



ВДОХНОВЛЯЕМ ЗНАНИЯМИ
ВОСПИТЫВАЕМ БУДУЩЕЕ



ISSN 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2506

Science for Education Today

№ 6/2025



www.sciforedu.ru



Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

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

Science for Education Today

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Редакционная коллегия

главный редактор

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

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология для образования

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

философия и история для образования

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

математика и экономика для образования

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

биология и медицина для образования

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

филология и культура для образования

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Международный редакционный совет

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

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

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

К. Бегалинова, д-р филос. наук, проф.

(Алматы, Казахстан)

С. Власова, канд. мед. наук, проф., Белорусский гос. мед. университет (Минск, Беларусь)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет Кельна (Кельн, Германия)

С. Мореау, д-р филол., Парижский университет просвещения (UPL) (Сюрен, Франция)

К. Де О. Каплер, д-р психол. наук, проф., Дортмундский ун-т (Дортмунд, Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды (Гейнсвилль, Флорида, США)

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

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

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

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

Н. Ниязбаева, д-р филос. наук, проф. (Костанай, Казахстан)

С. Пальяра, д-р наук, Уорикский университет (Ковентри, Уэст-Мидлендс, Великобритания)

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

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

А. Чагин, д-р филос., н. с., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

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

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

Юй Вень Ли, д-р политического образования, Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

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

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

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

Безруких М. М., д-р биол. наук, проф., почетный профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

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

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

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

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

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

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

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

Колесников С. И., д-р мед. наук, проф., акад. РАН, заслуженный деятель науки РФ (Москва)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ

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

E-mail: sciforedu@mail.ru

Номер подписан и опубликован 31.12.2025



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

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

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

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

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

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

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

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

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

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

International Editorial Council

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Frequency:

6 of issues per year Journal is founded in 2011

© 2011-2025 Publisher "Novosibirsk State Pedagogical
University". All rights reserved.

630126, Russian Federation, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Майер А. А., Евграфова Ю. А., Житнякова Н. Ю., Москаленко Л. С.* (Москва, Россия). Учет факторов социально-психологической напряженности в детском сообществе для предотвращения рисков дезинтеграции и конфликтов в дошкольном образовании..... 7
- Голицина С. С., Воронцова А. В.* (Кострома, Россия). Практики формирования социальной ответственности в вузе: сущностные характеристики 25

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Лаврентьева З. И., Пивченко В. П.* (Новосибирск, Россия). Готовность педагогов к работе с детьми с миграционной историей в ценностной парадигме: оценка и проблемный анализ содержания подготовки 45
- Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.* (Новосибирск, Россия). Цифровые трансформации системы образования: тенденции, проблемы, приоритеты личностного развития (обзор) 71
- Милькевич О. А.* (Москва, Россия). Специфика исторического просвещения и культурно-исторического наследия как ресурса формирования гражданской идентичности детей и молодежи 97
- Багдасарян В. Э., Склярова Н. Ю., Строганова С. М.* (Москва, Россия). Формулирование воспитательных ориентиров в стратегических документах высокого уровня СССР (1918–1986): советский исторический опыт..... 118

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Лукоянова М. А., Данилов А. В., Зарипова Р. Р., Салехова Л. Л., Батрова Н. И.* (Казань, Россия). Исследование возможностей генеративного искусственного интеллекта для формирования оценочной обратной связи, близкой к экспертной, при проверке математических задач открытого типа 151
- Гордашников О. Ю., Бечигов Ш. Ш.* (Москва, Россия). Параметры прогнозирования доступности общего образования для достижения целей стратегических направлений развития образования..... 175
- Луцкая Е. Е., Дружинин А. М., Пазина Л. О.* (Москва, Россия). Сайт образовательной организации как индикатор практик патриотического воспитания: макрорегиональный и организационный анализ.... 201

БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Ломовская С. А., Полева Е. А., Синогина Е. С.* (Томск, Россия). Оценка когнитивных, поведенческих и мотивационных результатов обучения основам безопасности и защиты Родины в контексте формирования готовности к принятию решений и критическому оцениванию рисков 227
- Аллахвердиева Л. М., Ковалев П. А.* (Москва, Россия). Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков: оценка профессиональных компетенций специалистов-организаторов детского летнего отдыха 248

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Ильина С. В.* (Чебоксары, Россия). Модель сетевой аспирантуры в области русского языка как иностранного: сравнительный анализ подходов к обучению в вузах России и Шри-Ланки 269
- Басалаева Е. Г., Носенко Н. В., Шпильман М. В.* (Новосибирск, Россия). Модели сетевого взаимодействия педагогических вузов России и образовательных организаций Китая: комплексный анализ условий устойчивого сотрудничества..... 293
- Макотрова Г. В.* (Москва, Белгород, Россия), *Вавилова Д. Д., Касаткина Е. В., Файзуллин Р. В.* (Москва, Россия). Развитие культуры искусственного интеллекта обучающейся молодежи в продуктивной познавательной деятельности 326



