXI century. materials of the XXI interuniversity scientific and practical conference of students and young scientists]. pod redakciej M.G. Kuleshina, D.V. Pikalova. Stavropol', 2023. pp. 449-452 (In Russian).



**Максим Александрович Костенко**

**Maksim A. Kostenko**

кандидат социологических наук,  
доцент, директор

Candidate of Sciences (Sociology), Associate  
Professor, Director

Author ID в РИНЦ: 113321

Author ID в РИНЦ: 113321

Институт содержания и методов  
обучения имени В. С. Леднева

V. S. Lednev Institute of Content and Methods  
of Teaching

Россия, 101000, г. Москва,  
ул. Жуковского, 16

16 Zhukovsky St, Moscow, 101000, Russia,

тел.: +7 (495) 6213374

Tel: +7 (495) 6213374

**Статья поступила в редакцию 17.07.2025, одобрена после рецензирования  
06.09.2025, принята к публикации 08.09.2025.**

**The article was submitted to the editorial office on 17.07.2025, approved after review on  
06.09.2025, and accepted for publication on 08.09.2025.**

*Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.*

УДК 378.147

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-413-425

Научная статья

## Развитие логического мышления у военных медиаспециалистов для совершенствования в профессиональной деятельности

**В. М. Струговец**

*Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва*  
*[strugvec@rambler.ru](mailto:strugvec@rambler.ru), <https://orcid.org/0009-0009-2399-0493>*

### Аннотация

**Введение.** В статье представлены результаты исследования процесса развития логического мышления у будущих специалистов органов информационного обеспечения Вооруженных Сил России. Доказана актуальность поднимаемой проблемы, которая обусловлена не только профессиональной деятельностью, но и активизацией информационного противоборства с коллективным Западом. Как педагогические инновации приводятся примеры кейсов на развитие компонентов логического мышления, решаемых во время практических занятий с будущими военными медиаспециалистами.

**Материалы и методы.** На основе анализа научных публикаций и личного опыта автора констатируется особая значимость наличия развитого логического мышления у медиаспециалистов как главных акторов формирования общественного мнения через средства массовой информации.

В связи с чем отмечается необходимость уделять особое внимание формированию у них компетенций медиаспециалистов, обязательных для объективного анализа действий, процессов, документов и логического изложения этой информации в СМИ. В статье раскрываются дидактика и образовательные технологии развития логического мышления у будущих военных медиаспециалистов. В ходе исследования автором применялись теоретические методы познания (анализ, синтез, обобщение) и прикладные (метод табулирования и др.). Научная новизна исследования состоит в теоретическом анализе научного материала в контексте проблемы развития логического мышления у военных медиаспециалистов в интересах профессиональной деятельности.

**Результаты исследования.** Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении методики решения задач по развитию логического мышления у будущих военных медиаспециалистов, а также в возможности использования предлагаемых образовательных технологий другими преподавателями и вузами.

**Ключевые слова:** логическое мышление, военный журналист/медиаспециалист, профессиональная деятельность, упражнения с понятиями

**Для цитирования:** Струговец В. М. Развитие логического мышления у военных медиаспециалистов для совершенствования в профессиональной деятельности // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 413–425. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-413-425

---

© Струговец В. М., 2025

## The Development of Logical Thinking in Military Media Specialists for Professional Excellence

Original article

Vitaly M. Strugovets

Prince Alexander Nevsky Military University  
of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow  
strugvec@rambler.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2399-0493>

### Abstract

**Introduction.** The article presents the results of a study on the development of logical thinking in future specialists of the information support units of the Russian Armed Forces. The relevance of the problem addressed is proved as it is driven not only by professional activities but also by the intensification of information confrontation with the collective West. As pedagogical innovations, examples of case studies aimed at developing components of logical thinking are provided, which are solved during practical sessions with future military media specialists.

**Materials and Methods.** Based on the analysis of scientific publications and the author's personal experience, the special importance of logical thinking in media specialists as the main actors in shaping public opinion through the media is stated. This requires special attention to the development of the necessary competencies of media specialists for an objective analysis of actions, processes, documents and the logical presentation of this information in the media. The article reveals didactics and educational technologies for the development of logical thinking in future military media specialists. In the course of the research, the author used theoretical methods of cognition (analysis, synthesis, generalization) and applied (tabulation method, etc.). The scientific novelty of the research lies in the theoretical analysis of scientific material in the context of the problem of developing the logical thinking in military media specialists for their professional excellence.

**Results.** The practical significance of the research consists in the development and implementation of methods for solving problems related to the development of logical thinking in future military media specialists, as well as in the potential for the proposed educational technologies to be used by other teachers and universities.

**Keywords:** logical thinking; military journalist/media specialist; professional activity, exercises with concepts

**For citation:** Strugovets V.M. The Development of Logical Thinking in Military Media Specialists for Professional Excellence. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2025; 19 (3). Pp. 413-425. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-413-425

Проблематика формирования и развития логического мышления у студентов вузов (под студентами в данной работе понимаются и курсанты, офицеры, обучающиеся в высших военно-учебных заведениях) достаточно серьезно разработана российскими учёными как с теоретической, так и с практической точки зрения. В значительной части исследований, в частности проведённых В. В. Баженовой, М. М. Исаковой, Ф. А. Эржибовой и др., отмечается недостаточность сформированности общих логических приёмов мышления у поступающих в вузы, что создаёт для них определённые трудности во время учёбы [1; 2; 3]. Более жёсткие выводы в своих исследованиях делают И. Н. Мирошниченко, М. Н. Бобко и Л. К. Шаймарданова. Первые два автора в совместной работе «Развитие логических операций мышления студентов вуза» констатируют, что «большинство студентов не владеют даже минимальным набором не-

обходимых логических умений, которые определяют успешность их обучения в вузе. Студенты испытывают большие затруднения в усвоении материала: заучивая наизусть определения, правила, доказательства, они не могут дать определения хорошо знакомого понятия, сделать собственный вывод из данных посылок, провести несложное рассуждение, определить правильность сделанных умозаключений и определений». [4] Л. К. Шаймарданова уточняет, что «проблемой является недостаток мотивации у студентов к развитию логического мышления. Многие из них могут не видеть непосредственной связи между этим навыком и их будущей профессиональной деятельностью». [5] Автор, исходя из собственного педагогического опыта, вынужден согласиться с обеими позициями, которые в целом и определяют актуальность предлагаемой статьи.

#### **Разработка темы**

Умение логически мыслить особенно важно для медиаспециалистов, профессиональная деятельность которых состоит не только в анализе действий, процессов, явлений и документов, но и в формировании общественного мнения путём логического изложения информации в СМИ. К сожалению, непосредственно этой проблематике отечественными учёными уделено незначительное внимание. Российская электронная научная библиотека eLIBRARY.ru в марте 2025 г. по запросу «логическое мышление...» с уточнением «журналисты» и «медиаспециалисты» показало всего восемь исследований. Среди них можно выделить работы И. Г. Чередниченко, Н. М. Романенко, М. П. Котюровой, Е. А. Баженовой и коллективное исследование Г. Н. Степановой, С. А. Бескорвайной, О. В. Кублашвили [6–9]. Принципы логического мышления на материалах информационно-аналитических задач и практики их развития исследованы в публикациях доктора педагогических наук О. А. Агатовой, например в учебнике «Информационно-аналитическая работа в органах информационного обеспечения Вооружённых Сил Российской Федерации». О. А. Агатова раскрывает Закон тождества, Закон противоречия, Закон исключённого третьего, Закон достаточного основания на занятиях с курсантами – будущими военными медиаспециалистами на материалах информационного противостояния по военным учениям в Арктике, на примерах миротворческих миссий в зонах вооружённых конфликтов [10]. В учебнике для университетов «Современные медиасистемы» О. А. Агатова раскрывает технологию фактчекинга, основанную на принципах логического мышления. На примере материалов информационного противостояния в условиях Специальной военной операции на Украине, 2-й чеченской кампании, югославского вооружённого конфликта исследуются методики развития аналитического, логического мышления у курсантов военных университетов, студентов военных кафедр гражданских вузов [11]. Определённый вклад в изучение рассматриваемой темы внёс и автор, опубликовав в журнале «Новое в психолого-педагогических исследованиях» научную статью «Развитие компетенций по информационному противоборству у курсантов, обучающихся по специальности “Военная журналистика”». [12] Автор продолжает исследование проблематики, сосредоточившись на развитии логического мышления у военных медиаспециалистов как наиболее актуальной теме дня, исходя из сложившейся военно-политической ситуации в мире и активной информационной войны между коллективным Западом и Россией, в которой они, военные медиаспециалисты, в переносном и буквальном смысле находятся на переднем крае.

#### **Методы исследования**

В ходе исследования автором применялись следующие методы: теоретические (анализ научных источников для понимания сути и содержания логического мышления в целом и для медиаспециалистов в частности; синтез и обобщение для формулирования выводов исследования) и прикладные (метод табулирования, наглядно представляющий процесс решения практических задач для развития логического мышления).



всего источники информации. Работая с ними, необходимо всегда решать задачу определения доверительности источника.

Таким образом, знание логики составляет необходимый элемент профессионально-методологической подготовки медиаспециалистов. Высокая логическая культура, стройность и убедительность мысли, изложения текстов служат важным элементом их профессиональной деятельности.

### **Результаты исследования**

Сегодня в силу обострения противоборства, в том числе информационного, с коллективным Западом остро встал вопрос повышения качества работы медиаспециалистов. Качество может дать только логическое мышление. Почему именно мышление? Ответ прост: любая деятельность человека зависит от того, как он думает. Как человек думает, так он и действует.

Мышление – это высшая по отношению к чувственной форма действительности, состоящая в целенаправленном, опосредованном и обобщённом познании существенных связей и отношений реальности.

Профессиональная деятельность медиаспециалиста имеет жёстко целенаправленный характер. Эта целенаправленность и в анализе разных видов действий, процессов, явлений, документов, и в понимании характера, качеств, мотивов деятельности человека, и в процессе подготовки материалов для СМИ. Обобщённое отражение действительности заключается в отвлечении медиаспециалистов от единичных характеристик исследуемого, в выделении его общих свойств, скрытых от непосредственного восприятия. Сопоставляя те или иные действия в политической, военной, экономической, социальной областях, медиаспециалист выделяет общее, наиболее полно выражающее их сущность. Мышление медиаспециалиста носит опосредованный характер. Например, на чувственном уровне нельзя представить экономический/военный/информационный и т. д. потенциал противника, союзника, но с помощью мышления это возможно сделать, сформировав соответствующее абстрактное понятие. Особенностью мышления и профессиональной деятельности медиаспециалиста также является очень тесная связь с языком. Логически мыслящий медиаспециалист будет излагать свои мысли чётким, ясным, понятным языком.

Ещё один существенный признак мышления – его активный и творческий характер. С помощью активного мышления медиаспециалист через теоретические обобщения создаёт мысленные модели изучаемых объектов, которые позволяют глубже и точнее воспроизводить их отдельные свойства и связи. Например, для определения факторов, влияющих на процесс осложнения военно-политической обстановки в стране, исследователь обратит внимание на военные и политические факторы. Однако, если к делу подойти активно и творчески, можно обнаружить и другие, на первый взгляд, второстепенные явления, которые фактически становятся существенными. Например, по исчезновению в 40-е годы прошлого века из открытой научной печати всех материалов по делению атома советские эксперты сделали правильный вывод о том, что на Западе начали работы по созданию оружия на новых физических принципах. Более современный пример: в канун внутригосударственных переворотов и «цветных революций» в значительном числе государств фиксировались всплеск активности НКО (некоммерческих объединений) различного толка, существовавших на зарубежные гранты, и вывод активистов олигархов за рубеж.

Важнейший постулат логического мышления – прежде, чем рассуждать о чём либо, необходимо определиться в понятиях. Понятия в логике – это форма мышления, отражающая предмет в его существенных признаках. В 1990 году в МГУ вышла работа Ю. А. Петрова «Культура мышления», в которой автор особо пояснял, что в логике все определения должны быть понятными [14]. Например, если мы утверждаем, что

крейсер – это большой военный корабль, то перед этим следует определить, что такое корабль, что такое большой корабль, что такое военный корабль. Иначе утверждение будет неясным. Отсюда следует правило – основные понятия должны быть явно определены. Это тем более важно для медиаспециалиста, деятельность которого направлена на формирование общественного мнения посредством предоставления обществу информации. В начале XXI века тематику понятий активно продолжил разрабатывать доктор исторических наук, профессор В. А. Махонин, опубликовавший серию серьёзных научных исследований: «Нищета терминологии и логические основы понятийного аппарата», «Об уточнении соотношений между понятиями «военный конфликт» и «война», «О подходах к определению, классификации и пониманию причин возникновения вооружённых конфликтов» и др. [15–17].

Рассматривая вопрос развития логического мышления у медиаспециалистов, особо необходимо остановиться на логике лингвистической, то есть о логике языка, прежде всего русского языка. Эта логика представляет собой совокупность взаимоувязанных правил формы и содержания построения предложений и установления смыслов слов. Это правила образования слов, словосочетаний и предложений, правила построения предложения, связи слов, согласования и многое другое. Это и логика смыслов. Например, слово ключ имеет несколько значений, и важно понимать, в каком значении и каким образом это слово можно правильно применять. Бесспорно, изучая и совершенствуя различные способы выражения мыслей посредством языка как письменно, так и устно, медиаспециалист автоматически знакомится и с разными видами мыслей. А стремление избежать грамматических ошибок эксперты, в частности Л. Н. Фаткуллова, напрямую связывают «с необходимостью избегать логических ошибок» [18]. Развитию мышления медиаспециалиста способствует не только знание русского языка, но и иностранного. Напомним, что уже упоминавшийся ФГОС чётко зафиксировал в УК-4 (универсальной компетенции) требование «...применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (-ых) языке (-ах)». [13] При чтении иностранного текста нужно уметь определить, какая именно мысль, возможно на «втором плане», заложена в той или иной фразе. И ещё больше мыслительных усилий требуется при написании текста на иностранном языке, особенно если система этого языка существенно отличается от русского.

Таким образом, можно сделать вывод, что логическое мышление – это интеллектуальное оружие, и тот, кто им обладает, всегда сильнее своих противников в интеллектуальном отношении. Владующий логическим мышлением сильнее других в поиске нужной информации, в анализе фактов, в аргументации собственных суждений и выводов, в опровержении иных положений и точек зрения, в подготовке качественных информационных сообщений, в грамотной формулировке вопросов, ответы на которые раскрывают ту или иную проблему, и во многом другом.

В процессе профессиональной деятельности каждому медиаспециалисту придётся решать большое количество разнообразных задач. Все эти задачи охватываются в основном двумя направлениями – работой с людьми и работой с информацией. Оба направления обусловлены аналитикой, без которой медиаспециалист не сможет обойтись. Аналитика – это фактический синоним логического мышления (не случайно две самые важные работы Аристотеля по логике называются Аналитиками – первой и второй). [19] Отсюда следует, что профессиональным аналитиком может быть только человек, владеющий логическим мышлением (логикой).

Работа по поиску и анализу политической, экономической, военной и иной информации, необходимой медиаспециалисту в рамках профессиональной деятельности (и это опять же зафиксировано ФГОС в УК-1, УК-2, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-8 и др.), может быть прямой (из СМИ, документов, непосредственного участия в событиях/процессах и т. д.) и от людей, например политиков, экономистов, военнослужащих.

В работе с информационными данными, относящимися к политическим, военным, военно-политическим, экономическим, социальным и другим вопросам, следует ориентироваться на следующие позиции:

– сомневаться во всём, перепроверять всю информацию (проводить так называемый фактчекинг), добываясь, чтобы оставалась только информация достоверная (объективная), актуальная (необходимая сегодня), достаточная и необходимая для решения конкретной задачи;

– добиваться понимаемости того или иного действия, процесса, прежде всего, самим субъектом, а затем так доносить эту информацию до потребителя, чтобы и ему было всё понятно.

Для достижения поставленных целей по развитию логического мышления будущим военным медиаспециалистам в процессе обучения предлагается решить ряд практических задач, оформленных в виде кейсов. Задачи направлены на развитие компонентов логического мышления – логические операции анализа, обобщения, синтеза, классификации и др.; упражнения с определением понятий, на построение умозаключений, получение новых знаний из анализа имеющихся и т. д.

В качестве примера рассмотрим процесс развития логического мышления у обучающихся при решении кейса «Определение понятий «вооружённый конфликт», «военный конфликт», «война» (кейс подготовлен на основе исследований доктора исторических наук, профессора В. А. Махонина) [15–17].

Сначала обучающиеся должны сформулировать общее понимание понятия «конфликт в военной области». Логика решения задачи лежит в опоре на дедуктивный метод (от общего к частному). Будущие медиаспециалисты определяют родовое понятие «конфликт» как имеющее наибольший объём из всех: конфликт может быть политический, социальный, военный, религиозный, этнический и т. д. Затем устанавливают существенные признаки конфликта:

– действующие субъекты (государства, религиозные конфессии, этносы/нации, политические группировки/движения/партии);

– противоречия (политические, экономические, военные, религиозные, национальные и т. д.);

– «силовые средства», применяемые в ходе конфликта: политические – запрет определённых партий, движений, ограничение политических свобод и т. д.; дипломатические – разрыв дипотношений, отзыв посла, высылка дипломатов, ноты и т. д.; военные – применение оружия или угроза применения оружия, в том числе оружия массового поражения; экономические – санкции, бойкот, блокада и т. д.

Далее обучающиеся формулируют рассматриваемые понятия «вооружённый конфликт», «военный конфликт», «война». Дают определение всем понятиям на основе логических правил деления понятий: последовательность, несовместимость, непрерывность и соразмерность.

В итоге изучения и логического анализа выводят определение: «вооружённый конфликт – это состояние противоборства субъектов для разрешения имеющихся противоречий с использованием оружия». Аналогично устанавливают признаки понятия «военный конфликт». Здесь субъектами выступают государство/военные союзы государств/ военные коалиции государств, а также внутрисоюзные антиправительственные группировки, радикальные группировки, в том числе международные и другие субъекты, имеющие вооружённые формирования и ставящие перед собой политические цели. Логически выводится определение: военный конфликт – противоборство военно-политических субъектов в форме вооружённого насилия с целью разрешения имеющихся противоречий. Добавляя к понятию признак масштабности, обучающиеся получают разновидности военных конфликтов: широкомасштабный военный конфликт (война) и военный конфликт ограниченного масштаба (ограниченная война).

Исходя из выдвинутых положений, обучающиеся определяют признаки войны (широкомасштабного военного конфликта):

- мобилизация всех сил и средств государства/коалиции государств на разгром врага;
- расширенное производство вооружения, военной и специальной техники, продукции военного назначения в целом;
- принятие особых законов, регулирующих жизнедеятельность общества в период войны и т. д.

Логично, что военный конфликт ограниченного масштаба (ограниченная война) будет иметь признаки с использованием понятия «ограниченный»:

- вооруженные силы используются в боевых действиях не полностью, а частично;
- военные действия носят ограниченный характер (происходят в определённом регионе), характеризуются эпизодичностью, различной интенсивностью;
- отсутствие выраженной линии фронта;
- военное положение объявляется только в зоне военных действий;
- политическое урегулирование может начаться до окончания боевых действий и проходить на их фоне.

По итогам анализа обучающиеся получают отношения объёмов исследуемых понятий.

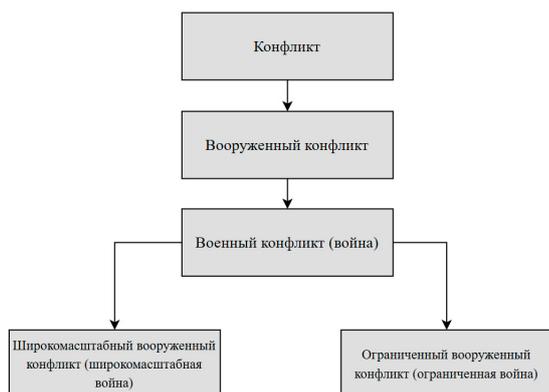


Рис. 1

Для наглядности определения родо-видовых взаимосвязей предлагается рис. 2



Рис. 2

Исходя из проведённого анализа обучающиеся формулируют и правила употребления исследуемых понятий в информации и текстах.

<b>Некорректные словосочетания</b>	<b>Корректные словосочетания</b>
Войны и военные конфликты	Вооружённые конфликты
Войны и вооружённые конфликты	Войны
Военные и вооружённые конфликты	Военные конфликты; крупномасштабные военные конфликты, военные конфликты ограниченного масштаба

В ходе решения практической задачи обучающиеся приходят к логическому выводу о том, что:

- рассмотренные понятия охватывают все разновидности существующих вооружённых конфликтов;
- в системе родо-видовых отношений исследуемые понятия находятся на разных уровнях:
  - Вооружённый конфликт – родовое понятие.
  - Военный конфликт – видовое понятие.
  - Широкомасштабный военный конфликт (война) или ограниченный военный конфликт (ограниченная война) – подвидовые понятия.

В соответствии с правилами деления понятий – правило последовательности, правило соразмерности, правило несовместимости и правило непрерывности – обучающиеся проводят классификацию военных конфликтов (войн):

- по масштабам: локальные (внутри государства), межгосударственные (между 2–3 государствами), региональные (между 3 и более государствами), глобальные/мировые (участие значительного числа государств на нескольких континентах);
- по месту и роли государства в военном конфликте: межгосударственные и внутригосударственные;
- по составу субъектов: политические (гражданские), межнациональные, религиозные и т. д.;
- по соответствию или несоответствию международному праву;
- по социально-политической классификации: агрессивные/оборонительные; справедливые/несправедливые; захватнические/освободительные; колониальные/антиколониальные и т. д.

В рамках развития логического мышления у будущих военных медиаспециалистов автором исследования разработаны и другие кейсы по тематике «Причины военных конфликтов», «Логика протекания военных конфликтов», «Последствия военных конфликтов» и т. д.

#### **Заключение**

Как показало исследование, развитие логического мышления у военных медиаспециалистов является обязательным элементом в рамках их подготовки к профессиональной деятельности. Требования этого заложены и во ФГОС по специальности. Анализ показывает, что эффективнее необходимые компоненты логического мышления усваиваются в рамках решения определённых кейсов в ходе практических занятий, что является педагогической инновацией в подготовке военных медиаспециалистов.

Эксперимент проводился в 2023/2024 и 2024/2025 учебных годах на базе факультета журналистики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. В эксперименте приняли участие 74 обучающихся с первого по пятый курс. В соответствии с логикой исследования были сформированы две группы: контрольная (37 человек) и экспериментальная (37

человек). Ключевой особенностью эксперимента было то, что курсанты, входившие в контрольную группу, обучались по стандартному алгоритму. Для вошедших в экспериментальную группу была реализована активная модель развития логического мышления с использованием предложенных кейсов. При констатирующем обследовании курсанты экспериментальной группы показали эффективность усвоения компонентов логического мышления в среднем в 2,5 – 3 раза выше, чем курсанты из контрольной группы.