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION

- Mayer A. A., Evgrafova Yu. A., Zhitnyakova N. Y., Moskalenko L. S.* (Moscow, Russian Federation). Considering factors of socio-psychological tension in the children's community to prevent risks of disintegration and conflicts in preschool education 7
- Golitsina S. S., Vorontsova A. V.* (Kostroma, Russian Federation). Practices of developing social responsibility within the university: Essential characteristics..... 25

PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Lavrentieva Z. I., Pivchenko V. P.* (Novosibirsk, Russian Federation). Readiness of teachers for working with children from migration backgrounds within the value paradigm: Assessment and problem analysis of teacher education curriculum 45
- Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Digital transformations of the education system: Trends, problems, and priorities of personal development (A critical review) 71
- Milkevich O. A.* (Moscow, Russian Federation). The specifics of historical education, cultural and historical heritage as resources for the formation children and youth's civic identity 97
- Bagdasaryan V. E., Sklyarova N. Yu., Stroganova S. M.* (Moscow, Russian Federation). The establishment of moral educational guidelines in high-level strategic documents of the USSR (1918–1986): Soviet historical experience ... 118

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Lukyanova M. A., Danilov A. V., Zaripova R. R., Salekhova L. L., Batrova N. I.* (Kazan, Russian Federation). Research on the potential of generative artificial intelligence for providing expert-level evaluative feedback in open-ended mathematical problems assessment 151
- Gordashnikova O. Yu., Bechiev Sh. Sh.* (Moscow, Russian Federation). Parameters for forecasting the availability of general education to achieve the strategic goals of the education system development..... 175
- Lutskaya E. E., Druzhinin A. M., Pazina L. O.* (Moscow, Russian Federation). The website of an educational institution as an indicator of patriotic education practices: Macroregional and institutional analysis..... 201

BIOLOGY AND MEDICINE FOR EDUCATION

- Lomovskaya S. A., Poleva E. A., Sinogina E. S.* (Tomsk, Russian Federation). Assessment of cognitive, behavioral, and motivational learning outcomes in teaching fundamentals of safety and homeland protection in the context of developing readiness for decision-making and risk assessment..... 227
- Allakhverdieva L. M., Kovalev P. A.* (Moscow, Russian Federation). Developing children and adolescents' life safety culture: Evaluating the professional competencies of children's summer recreation professionals 248

PHILOLOGY AND CULTURAL FOR EDUCATION

- Ilina S. V.* (Cheboksary, Russian Federation). The model of international joint doctoral-level programmes in the field of Russian as a foreign language: A comparative analysis of approaches to joint degree programmes in Russian and Sri Lankan universities 269
- Basalaeva E. G., Nosenko N. V., Shpilman M. V.* (Novosibirsk, Russian Federation). Models of network interaction between Russian teacher education universities and Chinese educational institutions: A comprehensive analysis of the conditions for sustainable cooperation..... 293
- Makotrova G. V.* (Moscow, Belgorod, Russian Federation), *Vavilova D. D., Kasatkina E. V., Faizullin R. V.* (Moscow, Russian Federation). Developing students' artificial intelligence usage culture in productive creativity learning..... 326



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



УДК 37.015.31+373.24+316.48

DOI: [10.15293/2658-6762.2506.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.01)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Учет факторов социально-психологической напряженности в детском сообществе для предотвращения рисков дезинтеграции и конфликтов в дошкольном образовании

А. А. Майер^{1, 2}, Ю. А. Евграфова², Н. Ю. Житнякова², Л. С. Москаленко²¹ Государственный гуманитарно-технологический университет,
Орехово-Зуево, Московская область, Россия² Институт изучения детства, семьи и воспитания, Москва, Россия

Проблема и цель. Проблема исследования состоит в выявлении причин социально-психологической напряженности в детском коллективе в дошкольном образовании. Целью исследования является анализ факторов социально-психологической напряженности в детском сообществе для предотвращения рисков дезинтеграции и конфликтов в дошкольном образовании.

Методология. Для достижения исследовательской цели решены следующие задачи: операционализация исследовательских понятий; изучение позиций педагогов и родителей по вопросам разрешения ситуаций социально-психологической напряженности в детской среде; выявление факторов, влияющих на возникновение конфликтов и дезинтеграции в процессе взаимоотношений детей в практике дошкольного образования.

С позиций аксиологического подхода приобщение детей к традиционным духовно-нравственным ценностям многонационального российского общества является механизмом, обеспечивающим позитивную социализацию ребенка в дошкольном образовании. Установки данного подхода реализованы в рамках изучения взглядов педагогов и родителей на процесс воспитания детей в дошкольном образовании, роль взрослого в улаживании детских конфликтов и самостоятельности детей в разрешении ссор и споров в детской среде. Посредством опроса педагогов и родителей выявлены общие позиции взрослых относительно способов разрешения детских конфликтов, а также специфичные взгляды педагогов и родителей на причины и содержание конфликтов в детской среде.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № IMLY-2025-0010 (1024072200003-3-5.3.1 код (шифр) научной темы, присвоенной учредителем (организацией)) по теме «Профилактика рисков дезинтеграции и конфликтов в сообществе сверстников на основе воспитания дружелюбия и коллективизма в дошкольном образовании»