Подтверждённый практикой опыт предлагается использовать в развитии логического мышления у гражданских медиаспециалистов и после соответствующей доработки у обучающихся по другим специальностям.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.  
The author read and approved the final manuscript.*

### Список литературы

1. Баженова В. В. Развитие логического мышления студентов-будущих педагогов на практических занятиях по психологии посредством применения логических упражнений. Преподаватель XXI век. 2020. № 4-1. С. 84–99. DOI: 10.31862/2073-9613-2020-4-84-99
2. Исакова М. М., Тлупова Р. Г., Эржибова Ф. А., Ибрагим А. С. Педагогические приемы развития логического мышления студентов вузов. Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 2. С. 110–125. DOI: 10.25588/CSPU.2019.13.68.008
3. Яковлева Е. В. Проблема формирования логической культуры мышления студентов. Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 57. С. 69–75.
4. Мирошниченко И. Н., Бобко М. Н. Развитие логических операций мышления студентов вуза // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : мат-лы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под общ. ред. Т. Н. Ищенко (Красноярск, 25 апреля 2018 г.). Красноярск : СибГУ им. академика М. Ф. Решетнева, 2018. С. 86–91.
5. Шаймарданова Л. К. Развитие логического мышления у студентов технического вуза: проблемы и практики. Системы компьютерной математики и их приложения. 2024. № 25 С. 362–367. EDN: ZWWTAN
6. Чередниченко И. Г. Формирование профессионального мышления у студента-журналиста // Журналистика и политика: взаимодействие и взаимовлияние : сб. трудов конф. (Архангельск, 9 апреля 2020 г.). Архангельск : САФУ, 2020. С. 234–240.
7. Романенко Н. М. Формирование критического мышления у будущих журналистов: констатирующий этап эксперимента // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109). С. 247–249.
8. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Частицы-дискурсивы в аспекте критичности мышления журналиста. Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 64. С. 63–75. DOI: 10.17223/19986645/64/5
9. Степанова Г. Н., Бескорвайная С. А., Кублашвили О. В. Развитие концептуального мышления медиаспециалиста как интеллектуальной технологии принятия управленческих решений в медиабизнесе. Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. 2018. № 4. С. 33–38. EDN: OIHZUK
10. Агатова О. А. Информационно-аналитическая работа в органах информационного обеспечения Вооруженных Сил Российской Федерации. М. : Инфра-М. 2025. 196 с.

11. Агатова О. А. Современные медиасистемы. Учебник для университетов. Москва, «Знание-М», 2025. 265с.
12. Струговец В. М. Развитие компетенций по информационному противоборству у курсантов, обучающихся по специальности «Военная журналистика». Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2025. № 1 (76). С. 198–209. DOI: 10.51944/20722516\_2025\_1\_000
13. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников по УГСН 56.05.05. «Военная журналистика» (утверждены руководителем Департамента информации и массовых коммуникаций Министерства обороны Российской Федерации 31 мая 2021 г.) [Электронный ресурс] : сайт. Система высшего образования Министерства обороны Российской Федерации. URL: <https://vuz.mil.ru/Perechen-specialnostei?ysclid=m06edt9zjk250190488> (дата обращения: 07.11.2024).
14. Петров Ю. А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы. М. : Изд-во МГУ, 1990. 118 с.
15. Махонин В. А. Нищета терминологии и логические основы понятийного аппарата. Научно-популярное издание. М. : Проспект, 2024. 400 с.
16. Махонин В. А. Об уточнении соотношения между понятиями «военный конфликт» и «война» // Военная мысль. 2011. № 12. С. 55–57. EDN: ORXPXH
17. Махонин В. А. О подходах к определению, классификации и пониманию причин возникновения вооруженных конфликтов // Геополитика: теория, история, практика. 2012. № 1. С. 144–148.
18. Фаткуллова Л. Н. Особенности развития логического мышления студентов будущих учителей // Образование и саморазвитие. 2010. № 2 (18). С. 186–191. EDN: PVBABL
19. Аристотель. Аналитики первая и вторая ; пер. с греч. Л. : Госполитиздат. 1952. 438 с.

#### References

1. Bazhenova V.V. Razvitie logicheskogo myshleniya studentov-budushchikh pedagogov na prakticheskikh zanyatiyakh po psikhologii posredstvom primeneniya logicheskikh uprazhneniy [The development of logical thinking in students-future teachers in practical classes in psychology through the use of logical exercises]. *Prepodavatel XXI vek*. 2020, no. 4-1, pp. 84-99 (in Russian)
2. Isakova M.M., Tlupova R.G., Erzhibova F.A., Ibragim A.S. Pedagogicheskie priemy razvitiya logicheskogo myshleniya studentov vuzov [Pedagogical techniques for the development of logical thinking of university students]. *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*. 2019, no. 2, pp.110-125. DOI: 10.25588/CSPU.2019.13.68.008 (in Russian)
3. Yakovleva E.V. *Problema formirovaniya logicheskoy kultury myshleniya studentov* [The problem of forming a logical culture of students' thinking]. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2008, no. 57, pp. 69-75 (in Russian)
4. Miroshnichenko I.N., Bobko M.N. Razvitie logicheskikh operatsiy myshleniya studentov vuza [Development of logical operations of thinking of university students]. *V sbornike: Pedagogika i psikhologiya: problemy razvitiya myshleniya: Materialy III Vserossiiskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Pod obshchey redaktsiey T.N. Ishchenko*. Krasnoyarsk, SibGU im. akademika M.F. Reshtneva, 2018, pp. 86-91 (in Russian)
5. Shaymardanova L.K. Razvitie logicheskogo myshleniya u studentov tekhnicheskogo vuza: problemy i praktiki [Development of logical thinking in students of technical university: problems and practices]. *Sistemy kompiyuternoy matematiki i ikh prilozheniya*. 2024, no. 25, pp. 362–367. EDN: ZWWTAN (in Russian)

6. Cherednichenko I.G. Formirovanie professionalnogo myshleniya u studenta-zhurnalista [Formation of professional thinking in a student-journalist]. *V sbornike: Zhurnalistika i politika: vzaimodejstvie i vzaimovliyanie*. Arkhangel'sk, SAFU, 2020, pp. 234-240 (in Russian)
7. Romanenko N.M. Formirovanie kriticheskogo myshleniya u budushchikh zhurnalistov: konstatiruyushchiy etap eksperimenta [The formation of critical thinking in future journalists: the ascertaining stage of the experiment]. *The World of Science, Culture and Education*. 2024, no. 6 (109), pp. 247-249 (in Russian)
8. Kotyurova M.P., Bazhenova E.A. *Chastisty-diskursivny v aspekte kritichnosti myshleniya zhurnalista* [Particles-discursive in the aspect of critical thinking of a journalist]. *Tomsk State University Journal. Philology*. 2020, no. 64, pp. 63-75. DOI: 10.17223/19986645/64/5 (in Russian)
9. Stepanova G.N., Beskorovaynaya S.A., Kublashvili O.V. Razvitie kotseptualnogo myshleniya mediaspetsialista kak intellektualnoy tekhnologii prinyatiya upravlencheskikh resheniy v mediabiznese [The development of conceptual thinking of a media specialist as an intellectual technology for making managerial decisions in the media business]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Problemy poligrafii i izdatelskogo dela*. 2018. No. 4. pp. 33-38. EDN: OIHZUK (in Russian)
10. Agatova O.A. *Informatsionno-analiticheskaya rabota v organakh informatsionnogo obespecheniya Vooruzhennykh Sil Rossiiskoy Federatsii* [Information and analytical work in the information support bodies of the Armed Forces of the Russian Federation]. Moscow, Infra-M, 2025. 196 p.
11. Agatova O.A. *Sovremennye mediasistemy. Uchebnik dlya universitetov* [Modern media systems. Textbook for universities]. Moscow, Znanie-M, 2025. 265 p.
12. Strugovets V.M. Razvitie kompetentsiy po informatsionnomu protivoborstvu u kursantov, obuchayushchikhsya po spetsialnosti «Voennaya zhurnalistika». [The development of competencies in information confrontation among cadets majoring in “Military journalism”]. *Innovation in psychological and pedagogical studies*. 2025, no. 1 (76), pp. 198-209. DOI: 10.51944/20722516\_2025\_1\_000 (in Russian)
13. Kvalifikatsionnye trebovaniya k voenno-professional'noj podgotovke vypusknikov po UGSN 56.05.05. «Voennaya zhurnalistika» (utverzhdeny rukovoditelem Departamenta informatsii i massovykh kommunikatsiy Ministerstva oborony Rossijskoj Federatsii 31 maya 2021 g.) [Qualification requirements for military professional training of graduates of the UGSN 56.05.05. “Military Journalism” (approved by the head of the Department of Information and Mass Communications of the Ministry of Defense of the Russian Federation on May 31, 2021)]. *Sistema vysshego obrazovaniya Ministerstva oborony Rossiiskoy Federatsii*. Available at: <https://vuz.mil.ru/Perechen-specialnosti?ysclid=m06edt9zjk250190488> (accessed 07 November 2024) (in Russian)
14. Petrov Yu.A. *Kultura myshleniya: metodologicheskie problemy nauchno-pedagogicheskoy raboty* [Culture of thinking: Methodological problems of scientific and pedagogical work]. Moscow, Moscow State University Publ., 1990. 118 p.
15. Makhonin V.A. Nishcheta terminologii i logicheskie osnovy ponyatiynogo apparata [The poverty of terminology and the logical foundations of the conceptual apparatus]. *Nauchno-populyarnoe izdanie*. Moscow, Prospekt, 2023. 400 p.
16. Makhonin V.A. Ob utochnenii sootnosheniya mezhdu ponyatiyami «voenniy konflikt» i «voyna». [On clarifying the relationship between the concepts of “military conflict” and “war”]. *Voennaya mysl*. 2011, no. 12, pp. 55-57 (in Russian)
17. Makhonin V.A. O podhodakh k opredeleniyu, klassifikatsii i ponimaniyu prichin vozniknoveniya vooruzhennykh konfliktov [On approaches to the definition, classification and understanding of the causes of armed conflicts]. *Geopolitika: teoriya, istoriya, praktika*. 2012, no. 1, pp. 144-148 (in Russian)

18. Fatkullova L.N. Osobennosti razvitiya logicheskogo myshleniya studentov – budushchikh uchiteley. [Features of the development of logical thinking of students – future teachers]. *Education and Self-Development*. 2010, no. 2 (18), pp. 186-191. EDN: PBABBL (in Russian)

19. Aristotle. *Analitiki pervaya i vtoraya. Perevod s grecheskogo*. [Analytics one and two. Translated from Greek]. Leningrad, Gospolitizdat, 1952. 438 p.

**Виталий Михайлович Струговец**

*кандидат политических наук, старший преподаватель кафедры информационного обеспечения*

*SPIN-код РИНЦ 6817-5057*

*Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ*

*Россия, 123001, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14*

*тел.: +7 (495) 6990816*

**Vitaly M. Strugovets**

*Candidate of Sciences (Politics), Senior Lecturer at the Department of Information*

*SPIN-code of the RSCI 6817-5057*

*Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation*

*14 B. Sadovaya St, Moscow, Russia, 123001*

*Tel: +7 (495) 6990816*

**Статья поступила в редакцию 22.03.2025, одобрена после рецензирования 19.08.2025, принята к публикации 20.08.2025.**

**The article was submitted to the editorial office on 22.03.2025, approved after review on 19.08.2025, and accepted for publication on 20.08.2025.**

*Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.*

УДК 37.015.3

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-426-443

Научная статья

## Изменчивость содержательных характеристик компонентов профессиональной субъектности студентов на начальном этапе обучения в колледже

И. С. Морозова<sup>1</sup>, Е. В. Воронова<sup>2</sup><sup>1</sup>Кемеровский государственный университет, г. Кемерово<sup>2</sup>Сибирский колледж сервиса и технологий, г. Кемерово<sup>1</sup>[ishmorozova@yandex.ru](mailto:ishmorozova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225><sup>2</sup>[elenavoronova27.06@mail.ru](mailto:elenavoronova27.06@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0007-0022-5161>

### Аннотация

**Введение.** В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия «профессиональная субъектность студента». Проанализированы характеристики профессиональной субъектности студентов вуза и студентов среднего профессионального образования. Раскрыты компоненты профессиональной субъектности студентов среднего профессионального образования. Описаны содержательные характеристики компонентов профессиональной субъектности студентов колледжа. Цель исследования – выявить изменчивость содержательных характеристик компонентов профессиональной субъектности студентов на начальном этапе обучения в колледже.

**Материалы и методы.** Лонгитюдное исследование проводилось с 2024 по 2025 г. на базе Сибирского колледжа сервиса и технологий. Респондентами исследования стали 26 студентов, обучающихся по направлению подготовки «Дизайн по (отраслям)». Диагностический инструментарий: тест СЖО Д. Крамбо и Л. Махолик (в адаптации Д. А. Леонтьева), опросник «Мотивация учебной деятельности» (в модификации Н. Ц. Бадмаевой), опросник «Шкала академической мотивации», методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин), тест «Оценка уровня общительности», разработанный В. Ф. Ряховским. Результаты лонгитюдного исследования были проанализированы при помощи методов математической статистики.

**Результаты исследования.** Проанализирована изменчивость содержательных характеристик когнитивного, мотивационного, рефлексивно-регуляторного и коммуникативного компонентов профессиональной субъектности студентов-дизайнеров на первом и втором курсах обучения в колледже. На втором курсе обучения в колледже у студентов значительно снижаются «общий показатель СЖО» и показатель «цели в жизни», составляющие когнитивный компонент профессиональной субъектности. Мотивационный компонент выражен следующими показателями: «амотивация», «мотивы избегания», «интроецированная мотивация», «экстернальная мотивация». Показатель «локус контроль-«Я» определяет рефлексивно-регуляторный компонент профессиональной субъектности и имеет тенденцию к снижению у студентов на втором курсе обучения. У студентов-дизайнеров замечено повышение показателя

© Морозова И. С., Воронова Е. В.

«уровень коммуникации» на втором году обучения, что составляет коммуникативный компонент профессиональной субъектности студентов среднего профессионального образования.

**Обсуждение и заключение.** На основе полученных результатов лонгитюдного исследования у студентов была выявлена изменчивость содержательных характеристик каждого из компонентов профессиональной субъектности на начальном этапе профессионального обучения в колледже.

**Ключевые слова:** профессиональная субъектность, изменчивость содержательных характеристик, студент СПО, студент-дизайнер, профессиональное обучение, колледж

**Для цитирования:** Морозова И. С., Воронова Е. В. Изменчивость содержательных характеристик компонентов профессиональной субъектности студентов на начальном этапе обучения в колледже // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 426–443. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-426-443

### Variability of the Content Characteristics of the Components of Students' Professional Subjectivity at the Initial Stage of College Education

Original article

Irina S. Morozova<sup>1</sup>, Elena V. Voronova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kemerovo State University, Kemerovo

<sup>2</sup>Siberian College of Service and Technology, Kemerovo

<sup>1</sup>ishmorozova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0862-7225>

<sup>2</sup>elenavoronova27.06@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-0022-5161>

#### Abstract

**Introduction.** The article discusses various approaches to defining the concept of “professional subjectivity of a student”. It analyzes the characteristics of professional subjectivity of university students and students of secondary vocational education. The components of professional subjectivity of secondary vocational education students are revealed. The article describes the content characteristics of the components of professional subjectivity of college students. The purpose of this study is to identify the variability of the content characteristics of the components of students' professional subjectivity at the initial stage of college education.

**Materials and Methods.** The longitudinal study was conducted from 2024 to 2025 at Siberian College of Service and Technology. The study involved 26 students majoring in Design (by industry). The diagnostic tools used included the Life Orientation Test by D. Krambo and L. Makholik (adapted by D. A. Leontiev), the questionnaire “Motivation for Educational Activity” (modified by N. Ts. Badmaeva), the questionnaire “Academic Motivation Scale”, the methodology “Communicative and Organizational Tendencies” (V. V. Sinyavsky, V. A. Fedoroshin), the test “Assessment of the Level of Sociability”, developed by V. F. Ryakhovsky. The results of the longitudinal study were analyzed using mathematical statistics.

**Results.** The variability of the content characteristics of the cognitive, motivational, reflexive-regulatory, and communicative components of the professional subjectivity of design students in their first and second years of college education was analyzed. In their second year of college education, students significantly decrease their “overall life satisfaction” and “life goals” scores, which are components of the cognitive component of professional subjectivity. The motivational component is expressed through the following indicators: “amotivation”, “avoidance motives”, “internalized motivation”, and “externalized motivation”. The “locus

of control – “I” indicator determines the reflexive-regulatory component of professional subjectivity and tends to decrease in second-year students. In second-year design students, an increase in the “level of communication” indicator was observed, which constitutes the communicative component of the professional subjectivity of secondary vocational education students.

**Discussion and Conclusion.** Based on the results of a longitudinal study, students showed variability in the content characteristics of each component of professional subjectivity at the initial stage of professional training in college.

**Keywords:** professional subjectivity, variability of content characteristics, secondary vocational education student, design student, vocational training, college

**For citation:** Morozova I.S., Voronova E.V. Variability of the Content Characteristics of the Components of Students’ Professional Subjectivity at the Initial Stage of College Education. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp. 426-443. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-426-443

### Введение

Современная система среднего профессионального образования нацелена на формирование профессионала, готового реализовать свой личностный и профессиональный потенциал в условиях конкуренции, динамично развивающихся технологий. В процессе профессионального обучения становится важным сформировать у студента критическое мышление, навыки работы в команде, умение успешно адаптироваться к меняющимся профессиональным требованиям. В связи с этим для специалистов в области педагогики и психологии становится актуальным определить содержательные характеристики феномена профессиональная субъектность, в котором заключена рефлексивность, способность студента адаптироваться к образовательной среде, готовность выстраивать успешную коммуникацию, стремление к саморазвитию и самореализации.

Авторы данной статьи ставят перед собой задачу раскрыть термин профессиональная субъектность применимо к студентам среднего профессионального образования, описать компоненты профессиональной субъектности, проанализировать изменчивость содержательных характеристик каждого из компонентов профессиональной субъектности студентов на начальном этапе обучения.

### Теоретический обзор

Изучение феномена «субъектность» представлено в работах исследователей из различных областей научного знания: философского, педагогического, психологического. На современном этапе в научных литературных источниках представлены междисциплинарные исследования, в которых описан феномен субъектности [1]. Можно утверждать, что изучение понятия «субъектность» представляет интерес для специалистов из разных областей научного знания.

Л. А. Стахнева [2] подчёркивает, что понятие «субъектность» отражает, с одной стороны, готовность человека к трансформации собственной жизни, а с другой – способность личности преобразовывать окружающий мир.

Ф. Г. Мухаметзянова [3] считает, что в основании феномена «субъектность» заключено отношение человека к себе как деятелю, способному производить взаимообусловленные изменения в самом себе и в окружающем мире.

По мнению И. А. Гусевой [4], студенчество является ключевым возрастным периодом для развития и формирования субъектности. В данный период субъектность характеризуется целенаправленной и преобразовательной активностью, осознанностью,

ответственностью за собственное профессиональное становление.

Анализируя процесс развития субъектности студентов вуза, А. В. Гвоздева [5] отмечает, что данный процесс характеризуется непрерывностью, динамичностью и определяет различные уровни отношения студента к себе и к образовательной деятельности.

В своем диссертационном исследовании О. А. Еремеева интерпретирует субъектность студента вуза как интегративное качество, сопряжённое со способностью личности студента преобразовать собственную деятельность [6].

Е. В. Медведева, развивая тему становления субъектности студента вуза, утверждает, что субъектность студента находит своё отражение в его планомерной учебно-познавательной деятельности, в непрерывном процессе общения и процессе самопознания. Автор подчёркивает, что во внутриличностном плане субъектность студента обеспечивает осознанность собственной значимости при успешном выполнении какой-либо деятельности. Таким образом, среди показателей становления субъектности студентов вуза можно рассматривать самоорганизацию, самореализацию студента в учебной, профессиональной и социокультурной среде [7].

Понимание субъектности как интегративного качества личности прослеживается в научных исследованиях А. А. Деркач. По мнению исследователя, профессиональная субъектность развивается непосредственно в условиях выполнения реальных профессиональных задач. А. А. Деркач полагает, что внутренне обуславливающая конструктивно-преобразовательная активность личности выступает в качестве основы профессиональной субъектности, которая позволяет личности эффективно справляться с различными профессиональными задачами и обеспечивает личностно-профессиональное саморазвитие [8].

Анализируя научную литературу, в которой представлены структурные компоненты, особенности формирования и проявления профессиональной субъектности, можно констатировать, что большинство публикаций раскрывает феномен «профессиональная субъектность» через специфику конкретной профессиональной деятельности, например, психологов [8–12], педагогов [13–16], юристов [17], офицеров [18–21].

Профессиональная субъектность в аспектах её формирования у студентов вуза представлена в работах И. Г. Андреевой [17], А. Я. Большунова [22], А. В. Гвоздева [5], И. А. Гусевой [4], О. А. Еремеева [6], М. В. Исакова [23], И. П. Краснощеченко [11], Г. А. Миронова [12], Л. А. Недосеки [24], Т. А. Ольховской [25], Р. К. Сережникова [16], О. С. Тумшайс [26], А. Г. Тюрикова [22], Т. С. Хабарова [27], А. С. Яроцкой [28].

Профессиональная субъектность выпускника вуза характеризуется, во-первых, желанием личности осознанно управлять различными профессиональными обстоятельствами, во-вторых, намерением человека считать себя компетентным специалистом, в-третьих, стремлением к саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию [22]. Таким образом, исследователи включают в понятие «субъектность выпускника вуза» умение осознанно и самостоятельно расставлять профессиональные задачи, стремление выпускника к непрерывному профессиональному, индивидуальному развитию.

Углубляясь в изучение профессиональной субъектности студентов, можно подтвердить, что среди значительного количества научных публикаций, раскрывающих особенности профессиональной субъектности студентов вуза, нам не удаётся встретить большого количества исследований, посвящённых вопросу изучения специфики формирования профессиональной субъектности у студентов различных образовательных учреждений среднего профессионального образования. Мы полагаем, что в настоящее время становится актуальным изучение своеобразия формирования профессиональной субъектности студентов среднего профессионального образования.

Исследователи в области социологии констатируют, что с 2015 года происходят значимые изменения в образовательных и профессиональных траекториях выпускни-

ков школ в РФ. Выявлено, что охват программами среднего профессионального образования превысил охват программами высшего образования [29]. Таким образом, у молодёжи поменялся вектор образовательных и профессиональных траекторий. Мы наблюдаем увеличение численности поступающих на программы подготовки специалистов среднего звена. В связи с этим нам представляется важным проанализировать особенности формирования субъектности студентов в системе среднего профессионального образования.

Субъектность студента колледжа интерпретируется как определённое состояние личностного и профессионального развития, позволяющее студенту успешно адаптироваться к образовательной среде, способствующее эффективному межличностному взаимодействию с различными участниками образовательного пространства [30].

Е. В. Величко [30] в качестве основных признаков субъектности студентов из системы среднего профессионального образования выделяет стремление к самоорганизации, настроенность на саморазвитие, способность к профессиональному выбору, готовность к ответственности, потребность в личной причастности к профессиональной деятельности, стремление к самоактуализации и творческому созиданию.

В современных научных исследованиях изучение проблемы субъектности студентов, приобретающих среднее профессиональное образование, отражено в работах И. Б. Акимова [31], И. А. Ивкиной [31], А. В. Капцова [31], Е. И. Колесниковой [32], С. А. Минюровой [30], Е. В. Некрасовой [33], В. И. Панова [34], Н. С. Трофимовой [35].

Интерес вызывают исследования, в которых представлен сравнительный анализ стадий становления субъектности студентов вуза и студентов СПО [34]. В ходе научного исследования показано, что структура стадий становления студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования, отлична от структуры студентов, осваивающих образовательную программу в системе высшего профессионального образования. Авторами научного исследования отмечена значимость профиля получаемой специальности в структуре стадий становления субъектности [36].

В исследованиях, проведённых Е. Л. Бережковской и Л. Г. Кравцовым, представлены уровни и показатели субъектности студентов колледжа и студентов, получающих высшее образование [37]. На основании сравнительного анализа полученных результатов исследователи публикуют следующие факты: выявлено, что у студентов первого курса колледжа значимо ниже показатели шкалы общей субъектности в сопоставлении со студентами первого года обучения в вузе; установлено, что студенты первого и третьего года обучения в колледже не имеют фактических расхождений по показателям методики на субъектность; показано, что у студентов первого года обучения в вузе показатели шкал ответственности, свободы, контроля, общей субъектности выше в сравнении со студентами третьего курса, обучающихся в колледже.

В своём исследовании И. Б. Акимов выявил, что определённое положительное влияние на формирование субъектности студентов СПО оказывает практическая подготовка студента, в сравнении с теоретическим обучением [31].

Осуществив анализ научных исследований, посвящённых проблеме формирования субъектности у студентов СПО, мы установили, что научных исследований, раскрывающих особенности и этапы формирования профессиональной субъектности студентов в системе среднего профессионального образования, не представлено.

Мы полагаем, что процесс формирования профессиональной субъектности студентов СПО своеобразен и отличен от особенностей становления профессиональной субъектности студентов вуза. Отличительные особенности данного процесса могут быть детерминированы возрастными особенностями студентов, нормативным сроком профессионального обучения, спецификой образовательного процесса среднего профессионального образования (сочетание теоретического и прикладного компонентов обучения), особенностями получаемой профессии или специальности, своеобразием

взаимодействия участников образовательного пространства, расширенным составом участников образовательного процесса.

На наш взгляд, в профессиональной субъектности студентов среднего профессионального образования заключена осознанность, способность производить трансформации в собственной личности, готовность преобразовывать окружающий мир, стремление к индивидуальному и профессиональному развитию, что обеспечивается посредством образовательной среды, теоретической и практической профессиональной подготовки в рамках образовательного процесса. Таким образом, формирование профессиональной субъектности студентов среднего профессионального образования осуществляется в процессе обучения и находит своё отражение в последующей профессиональной реализации, а также может рассматриваться в качестве итога образовательной деятельности студента.

Рассуждая о важности формирования профессиональной субъектности студентов СПО, следует уделить внимание обоснованию структурных компонентов изучаемого феномена. Обратимся к анализу структурных компонентов профессиональной субъектности студентов, представленных в современных научных исследованиях.

В своих диссертационных исследованиях И. Г. Андреева [17], И. П. Краснощеченко [11], И. М. Скворцов [20], Н. Н. Старостина [38] раскрывают профессиональную субъектность студентов через изучение мотивационной сферы личности, обозначая мотивационно-деятельностный компонент профессиональной субъектности (Н. Н. Старостина), мотивационно-ценностный (И. Г. Андреева) и ценностно-мотивационный (И. М. Скворцов) компоненты профессиональной субъектности студентов. По мнению исследователей, наличие у студента учебной, профессиональной мотивации составляют основу для изучения профессиональной субъектности и определяют стремление студента к овладению инструментами профессиональной деятельности, выявляют желание студента к саморазвитию и профессиональному совершенствованию. Необходимо подчеркнуть, что мотивационный компонент чаще всего прослеживается в научных исследованиях как структурный элемент профессиональной субъектности студентов в период профессионального обучения.

Ряд исследователей рассматривают желание студентов осознанно управлять различными профессиональными обстоятельствами как важную составляющую характеристику профессиональной субъектности, которая раскрывается в рефлексивно-регуляционном [17; 38] и рефлексивном [20] компонентах профессиональной субъектности студентов.

Готовность студента к профессиональному развитию, способность к эффективной межличностной коммуникации находит своё отражение в коммуникативном компоненте профессиональной субъектности. По мнению Н. Н. Старостиной [38], коммуникативный компонент профессиональной субъектности проявляется в умении конструктивно выстраивать деловую коммуникацию, осуществлять эффективное сотрудничество для достижения учебных и профессиональных целей. И. М. Скворцов [20] полагает, что коммуникативный компонент профессиональной субъектности будущих офицеров обеспечивает эффективное взаимодействие с социумом и способствует достижению поставленных целей.

Для определения критерия успешности студента решать учебно-профессиональные задачи исследователями обозначен когнитивно-операциональный компонент профессиональной субъектности [17; 38]. В научных исследованиях когнитивно-операциональный компонент профессиональной субъектности отражает успешность студента на этапе профессионального обучения и включает в себя такие показатели, как сформированные инструментальные, межличностные, системные компетенции будущего юриста [17], сформированное критическое мышление студента-лингвиста [38]. Таким образом, когнитивно-операциональный компонент профессиональной субъектности

включает в себя ряд характеристик, обеспечивающих успешность овладения студентами профессиональных знаний и понимание специфики будущей профессиональной деятельности.

Мы предполагаем тот факт, что структура профессиональной субъектности может быть обоснована профилем профессиональной подготовки. В нашем исследовании профессиональной субъектности студентов среднего профессионального образования мы будем рассматривать следующие структурные компоненты: когнитивный, мотивационный, рефлексивно-регуляторный, коммуникативный.

Когнитивный компонент профессиональной субъектности студента СПО включает в себя стиль мышления, когнитивную гибкость, уровень креативности, осмысленность и интерес к собственной жизни. Когнитивный компонент является индикатором академической успешности студента на каждом из этапов профессионального обучения.

Мотивационный компонент представляет собой совокупность мотивов, обеспечивающих успех студента в процессе профессионального обучения. Данный компонент отражает стремление студента к достижению учебно-профессиональных результатов.

Рефлексивно-регуляторный компонент отражает уровень рефлексивности и саморегуляции личности студента, характеризует его продуктивность, осмысленность жизни. В данном компоненте представлена удовлетворённость самореализацией, способность личности студента осмысленно осуществлять деятельность, готовность к выбору, стремление студента к анализу своей деятельности и поступков.

Коммуникативный компонент профессиональной субъектности студента СПО сочетает в себе уровень коммуникативных и организаторских способностей, а также способность понимать и управлять своими эмоциями в процессе профессионального обучения. Коммуникативный компонент обеспечивает готовность студента к работе в команде, обуславливает эффективное взаимодействие с людьми для успешного выполнения учебных и профессиональных задач.

Мы полагаем, что представленные структурные компоненты описывают профессиональную субъектность студентов, обучающихся по творческим направлениям подготовки в СПО.

### Материалы и методы

Лонгитюдное исследование было проведено на базе ГПОУ «Сибирский колледж сервиса и технологий» с 2024 по 2025 г. Исследование проводилось на выборке (N = 26 студентов направления 54.02.01. «Дизайн по (отраслям)»). С целью изучения изменчивости содержательных характеристик профессиональной субъектности студентов на начальном этапе обучения в колледже нами было использовано несколько методик.

Для анализа содержательных характеристик когнитивного компонента нами был применён тест смысловых ориентаций, в адаптации Д. А. Леонтьева. Компонент содержит ряд показателей: «цель», «процесс», «результат», «общий показатель СЖО».

Исследование содержательных характеристик мотивационного компонента осуществлялось с помощью опросника «Мотивация учебной деятельности» (А. А. Реан, В. А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой). В состав компонента вошли следующие шкалы: «мотивы престижа», «социальные мотивы», «коммуникативные мотивы», «мотивы избегания», «профессиональные мотивы», «мотивы творческой самореализации», «учебно-познавательные мотивы». Из опросника «Шкала академической мотивации» представлены следующие содержательные характеристики: «амотивация», «экстернальная мотивация», «познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития», «мотивация самоуважения», «интроецированная мотивация».

Рефлексивно-регуляторный компонент включает в себя шкалы «Локус контроль-Я», «Локус контроль-жизнь».

Коммуникативный компонент профессиональной субъектности был исследован с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин). Компонент составили «шкала коммуникативных склонностей» и «шкала организаторских склонностей». Тест «Оценка уровня общительности», разработанный В. Ф. Ряховским. В коммуникативный компонент была включена шкала «уровень коммуникабельности».

Результаты исследования были рассчитаны методом математической статистики – t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Данные проанализированы в программе Statistica10.0.

#### Результаты исследования

В табл. 1 представлены изменения содержательных характеристик когнитивного компонента профессиональной субъектности студентов.

Таблица 1

#### Изменчивость содержательных характеристик когнитивного компонента профессиональной субъектности студентов по направлению подготовки «Дизайн (по отраслям)»

Показатели	Средние значения в группах		t-критерий	Уровни значимости различий (p)
	1 курс	2 курс		
Общий показатель СЖО	91,423 08	83,115 38	2,139 827	0,042 315
Цели в жизни	29,730 77	25,846 15	3,847 347	0,000 733

*Примечание:* в таблице указаны результаты с уровнем значимости  $p < 0,05$ .

В соответствии с данными (табл. 1) мы констатируем значительное снижение у студентов «общего показателя СЖО», показателя «цели в жизни» на 2-м курсе обучения в сравнении с 1-м курсом обучения, что может свидетельствовать о потере у студентов-дизайнеров на 2-м курсе прежних смыслов, идеалов и представлений о профессиональной деятельности.

Обратимся к рассмотрению изменчивости содержательных характеристик мотивационного компонента (табл. 2).

Таблица 2

#### Изменчивость содержательных характеристик мотивационного компонента профессиональной субъектности студентов по направлению подготовки «Дизайн (по отраслям)»

Показатели	Средние значения в группах		t-критерий	Уровни значимости различий (p)
	1 курс	2 курс		
Мотивы избегания	13,807 69	15,576 92	-2,503 55	0,019 189
Интроецированная мотивация	12,500 00	14,115 38	-2,614 40	0,0149 26
Экстернальная мотивация	11,730 77	13,807 69	-2,654 72	0,013 608

Амотивация	8,153 846	9,461 538	-2,127 66	0,043 407
------------	-----------	-----------	-----------	-----------

*Примечание:* в таблице указаны результаты с уровнем значимости  $p < 0,05$ .

На основании данных табл. 2, у студентов-дизайнеров обнаруживается повышение следующих показателей: «мотивация избегания», «интроецированная мотивация», «экстернальная мотивация», «амотивация» на 2-м курсе в отличие от результатов на 1-м году обучения. Показатель «мотивы избегания» определяет намерение студентов 2-го курса в срок выполнять учебные задания, чтобы не допустить потенциальные неприятности связанные с негативной оценкой их деятельности. Мы полагаем, что оценка деятельности студента преподавателем оказывает прямое влияние на самооценку и статус студента-дизайнера.

Показатель «интроецированная мотивация» характеризует студентов повышенным чувством долга, желанием избежать чувства вины и стыда в процессе профессионального обучения при переходе с 1-го на 2 курс обучения возрастает, что может свидетельствовать о внутренней мотивации студентов выполнять учебную деятельность, основанную на желании получить внешнее одобрение от значимых людей, чувстве долга перед ними. Мы считаем, что в качестве значимого человека студенты выделяют личность преподавателя профессиональных дисциплин, т. к. именно преподаватель направляет и ориентирует студента на получение им профессиональных знаний, которые необходимы для выполнения реальных производственных задач.

На 2-м году обучения мы наблюдаем, как возрастает показатель «экстернальная мотивация», что свидетельствует о наличии внешней мотивации студентов-дизайнеров, обусловленной потребностью внешнего подкрепления деятельности, например, высокой оценки их учебной деятельности от преподавателя. Мы допускаем, что в процессе обучения студент колледжа может сталкиваться с трудностями в освоении профессиональных модулей, что отражается на степени его удовлетворённости учебным процессом.

Показатель «амотивация» на 2-м курсе обучения незначительно возрастает в сравнении с 1-м курсом обучения, что может свидетельствовать о снижении интереса к профессиональному обучению. Полученные данные могут быть обусловлены, во-первых, нереалистичными ожиданиями от образовательного процесса, когда студент не способен увидеть связи между своими действиями и возможным будущим успехом в профессиональном деле, во-вторых, на 2-м году обучения студент-дизайнер может ощущать профессиональную некомпетентность в процессе обучения, что влияет на мотивацию достижения успехов.

Рассмотрим динамику содержательных характеристик рефлексивно-регуляторного компонента профессиональной субъектности студентов среднего профессионального образования (табл. 3).

Таблица 3

**Изменчивость содержательных характеристик рефлексивно-регуляторного компонента профессиональной субъектности студентов по направлению подготовки «Дизайн (по отраслям)»**

Показатели	Средние значения в группах		t-критерий	Уровни значимости различий (p)
	1 курс	2 курс		
Локус контроля «Я»	19,576 92	17,961 54	2,134 870	0,042 757

*Примечание:* в таблице указаны результаты с уровнем значимости  $p < 0,05$ .

Можно установить (табл. 3), что показатель «локус контроль «Я» у студентов значительно снижается на 2-м курсе аналогично данным, выявленным на 1-м курсе профессионального обучения в колледже. На наш взгляд, снижение данного параметра может объяснять тот факт, что студенты на 2-м году обучения переносят ответственность за свои результаты в учебной деятельности на иные внешние обстоятельства, игнорируя собственные стремления, что в результате отражается на внутренней свободе и способности к перспективному планированию. Мы полагаем, что студенты в данный период воспринимают профессиональное обучение как длительное, управляемое извне, что обуславливает выбор личности студента не принимать ответственность за результат обучения.

В табл. 4 отражена изменчивость содержательных характеристик коммуникативного компонента профессиональной субъектности студентов в период обучения в колледже.

Таблица 4

**Изменчивость содержательных характеристик коммуникативного компонента профессиональной субъектности студентов по направлению подготовки «Дизайн (по отраслям)»**

Показатели	Средние значения в группах		t-критерий	Уровни значимости различий (p)
	1 курс	2 курс		
Уровень коммуникабельности	13,615 38	15,076 92	-2,326 78	0,0283 74

*Примечание:* в таблице указаны результаты с уровнем значимости  $p < 0,05$ .

Мы наблюдаем (табл. 4) различия в уровне коммуникабельности у студентов-дизайнеров на 1-м и 2-м курсах обучения. Обнаружено, что у студентов на 2-м году обучения данный показатель выше, чем на 1-м курсе. Мы допускаем, что, заканчивая 2-й курс, студенты накапливают достаточный опыт взаимодействия с людьми, что позволяет им использовать его в качестве инструмента для выстраивания гармоничных взаимоотношений с окружающими. Повышение показателя «уровень коммуникабельности» обусловлено тем, что студенты на 2-м году обучения в колледже прошли дисциплину «Психология общения», в рамках которой сформировали навык эффективного взаимодействия с людьми.

#### Обсуждение и заключение

По результатам лонгитюдного исследования можно констатировать, что у студентов-дизайнеров на начальном этапе обучения в колледже происходят трансформации каждого компонента профессиональной субъектности. Важно уточнить, что в настоящее время в научных литературных источниках не представлено исследований, описывающих динамику содержательных характеристик студентов СПО, что не позволяет нам сопоставить результаты лонгитюдного исследования.

Было установлено, что мотивационный компонент профессиональной субъектности студентов-дизайнеров на начальном этапе обучения в колледже характеризуется наличием внутренней мотивации, основанной на чувстве долга, и внешней мотивации, которая может быть обусловлена внешними обстоятельствами (например, чувство долга или поощрение, санкции), которые придают смысл, усиливают стремления студентов достигать успехов в учебной деятельности. Полученные результаты сопоставимы с первым этапом развития учебной мотивации студентов СПО, представленным в исследовании О. В. Ведуты [39]. Первый этап развития учебной мотивации характери-

зуется преобладанием мотивов избегания, позиционных мотивов. По мнению О. В. Ведуты, студенты первого курса обладают внешней учебной мотивацией, обусловленной тревогой, страхом перед новыми для них формами контроля (зачёты, экзамены). У студентов-первокурсников отмечается «мотивация экстерниоризированного успеха» [39, с. 64], основанная на стремлении студентов быть признанными окружающими людьми.

Когнитивный компонент профессиональной субъектности студентов на начальном этапе обучения представлен размытыми представлениями о будущем, отсутствием удовлетворения от процесса профессионального обучения. Мы полагаем, что студенты на 2-м курсе обучения вступают в кризисный период, который необходим для поиска новых смыслов и перспектив профессионального обучения, выбора нового вектора личностного и профессионального развития в период обучения. О несформированности представлений студентов второго курса свидетельствует исследование О. В. Кожевниковой [40]. Выявлено, что студенты на втором году обучения переживают «кризис второкурсника», обусловленный этапом нормативного возрастного кризиса идентичности. Данный кризис тесно связан с процессами личностного, профессионального самоопределения студентов и может быть проявлен, с одной стороны, в отсутствии профессиональных планов, а с другой – в изменении профессиональных планов, вызванных различными обстоятельствами.

Рефлексивно-регуляторный компонент профессиональной субъектности студентов на начальном этапе обучения в колледже конкретизируется наличием у студентов склонности пренебрегать собственными действиями и стараниями, объяснять внешним обстоятельствам успехи и неудачи в ходе профессионального обучения.

Коммуникативный компонент профессиональной субъектности студентов определяется наличием у них коммуникативного опыта, опыта работы в команде, что оказывает благоприятное влияние на успешную реализацию коммуникативных стратегий, способствует результативности на этапах обучения в СПО. О значимости коммуникативного опыта заявляет Е. В. Валиуллина с своим исследованием уровня общительности студентов медицинского университета [41]. Учёный делает вывод о том, что коммуникативный опыт студентов, обучающихся на младших курсах, обуславливает успешную адаптацию студентов в вузе.

Важно подчеркнуть, что формирование профессиональной субъектности происходит в процессе обучения и имеет специфику. Оценка изменений в параметрах профессиональной субъектности у студентов позволят педагогу-психологу осуществлять психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной субъектности студентов в колледже с учётом периода обучения.

Полагаем, что для специалистов в области педагогики и психологии проведённое сравнительное эмпирическое исследование, во-первых, открывает возможности для изучения профессиональной субъектности студентов выпускных курсов, во-вторых, создаёт перспективу для изучения особенностей формирования профессиональной субъектности студентов колледжа на каждом этапе профессионального обучения.

#### **Заявленный вклад авторов**

*Морозова И. С.: идея статьи, научное руководство исследованием.*

*Воронова Е. В.: анализ научных работ, проведение и анализ результатов эмпирического исследования, подготовка текста статьи.*

#### **The declared contribution of the authors**

*Morozova I.S.: the idea of the article, the scientific management of the research.*

*Voronova E.V.: analysis of scientific works, conducting and analyzing the results of empirical research, and preparing the article text.*

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.  
All authors have read and approved the final manuscript.*

### Список литературы

1. Залевская А. А. Профессиональная субъектность в пространстве научного дискурса // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2022. Т. 15. № 6. С. 33–39. DOI: 10.17213/2075-2067-2022-6-33-39
2. Стахнева Л. А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные социальные науки. 2010. № 1 (35). С. 345–349. EDN: MVXCFV
3. Мухаметзянова Ф. Г. Категория субъектности в психологии и педагогике // Казанский педагогический журнал. 2005. № 5 (42). С. 16–22. EDN: OKGDIN
4. Гусева И. А. Социально-педагогическое обеспечение развития субъектности студента в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кострома, 2006. 26 с.
5. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.02. Курск, 2009. 52 с.
6. Еремеева О. А. Развитие субъектности личности студентов в условиях деятельностного образовательного пространства вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Казань, 2008. 24 с.
7. Медведева Е. В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 82–88. EDN: POOEUR
8. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. 2015. № 4. С. 8–13.
9. Березин А. Ф. Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ставрополь, 2002. 21 с.
10. Исаева Н. Е. Концептуальная модель становления профессиональной субъектности будущих психологов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. Вып. № 4 (28). С. 149–153. EDN: KBXRFD
11. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. М., 2012. 46 с.
12. Миронов Г. А. Формирование профессиональной субъектности будущих психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 2010. 25 с.
13. Бакирова А. Р. Модель профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 10 (октябрь). С. 45-54. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16211.htm> (дата обращения: 23.06.2025).
14. Волкова Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 1992. 22 с.
15. Серегина И. А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 1999. 154 с.
16. Серёжникова Р. К. Становление субъектности будущего педагога в образовательном пространстве университета // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 2 (17). С. 86–95.
17. Андреева И. Г. Психолого-акмеологическая модель развития профессиональной субъектности будущих юристов: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Тамбов, 2012. 25 с.

18. Бабич О. М. Формирование учебно-профессиональной субъектности будущих офицеров-воспитателей в процессе обучения в военном вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Курск, 2012. 23 с.
19. Дьячков А. А., Шабанов Л. В. Особенности содержания профессиональной субъектности будущего офицера войск национальной гвардии России // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12. № 6. С. 168–187. DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-168-187
20. Скворцов И. М. Сущность и структура профессиональной субъектности будущих офицеров // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 11 (55). С. 779–789. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25419570&ysclid=mfqg05144s541015884> (дата обращения: 24.05.2025). DOI: 10.12731/2218-7405-2015-11-63
21. Сыромятников И. В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооружённых сил Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. М., 2007. 43 с.
22. Тюриков А. Г., Большунов А. Я. Профессиональная субъектность как продукт высшего образования и подходы к оценке профессиональной субъектности выпускника вуза // Инновации в образовании. 2018. № 11. С. 105–114. EDN: YMMDFJ
23. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2008. 28 с.
24. Недосека Л. А. Развитие субъектности студентов в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов н/Д. 2005. 20 с.
25. Ольховская Т. А., Хабарова Т. С. Модель становления субъектности студента медицинского вуза // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-22. С. 5003–5007. EDN: TWTAIIV
26. Тумшайс О. С. Субъектность в системе психологических условий личностно-профессионального развития студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2006. 23 с.
27. Хабарова Т. С. Субъектность как аксиологический фактор личностно-профессионального развития студентов медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 157–159. EDN: SZVJER
28. Яроцкая А. С. Динамика развития субъектности студентов и учебных групп на различных этапах обучения в вузе // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 2. С. 93–109. doi:10.17759/sps.2018090207
29. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Среднее vs высшее // Мир России. 2020. Т. 29. № 2. С. 6–26. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-2-6-26
30. Величко Е. В., Минюрова С. А. Субъектность как системообразующий фактор и ресурс профессиональной компетентности студентов колледжа // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 17–21.
31. Акимов И. Б., Капцов А. В., Панов В. И., Ивкина И. А. Эмпирическое сравнение становления субъектности студентов среднего профессионального образования в академических и практических условиях их обучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11. Вып. 4 (44). С. 294–305. DOI: 10.18500/2304-9790-2022-11-4-294-305
32. Колесникова Е. И. Структура стадий становления субъектности студентов вуза // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития : мат-лы 9 Рос. конф. по эколог. психол. (Москва, 17–18 марта 2020 г.). Курск : Университетская книга, 2020. С. 517–521.
33. Капцов А. В., Акимов И. Б., Некрасова Е. В. Внутренняя структура способов выполнения учебных действий и стадий становления субъектности студентов // Изве-

стия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 4 (40). С. 284–294. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-284-294

34. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408

35. Трофимова Н. С. Развитие субъектности личности как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа к новым условиям обучения: автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Екатеринбург, 2015. 24 с.

36. Капцов А. В., Колесникова Е. И., Панов В. И., Факторная валидность опросника стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2021. № 1 (29). С. 77–91. EDN: NHVUJC

37. Бережковская Е. Л., Кравцов Л. Г. Социально-психологическая адаптация и уровень субъектного контроля у студентов, получающих средне профессиональное и высшее образование // Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж». 2022. № 1 (1). С. 36–50. EDN: DVEREM

38. Старостина Н. Н. Амплификация профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления: автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2021. 30 с.

39. Ведута О. В. Становление учебной мотивации студентов технического среднего специального учебного заведения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 4. С. 62–66. EDN: SNHBEV

40. Кожевникова О. В., Шрейбер Т. В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «кризиса второкурсника» // Вестник Пермского университета. Сер. : Философия. Психология. Социология. 2017. Вып. 3. С. 381–395. DOI: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395

41. Валиулина Е. В. Коммуникативные способности студентов младших курсов медицинского университета // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 1 (21). С. 32–37. EDN: DSGXLJ

### References

1. Zalevskaya A.A. Professionalnaya subyektnost v prostranstve nauchnogo diskursa [Professional Subjectivity in the Space of Scientific Discourse]. Bulletin of the South Russian State Technical University. Series: Socio-Economic Sciences. 2022, vol. 15, no. 6, pp. 33-39. DOI: 10.17213/2075-2067-2022-6-33-39 (in Russian)

2. Stakhneva L.A. Ponimanie subyekta i subyektности v sovremennoy psikhologii [Understanding the Subject and Subjectivity in Modern Psychology]. Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2010, no. 1, pp. 345-349. EDN: MVXCFV (in Russian)

3. Mukhametzhanova F.G. Kategoriya subyektности v psikhologii i pedagogike [The category of subjectivity in psychology and pedagogy]. Kazan Pedagogical Journal. 2005, no. 5, pp. 16-23. EDN: OKGDIN (in Russian)

4. Guseva I.A. Sotsialno-pedagogicheskoe obespechenie razvitiya subyektности studenta v vuze: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk:13.00.02 [Social and Pedagogical Support for the Development of Student Subjectivity at a University: dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences]. Kostroma, 2006. 28 p.

5. Gvozdeva A.V. Integrativno-differentsirovanniy podkhod k razvitiyu subyektности studentov vuza v protsesse obucheniya frantsuzskomu yazyku: avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01; 13.00.02. [An integrative and differentiated approach to developing the subjectivity of university students in the process of teaching French] [dissertation abstract ...

candidate of pedagogical sciences: 13.00.01; 13.00.02]. Kursk. 2009. 53 p.

6. Eremeeva O.A. Razvitie subyektivnosti lichnosti studentov v usloviyakh deyatel'nogo obrazovatel'nogo prostranstva vuza: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.13 [Development of students' personal subjectivity in the university's active educational environment: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.13]. Kazan. 2008. 25 p.

7. Medvedeva E.V. Stanovlenie subyektivnosti studenta v obrazovatel'nom protsesse vuza [The Formation of Student Subjectivity in the University Educational Process]. Higher education in Russia. 2013, no. 1, pp. 82-88 (in Russian)

8. Derkach A.A. Professional'naya subyektivnost kak psikhologo-akmeologicheskii fenomen [Professional Subjectivity as a Psychological and Acmeological Phenomenon]. Acmeology. 2015, no. 4, pp. 9-21 (in Russian)

9. Berezin A.F. Razvitie subyektivnosti studentov-psikhologov v protsesse samostoyatel'noy uchebnoy deyatel'nosti: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.07 [Development of the Subjectivity of Psychology Students in the Process of Independent Educational Activity: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.07]. Stavropol, 2002. 21 p.

10. Isaeva N.E. Kontseptual'naya model stanovleniya professional'noy subyektivnosti budushchikh psikhologov [Conceptual Model of the Formation of Professional Subjectivity in Future Psychologists]. Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. 2008, no.4 (28), pp. 149-153. EDN: KBXRFD (in Russian)

11. Krasnoshchchenko I.P. Akmeologicheskaya kontseptsiya stanovleniya i razvitiya professional'noy subyektivnosti budushchikh psikhologov: avtoref. diss. ... dokt. psikholog. nauk: 19.00.13 [Acmeological Concept of Formation and Development of Professional Subjectivity of Future Psychologists: dissertation abstract ... doctor of psychological sciences: 19.00.13]. Moscow, 2012. 47 p.

12. Mironov G.A. Formirovanie professional'noy subyektivnosti budushchikh psikhologov: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.13 [Formation of the Professional Subjectivity of Future Psychologists: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.13]. Moscow, 2010. 25 p.

13. Bakirova A.R. Model professional'noy subyektivnosti budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov [Model of Professional Subjectivity of Future Primary School Teachers]. Scientific and Methodological Electronic Journal Concept. 2016, no. 10 (October), pp. 45-54. Available at: <http://e-kon-cept.ru/2016/16211.htm> (accessed 23 June 2025) (in Russian)

14. Volkova E.N. Subyektivnost kak integrativnoe svoystvo lichnosti pedagoga: diss. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.07 [Subjectivity as an Integrative Property of a Teacher's Personality: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.07]. Moscow, 1992. 22 p.

15. Seregina I.A. Psikhologicheskaya struktura subyektivnosti kak lichnostnogo svoystva pedagoga: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.07 [The psychological structure of subjectivity as a personal characteristic of a teacher: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.07]. Moscow, 1999. 24 p.

16. Serezhnikova R.K. Stanovlenie subyektivnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve universiteta [The Formation of the Subjectivity of Future Teachers in the University Educational Space]. Professional education in the modern world. 2015, no. 2, pp. 86-95 (in Russian)

17. Andreeva I.G. Psikhologo-akmeologicheskaya model razvitiya professional'noy subyektivnosti budushchikh yuristov: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.13 [Psychological and Acmeological Model of Developing the Professional Subjectivity of Future Lawyers: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.13]. Tambov. 2012. 26 p.

18. Babich O.M. Formirovanie uchebno-professional'noy subyektivnosti budushchikh

ofitserov-vospitatelei v protsesse obucheniya v voennom vuze: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk [Formation of the educational and professional subjectivity of future military instructors during their studies at a military university: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences]. Kursk, 2012. 23 p.

19. Dyachkov A.A., Shabanov L.V. Osobennosi sodержaniya professionalnoy subyektivnosti budushchego ofitsera voysk natsionalnoy gvardii Rossii [Features of the content of the professional subjectivity of a future officer of the Russian National Guard]. Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Vol. 12. No 6. Pp. 168-187. DOI: 10.12731/2658-4034-2021-12-6-168-187 (in Russian)

20. Skvortsov I.M. Sushchnost i struktura professionalnoy subyektivnosti budushchikh ofitserov [The essence and structure of the professional subjectivity of future officers]. Modern Studies of Social Issues (electronic scientific journal). 2015, no. 11 (55), pp. 779 – 789. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25419570&ysclid=mfqg05144s541015884> (accessed 24 May 2025). DOI: 10.12731/2218-7405-2015-11-63 (in Russian)

21. Syromyatnikov I.V. Psikhologiya professionalnoy subyektivnosti ofitserov Vooruzhennykh sil Rossiiskoi Federatsii: avtoref. diss. ... dokt. psikholog. nauk: 19.00.03 [Psychology of Professional Subjectivity of Officers of the Armed Forces of the Russian Federation: dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences: 19.00.03]. Moscow. 2007. 46 p.

22. Tyurikov A.G., Bolshunov A.Ya. Professionalnaya subyektivnost kak produkt vysshego obrazovaniya i podkhody k otsenke professionalnoy subyektivnosti vypusknika vuza [Professional Subjectivity as a Product of Higher Education and Approaches to Assessing the Professional Subjectivity of a University Graduate]. Innovation in Education. 2018. No. 11. Pp. 105-114. EDN: YMMDFJ (in Russian)

23. Isakov M.V. Pokazateli i struktura subyektivnosti: na materiale stanovleniya professionalnoy subyektivnosti u studentov vuzov: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.01 [Indicators and Structure of Subjectivity: Based on the Formation of Professional Subjectivity in University Students: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.01]. Moscow, 2008. 28 p.

24. Nedoseka L.A. Razvitiye subyektivnosti studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 [Developing Students' Subjectivity in Foreign Language Teaching: dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08]. Rostov-on-Don, 2005. 20 p.

25. Olkhovskaya T.A., Khabarova T.S. Model stanovleniya studenta meditsinskogo vuza [The model of becoming a medical university student]. Fundamental research. 2015, no. 2-22, pp. 5003-5007. EDN: TWTAIV (in Russian)

26. Tumshais O.S. Subyektivnost v sisteme psikhologicheskikh uslovii lichnostno-professionalnogo razvitiya studentov vuza: avtoref. diss. ... kand. psikholog. nauk: 19.00.07 [Subjectivity in the System of Psychological Conditions for Personal and Professional Development of University Students: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.07]. Moscow, 2006. 23 p.

27. Khabarova T.S. Subyektivnost kak aksiologicheskii faktor lichnostno-professionalnogo razvitiya studentov meditsinskogo vuza [Subjectivity as an Axiological Factor in the Personal and Professional Development of Medical Students]. Modern problems of science and education. 2014, no. 5, pp. 157-159. EDN: SZVJER (in Russian)

28. Yarotskaya A.S. Dinamika razvitiya subyektivnosti studentov i uchebnykh grupp na razlichnykh etapakh obucheniya v vuze [Dynamics of the development of students' and study groups' subjectivity at various stages of university education]. Social psychology and society. 2018, vol. 9, no. 2, pp. 93–109. doi:10.17759/sps.2018090207 (in Russian)

29. Konstantinovskiy D.L., Popova E.S. Srednee vs vysshee Problemy obrazovaniya [Secondary vs Higher Education Problems]. The World of Russia. 2020, no. 2, pp. 6-26 (in Russian)

30. Velichko E.V., Minyurova S.A. Subyektivnost kak sistemoobrazuyushchii faktor i resurs professionalnoy kompetentnosti studentov kolledzha [Subjectivity as a System-Forming Factor and Resource of College Students' Professional Competence]. Pedagogical education in Russia. 2015, no. 2, pp. 17-21 (in Russian)

31. Akimov I.B., Kaptsov A.V., Panov V.I., Ivkina I.A. Empiricheskoe sravnenie stanovleniya subyektivnosti studentov srednego professionalnogo obrazovaniya v akademicheskikh i prakticheskikh usloviyakh ikh obucheniya [An empirical comparison of the development of the subjectivity of students in secondary vocational education in academic and practical conditions of their training]. Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology. 2022, vol. 11, no. 4 (44), pp. 294-305. DOI: 10.18500/2304-9790-2022-11-4-294-305 (in Russian)

32. Kolesnikova E.N. Struktura stanovleniya subyektivnosti studentov vuza [The structure of the formation of subjectivity of university students]. Ekopsikhologicheskie issledovaniya: ehkologiya detstva i psikhologiya ustoichivogo razvitiya. Kursk, 2020, no. 6, pp. 517-521. (in Russian)

33. Kaptsov A.V., Akimov I.B., Nekrasova E.V. Vnutrennyaya struktura sposobov vypolneniya uchebnykh deistvii i stadii stanovleniya subyektivnosti studentov [The internal structure of the methods of performing educational activities and the stages of students' subjectivity development]. Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology. 2021, vol. 10, no. 4 (40), pp. 284-294. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-284-294 (in Russian)

34. Panov V.I., Kaptsov A.V. Struktura stadii stanovleniya subyektivnosti obuchayushchikhsya: svyaznost. Tselosnost, formalizatsiya [The structure of the stages of students' subjectivity formation: connectivity. Integrity, formalization]. Psychological science and education. 2021, vol. 26, no. 4, pp. 91-103. DOI: 10.17759/pse.2021260408 (in Russian)

35. Trofimova N.S. Razvitie subyektivnosti lichnosti kak faktor sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii studentov kolledzha k novym usloviyam obucheniya: avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07. [The development of personality subjectivity as a factor in the socio-psychological adaptation of college students to new learning conditions: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.07.]. Ekaterinburg, 2015. 24 p.

36. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I., Panov V.I. Faktornaya validnost oprosnika stadii stanovleniya subyektivnosti studentov [Factorial validity of the questionnaire on the stages of students' subjectivity development]. Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya «Psikhologiya». 2021, no. 1 (29), pp. 77-91. EDN: NHVUJC (in Russian)

37. Berezhkovskaya E.L., Kravtsov L.G. Sotsialno-psikhologicheskaya adaptatsiya i uroven subyektivnogo kontrolya u studentov, poluchayushchikh sredne professionalnoe i vysshee obrazovanie [Social and psychological adaptation and the level of subjective control in students receiving secondary vocational and higher education]. Vestnik MGPU. Seriya «Sovremennyy kolledzh». 2022, pp. 36-50. EDN: DVEREM (in Russian)

38. Starostina N.N. Amplifikatsiya professional'noi subyektivnosti budushchikh lingvistov posredstvom tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Amplification of the professional subjectivity of future linguists through the technology of critical thinking development: dissertation abstract ... candidate of pedagogical sciences]. Ulyanovsk. 2021. 30 p.

39. Veduta O.V. Stanovlenie uchebnoy motivatsii studentov tekhnicheskogo srednego spetsialnogo uchebnogo zavedeniya [Formation of educational motivation among students of technical secondary specialized educational institutions]. Innovatsii v obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh. 2014, no. 4, pp. 62-66. EDN: SNHBEB (in Russian)

40. Kozhevnikova O.V., Shreiber T.V. Nesformirovannaya professionalnaya identichnost abiturienta kak prediktor «krizisa vtorkursnika» [Unformed professional identity of

applicants as a predictor of the “sophomore crisis”]. Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology. 2017, no. 3, pp. 381-395. DOI: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395 (in Russian)

41. Valiullina E.V. Kommunikativnye sposobnosti studentov mladshikh kursov meditsinskogo universiteta [Communicative skills of junior students of the medical university]. Bulletin of the North-Eastern Federal University named after. M.K. Ammosova. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2021, no 1, pp. 32-37. EDN: DSGXLJ (in Russian)

***Ирина Станиславовна Морозова***

*доктор психологических наук, профессор, директор Института образования, заведующий кафедрой педагогики и психологии*

*AuthorID: 388103*

*Кемеровский государственный университет*

*Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6*

*тел.: +7 (3842) 583885*

***Irina S. Morozova***

*Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Director of the Institute of Education, Head of the Department of Pedagogy and Psychology*

*AuthorID: 388103*

*Kemerovo State University*

*6 Krasnaya St, Kemerovo, 650000, Russia*

*Tel: +7 (3842) 583885*

***Воронова Елена Валерьевна***

*педагог-психолог*

*AuthorID: 1038893*

*Сибирский колледж сервиса и технологий*

*Россия, 650024, Россия, г. Кемерово, ул. Космическая, 8а*

*тел.: +7 (3842) 289873*

***Elena V. Voronova***

*Educational Psychologist*

*AuthorID: 1038893*

*Siberian College of Service and Technology*

*8A Kosmicheskaya St, Kemerovo, 650024, Russia*

*Tel: +7 (3842) 289873*

***Статья поступила в редакцию 21.07.2025, одобрена после рецензирования 25.08.2025, принята к публикации 27.08.2025.***

***The article was submitted to the editorial office on 21.07.2025, approved after review on 25.08.2025, and accepted for publication on 27.08.2025.***

*Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.*

## Особенности связей в структуре лидерской компетентности студентов, осваивающих помогающие профессии

Е. А. Сукнева

Иркутский государственный университет, г. Иркутск  
[lena\\_sukneva@mail.ru](mailto:lena_sukneva@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6302-7559>

### Аннотация.

**Введение.** Целью статьи является построение компонентной модели лидерской компетентности будущего помогающего специалиста и оценка корреляционных отношений между её компонентами как в универсальном виде (у будущих помогающих специалистов в целом), так и с точки зрения специфических особенностей, имеющих у студентов, осваивающих помогающие профессии. Отсутствие названной модели не позволяет достаточно полно оценивать и реализовывать работу по формированию лидерской компетентности студентов на этапе освоения ими помогающих профессий, что представляет проблему для современного образования в области подготовки значительной части специалистов. В статье представлены результаты исследования корреляционных связей в структуре лидерской компетентности трёх групп студентов (будущих психологов, социальных работников и врачей) на основе компонентного подхода к этой компетентности.

**Материалы и методы.** Выборка состояла из 120 студентов, обучающихся по специальностям: психолог, социальный работник и врач. Были использованы следующие психодиагностические методики: 1) методика ИТО

Л. Н. Собчик; 2) методика на определение лидерских качеств В. В. Травина; 3) опросник «Лидерство-служение» (SLQ) R. Liden; 4) шкала диспозиционной устойчивости DRS-15 (P. Bartone); 5) методика «Я – лидер» А. Н. Лутошкина; 6) методика оценки лидерского стиля Р. Бейлса.

**Результаты исследования.** Была доказана гипотеза о том, что связи между компонентами и параметрами лидерской компетентности будущего помогающего специалиста могут быть как универсальными, так и специфическими. С опорой на три выделенных компонента лидерской компетентности было осуществлено наполнение их содержанием, соответствующим профессиональным задачам помогающих специалистов. Специфическими для будущих психологов являются три связи: между навыками эмоционального исцеления и социоэмоциональным стилем лидерства ( $r = 0,39, p \leq 0,05$ ), между нацеленностью на права и возможности человека и поддерживающими навыками ( $r = 0,36, p \leq 0,05$ ), между нацеленностью на права и возможности человека и социоэмоциональным стилем лидерства ( $r = 0,58, p \leq 0,01$ ). Специфической для будущих социальных работников оказалась только одна корреляция: между созданием просоциальных ценностей и вниманием к людям ( $r = 0,51, p \leq 0,01$ ). У будущих врачей было обнаружено три специфических корреляционных связи: между деловым стилем лидерства и влиянием на окружающих ( $r = 0,34, p \leq 0,05$ ), между деловым стилем лидерства и использованием власти ( $r = 0,39, p \leq 0,05$ ), а также

между когнитивным контролем за своим состоянием при взаимодействии с людьми и влиянием на окружающих ( $r = 0,48, p \leq 0,01$ ).

**Обсуждение и заключение.** Ядерными параметрами в структуре лидерской компетентности будущих помогающих специалистов следует считать умение поставить другого на первое место, поддерживающие навыки, социоэмоциональный стиль лидерства, креативность, эмоциональную вовлечённость, экстраверсию. У будущих психологов в корреляционной структуре появляются параметры «эмоциональное исцеление» и «нацеленность на права и возможности человека». Специфической для будущих социальных работников оказалась связь между созданием просоциальных ценностей и вниманием к людям. У студентов-медиков связи отражают их стремление к власти, психологическому контролю.

**Ключевые слова:** лидерство, лидерство служения, лидерская компетентность, лидерские способности, лидерские качества, лидерство в помогающих профессиях

**Для цитирования:** Сукнева Е. А. Особенности связей в структуре лидерской компетентности студентов, осваивающих помогающие профессии // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 444–461. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-444-461

### Peculiarities of Interrelations in the Structure of Leadership Competence of Students Mastering Helping Professions

Original article

Elena A. Sukneva

Irkutsk State University, Irkutsk

lena\_sukneva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6302-7559>

#### Abstract.

**Introduction.** The purpose of the article is to construct a component model of leadership competence for future helping professionals and to evaluate the correlation relationships between its components both in a universal form (for future helping professionals in general) and from the perspective of specific features of students mastering different helping professions. The lack of this model prevents us from fully assessing and effectively developing students' leadership competence during their training in helping professions, posing a significant challenge for modern education in preparing a large portion of specialists. The article presents the results of a study of correlations in the structure of leadership competence of three groups of students (future psychologists, social workers and doctors) based on a component approach to this competence.

**Materials and Methods.** The sample consisted of 120 students studying to become psychologists, social workers and doctors. The following psychodiagnostic methods were used: 1) the ITO method by L.N. Sobchik; 2) the methodology for determining leadership qualities by V.V. Travin; 3) the questionnaire "Servant Leadership" (SLQ) by R. Liden; 4) the dispositional stability scale DRS-15 (P. Bartone); 5) the "I am a leader" method by A.N. Lutoshkin; 6) the method for assessing the leadership style by R. Bales.

**Results.** The hypothesis was proven that the connections between the components and parameters of the leadership competence for future helping professionals can be both universal and specific. Based on the three identified components of leadership competence, they were filled with content corresponding to the professional tasks of helping professionals. Three correlations are specific to future psychologists: between emotional healing skills and socio-emotional leadership style ( $r=0.39, p \leq 0.05$ ), between focus on human rights and opportunities and supportive skills ( $r=0.36, p \leq 0.05$ ), and between focus on human rights and opportunities and socio-emotional leadership style ( $r=0.58, p \leq 0.01$ ). Only one correlation

was found to be specific to future social workers: between the creation of prosocial values and attention to people ( $r=0.51, p\leq 0.01$ ). Three specific correlations were found among future doctors: between the business style of leadership and influence on others ( $r=0.34, p\leq 0.05$ ), between the business style of leadership and the use of power ( $r=0.39, p\leq 0.05$ ), and between cognitive control over their state when interacting with people and influence on others ( $r=0.48, p\leq 0.01$ ).

**Discussion and Conclusion.** The following should be considered core parameters in the structure of leadership competence for future helping professionals: the ability to put others first, support skills, socio-emotional leadership style, creativity, emotional involvement, extroversion. Future psychologists have the parameters “emotional healing” and “focus on human rights and opportunities” in their correlation structure of leadership competence. The correlation between the creation of prosocial values and attention to people turned out to be specific to future social workers. All parameters of leadership competence in medical students included in the specific correlations meaningfully reflect their desire for influence, power, and psychological control.

**Keywords:** leadership, service leadership, leadership competence, leadership abilities, leadership qualities, leadership in helping profession

**For citation:** Sukneva E.A. Peculiarities of Interrelations in the Structure of Leadership Competence of Students Mastering Helping Professions. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2025; 19 (3). Pp.444-461. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-444-461

### Введение

В нынешних социальных, культурных и экономических условиях образовательная и профессиональная сферы находятся на этапе перехода: существовавшие десятилетиями подходы к образованию и оценке достигаемых результатов в профессиональной сфере трансформируются в новые, усложняющиеся, связанные с реализацией компетентного подхода, предполагающего не просто формирование и оценку знание-навыковых образовательных компетенций, но и работу со сложными компетентностями: коммуникативной, конфликтологической, лидерской. Последняя в современных условиях имеет особый неопределённый статус: с одной стороны, её значимость и необходимость исследования признаётся всеми, а компетентный характер лидерства чрезвычайно удобен для вузов в плане формирования и оценки; с другой стороны, компонентный состав и внутренняя структура лидерской компетентности практически не установлены, оставляя больше вопросов, чем ответов, так что её оценка в условиях высшего образования из-за неопределённости компонентного состава и структуры является серьёзной проблемой.

Лидерская компетентность в помогающих профессиях определена ещё меньше: сейчас, когда на практике лидерство входит в перечень soft-skills практически каждого работника, у помогающих специалистов лидерство часто вообще не признаётся (в общественном сознании психолог, социальный работник, врач должны быть, скорее, мягкими, податливыми, чем твёрдыми и умеющими лидировать) либо изучается по аналогии с лидерством в бизнесе – без учёта гуманистической позиции и этики взаимодействия. От практики сопровождения помогающих специалистов и от образовательной практики словно ускользает идея о том, что помогающий специалист нуждается не только в мягкости, эмпатии и дружелюбии, но также и в лидерской позиции, чтобы управлять общением с теми, кто нуждается в опоре, поддержке. В этой связи исследование лидерства в качестве компетентности будущих помогающих специа-

листов чрезвычайно актуально как для науки в связи с необходимостью определить его компонентный состав и специфическое содержание, так и для практики высшего образования, чтобы подготовка лидеров среди психологов, социальных работников и врачей была ясной, удобной и эффективной.

В этом смысле исследования в области лидерской компетентности будущих помогающих специалистов отражают как классическую личностно-деятельностную методологию и методологию субъектности, принятую в отечественной психологии при изучении лидерства, так и современную этико-гуманистическую методологию исследования личности лидера.

В качестве цели настоящего исследования мы определили построение компонентной модели лидерской компетентности будущего помогающего специалиста и оценку корреляционных отношений между её компонентами как в универсальном виде (у будущих помогающих специалистов в целом), так и с точки зрения специфических особенностей у студентов, осваивающих разные помогающие профессии.

### Обзор литературы

Психология рассматривает вопросы развития лидерства личности и лидерской компетентности чаще всего у профессионалов различного профиля. Так, В. L. Moya, R. M. Chamorro, C. Reparaz и P. Mora говорят о лидерстве с позиции компетентностного подхода на примере специалистов добывающей отрасли [1].

R. M. Fulmer и J. A. Conger смотрят на лидерскую компетентность несколько шире, включая в неё поведенческие навыки субъекта и конкретные умения, например, коммуникативные умения, связанные с управлением вниманием группы; умения зарабатывать авторитет и т. п. [11]. Схожий взгляд можно найти у T. Schneider: здесь лидерская компетентность основана на личностных качествах, определяющих социально-психологический успех. Речь идёт об эмоциональном интеллекте, коммуникативной привлекательности и т. п. [2].

В этом смысле исследования лидерской компетентности условно можно делить на две группы: 1) подчёркивающие её интраприроду и личностный базис, связывающие её с глубинными личностными качествами [3–5], а также 2) подчёркивающие поведенческое содержание лидерской компетентности, роль приобретённых умений и навыков в ней, роль развитых специальным образом характерологических свойств [6].

Подход T. Weiss в этом смысле является компромиссом – в нём лидерская компетентность представлена наподобие айсберга, где базовая часть состоит из устойчивых поведенческих особенностей и социально-психологических характеристик (репутация, роли и т. п.), а вершина представлена умениями, навыками и знаниями относительно отношений между людьми, относительно содержания лидерской роли в конкретном деле или профессии [7].

Всё это позволяет говорить о том, что лидерская компетентность включает в себя как минимум три условных составляющих: когнитивный, связанный с пониманием лидерства, его рациональной основой; личностно-мотивационный, связанный с базисом личностных качеств, сопряжённых с лидерством; поведенческий – проявления лидерства в конкретных действиях, стиле деятельности, поведенческое выражение лидерских способностей.

Содержание и структура лидерской компетентности является дискуссионным вопросом. Это обусловлено рядом факторов, наиболее существенными из которых, по нашему мнению, являются разнообразие подходов к изучению феномена лидерства (инновационный, аксиологический, философско-антропологический, деятельностный, системный, компетентностный и др.) и множественность критериев и компонентов компетентности как таковой и, в частности, лидерской.

Структуру лидерских способностей представителей помогающих профессий (буду-

щих конфликтологов) Т. В. Иванова и Н. Н. Ананьина описывают как совокупность мотивационно-ценностного компонента (мотивы, ценности, этические стандарты, нормы), интегративно-деятельностного (интеграция навыков, знаний, ресурсов для достижения целей), направленно-деятельного (целеполагание, планирование, принятие решений, умение расставлять приоритеты, осуществлять оценку и контроль, достигать запланированных результатов), эмоционально-рефлексивного (способность распознавать свои эмоции и управлять ими, понимать и влиять на эмоциональное состояние других) [8].

В рамках пятифакторной модели личностных черт детерминантами лидерства могут выступать четыре характеристики из пяти: «Установлено, что для влияния на группу и выдвижения в позицию лидера необходимо обладать следующими качествами: выраженной экстраверсией, низким уровнем нейротизма, высоким уровнем сознательности и доброжелательности» [9, с. 54]. Статистически подтверждается достоверность связи лидерства в коллективе и производительностью труда, при этом наиболее последовательным коррелятом лидерства в различных условиях исследований является экстраверсия, кроме того, выявляется высокозначимая связь с сознательностью и эмоциональной стабильностью. Результаты отдельных исследований показывают, что лидерство коррелирует с доброжелательностью и открытостью опыту, однако часть работ эту связь не подтверждают, что говорит, вероятно, о влиянии неучтённых факторов. Отметим, что согласно эмпирическим данным использование «большой пятёрки» для выявления лидерских качеств в учебных группах более успешно, чем в производственных коллективах и организационных структурах [10, с. 174].

Лидерские компетенции в одной из основных зарубежных концепций понимаются как единый комплекс: это качества, навыки, способности, относящиеся к социальной компетентности, эмоциональной компетентности, компетентности в области решения проблем, а также отдельные черты характера и физические качества. Когнитивные качества, обеспечивающие компетентность в области решения проблем, это интеллект, способность к умозаключениям, решительность, знания, беглость и чёткость речи, находчивость, проницательность, воображение, диагностические навыки, оригинальность и креативность [11].

Ряд авторов исходят из понимания лидерской компетентности как образовательного результата, который формируется знаниями, умениями, навыками на основе развиваемых способностей. В этом случае составляющие её компетенции группируются авторами по-разному, содержательно не противоречат друг другу, однако по-разному раскрывают сущность лидерской компетентности. Например, лидерская компетентность как характеристика работника может быть представлена совокупностью интеллектуальных качеств (готовность брать на себя ответственность в решении профессиональных задач, креативность, понимание особенностей будущей профессиональной деятельности и др.), организаторских качеств (психологическая готовность к работе в команде, умение принимать решения в групповой деятельности и др.), исполнительских качеств (целенаправленность и планомерность в достижении цели, способность адекватно оценивать результаты групповой деятельности и др.) и социально-коммуникативных качеств (способность вести людей за собой, умение разрешать конфликты, понимать эмоции других людей и др.) [12]. Комплекс лидерских компетенций можно формировать с фокусировкой на личностной и эмоциональной сфере: когнитивные, эмоциональные, коммуникативные, социальные (организационно-управленческие; определяющие адаптацию индивида в группе; определяющие характер взаимоотношений внутри группы; определяющие отношение к другим членам группы), личностные (психофизиологические, волевые, мотивационные, личностно-интегративные) [13].

Далее перейдём непосредственно к лидерской составляющей в подготовке специалиста социомического профиля на примере психологов, социальных работников, педагогов, врачей. Здесь необходимо указать на важное место лидерских способностей

и качеств в структуре личности помогающих специалистов. Как полагают А. В. Кирейчев, Е. В. Кирейчева, способности таких специалистов в части их привязки к профессии предполагают целый комплекс из развитого социального интеллекта, общего высокого уровня социальной активности, выраженной эмпатии, лидерских способностей [14].

У психологов лидерские способности создают своего рода фундамент профессиональной деятельности: без лидерских способностей психолог не сможет управлять процессом психологической помощи, управлять конфликтами, не сможет отстаивать позицию ребёнка или взрослого перед органами власти и т. д. [15]. В составе ПВК психолога авторы акцентируют внимание и на лидерстве как таковом – целостном психологическом образовании [14], и на отдельных свойствах, умениях, способностях в структуре лидерской деятельности: инициативность и социальная активность, оптимистическое прогнозирование, дипломатичность, терпимость, соблюдение этики, ответственность.

У социальных работников к профессионально важным лидерским качествам относятся «социальная и личностная активность, коммуникативность, гуманность, деловитость, харизматичность, ответственность, стрессоустойчивость, совестливость» [16, с. 9], а также умение работать в команде, толерантность, терпение, креативность.

У медицинских работников универсальными компетенциями, которые лежат в основе развития лидерства, являются «способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций; способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла; способность организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели; способность применять современные коммуникативные технологии».

Разделяя точку зрения о наличии специфических, характерных для определённой профессиональной области лидерских качеств [17; 18], мы считаем, что лидерская компетентность специалистов помогающих профессий имеет ведущие компетенции, обусловленные спецификой предмета труда и задач деятельности [19; 20]. К их числу мы относим приоритет этичности в принятии решений, сохранения устойчивости в эмоционально напряжённых ситуациях, способность к наставническому сопровождению.

Обзор научной литературы показал, что содержательно лидерская компетентность специалистов помогающих профессий представлена: 1) универсальными для лидерской компетентности элементами (мотивационная ориентация лидера, лидерские личностные качества, знания о лидерстве, креативность, организационные и управленческие умения); 2) специфичными для лидерской компетентности специалистов помогающих профессий, ведущими элементами (альтруистические ценности, (создание просоциальных ценностей, нацеленность на расширение прав и возможностей человека), эмоциональная вовлечённость, когнитивный контроль своего состояния при взаимодействии с людьми, принятие риска, навыки наставничества и поддержки) [21; 22].

При этом считаем необходимым подчеркнуть, что в контексте данного исследования термин «лидерская компетентность», окрашиваясь содержанием профессиональной деятельности помогающих специалистов, сближается с понятием «взаимодействие», ведь уже подразумевается не только собственно лидерство, но и позитивное влияние, создание опоры, поддерживающий стиль и т. п. Осознавая это, мы понимаем и множественность дискуссионных вопросов, которая этой близостью понятий открывается.

Подводя итоги теоретического обзора, считаем возможным сделать несколько заключений. В теоретических и эмпирических исследованиях отмечается принципиальное изменение концепции лидерства – если в последние десятилетия XX в. его суть связывалась с выражением воли лидера и умением подчинять, то сегодня оно выглядит скорее как совместное принятие решений, предполагает придание смысла и цели работе, расширение прав и возможностей членов коллектива, наполнение деятельности организаций и сообществ ценностями и идеологией, вклад в социальный порядок.

Одна из наиболее заметных современных тенденций в исследованиях лидерства –

рассмотрение лидерства через призму морали, общественных ценностей, социальной направленности. Вырабатываются концепции этичного лидерства, ориентированного на гуманность, справедливость, ответственность, умеренность, следование морали, ответственного лидерства, ориентированного на социальные ценности, стратегические решения, устойчивость, сохранение окружающей среды, долгосрочное благополучие; лидерства служения, основанного на таких принципах, как смирение, честность, доверие, сочувствие, исцеление, общность, а также на готовности лидера «служить» членам своей группы в их развитии (в том числе расширяя их права и возможности и поощряя автономию).

Имеющиеся исследования лидерства и психологических компетентностей позволяют нам выделить три компонента лидерской компетентности помогающего специалиста: 1) личностно-мотивационный, представленный лидерскими качествами и особыми просоциальными ценностями и мотивами; 2) когнитивный компонент, представленный когнитивный контролем за своим состоянием при взаимодействии с людьми, а также пониманием лидерских рисков и лидерской креативностью, 3) поведенческий компонент, куда входят помогающие, наставнические умения и навыки, а также лидерский стиль поведения, направленный на взаимодействие.

Конструкт «лидерская компетентность» адекватен реалиям отечественного образовательного и профессионального пространства, связан с набором определённых характеристик специалиста, востребованных в различных профессиональных сферах. Лидерская компетентность как целостное образование в структуре личности мало исследована и не концептуализирована в психологической науке, а также не представлена как значимая «мишень» в процессе обучения будущих специалистов и, таким образом, в настоящее время является большим проблемным исследовательским полем.

### Материалы и методы

Базой исследования выступили два ведущих вуза Восточной Сибири – Иркутский государственный университет (ИГУ) и Иркутский государственный медицинский университет (ИГМУ). Выборка состояла из студентов 3-го курса факультета психологии ИГУ в количестве 40 человек, студентов 3-го курса фармакологического и лечебного факультета ИГМУ в количестве 40 человек и студентов 3-го курса направления «социальная работа» ИСН ИГУ также в количестве 40 человек. Всего на констатирующем этапе исследования в выборку вошло 120 студентов.

Все три направления подготовки студентов адекватны задачам данного исследования: они разные по содержанию и по существу оказываемой помощи, но одинаковы по направленности на помощь.

Считаем важным отметить, что в образовательных программах психологов, социальных работников и врачей имеются сходные гуманистические компетенции, которые группируются вокруг понимания человеческого фактора, коммуникативных навыков и эмоциональной устойчивости, эмпатии и умения управлять межличностным взаимодействием, а также навыков эффективной командной работы как с коллегами, так и с обратившимися за помощью людьми.

Средний возраст всех студентов – 20 лет с минимальным стандартным отклонением как внутри выборки в целом, так и внутри каждой из трёх подгрупп. Доминирующий пол студентов – женский, что отражает ситуацию с представлением о помогающих профессиях как преимущественно «женских» в нашей стране.

Отдельно остановимся на том, почему выборка констатирующего исследования была представлена студентами 3-х курсов. Мы считаем это оправданным и целесообразным по нескольким причинам. Во-первых, третьекурсники – это ещё не выпускники, но уже опытные студенты, испытавшие на себе влияние выбранного учебного-профессионального профиля в полной мере, так что при их сравнении различия

будут более существенными, чем при сравнении первокурсников или второкурсников. Во-вторых, третьекурсники уже адаптированы к учебному процессу в полной мере, «случайные» студенты на третьем курсе уже отчислены, и выборка третьекурсников более стабильна, обладает устойчивыми свойствами. В-третьих, проводить психологические исследования связанных со зрелостью, развитием, компетентностями студентов более традиционно именно на третьих курсах, поскольку по результатам таких исследований ещё есть достаточно времени для формирующей или развивающей работы.

В констатирующем эмпирическом исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: 1) методика ИТО Л. Н. Собчик; 2) методика на определение лидерских качеств В. В. Травина; 3) опросник «Лидерство-служение» (SLQ) R. Liden (в адаптации И. Фабрикова); 4) шкала диспозиционной устойчивости DRS-15 (P. Bartone, в адаптации П. А. Кислякова, Е. А. Шмелевой); 5) методика «Я – лидер» А. Н. Лутошкина; 6) методика оценки лидерского стиля Р. Бейлса (в адаптации Т. В. Бендас). В наглядном и систематизированном виде относительно компонентов лидерской компетентности студентов, осваивающих помогающие профессии, использованные психодиагностические методики представлены в табл. 1.

С помощью этого комплекса можно увидеть не только наличие у них собственно лидерства как компетентности, но и соответствие этого лидерства требованиям к нему в помогающей работе.

Сопоставление результатов диагностического обследования студентов трёх направлений подготовки считаем целесообразным начать с короткой общей характеристики массива эмпирических данных. D[X] по 26 тестовым показателям в трёх выборках студентов (всего 78 дисперсий) указывает на нормальное распределение низкой плотности (довольно большая доля каждого измеренного признака находится в зоне вторых стандартных отклонений, так что кривая Гаусса для всех признаков не крутая и высокая, а плавная и низкая). Это означает, с одной стороны, что к полученным данным можно применять математико-статистические методы, основанные на нормальности распределения признака, а, с другой стороны, что полученные данные характеризуются свойством относительной равномерности (по многим тестовым показателям доли низких и высоких значений меньше долей средних значений не в такой степени, как в массивах с высокой плотностью распределения). Эти данные представлены в таблице 1.

Правомерность дальнейшего сравнительного корреляционного анализа на этом этапе была проверена и методом F-теста (критерий Фишера): F при парном сопоставлении дисперсий в трёх выборках в среднем составил 9,54 (с вариацией от 07,15 до 16,11), что указывает на возможность статистически сопоставлять наши выборки.

Таблица 1

**Основные общестатистические показатели по результатам констатирующего эмпирического исследования**

Психодиагност. методики	Параметры психодиагност. методик	Студенты психол. направления		Студенты соц. направления		Студенты мед. направления	
		ц	О	ц	О	ц	О
ИТО Л. Н. Собчик	Спонтанность	4,2	0,6	2,7	0,7	3,1	0,5
	Экстраверсия	4,8	0,8	3,1	1,1	3,7	0,8
Тест на определение лидерских качеств В. В. Травина	Коммуникативный потенциал в лидерстве	17,2	5,7	8,4	6,2	13,1	5,3
	Внимание к людям	17,2	5,4	15,4	6,3	16,2	5,2
	Использование власти	23,1	8,3	16,9	6,7	24,5	5,8
	Характер принятия лидерских решений	16,6	6,8	17,2	6,9	19,4	4,9
	Мотивация подчиненных	19,1	5,2	9,4	7,0	17,9	5,0

Опросник «Лидерство-служение» (SLQ)	Эмоциональное исцеление	18,5	7,2	12,8	8,2	17,5	6,4
	Создание просоциальных ценностей	20,2	8,1	16,5	7,9	10,1	7,2
	Поддерживающие навыки	24,5	7,5	16,3	9,2	12,5	6,5
	Нацеленность на права и возможности человека	26,3	8,3	25,2	7,6	16,2	6,8
	Помощь на пути к росту и успеху	19,6	9,2	11,4	7,5	9,5	7,4
	Умение поставить другого на первое место	15,5	6,9	12,2	7,6	16,7	7,7
	Этичное поведение	19,4	7,6	15,2	7,2	16,2	7,0
Шкала диспозиционной устойчивости DRS-15	Вовлечённость	14,4	6,5	12,4	8,2	10,3	7,0
	Контроль	18,6	6,6	13,5	7,7	17,9	6,2
	Принятие риска	10,3	6,2	9,2	6,6	13,7	5,8
	Суммарный показатель	43,3	15,4	35,1	15,9	41,9	12,2
Методика «Я – лидер» А. Н. Лутошкина	Умение решать проблемы	12,2	3,4	13,2	3,0	14,2	2,4
	Наличие творческого подхода	14,7	3,2	12,7	2,2	9,2	2,2
	Влияние на окружающих	14,2	3,2	8,3	2,4	17,6	2,2
	Знание правил организационной работы	13,3	3,1	13,2	3,2	14,4	2,1
	Организационные способности	9,2	2,7	9,4	2,2	12,4	2,8
Методика на оценку стиля лидерского поведения Р. Бейлса	Умение работать с группой	13,1	4,0	9,2	4,0	17,4	2,0
	Деловой лидерский стиль	4,2	1,2	6,8	1,3	8,5	1,25
	Социо-эмоциональный лидерский стиль	6,5	1,4	6,8	1,3	2,8	1,2

Корреляционные связи интересуют нас с точки зрения возможностей обнаружения уникальных отношений между компонентами лидерской компетентности у студентов-психологов, студентов социального направления или студентов-медиков. Также задачей корреляционного анализа мы считаем обнаружение и разграничение универсальных связей между компонентами лидерской компетентности будущих помогающих специалистов и специфических связей для каждой конкретной из трёх профессий (трёх групп соответствующего студенческого контингента).

Таблица 2

**Психодиагностические методики исследования, использованные для оценки компонентов лидерской компетентности студентов, осваивающих помогающие профессии**

Компоненты лидерской компетентности	Параметры компонентов	Психодиагностические методики
Личностно-мотивационный компонент	Спонтанность и экстраверсия как «комплекс лидерства»	Методика ИТО Л. Н. Собчик
	Лидерские качества личности	Методика на определение лидерских качеств В. В. Травина
	Альтруистические ценности	Опросник «Лидерство-служение» (SLQ)
	Эмоциональная вовлечённость	Шкала диспозиционной устойчивости DRS-15
Когнитивный компонент	Знания о лидерстве, креативность	Методика «Я – лидер» А. Н. Лутошкина
	Когнитивный контроль за своим состоянием при взаимодействии с людьми	Шкала диспозиционной устойчивости DRS-15
	Принятие риска	Шкала диспозиционной устойчивости DRS-15

Поведенческий компонент	Лидерский стиль в поведении	Методика оценки лидерского стиля Р. Бейлса
	Организационные и управленческие умения	Методика «Я – лидер» А. Н. Лутошкина
	Навыки наставничества и поддержки	Опросник «Лидерство-служение» (SLQ)

Отметим, что при проведении расчётов с помощью критерия Пирсона мы не пытались находить корреляции между параметрами одной и той же методики, а искали только связи между параметрами разных методик, считая особо важными связи между параметрами, относящихся к разным компонентам лидерской компетентности. Установление отношений между тремя компонентами лидерской компетентности поможет глубже раскрыть её структуру и внутренние свойства, увидеть «вес» каждого из компонентов в этой структуре.

Корреляционные же связи между параметрами одной и той же методики не только менее значимы с точки зрения структуры лидерской компетентности, но и находятся под вопросом с точки зрения внутренней логики каждой методики, ведь самым частым методом повышения внутренней согласованности методики является построение её на основе коррелирующих шкал. Такие связи обусловлены внутренней логикой самой методики, и нет особого смысла их устанавливать в нашем исследовании.

### Результаты исследования

Сначала представим универсальные корреляционные связи между компонентами лидерской компетентности, которые удалось выявить во всех группах студентов, осваивающих помогающие профессии. Эти связи представлены в таблице 3 и в наглядном виде в форме корреляционной плеяды на рисунке 1. Уместность применения коэффициента корреляции Пирсона в нашем случае обусловлена нормальным характером распределения изучаемых признаков.

В представленной плеяде универсальных связей в структуре лидерской компетентности будущего помогающего специалиста имеется 3 личностно-мотивационных параметра (экстраверсия, коммуникативный потенциал в лидерстве и эмоциональная вовлечённость), 3 когнитивных параметра (принятие риска, когнитивный контроль за своим состоянием при взаимодействии с людьми и креативность), 4 поведенческих параметра (диспозиционная устойчивость, умение поставить другого на первое место, поддерживающие навыки и социоэмоциональный стиль лидерского поведения).

Важно отметить, что внутри каждого из компонентов лидерской компетентности обнаружены корреляционные связи: внутри личностно-мотивационного компонента это связь между экстраверсией и коммуникативным потенциалом в лидерстве ( $r_{эмп.} = 0,31$ ), внутри когнитивного компонента это связь между креативностью и когнитивным контролем за своим состоянием при взаимодействии с людьми ( $r_{эмп.} = 0,36$ ), а внутри поведенческого компонента это связь между поддерживающими навыками и социоэмоциональным стилем лидерства ( $r_{эмп.} = 0,39$ ) и между социоэмоциональным стилем лидерства и умением поставить другого на первое место ( $r_{эмп.} = 0,61$ ). Последняя корреляционная связь оказалась самой сильной в универсальной корреляционной плеяде. Вероятно, тут мы имеем дело со скрытыми под корреляцией родо-видовыми отношениями между явлениями (умение поставить другого на первое место может быть частью социоэмоционального стиля лидерского поведения, а социоэмоциональный стиль лидерского поведения может повышать способность личности ставить другого на первое место), что, впрочем, не снижает важности данной корреляции в структуре изучаемой лидерской компетентности.

Таблица 3

Результаты применения коэффициента корреляции Пирсона для проверки универсальных связей между параметрами и компонентами лидерской компетентности у всех студентов, осваивающих помогающие профессии

Параметр 1	Параметр 2	Какие компоненты лидерской компетентности связаны	$r_{эмп.}$	p
Экстраверсия	Коммуникативный потенциал в лидерстве	Личностно-мотивационный / личностно-мотивационный	0,32	0,05
Экстраверсия	Поддерживающие навыки	Личностно-мотивационный / поведенческий	0,44	0,01
Принятие риска	Умение поставить себя на место другого	Когнитивный / поведенческий	0,39	0,05
Креативность	Когнитивный контроль за своим состоянием при взаимодействии с людьми	Когнитивный / когнитивный	0,36	0,05
Эмоциональная вовлечённость	Социоэмоциональный стиль лидерства	Личностно-мотивационный / поведенческий	0,38	0,05
Поддерживающие навыки	Социоэмоциональный стиль лидерства	Поведенческий / поведенческий	0,39	0,05
Креативность	Диспозиционная устойчивость	Когнитивный / поведенческий	0,34	0,05
Эмоциональная вовлечённость	Поддерживающие навыки	Личностно-мотивационный / поведенческий	0,48	0,01
Умение поставить другого на первое место	Социоэмоциональный стиль лидерства	Поведенческий / поведенческий	0,61	0,01
Умение поставить другого на первое место	Креативность	Поведенческий / креативный	0,37	0,05



Рис. 1. Корреляционная плеяда универсальных связей между компонентами и параметрами лидерской компетентности у всех студентов, осваивающих помогающие профессии

Две другие корреляции в универсальной для наших студентов плеяде, имеющие статистическую значимость 0,01, – это связь между эмоциональной вовлечённостью (личностно-мотивационный компонент) и поддерживающими навыками (поведенческий компонент) ( $r_{эмп.} = 0,48$ ), а также связь между экстраверсией (личностно-моти-

вационный компонент) и поддерживающими навыками (поведенческий компонент) ( $r_{эмп.} = 0,44$ ). То, что в обоих случаях фигурируют поддерживающие навыки, указывает на их важность в структуре лидерской компетентности будущего помогающего специалиста. Тот факт, что в обоих случаях фигурируют параметры личностно-мотивационного компонента (экстраверсия и эмоциональная вовлечённость), также указывает на их высокую значимость в структуре изучаемой лидерской компетентности.

Далее обратимся ко второму аспекту корреляционного анализа, очень важному и не менее интересному по полученным результатам: это выявление специфических для студентов каждого направления корреляционных связей, отражающих особенности их как будущих представителей не просто помогающих профессий, а как представителей конкретного направления помогающей работы. Эти специфические связи представлены в таблице 4.

Как видно из таблицы 4, специфическими для будущих психологов являются три корреляционные связи: между навыками эмоционального исцеления и социоэмоциональным стилем лидерства ( $r_{эмп.} = 0,39$ ) внутри поведенческого компонента лидерской компетентности, между нацеленностью на права и возможности человека и поддерживающими навыками ( $r_{эмп.} = 0,36$ ) (личностно-мотивационный и поведенческий компоненты), между нацеленностью на права и возможности человека и социоэмоциональным стилем лидерства ( $r_{эмп.} = 0,58$ ) (личностно-мотивационный и поведенческий компоненты). Последняя связь статистически значима при однопроцентном уровне вероятности ошибки вывода, является очень сильной.

Специфической для будущих социальных работников оказалась только одна корреляция: между созданием просоциальных ценностей и вниманием к людям ( $r_{эмп.} = 0,58$ ) внутри личностно-мотивационного компонента. Эта связь отражает корреляцию на однопроцентном уровне вероятности ошибки вывода, является сильной.

Таблица 4

**Результаты применения коэффициента корреляции Пирсона для проверки специфических связей между параметрами и компонентами лидерской компетентности у студентов трёх направлений**

Параметр 1	Параметр 2	Какие компоненты лидерской компетентности связаны	$r_{эмп.}$	$p$
<i>Студенты психологического направления</i>				
Эмоциональное исцеление	Социоэмоциональный стиль лидерства	Поведенческий / поведенческий	0,39	0,05
Нацеленность на права и возможности человека	Поддерживающие навыки	Личностно-мотивационный / поведенческий	0,36	0,05
Нацеленность на права и возможности человека	Социоэмоциональный стиль лидерства	Личностно-мотивационный / поведенческий	0,58	0,01
<i>Студенты социального направления</i>				
Создание просоциальных ценностей	Внимание к людям	Личностно-мотивационный / личностно-мотивационный	0,51	0,01
<i>Студенты медицинского направления</i>				
Деловой стиль лидерства	Влияние на окружающих	Поведенческий / поведенческий	0,34	0,05
Деловой стиль лидерства	Использование власти	Поведенческий / личностно-мотивационный	0,39	0,05
Когнитивный контроль за своим состоянием при взаимодействии с людьми	Влияние на окружающих	Когнитивный / поведенческий	0,48	0,01

У будущих врачей было обнаружено три специфических корреляционных связи: между деловым стилем лидерства и влиянием на окружающих (гэмп. = 0,34) внутри поведенческого компонента, между деловым стилем лидерства и использованием власти (гэмп. = 0,39) (между поведенческим и личностно-мотивационными компонентами), а также между когнитивным контролем за своим состоянием при взаимодействии с людьми и влиянием на окружающих (гэмп. = 0,48) (между когнитивным и поведенческим компонентами). Последняя связь является самой сильной среди обнаруженных у студентов-медиков.

Итак, специфические корреляционные плеяды будущих психологов и будущих врачей включают в себя по 4 параметра с тремя корреляционными связями между ними, одна из которых статистически значима на однопроцентном уровне вероятности ошибки вывода, является очень сильной. Три из четырёх корреляционных параметров в каждой из этих плеяд относятся к поведенческому компоненту лидерской компетентности: вероятно, именно навыки, умения, стилевые аспекты лидерского поведения отличают одного помогающего специалиста от другого, составляют главные штрихи картины его лидерства, по крайней мере, это верно для будущих психологов и будущих врачей.

### Обсуждение и заключение

Предложенная модель лидерской компетентности помогающего специалиста включает в себя три компонента: 1) личностно-мотивационный, представленный лидерскими качествами и особыми просоциальными ценностями и мотивами; 2) когнитивный компонент, представленный когнитивным контролем за своим состоянием при взаимодействии с людьми, а также пониманием лидерских рисков и лидерской креативностью; 3) поведенческий компонент, куда входят помогающие, наставнические умения и навыки, а также лидерский стиль поведения, направленный на взаимодействие. Удобство этой модели с точки зрения связей между параметрами данных компонентов было доказано в настоящем исследовании.

Обсудим универсальные и специфические связи, полученные в результате корреляционного анализа.

Примерно равная представленность в универсальной плеяде параметров из трёх компонентов лидерской компетентности, как мы полагаем, может быть косвенным доказательством содержательной валидности предложенной компетентностной модели, ведь она имеет больше шансов быть правомерной и удобной, если её компоненты сбалансированы.

Полагаем, тот факт, что именно названные параметры трёх компонентов лидерской компетентности будущих помогающих специалистов вошли в эту плеяду универсальных связей, то есть имели одинаковые статистически значимые связи в каждой из групп студентов с примерно одинаковыми коэффициентами корреляции, указывает на их большой вес в структуре лидерской компетентности. Можно предполагать, что и у других студентов, обучающихся другим помогающим профессиям (например, у будущих педагогов), они будут примерно такими же.

Представленная корреляционная плеяда универсальных связей в структуре лидерской компетентности студентов, осваивающих помогающие профессии, примечательна и заслуживает особого внимания ещё и с точки зрения выявленных в ней самой «ядерных» параметров. Если все параметры, вошедшие в корреляционную плеяду, являются более важными по сравнению с оставшимися, то эти параметры являются ключевыми и, вероятно, составляют её базис. К таковым (по количеству связей внутри плеяды) относятся: 1) умение поставить другого на первое место, 2) поддерживающие навыки, 3) социоэмоциональный стиль лидерства, 4) креативность. Первые три относятся к поведенческому компоненту лидерской компетентности будущего помогающего специалиста, последний – к когнитивному.

Таким образом, целостно оценивая параметры лидерской компетентности с точки зрения количества корреляционных связей, в которые они вступают, а также с точки зрения статистического веса этих связей (уровень вероятности ошибки вывода), логичным будет считать самыми важными в структуре лидерской компетентности будущего помогающего специалиста следующие: 1) умение поставить другого на первое место; 2) поддерживающие навыки, 3) социоэмоциональный стиль лидерства, 4) креативность, 5) эмоциональная вовлечённость, 6) экстраверсия. Полагаем, что именно на них будет логичнее опираться в развивающей или формирующей работе в вузе, именно их необходимо использовать в первую очередь в качестве таргетов / мишеней / задач работы с лидерской компетентностью будущего помогающего специалиста.

Анализируя специфические для разных категорий студентов корреляционные связи, отметим следующее.

У будущих психологов в корреляционной структуре лидерской компетентности появляются параметры «эмоциональное исцеление» и «нацеленность на права и возможности человека», которых нет у других групп студентов и нет в универсальной корреляционной плеяде. Параметры «поддерживающие навыки» и «социоэмоциональный стиль лидерства» у будущих психологов включены как в универсальные, так и в специфические связи, что подчёркивает их высокую значимость, как мы и предполагали ранее. Будущие психологи отличаются от других студентов, осваивающих помогающие профессии, мотивационной и поведенческой ориентацией на людей, поиск их потенциалов, сочувствие и оказание помощи.

У будущих социальных работников специфическая корреляция образована параметрами, которые не фигурируют у других групп студентов и отсутствуют в универсальной плеяде, а это может означать, что эта связь каким-то образом привязана к профессиональному образу социального работника у этих студентов, является личностно-мотивационным ориентиром для них, отражает само содержание социальной работы, как они её видят. Будущие социальные работники любят людей, желают им добра и готовы направлять их на общечеловеческие ценности.

Очевидно, что у будущих врачей деловой стиль лидерского поведения является важным элементом их лидерской компетентности. В целом все включённые в специфические корреляции параметры лидерской компетентности у студентов-медиков содержательно отражают их стремление к влиянию, власти, психологическому контролю, что может быть полезно в их помогающей профессии лишь в сочетании с выраженной гуманистической направленностью и высоким уровнем этики. Без таковых эти тенденции рассогласуются с помогающим характером их будущей профессии. В итоге на этом этапе исследования студенты-медики – единственные среди всех групп студентов, осваивающих помогающие профессии, чьи специфические корреляционные связи в структуре лидерской компетентности могут не просто отражать некоторую её специфику, но и её негативную сторону, так что последующая развивающая / формирующая работа с ней будет иметь не только характер восполнения дефицитов, но и характер преодоления, коррекции этой негативной стороны.

Таким образом, в результате корреляционного анализа удалось обнаружить и описать не только универсальные связи между параметрами и компонентами лидерской компетентности будущих помогающих специалистов, но и зафиксировать важные тенденции – специфические корреляции для студентов, осваивающих разные помогающие профессии. В основном обнаруженные универсальные и специфические связи показывают сильные стороны лидерской компетентности будущего помогающего специалиста, хотя некоторые из связей (в случае со студентами-медиками) могут составить основу психологической работы по преодолению свойств лидерской компетентности, потенциально мешающих успешному труду в помогающей области. В любом случае полученные результаты корреляционного анализа могут быть ценны для определения

содержания и форм дальнейшей развивающей / формирующей работы со студентами, осваивающими помогающие профессии.

Ограничением данного исследования является относительно небольшой объём выборки и условность сопоставления трёх групп студентов, чьи специальности выбраны на основе удобства и фактических возможностей сбора данных. В этом смысле результаты исследования можно считать успешными в качестве пилотажного этапа более глобального исследования, которое выступает в качестве перспективы проводимой работы.

Практические перспективы настоящего исследования заключаются в применении предложенной диагностической модели к будущим специалистам других помогающих профессий, к уже работающим помогающим специалистам с разным стажем работы, а также в связи с разными уровнями эмоционального выгорания, с разным уровнем профессиональной успешности и т. п. Кроме того, результаты исследования могут стать основой эксперимента по формированию лидерской компетентности будущих специалистов помогающих профессий в условиях высшего образования.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.  
The author read and approved the final manuscript.*

#### Список литературы

1. Moya B. L., Chamorro R. M., Reparaz C., Mora P. Assessing the leadership competence of Master of Science in mining engineering students. *Engineering Studies*. 2020. Vol. 12, Is. 3. Pp. 218–226. <https://doi.org/10.1080/19378629.2020.1821696>
2. Fulmer, R. M., Conger, J. A. *Growing Your Company's Leaders*. New York : AMACOM, 2004. 280 p.
3. Шпак Т. К. Условия эффективности развития лидерских качеств обучающихся // *Социальное лидерство в образовательной среде: мат-лы всерос. науч. конф.* (Ярославль, 20–25 апреля 2017 г.). Ярославль : ЯГПУ, 2017. С. 148–153.
4. Сукнева Е. А. К вопросу исследования лидерских качеств в отечественной и зарубежной психологии // *Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс]: мат-лы XVI ежегод. всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф.* (Иркутск, 20–21 апреля 2017 г.). Иркутск : Изд-во ИГУ, 2017. С. 257–260. EDN: YSGHNR
5. Сукнева Е. А., Чернецкая Н. И., Кедярова Е. А., Монжиевская В. В., Уварова М. Ю. Развитие лидерских способностей студентов-психологов средствами психологического консультирования [Электронный ресурс] // *Российский психологический журнал*. 2021. № 18, № 3. С. 130–144. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-liderskih-sposobnostey-studentov-psihologov-sredstvami-psihologicheskogo-konsultirovaniya> (дата обращения: 23.08.2023). DOI: 10.21702/rpj.2021.3.9
6. Weiss T. *Coaching Competencies and Corporate Leadership*. London : Boca Raton, 2003. 240 p.
7. Иванова Т. В., Ананьева Н. Н. Развитие лидерских способностей будущих конфликтологов в условиях вуза (социально-психологический аспект) // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2023. Т. 13, № 4. С. 176–189. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-176-189>
8. Чернышев А. С. [и др.] *Психология лидерства: лидерство в социальных организациях : учебное пособие для вузов / под общ. ред. А. С. Чернышева*. М. : Юрайт, 2024. 159 с.
9. Селезнева Е. В. *Лидерство: учебник и практикум для вузов*. М. : Юрайт, 2024. 429 с.
10. Bass B.M., Bass R. *The Bass handbook of leadership: Theory, research, & managerial*

applications (4th ed.). New York : Free Press. 2008. Pp. 1516.

11. Авдеева А. В. Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Тамбов 2010. 24 с.

12. Дубро Ю. С. Программно-технологическое обеспечение процесса развития лидерской компетентности у старшеклассников // Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки (Сыктывкар, 17–18 мая 2018 г.). Сыктывкар : Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2018. С. 51–56.

13. Кирейчев А. В., Кирейчева Е. В. Сравнение коммуникативных, организаторских и лидерских способностей студентов-психологов на разных курсах обучения в вузе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2017. № 1(70). С. 85–91.

14. Елькина И. Ю., Есина С. В., Марченко Е. С., Фролова С. В. Развитие лидерских качеств студентов психолого-педагогического направления подготовки в условиях образовательного пространства высшей школы // Образовательные ресурсы и технологии. 2024. № 2(47). С. 39–47. DOI 10.21777/2500-2112-2024-2-39-47

15. Фазлеева Л. Р. Развитие лидерских качеств студентов вуза с применением технологии социального проектирования :: дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2022. 217 с.

16. Анпилова Н. Г., Гетман Н. А., Котенко Е. Н., Леонов И. В., Пасечник О. А., Бурашников И. П. Формирование универсальных компетенций студентов и магистрантов – участников олимпиады «Школа лидерства в здравоохранении» // Научный вестник Омского государственного медицинского университета. 2023. Т. 3, № 2. С. 21–29. <https://doi.org/10.61634/2782-3024-2023-10-21-29>

17. Tan K. L. Responsible Leadership - A Brief Review of Literature. *Journal of Responsible Tourism Management*. 2023. Vol. 3, Is. 1, pp. 44–53. DOI: 10.47263/JRTM.03-01-04

18. Wahyu A., Lantu C. D. Servant Leadership Theory Development & Measurement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 115. Pp. 387–393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.445>

19. Schneider T. LeadWell: The Ten Competencies of Outstanding Leadership. Publisher : Soaring Eagle Enterprises, Inc. 2021. 354 p.

20. Sendjaya S., Sarros J. C. Servant leadership: its origin, development, and application in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2002. Vol. 9, no. 2, pp. 57–64. DOI: 10.1177/107179190200900205

21. Sheehan M., Garavan T. N., & Morley M. J. Transformational leadership and work unit innovation: A dyadic two-wave investigation. *Journal of Business Research*. 2020. Vol. 109. Pp. 399–412. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.10.072>

22. Smith B.W., Dalen J., Wiggins. K., Tooley. E., Christopher P., Bernard J. The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*. 2008. Vol. 15, № 3. Pp. 194–200. doi: 10.1080/10705500802222972. PMID: 18696313

### References

1. Moya B.L., Chamorro R.M., Reparaz C., Mora P. *Assessing the leadership competence of Master of Science in mining engineering students. Engineering Studies*. 2020, vol. 12, i. 3, pp. 218–226. <https://doi.org/10.1080/19378629.2020.1821696> (in English)

2. Fulmer R.M., Conger J.A. *Growing Your Company's Leaders*. New York, AMACON, 2004. 280 p. (in English)

3. Shpak T.K. Usloviya effektivnosti razvitiya lidetskikh kachestv obuchayushchikhsya [Conditions for the effective development of leadership qualities in students]. *Socialnoe liderstvo v obrazovatel'noy srede* (Yaroslavl, 20-25 aprel 2017 g.). Yaroslavl, YaGPU, 2017, pp. 178-184 (in Russian)

4. Sukneva E.A. K voprosu issledovaniya liderskikh kachestv v otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii [On the issue of studying leadership qualities in domestic and foreign psychology]. *Problemy teorii i praktiki sovremennoy psikhologii: materialy XVI ezhegod. vse-ros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch. – prakt. konf.* (Irkutsk, 20-21 april 2017g.). Irkutsk, IGU Publ., 2017, pp. 257-260. EDN: YSGHHR (in Russian)
5. Sukneva E.A., Chernetskaya N.I., Kedyarova E.A., Monzhievskaya V.V., Uvarova M.Yu. Razvitie liderskikh sposobnostey studentov-psikhologov sredstvami psikhologicheskogo konsultirovaniya [Developing leadership skills of psychology students through psychological counseling]. *Russian Psychological Journal*. 2021, no.18, no.3, pp. 130-144. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-liderskikh-sposobnostey-studentov-psihologov-sredstvami-psihologicheskogo-konsultirovaniya> (accessed 23 August 2023). DOI: 10.21702/rpj.2021.3.9 (in Russian)
6. Weiss T. *Coaching Competencies and Corporate Leadership*. London, Boca Raton, 2003. 240p. (in English)
7. Ivanova T.V., Ananyeva N.N. Razvitie liderskikh sposobnostey budushchikh konfliktologov v usloviyakh vuza (sotsialno-psikhologicheskii aspekt) [Developing leadership skills of future conflict resolution specialists in a university setting (social and psychological aspect)]. *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogy*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 176-189. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-176-189> (in Russian)
8. Chernyshev A.S., et al. *Psikhologiya liderstva: liderstvo v sotsialnykh organizatsiyakh: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Leadership Psychology: Leadership in Social Organizations: A Textbook for Universities]. Ed. by A.S. Chernysheva. Moscow, Yurait, 2024. 159 p. (in Russian)
9. Selezneva E.V. *Liderstvo: uchebnik i praktikum dlya vuzov* [Leadership: A Textbook and Workshop for Universities]. Moscow, Yurait, 2024. 429 p.
10. Bass B.M., Bass R. *The Bass handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications* (4th ed.). New York, Free Press, 2008, pp. 1536.
11. Avdeeva A.V. *Formirovanie liderskikh kompetentsiy v protsesse professionalnogo stanovleniya spetsialista v vuze: avtoref. diss....kand. ped. nauk: 13.00.08* [Formation of leadership competencies in the process of professional development of a specialist at a university: abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.08]. Tambov, 2010. 24 p.
12. Dubro Yu.S. Programmno-tekhnologicheskoe obespechenie protsessa razvitiya lider-skoy kompetentnosti u starsheklassnikov [Software and technological support for the process of developing leadership competence in high school students]. *Problemy modernizatsii yazykovogo obrazovaniya. Inostrannye yazyki (Syktyvkar, 17–18 maya 2018 g.)*. Syktyvkar, SGU im. Pitirima Sorokina, 2018, pp. 51-56 (in Russia)
13. Kireychev A.V., Kirecheycheva E.V. Sravnenie kommunikativnykh, organizatorskikh i liderskikh sposobnostey studentov-psikhologov na raznykh kursakh obucheniya v vuze [Comparison of communication, organizational and leadership]. *Personality, Family, and Society: Issues of Pedagogy and Psychology*. 2017, no.1(70), pp. 85-91 (in Russian)
14. Elkina I.Yu., Esina S.V., Marchenko E.S., Frolova S.V. Razvitie liderskikh kachestv studentov psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya podgotovki v usloviyakh obrazovatel-nogo prostranstva vysshey shkoly [Development of leadership qualities of students majoring in psychology and pedagogy in the educational environment of higher education]. *Educational resources and technologies*. 2024, no. 2(47), pp. 39-47. DOI 10.21777/2500-2112-2024-2-39-47 (in Russian)
15. Fazleeva L.R. *Razvitie liderskikh kachestv studentov vuza s primeneniem tekhnologii sotsialnogo proektirovaniya: dis. kand. ped. nauk: 13.00.01* [Developing leadership skills of university students using social design technology: diss. of cand. ped. sciences: 13.00.01]. Kazan, 2022. 217 p.

16. Anpilova N.G., Getman N.A., Kotenko E.N., Leonov I.V., Pasechnik O.A., Burashnikova I.P. Formirovanie universalnykh kompetencyi studentov i magistrantov - uchastnikov olimpiady "Shkola liderstva v zdravookhraneni" [Development of universal competencies of students and graduate students participating in the "School of Leadership in Healthcare" Olympiad]. *Nauchnyi vestnik Omskogo gosudrsvennogo medutsinskogo universiteta*. 2023, vol. 3, no.2, pp. 21-29. <https://doi.org/10.61634/2782-3024-2023-10-21-29> (in Russian)
17. Tan K. L. Responsible Leadership - A Brief Review of Literature. *Journal of Responsible Tourism Management*. 2023. Vol. 3, Is. 1, pp. 44–53. DOI: 10.47263/JRTM.03-01-04
18. Wahyu A., Lantu C. D. Servant Leadership Theory Development & Measurement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 115. Pp. 387–393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.445>
19. Schneider T. *LeadWell: The Ten Competencies of Outstanding Leadership*. Publisher : Soaring Eagle Enterprises, Inc. 2021. 354 p.
20. Sendjaya S., Sarros J. C. Servant leadership: its origin, development, and application in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2002. Vol. 9, no. 2, pp. 57–64. DOI: 10.1177/107179190200900205
21. Sheehan M., Garavan T. N., & Morley M. J. Transformational leadership and work unit innovation: A dyadic two-wave investigation. *Journal of Business Research*. 2020. Vol. 109. Pp. 399–412. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.10.072>
22. Smith B.W., Dalen J., Wiggins. K., Tooley. E., Christopher P., Bernard J. The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*. 2008. Vol. 15, № 3. Pp. 194–200. doi: 10.1080/10705500802222972. PMID: 18696313

*Елена Александровна Сукнева*

*старший преподаватель*

*AuthorID: 1016629*

*факультет психологии,  
Иркутский государственный  
университет*

*Россия, 664003, г. Иркутск,  
ул. К. Маркса, 1*

*тел.: +7 (3952) 202349*

*Elena A. Sukneva*

*Senior Lecturer*

*AuthorID: 1016629*

*Faculty of Psychology,  
Irkutsk State University*

*1 Karl Marks St, Irkutsk,  
664003, Russia*

*Tel.: +7 (3952) 202349*

***Статья поступила в редакцию 21.07.2025, одобрена после рецензирования 09.09.2025, принята к публикации 20.09.2025.***

***The article was submitted to the editorial office on 21.07.2025, approved after review on 09.09.2025, and accepted for publication on 20.09.2025.***

*Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.*

УДК 376.1

DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-462-474

Научная статья

## Промежуточные результаты реализации междисциплинарного (психолого-медико-педагогического) подхода в ходе консультативного приёма педиатра

Г. А. Мишина<sup>1</sup>, Ю. Д. Черничкина<sup>2</sup>, А. В. Дегтярева<sup>3</sup>,  
Е. М. Карачунская<sup>4</sup>, Н. А. Приходько<sup>5</sup>, Д. Н. Дегтярев<sup>6</sup>

<sup>1,2</sup>Институт коррекционной педагогики, г. Москва

<sup>3,4,5,6</sup>Национальный медицинский исследовательский центр акушерства, гинекологии и перинатологии им. академика В. И. Кулакова

Министерства здравоохранения Российской Федерации

<sup>1</sup>[mishina@ikp.email](mailto:mishina@ikp.email), <https://orcid.org/0000-0002-8406-2246>

<sup>2</sup>[jdcher@gmail.com](mailto:jdcher@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0007-1135-8576>

<sup>3</sup>[a\\_degtyareva@oparina4.ru](mailto:a_degtyareva@oparina4.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0822-751X>

<sup>4</sup>[e\\_karachunskaya@oparina4.ru](mailto:e_karachunskaya@oparina4.ru), <https://orcid.org/0009-0000-4767-8407>

<sup>5</sup>[n\\_prikhodko@oparina4.ru](mailto:n_prikhodko@oparina4.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3768-6897>

<sup>6</sup>[d\\_degtiarev@oparina4.ru](mailto:d_degtiarev@oparina4.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8975-2425>

### Аннотация

**Введение.** Одной из основополагающих задач по разработке правовых и методических основ развития ранней помощи детям и их семьям является «...обеспечение межведомственного информационного взаимодействия...», «...развитие структурных подразделений ранней помощи...»

(В. В. Лорер. Ранняя помощь детям и их семьям. Состояние и перспективы развития, 24.04.2024, доклад). В связи с этим обсуждается вопрос о необходимости междисциплинарного (психолого-медико-педагогического) подхода как основы эффективности решения указанной выше задачи. Внимание авторов статьи (среди которых педиатры, специальный, клинический психолог, логопед) было направлено на поиск возможных путей решения указанной проблемы, что явилось целью пилотного этапа проекта. Материалы статьи знакомят читателя с предварительными результатами этого этапа реализации совместного проекта.

**Материалы и методы.** Научно-исследовательский проект осуществлялся на базе Отдела педиатрии Национального медицинского исследовательского центра акушерства, гинекологии и перинатологии им. академика В. И. Кулакова Министерства здравоохранения Российской Федерации (директор Центра – академик РАН Г. Т. Сухих) совместно со специалистами Института коррекционной педагогики. С декабря 2023 года по настоящее время участниками исследования стали дети первого и второго года жизни и их родители. Было проведено 318 обследований. Участниками данного проекта также стали педиатры, специальный психолог, клинический психолог и медицинский логопед. Для достижения цели исследования были выбраны такие методы,

как наблюдение, беседа, анализ медицинских данных, авторская методика, созданная на основе культурно-исторического подхода.

**Результаты исследования.** Пилотный этап проведённого исследования позволил определить организационные условия реализации междисциплинарного подхода к выявлению детей группы риска возникновения отклонений в психическом развитии в условиях педиатрического приёма. Были выявлены дополнительные запросы: увеличение числа участников программы вспомогательных репродуктивных технологий среди родителей; увеличение количества семей, воспитывающих близнецов; увеличение количества детей, воспитывающихся в условиях билингвизма; проблема верификации получаемых отечественными специалистами данных оценки психического развития младенцев и детей первого и второго года жизни.

**Обсуждение и заключение.** В настоящее время научно-исследовательский проект продолжается. Выявленные дополнительные запросы определили задачи следующего этапа реализации данного научно-исследовательского проекта – поиск показателей развития, рассматриваемых в качестве прогностического показателя «нормотипичности» дальнейшего психического развития ребёнка; разработки диагностического инструментария, позволяющего сопоставлять данные оценки развития детей младенческого и раннего возраста, получаемые отечественными специалистами, с данными оценки их зарубежных коллег.

**Ключевые слова:** младенческий возраст, ранний возраст, ранняя помощь, междисциплинарный психолого-медико-педагогический подход, вспомогательные репродуктивные технологии (ВРТ)

**Для цитирования:** Мишина Г. А., Черничкина Ю. Д., Дегтярева А. В., Карачунская Е. М., Приходько Н. А., Дегтярев Д. Н. Промежуточные результаты реализации междисциплинарного (психолого-медико-педагогического) подхода в ходе консультативного приёма педиатра // Педагогический ИМИДЖ. 2025. Т. 19, № 3. С. 462–474. DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-462-474

### Preliminary Findings on Implementing an Interdisciplinary (Psychological, Medical, and Pedagogical) Approach at the Pediatric's Appointment

Original article

**Galina A. Mishina<sup>1</sup>, Julia D. Chernichkina<sup>2</sup>, Anna V. Degtyareva<sup>3</sup>, Eugenia M. Karachunskaya<sup>4</sup>, Natalia A. Prikhodko<sup>5</sup>, Dmitry N. Degtyarev<sup>6</sup>**

<sup>1,2</sup>The Institute of Special Education, Moscow

<sup>3,4,5,6</sup>National Medical Research Center for Obstetrics, Gynecology and Perinatology named after Academician V. I. Kulakov

of the Ministry of Health of the Russian Federation

<sup>1</sup>mishina@ikp.email, <https://orcid.org/0000-0002-8406-2246>

<sup>2</sup>jdcher@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-1135-8576>

<sup>3</sup>a\_degtyareva@oparina4.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0822-751X>

<sup>4</sup>e\_karachunskaya@oparina4.ru, <https://orcid.org/0009-0000-4767-8407>

<sup>5</sup>n\_prikhodko@oparina4.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3768-6897>

<sup>6</sup>d\_degtyarev@oparina4.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8975-2425>

### Abstract

**Introduction.** One of the key objectives in establishing the legal and methodological framework for early intervention for children and their families is "...ensuring interdepartmental information interaction ...", "... development of structural units of early intervention..." (V. V. Lorer. Early intervention of children and their families. State and prospects of development, 04/24/2024, report). This underscores the necessity of an interdisciplinary (psychological, medical, and pedagogical) approach as fundamental to addressing the identified objective effectively. The authors (including pediatricians, a special clinical psychologist, and a speech therapist) focused their attention on finding possible solutions to the problem, which was the primary objective of the pilot phase of the project. This article presents the preliminary results from this initial stage of the joint project implementation.

**Materials and methods.** This scientific research project is a collaborative effort of the researchers of the Pediatrics Department at the Institute of Neonatology and Pediatrics FSBI "NRMC OGP named after academician V.I. Kulakov" of the Ministry of Health of the Russian Federation (Center's Director – Academician G.T. Sukhikh) and FSBSI "The Institute of Special Education" (ISE). From December 2023 to the present, children of the first and second years of life and their parents have participated in the study. A total of 318 assessments were conducted. Pediatricians, a special psychologist, a clinical psychologist and a medical speech therapist took part in the research. The research employed observation, interviews, medical data analysis, and an original method based on the cultural and historical approach.

**Results.** The pilot phase of the conducted study highlighted the organizational conditions required to implement an interdisciplinary approach for identifying at-risk children in pediatric settings. Related problems were identified: a rise in parents participating in assisted reproductive technology (ART) programs; increased numbers of families raising twins; more children being raised bilingually; and issues related to verifying developmental assessment data obtained by domestic specialists.

**Conclusion.** The scientific research project is currently ongoing. The identified related problems have shaped the next phase objectives of the study, which include defining developmental indicators that can serve as a prognostic marker of a child's "normotypical" cognitive development trajectory, as well as developing diagnostic tools that enable comparison between the assessment data of the development of infants and young children obtained by Russian specialists with those gathered by their international counterparts.

**Keywords:** interdisciplinary approach, infancy, toddlers, early intervention, ART (assisted reproductive technologies)

**For citation:** Mishina G.A., Chernichkina J.D., Degtyareva A.V., Karachunskaya E.M., Prikhodko N.A., Degtyarev D.N. Preliminary Findings on Implementing an Interdisciplinary (Psychological, Medical, and Pedagogical) Approach at the Pediatric's Appointment. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2025; 19 (3). Pp.462-474. (In Russ.). DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-3-462-474

### Введение

Эффективность ранней психолого-педагогической помощи детям группы риска доказана многочисленными теоретическими и эмпирическими исследованиями отечественных и зарубежных специалистов [1–9]. Значимыми результатами являются: указание на сокращение числа детей старше 5 лет, входящих в инвалидизирующую группу; снижение затрачиваемого специалистами времени на оказание коррекционной помощи детям и их семьям: минимизация прикладываемых усилий как со стороны родителей, так и специалистов. Имеются доказательства того, что психолого-педагогическое вмешательство в процесс развития ребёнка группы риска возникновения от-

клонений в психическом развитии (далее – группы риска), оказанное до 3 лет, может изменить ход развития (в плане типологии), после 3 лет – лишь снизить выраженность проявления имеющихся нарушений [5].

На сегодняшний день Федеральный методологический и методический центр развития ранней помощи детям и их семьям (г. Санкт-Петербург) ведёт активную работу по разработке правовых и методических основ развития ранней помощи детям и их семьям. Одной из основополагающих задач этой работы является «...обеспечение межведомственного информационного взаимодействия...», «...развитие структурных подразделений ранней помощи...» (В. В. Лорер. Ранняя помощь детям и их семьям. Состояние и перспективы развития, 24.04.2024, доклад) [10].

В связи с этим обсуждается вопрос о необходимости междисциплинарного (психолого-медико-педагогического) подхода как основы эффективности решения указанной выше задачи. Успешный опыт такого междисциплинарного взаимодействия в нашей стране имеется, например, в области реабилитации детей с тяжёлыми черепно-мозговыми травмами [11, 12], с различными патологиями развития в перинатальном периоде [13]. Однако на сегодняшний день междисциплинарный психолого-медико-педагогический подход реализуется чаще всего в условиях стационара. В ходе поликлинического приёма организация такого подхода вызывает ряд трудностей:

– во-первых, нормативные документы разрабатываются в трёх ведомствах Российской Федерации – Министерстве здравоохранения Российской Федерации, Министерстве просвещения Российской Федерации, Министерстве труда и социальной защиты Российской Федерации. Данная ситуация затрудняет определение процедуры организации ранней помощи [14];

– во-вторых, дети младенческого и раннего возраста группы риска не всегда попадают в поле зрения специалистов психолого-педагогического профиля (дефектологов, логопедов, специальных и клинических психологов). Если раньше первый профилактический приём у логопеда в поликлинике осуществлялся в 2 года, то на сегодняшний день данный скрининг отменён в соответствии с приказом Министерства здравоохранения РФ [14]. То есть только младенцы с наиболее выраженными нарушениями (органического генеза или генетическими заболеваниями) могут оказаться на приёме специалиста-дефектолога/логопеда/специального/клинического психолога по рекомендации врача-невролога в младенческом и раннем периоде.

Таким образом, на сегодняшний день весьма актуальна проблема поиска путей организации междисциплинарного подхода к выявлению младенцев группы риска возникновения отклонений в психическом развитии, включения их в программы раннего психолого-педагогического сопровождения [3; 10]. Это послужило причиной реализации научно-исследовательского проекта.

#### **Материалы и методы исследования**

С декабря 2023 года на базе Отдела педиатрии ФГБУ НМИЦ АГП им. В. В. Кулакова Минздрава России (директор Центра – академик РАН Г. Т. Сухих) осуществляется научно-исследовательский проект совместно со специалистами ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». Целью проекта явилось определение организационных условий для реализации междисциплинарного психолого-медико-педагогического подхода к выявлению детей группы риска младенческого и раннего возраста в ходе педиатрического приёма.

В исследовании участвовали дети первого и второго года жизни и их родители. Участниками данного проекта также являлись педиатры, специальный психолог, клинический психолог и медицинский логопед. Было проведено 318 обследований.

Для достижения цели исследования были выбраны такие методы, как наблюдение, беседа, анализ медицинских данных, авторская методика оценки раннего речевого раз-

вития, созданная на основе культурно-исторического подхода [11].

Наблюдение за речевым поведением матери с ребёнком, беседа с родителями, задания тестового характера, анализ анамнестических данных проводились в индивидуальном порядке в кабинете педиатра во время планового приёма ребёнка.

### Результаты

1. Изучение организации педиатрического приёма в поликлиническом отделении Отдела педиатрии ФГБУ НМИЦ АГП им. В. В. Кулакова Минздрава России позволило выделить следующие организационные условия реализации междисциплинарного (психолого-медико-педагогического) подхода к процессу выявления детей группы риска возникновения отклонений в психическом развитии:

- наиболее оптимальным для оценки уровня психического развития ребёнка является «прививочный» день;
- наиболее комфортным временем для проведения обследования развития детей является промежуток между 9:00 и 14:00 часами и время после дневного сна ребёнка, примерно, с 15:30 до 17:30 часов;
- наиболее эффективным способом привлечения родителей к участию в исследовании является рекомендация врача-педиатра, наблюдающего ребёнка;
- определён порядок участия специалистов психолого-педагогического профиля в ходе педиатрического приёма.

2. Было проведено 318 обследований. В первом возрастном периоде (1 мес. – 2 мес. 2 нед.) было проведено сорок девять обследований (15 %), возраст в группе составил  $Me = 1,5$  мес.,  $Mo = 2$  мес. Во втором возрастном периоде (2 мес. 2 нед. – 5 мес. 4 нед.) было проведено девяносто одно обследование (29 %), возраст в группе составил  $Me = 4$  мес.,  $Mo = 4$  мес. В третьем возрастном периоде (6 мес. – 9 мес. 4 нед.) было проведено восемьдесят одно обследование (26 %), возраст в группе составил  $Me = 7,75$  мес.,  $Mo = 8$  мес. В четвёртом возрастном периоде (10 мес. – 14 мес. 4 нед.) было проведено шестьдесят три обследования (20 %), средний возраст в группе составил  $Me = 12$  мес.,  $Mo = 12$  мес. В пятом возрастном периоде (15 мес. – 24 мес. 1 нед.) было проведено тридцать четыре обследования (10 %), возраст в группе составил  $Me = 18$  мес.,  $Mo = 17$  мес.

3. Анализ медицинских данных, проведённый врачом-педиатром, показал, что количество детей, зачатых с помощью ВРТ, составило 17 % (54 ребёнка); количество детей из многоплодных беременностей составило 10 % (32 человека в 16 двойнях).

4. Результаты беседы медицинского логопеда с близкими взрослыми ребёнка показали, что в семьях с двуязычием воспитывается 8,5 % (27 человек).

5. Результаты авторской методики оценки раннего речевого развития позволили выделить следующие уровни раннего речевого развития: группа нормотипичного раннего речевого развития – 62 %; группа «внимания» – 28 %; группа задержки раннего речевого развития – 6 %; группа выраженной задержки раннего речевого развития – 4 %. Более подробно результаты авторской диагностической методики будут представлены в следующей публикации.

### Обсуждение полученных результатов

В поликлиническом отделении Отдела педиатрии ФГБУ НМИЦ АГП им. В. В. Кулакова Минздрава России ведётся педиатрический приём детей от рождения до 18 лет. На приём отводится 60 минут. За это время врач-педиатр проводит осмотр ребёнка, выслушивает жалобы родителей, анализирует общую клиническую картину, результаты собранного перинатального анамнеза и данные проведённых обследований, делает необходимые назначения.

Наиболее оптимальным для проведения оценки уровня психического развития

ребёнка является «прививочный» день, так как приходящие на приём дети здоровы; кроме того, календарь прививок совмещается с возрастными периодами диагностического обследования (согласно возрастной периодизации Л. С. Выготского) – 1 мес. (I период); 2 мес. (I период); 3 мес. (II период); 4 мес. 2 нед. (II период); 6 мес. (III период); 12 мес. (IV период); 15 мес. (IV период); 18 мес. (V период); 20 мес. (V период); после проведения вакцинации ребёнку следует находиться в стенах медучреждения в течение получаса, т. е. у родителей есть промежуток времени после прививки (около 30 минут), который можно посвятить проведению более развёрнутой консультации специалистами психолого-педагогического профиля. Подчеркнём, что обследование проводится до вакцинации ребёнка, а консультация родителей (если в ней возникает необходимость) проводится после неё. Предупреждая закономерный вопрос о том, что дети с инвалидизирующими состояниями имеют отвод от вакцинации и, соответственно, не попадают в скрининг, хотелось бы указать на то, что в этом случае эти дети уже попали в поле зрения специалиста (невролога) (согласно приказу Минздрава РФ от 13.06.2019 № 396н невролог проводит скрининг неврологического состояния в 1 месяц и в 12 месяцев).

Нами была апробирована следующая организация участия специалистов психолого-педагогического профиля в ходе педиатрического приёма. Первоначально педиатр проводит медицинский осмотр и необходимые замеры – рост, вес, окружность головы и груди и др. Специальный/клинический психолог/логопед наблюдает в это время за взаимодействием близкого взрослого с ребёнком, содержанием и формой речевого поведения взрослого. После педиатрических замеров и манипуляций (пока педиатр формирует заключение в онлайн-форме) специальный/клинический психолог/логопед предъявляет дополнительные задания тестового характера и заполняет протокол оценки раннего речевого развития ребёнка (использовалась авторская методика, созданная на основе культурно-исторического подхода [15]). В течение следующих 30 минут после вакцинации (во время ожидания родителями повторного осмотра педиатра), если необходимо, специалист психолого-педагогического профиля проводит развёрнутую консультацию (не диагностическое обследование развития ребенка!) для родителей.

Анализ анамнестических данных (собранных педиатром), а также данных наблюдения (проведённого специалистами психолого-педагогического профиля) подтвердил влияние факторов как биологического характера (отягощённый перинатальный анамнез ребёнка – низкая масса веса, малый гестационный возраст, многоплодные беременности (в том числе самопроизвольные), внутрижелудочковые кровоизлияния, генетические заболевания, неврологический статус, заболевания почек, сердца и другие перинатальные состояния), так и социального характера (родительские установки, психологические и психические отклонения в поведении матери (тревожность, депрессия и др.)) на особенности психического развития ребёнка. Эти причины давно известны специалистам [16; 17], однако новым явилось увеличение среди родителей числа участников программы ВРТ (вспомогательные репродуктивные технологии), увеличение количества семей, воспитывающих близнецов, а также детей, воспитывающихся в условиях билингвизма.

Как показали результаты беседы с близкими взрослыми, чаще всего родители обращают внимание на умение ребёнка понимать (распознавать) и откликаться на речь взрослого. Чем старше становится ребёнок, тем больше запросов появляется у родителей именно на консультацию логопеда.

В процессе междисциплинарного обсуждения полученных данных поступил запрос от специалистов медицинского профиля на такой диагностический инструментарий для скрининг-оценки психического развития ребёнка первого и второго года жизни, результаты которого использовались бы и признавались бы всем мировым медицинским сообществом (как, например, шкалы Бейли [17]). Центральным вопросом

любого диагностического инструментария, направленного на оценку уровня психического развития ребёнка первого – второго года жизни, является вопрос о том, какой показатель развития может рассматриваться в качестве прогностического показателя «нормотипичности» дальнейшего психического развития ребёнка. Всё это позволило нам поставить вопрос о создании, апробации и верификации диагностического инструментария для оценки раннего речевого развития детей первых двух лет жизни.

Ограничениями данного исследования явились: выборка (участвовали дети и их родители, являющиеся пациентами поликлинического отделения Отдела педиатрии ФГБУ НМИЦ АГП им. В. В. Кулакова Минздрава России); увеличенный временной интервал педиатрического приёма (по сравнению с педиатрическим приёмом в государственной поликлинике).

### Выводы

Таким образом, в ходе пилотного этапа совместного научно-исследовательского проекта были определены организационные условия (время, место и др.) реализации междисциплинарного психолого-медико-педагогического подхода в практике консультирования детей младенческого и раннего возраста в условиях поликлинического приёма как со стороны медицинского персонала, так и специалистов психолого-педагогического профиля.

Были получены новые данные об особенностях развития и воспитания современных детей (например, увеличение среди родителей числа участников программы ВРТ, воспитание близнецов, воспитание в условиях билингвизма); выявлен запрос на определение показателей развития, рассматривающихся в качестве прогностического критерия «нормотипичности» дальнейшего психического развития ребёнка; запрос на проектирование, апробацию диагностического инструментария для оценки раннего речевого развития; верификацию полученных результатов и др.

### Заключение

В настоящее время научно-исследовательский проект продолжается. Выявленные запросы определили задачи следующего этапа реализации данного научно-исследовательского проекта.

### Заявленный вклад авторов

*Мишина Г. А.:* теоретический анализ литературы по проблеме исследования; разработка анкет для экспериментального исследования; интерпретация данных; подготовка текста статьи.

*Дегтярева А. В.:* концептуальная идея; проведение критического анализа.

*Дегтярев Д. Н.:* концептуальная идея; проведение критического анализа; структурирование методической части статьи.

*Черничкина Ю. Д.:* разработка анкет для экспериментального исследования; сбор данных; интерпретация данных; подготовка текста статьи.

*Карачунская Е. М.:* определение стратегии апробации; сбор данных; интерпретация данных.

*Приходько Н. А.:* определение стратегии апробации; разработка анкет для экспериментального исследования; сбор данных, интерпретация данных.

### The declared contribution of the authors

*Mishina G.A.:* theoretical literature analysis on the research problem; development of questionnaires for the experimental study; data interpretation; article manuscript preparation.

*Degtyarev D.N.:* conceptual framework development; critical analysis execution; structuring of the article's methodological section.

**Chernichkina J.D.:** development of questionnaires for the experimental study; data collection; data interpretation; article manuscript preparation.

**Karachunskaya E.M.:** definition of the testing strategy; data collection; data interpretation.

**Prikhodko N.A.:** definition of the testing strategy; development of questionnaires for the experimental study; data collection; data interpretation.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.  
The authors read and approved the final manuscript.*

### Список литературы

1. Козловская Г. В., Баженова О. В. Микрopsихиатрия и возможности коррекции психических расстройств в младенчестве // Журнал неврологии и психиатрии. 1995. Т. 95. № 5. С. 48–51. EDN: PSUXAX
2. Павлова Н. Н. Выявление особенностей психического развития у детей первого полугодия жизни с последствиями перинатального поражения ЦНС // Дефектология. 2019. № 1. С. 3–13.
3. Разенкова Ю. А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 2. С. 35–44.
4. Старобина Е. М., Лорер В. В., Владимирова О. В. Формирование системы ранней помощи детям и их семьям в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики : мат-лы круглого стола «Современные достижения наук в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» 2020. № 40. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/book-app/the-formation-of-the-system-of-early-help-to-children-and-their-families-in-the-russian-federation> (дата обращения: 22.06.2025).
5. Стребелева Е. А., Закрепина А. В., Кинаш Е. А. Педагогические условия коррекционной помощи детям-дошкольникам с выраженными интеллектуальными нарушениями // Актуальные вопросы изучения, обучения, воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями : сб. статей. М. : Институт коррекционной педагогики РАО, 2021. С. 111–115.
6. Черничкина Ю. Д. Психолого-педагогические условия развития речи детей младенческого возраста : на материале младенцев с перинатальной патологией центральной нервной системы: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2014. 26 с.
7. Frogner L., Hellfeldt K., Ångström A.-K., Andershed A.-K., Källström Å., Fanti K. A., Andershed H. Stability and Change in Early Social Skills Development in Relation to Early School Performance: A Longitudinal Study of A Swedish Cohort. *Early Education and Development*. 2021. Vol. 33, no. 1. Pp. 17–37. DOI:10.1080/10409289.2020.1857989
8. Izett E., Rooney R., Prescott S.L., De Palma M., McDevitt M. Prevention of Mental Health Difficulties for Children Aged 0-3 Years: A Review. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. 24 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.500361
9. Judge S.L. (1998). Parental Coping Strategies and Strengths in Families of Young Children with Disabilities. *Family Relations*. Vol. 47, № 3. Pp. 263–268. doi: 10.2307/584976
10. Лорер В. В., Сологубова Е. С., Петрова А. С., Малькова С. В. Ранняя помощь детям и их семьям : учебно-методическое пособие ; изд. 3-е перераб. и доп. СПб. : Айсинг, 2025. 110 с.
11. Закрепина А. В. Коррекционное обучение детей с тяжелой черепно-мозговой

травмой : в условиях стационарной реабилитации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. М., 2014. 51 с.

12. Валиуллина С. А., Сиднева Ю. Г., Закрепина А. В. [и др.] Система ранней комплексной психиатрической, психолого-педагогической реабилитации детей с тяжелой черепно-мозговой травмой : метод. рекоменд. для врачей и спец. междисциплинар. команд ; под ред. д-ра. мед. наук, проф. Валиуллиной С. А.; М. : Парадигма, 2018. 21 с.

13. Лазуренко С. Б., Апросимова С. И., Свиридова Т. В., Конова С. Р., Герасимова, А. М. Состояние психолого-педагогической помощи детям в учреждениях здравоохранения // Российский педиатрический журнал. 2024. Т 27, № 4. С. 269–276. DOI: 10.46563/1560-9561-2024-27-4-269-276

14. О внесении изменений в Порядок проведения профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних [Электронный ресурс] : Приказ М-ва здравоохран. РФ от 13.06.2019 № 396н. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201910040014?ysclid=mfqliew3ga981632725> (дата обращения: 22.06.2025).

15. Мишина Г. А., Черничкина Ю. Д. БД «Культурно-исторический подход к диагностике раннего речевого развития» База данных (РИД) № 2025622149 (2025)

16. Кукушкин Д. В., Нечаева Т. М., Кузнецова Т. А., Тагирова Р. Х. Комплексная оценка нервно-психического развития детей раннего возраста - позиция родителей, педиатра, исследователя // сб. 22 мат-лов междунар. науч.-практ. конф. Орел, 2007. С. 106–107.

17. Кукушкин Д. В., Кузнецова Т. А., Нечаева Т. М. Факторы риска и структура задержек нервно-психического развития детей раннего возраста: возможности и перспективы диагностики на педиатрическом участке // Педиатрическая фармакология. 2008. Т. 5, № 6. С. 26–29.

18. Pearson Education. (2019). *Bayley-III vs. Bayley-4: What's changed?* Pearson [Electronic resource]. URL: <https://www.pearsonassessments.com/content/dam/school/global/clinical/us/assets/bayley-4/bayley-3-to-4-comparison.pdf> (accessed: 25.06.2025).

### References

1. Kozlovskaya G.V., Bazhenova O.V. Mikropsikhiatriya i vozmozhnosti korrektsii psikhicheskikh rasstroystv v mladenchestve [Micropsychiatry and the Possibility of Correcting Mental Disorders in Infancy]. *Journal of Neurology and Psychiatry*. 1995, vol. 95, no. 5, pp. 48-51. EDN: PSUXAX (in Russian)

2. Pavlova N.N. Vyyavlenie osobennostey psikhicheskogo razvitiya u detey pervogo polugodiya zhizni s posledstviyami perinatalnogo porazheniya TsNS [Identification of the features of mental development of the children of the first half of life with the consequences of perinatal damage to the central nervous system]. *Defektologiya*. 2019, no. 1, pp. 3-13 (in Russian)

3. Razenkova Yu.A. Sluzhba ranney pomoshchi kak forma okazaniya psikhologo-pedagogicheskoy i mediko-sotsialnoy pomoshhi semiyam s problemnymi detmi mladencheskogo i rannego vozrasta [Early Intervention Services as a form of psychological, educational, medical, and social assistance for families with problematic infants and young children]. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*. 2010, no. 2, pp. 35-44 (in Russian)

4. Starobina E.M. Formirovanie sistemy ranney pomoshchi detyam i ikh semiyam v Rossiiskoy Federatsii [Formation of a system of early intervention for children and their families in the Russian Federation]. *Almanakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki: mat-ly kruglogo stola "Sovremennye dostizheniya nauk v kompleksnoy rehabilitatsii detey s ogranichennymi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoroviya y detey-invalidov"*. 2020, no. 40. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/book-app/the-formation-of-the-system-of-early-help-to-children-and-their-families-in-the-russian-federation> (accessed 22 June 2025) (in Russian)

5. Strebeleva E.A., Zakrepina A.V., Kinash E.A. Pedagogicheskie usloviya korrektsionnoy pomoshchi detyam-doshkolnikam s vyrazhennymi intellektualnymi narusheniyami [Pedagogical conditions of correctional care for preschool children with severe intellectual disabilities]. *Aktualnye voprosy izucheniya, obucheniya, vospitaniya i razvitiya detey s intellektualnymi narusheniyami: sb. statey*. Moscow, Institut korrektsionnoy pedagogiki RAO, 2021, pp. 111-115 (in Russian)

6. Chernichkina Yu.D. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya rechi detey mladencheskogo vozrasta: na materiale mladentsev s perinatalnoy patologiyey tsentralnoy nervnoy sistemy: avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07* [Psychological and pedagogical conditions of speech development in infants: based on the material of infants with perinatal pathology of the central nervous system: dissertation abstract ... candidate of psychological sciences: 19.00.07]. Moscow, 2014. 26 p. (in Russian)

7. Frogner L., Hellfeldt K., Ångström A.-K., Andershed A.-K., Källström Å., Fanti K.A., Andershed H. Stability and Change in Early Social Skills Development in Relation to Early School Performance: A Longitudinal Study of A Swedish Cohort. *Early Education and Development*. 2021, vol. 33, no. 1, pp. 17-37 (in English) DOI:10.1080/10409289.2020.1857989

8. Izett E., Rooney R., Prescott S.L., De Palma M., McDevitt M. Prevention of Mental Health Difficulties for Children Aged 0-3 Years: A Review. *Frontiers in Psychology*. 2021, vol. 11, 24 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.500361 (in English)

9. Judge S.L. Parental Coping Strategies and Strengths in Families of Young Children with Disabilities. *Family Relations*. 1998, vol. 47, no.3, pp. 263–268. DOI: 10.2307/584976 (in English)

10. Lorer V.V., Sologubova E.S., Petrova A.S., Malkova S.V. *Rannyya pomoshch detyam i ikh semiyam. Sostoyanie i perspektivy razvitiya: uchebno-metodicheskoye posobie; izd. 3 pererab. i dop.* [Early assistance to children and their families. Status and development prospects: resource manual; 3<sup>rd</sup> ed. rev. and add.]. St. Petersburg, Aising, 2025.110 p.

11. Zakrepina A. V. *Korrektsionnoe obuchenie detey s tyazhelyy cherepno-mozgovoy travmoy: v usloviyakh statsionarnoy reabilitatsii: avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk: 13.00.03* [Special education of children with severe traumatic brain injury: in inpatient rehabilitation: dissertation abstract ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.03]. Moscow, 2014. 51 p.

12. Valiullina S.A., Sidneva Yu.G., Zakrepina A.V., et al. *Sistema ranney kompleksnoy psixhiatricheskoy, psikhologo-pedagogicheskoy reabilitatsi detey s tyazhelyy cherepno-mozgovoy travmoy: metodicheskie rekomendatsii dlya vrachey i spetsialistov mezhdisciplinarnykh komand* [The system of early complex psychiatric, psychological and pedagogical rehabilitation of children with severe traumatic brain injury: method. recommendations for doctors and special interdisciplinary teams]. Ed. by S.A. Valiullina. Moscow, Paradigma, 2018. 21 p.

13. Lazurenko S.B., Aprosimova S.I., Sviridova T.V., Konova S.R., Gerasimova A.M. Sostoyanie psikhologo-pedagogicheskoy pomoshhi detyam v uchrezhdeniyakh zdravookhraneniya [The state of psychological and pedagogical assistance to children in healthcare institutions]. *Rossiiskiy pediatricheskiy zhurnal*. 2024, vol. 27, no. 4, pp. 269-276. DOI: 10.46563/1560-9561-2024-27-4-269-276 (in Russian)

14. O vnesenii izmeneniy v Poryadok provedeniya profilakticheskikh meditsinskikh osmotrov nesovershennoletnikh [On amendments to the Procedure for conducting preventive medical examinations of minors]. *Prikaz Ministerstva zdravookhraneniya Rossiiskoy Federatsii ot 13.06.2019 No. 396n*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201910040014?ysclid=mfqliew3ga981632725> (accessed 22 June 2025) (in Russian)

15. Mishina G.A., Chernichkina Yu.D. BD «Kulturno-istoricheskiy podkhod k diagnostike rannego rechevogo razvitiya» [Cultural and historical approach as a methodological basis for assessing the early speech development]. *Baza dannykh (RID) No.2025622149* (2025) (in Russian)

16. Kukushkin D.V., Nechaeva T.M., Kuznetsova T.A., Tagirova R.Kh. Kompleksnaya otsenka nervno-psikhicheskogo razvitiya detey rannego vozrasta - pozitsiya roditeley, pediatri, issledovatelya [Comprehensive assessment of the neuropsychological development of young children - the position of parents, a pediatrician, and a researcher]. Sbornik 22 materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Orel, 2007, pp. 106-107 (in Russian)

17. Kukushkin D.V., Kuznetszova T.A., Nechaeva T.M. Faktory riska i struktura zaderzhek nervno-psikhicheskogo razvitiya detey rannego vozrasta: vozmozhnosti i perspektiva diagnostiki na pediatricheskom uchastke [Risk factors and structure of neuropsychological development delays in young children: opportunities and prospects for diagnosis in a pediatric clinic]. *Pediatricheskaya farmakologiya*. 2008, vol. 5, no.6, pp. 26-29 (in Russian)

18. Pearson Education. Bayley-III vs. Bayley-4: What's changed? *Pearson*. 2019. Available at: <https://www.pearsonassessments.com/content/dam/school/global/clinical/us/assets/bayley-4/bayley-3-to-4-comparison.pdf> (accessed 25 June 2025) (in English)

### **Галина Александровна Мишина**

*доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики*

*Институт коррекционной педагогики*

*Россия, 119121, г. Москва,  
ул. Погодинская, 8, корп. 1*

*тел.: +7 (499) 2450452*

### **Galina A. Mishina**

*Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Special Psychology and Education*

*Institute of Special Education*

*8 Pogodinskaya St, bldg. 1, Moscow,  
119121, Russia*

*Tel: +7 (499) 2450452*

### **Юлия Дмитриевна Черничкина**

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи*

*Институт коррекционной педагогики*

*Россия, 119121, г. Москва,  
ул. Погодинская, 8, корп. 1*

*тел.: +7 (499) 2450452*

### **Julia D. Chernichkina**

*Candidate of Sciences (Psychology), Senior Researcher of the Department of Education and Complex Habilitation of Children with speech/language problems*

*Institute of Special Education*

*8 Pogodinskaya St, bldg. 1, Moscow,  
119121, Russia*

*Tel: +7 (499) 2450452*

**Анна Владимировна Дегтярева**

доктор медицинских наук, профессор, заведующий отделом педиатрии

Институт неонатологии и педиатрии, Национальный медицинский исследовательский центр акушерства, гинекологии и перинатологии им. академика В.И. Кулакова Министерства здравоохранения Российской Федерации

Россия, 117997, г. Москва, ул. Академика Опарина, 4

тел.: +7 (495) 5314444

**Anna V. Degtyareva**

Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of the Pediatrics Department

Institute of Neonatology and Pediatrics, National Medical Research Center for Obstetrics, Gynecology and Perinatology named after Academician V.I. Kulakov of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

4 Akademik Oparin St, Moscow, 117997, Russia

Tel: +7 (495) 5314444

**Евгения Михайловна Карачунская**

кандидат медицинских наук

Институт неонатологии и педиатрии, Национальный медицинский исследовательский центр акушерства, гинекологии и перинатологии им. академика В.И. Кулакова Министерства здравоохранения Российской Федерации

Россия, 117997, г. Москва, ул. Академика Опарина, 4

тел.: +7 (495) 5314444

**Eugenia M. Karachunskaya**

Candidate of Science (Medicine)

Institute of Neonatology and Pediatrics, National Medical Research Center for Obstetrics, Gynecology and Perinatology named after Academician V.I. Kulakov of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

4 Akademik Oparin St, Moscow, 117997, Russia

Tel: +7 (495) 5314444

**Наталья Александровна Приходько**

кандидат медицинских наук

Институт неонатологии и педиатрии, Национальный медицинский исследовательский центр акушерства, гинекологии и перинатологии им. академика В.И. Кулакова Министерства здравоохранения Российской Федерации

Россия, 117997, г. Москва, ул. Академика Опарина, 4

тел.: +7 (495) 5314444

**Natalia A. Prikhodko**

Candidate of Science (Medicine)

Institute of Neonatology and Pediatrics, National Medical Research Center for Obstetrics, Gynecology and Perinatology named after Academician V.I. Kulakov of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

4 Akademik Oparin St, Moscow, 117997, Russia

Tel: +7 (495) 5314444



**Дмитрий Николаевич Дегтярев**

*доктор медицинских наук, профессор,  
заместитель директора по научной работе*

*Институт неонатологии и педиатрии,  
Национальный медицинский исследовательский  
центр акушерства, гинекологии  
и перинатологии им. академика  
В.И. Кулакова  
Министерства здравоохранения Российской  
Федерации*

*Россия, 117997, г. Москва, ул. Академика  
Опарина, 4*

*тел.: +7 (495) 5314444*

**Dmitriy N. Degtyarev**

*Doctor of Medicine, Professor, Deputy Director  
for Science*

*Institute of Neonatology and Pediatrics, Na-  
tional Medical Research Center for Obstetrics,  
Gynecology and Perinatology named after  
Academician V.I. Kulakov of the Ministry of  
Healthcare of the Russian Federation*

*4 Akademik Oparin St, Moscow,  
117997, Russia*

*Tel: +7 (495) 5314444*

***Статья поступила в редакцию 16.06.2025, одобрена после рецензирования  
25.08.2025, принята к публикации 30.08.2025.***

***The article was submitted to the editorial office on 16.06.2025, approved after review on  
25.08.2025, and accepted for publication on 30.08.2025.***

*Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.*

## ЗАМЕТКИ

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал

**«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»**

**Выпускающий редактор:** Ж. Г. Кустова  
**Редакторская группа:** И. В. Улискина, В. В. Попова  
**Технический редактор:** В. В. Воробьёв  
**Дизайн и вёрстка:** Е. В. Говорина, Д. И. Бакшаева

ISSN 2409-5052



9 772409 505004

**Дата выхода в свет:** 30.09.2025

**Отпечатано:** Типография Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Иркутской области

«Институт развития образования Иркутской области»

**Адрес типографии:** 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А  
Тел.: +7(3952)500904  
E-mail: [info@iro38.ru](mailto:info@iro38.ru).

Свободная цена.



Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.  
Усл. печ. л.18,06. (212 стр.)  
Тираж 500 экз. Заказ № 25-216.

**THE JOURNAL «Pedagogicheskiy IMIDZH / Pedagogical IMAGE»**

**Founder and Publisher:**

State Autonomous Institution for Supplementary Professional Education of Irkutsk Region  
«The Institute of Education Development of Irkutsk Region»

**Editor-in-Chief:** I. V. Sosnovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk)

**Deputy Editors-in-Chief:** N. V. Ponomareva, Cand. Sci. (Philolog.) (Irkutsk),

A. V. Glazkov, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk)

**Assistant Editor:** E. K. Balkova (Irkutsk)

**EDITORIAL BOARD**

S. A. Alekseev, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (St. Petersburg), E. A. Alisov, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (Moscow), A. M. Antipova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), I. A. Antonenko, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Moscow), R. A. Afanasyeva, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), M. A. Akhmetov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulyanovsk), Ts. Batmunkh, G. Ts. Badueva, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), T. I. Baklanova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), E. V. Balakireva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), I. V. Balitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), Ts. Batmunkh Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulaanbaatar, Mongolia), T. N. Boyak, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), E. I. Brazhnik, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), M. G. Bulgakova, Cand. Sci. (Hist.) (Irkutsk), A. Weigl, Cand. Sci. (Philolog.), Doctor of Philosophy (Philos.) (Kiel, Germany), N. M. Valyushina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), Van Tsinlin, Dr. Sci. (Philolog.) (China, Changchun), Wang Zonghu, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Beijing, China), N. I. Vinogradova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Chita), T. N. Volkovskaya, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), E. V. Vorob'yova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), Z. M. Gadzhimuradova Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Makhachkala), A. F. Galimullina, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Kazan), E. O. Galitskikh, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Kirov), T. V. Glazkova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), I. A. Greshilova, Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. (Chita), A. D. Deikina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), Yu. V. Eremin, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), B. Zhamrandorzh, Dr. Sci. (Philos.), Prof. (Ulaanbaatar, Mongolia), M. V. Zhigoreva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), A. I. Zagrevskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), A. V. Zakrepina, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), V. Yu. Zakharov, Dr. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Moscow), N. V. Zelenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Armavir), R. Yu. Zulyar, Cand. Sci. (Polit.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. N. Ioffe, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), V. V. Kazarina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), L. V. Kapilevich, Dr. Sci. (Med.), Prof. (Tomsk), A. D. Karnyshev, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), Kedyarova, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), N. V. Klyueva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), O. I. Klyuchko, Dr. Sci. (Philos.), Prof. (Moscow), N. L. Kolchikova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Abakan), A. N. Kornev, Dr. Sci. (Psych.) (St. Petersburg), O. V. Korshunova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Kirov), A. V. Kubasov, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Ekaterinburg), M. V. Kuznetsova, Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Irkutsk), B. V. Kupriyanov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), O. V. Kuchergina, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), E. B. Laktionova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (St. Petersburg), Lin Ye, Cand. Sci. (Philolog.) (China, Nanjing), T. V. Lisovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), Liu Zhiqiang, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Zhejiang, Jiangsu Province, China), Zh., Maydangaliev, Dr. Sci. (Philos.), Prof. (Aktobe, Republic of Kazakhstan), T. A. Malykh, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. A. Medvedeva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), G. A. Mishina Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Moscow), A. V. Molokova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Novosibirsk), N. M. Nazarova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), A. A. Nesterova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), A. E. Pavlov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulan-Ude), S. B. Pashkin, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (St. Petersburg), L. I. Petrieva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulyanovsk), V. B. Poplavskiy, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Assoc. Prof. (Saratov), G. V. Prutskov, Dr. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Moscow), Yu. A. Razenkova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), L. V. Ratsiburskaya, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Nizhny Novgorod), A. A. Rusakov, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), L. I. Ryumshina, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Rostov-on-Don), Yu. V. Selivanova, Dr. Sci. (Sociol.), Prof. (Saratov), E. Sosorbaram, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Ulaanbaatar, Mongolia), G. A. Starodubtseva, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), R. I. Sunnatova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), E. A. Sukhanova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), Xu Hong, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Shanghai, China), T. S. Tabachenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), L. V. Tarabakina, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), S. P. Tatarova, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), N. P. Terenteva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chelyabinsk), T. A. Terekhova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), A. I. Timoshenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), A. V. Toropova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), S. Yu. Trapitsyn, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), T. V. Tumanova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), A. I. Ulzyueva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chita), A. P. Usoltsev, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ekaterinburg), N. M. Fedorova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), S. N. Feklistova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), G. Y. Fomitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), D. L. Khilkhanov, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Moscow), N. I. Chernetskaya, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), V. F. Chertov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), T. A. Shilko, Dr. Sci. (Med.), Prof. (Tomsk), I. M. Yakovleva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow)

**Address of the Founder and Publisher:**

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia

Tel.: +7(3952)500904, e-mail: [info@iro38.ru](mailto:info@iro38.ru), <http://www.iro38.ru>

**Address of the Editorial Office:**

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia

Tel.: +7(3952)500904, e-mail: [pi@iro38.ru](mailto:pi@iro38.ru), <http://journal.iro38.ru>

The journal registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,  
Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR),

PI № FS 77 - 75867 from May 30, 2019

**Subscription Index - 43153**

in the United Catalogue «Pressa Rossii» («Press of Russia»)

By the decision of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (01.02.2022), the journal «Pedagogicheskiy IMIDZH» is included in the List of Russian peer-reviewed journals where major research results of dissertations for the degrees of doctor and candidate of sciences should be published. Specialties:

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences)

5.8.2. Theory and Methodology of Teaching and Upbringing

(according to educational areas and levels of education) (Pedagogical Sciences)

5.8.3. Correctional Pedagogy (Surdopedagogy and Methods of teaching the blind, Oligophrenopedagogics, and Logopedia) (Pedagogical Sciences)

5.8.7. Methodology and Techniques of Professional Education (Pedagogical Sciences)

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychological assessment of Digital Educational Environment (Psychological Sciences)

5.3.8. Correctional Psychology and Defectology (Psychological Sciences)

Published since December 2008