Библиографическая ссылка: Майер А. А., Евграфова Ю. А., Житнякова Н. Ю., Москаленко Л. С. Учет факторов социально-психологической напряженности в детском сообществе для предотвращения рисков дезинтеграции и конфликтов в дошкольном образовании // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 7–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.01>

✉  Автор для корреспонденции: Алексей Александрович Майер, m000r@yandex.ru

© А. А. Майер, Ю. А. Евграфова, Н. Ю. Житнякова, Л. С. Москаленко, 2025



Профилактика дезинтеграции и конфликтов в детской среде может быть успешно реализована в рамках пропедевтического подхода, учитывающего факторы социально-психологической напряженности в детском коллективе. Позиции данного подхода реализованы в рамках изучения уровня взаимодействия детей в группах детского сада с учетом возраста воспитанников, уровня самостоятельности и автономии детского коллектива, характера помощи взрослого при разрешении ситуаций социально-психологической напряженности. На основе анализа протоколов наблюдений за взаимодействием детей в группах сверстников определены факторы, влияющие на возникновение, протекание и разрешение конфликтных ситуаций в детской среде.

Результаты. Авторы выявили основные признаки ситуаций социально-психологической напряженности в детской среде, определили показатели дезинтеграции и конфликтов в дошкольном образовании, проанализировали позиции взрослых (педагогов и родителей) относительно разрешения ситуаций социально-психологической напряженности в коллективе сверстников, систематизировали факторы, влияющие на возникновение конфликтов и дезинтеграции в процессе взаимодействия детей, обосновали возможности профилактики рисков дезинтеграции и конфликтов на основе пропедевтического подхода в деятельности педагогов в дошкольном образовании.

Заключение. Основными причинами социально-психологической напряженности в детском коллективе в дошкольном образовании являются социально-психологические и социально-педагогические факторы. Социально-психологические факторы включают в себя возрастные особенности детей (становление самостоятельности и автономности ребенка), характер взаимоотношений в среде сверстников (умение работать в группе, соблюдение правил и норм, самостоятельное разрешение конфликтных ситуаций). Социально-педагогические факторы определяют характер детско-взрослого взаимодействия (роль педагога в организации детского коллектива, позиция педагога в процессе разрешения ситуаций социально-психологической напряженности) и способы организации совместной деятельности детей (распределение ролей, организация пространства и времени, принятие общей цели).

Организация детского коллектива на основе опережающего педагогического управления учитывает выявленные факторы и направлена на снижение рисков дезинтеграции и конфликтов в детской среде. При таком подходе педагог стимулирует детскую самостоятельность и автономность в разрешении конфликтов, способствует принятию общей цели и саморегуляции детского взаимодействия на основе правил и норм поведения в коллективе.

Ключевые слова: факторы социально-психологической напряженности; профилактика рисков дезинтеграции; конфликт в детской среде; сообщество сверстников; дошкольное образование; воспитание дружелюбия; дошкольное образование.

Постановка проблемы

В настоящее время на государственном уровне реализуются многочисленные меры, направленные на сохранение и укрепление

традиционных ценностей, в том числе в системе образования и воспитания подрастающего поколения, что отражено в ряде нормативно-правовых документов¹. Для развития

¹ Конституция Российской Федерации URL: <https://www.garant.ru/doc/constitution/> Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2020 г. N 344

«Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74094369/>



детского сообщества значимым является приобщение детей в дошкольном возрасте к таким традиционным российским духовно-нравственным ценностям, как гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение², что составляет основу культуры мирного поведения, навыков бесконфликтного общения, культуры межнационального (межэтнического) и межконфессионального общения³.

На современном этапе развития психолого-педагогического знания особое внимание уделяется⁴ вопросам интеграции ребенка в сообщества сверстников и взрослых, обогащения социального опыта и формирования навыков командной работы. Данное направление исследований фокусируется на изучении социально-педагогических факторов развития детского сообщества и взаимоотношений в группе сверстников [4; 5; 11; 14]. Ряд исследований посвящен социальным компетенциям детей [15], развитию дружбы и коллективизма⁵ [7] как основы для возникновения общества сверстников в дошкольном образовании [3; 9].

Другое направление исследований [8; 13; 15] обращено к изучению социально-психологических факторов становления детского

коллектива и преодоления ситуаций, вызывающих конфликты и дезинтеграцию в детской среде. Развитие дружеских отношений, взаимопомощи и взаимоуважения составляет важное направление⁶ воспитательной работы в дошкольной образовательной организации, что связано с формированием эмоционально-оценочного, поведенческо-деятельностного и когнитивного компонентов дружеских отношений. Значимыми составляющими дружбы в дошкольном детстве являются такие характеристики, как близость, просоциальное взаимодействие и сходство⁷, что позволяет организовывать детский коллектив с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также их возможностей в развитии социальных контактов в группе сверстников. К таким особенностям исследователи относят развитие эмпатии, заботы и способности принимать перспективы в рамках общей цели и совместной деятельности [3]. Таким образом, социальные навыки детей, приобретенные во взаимоотношениях со сверстниками, основанных на дружбе и взаимопомощи, являются основой успешного общения, сотрудничества и обмена опытом детей в дошкольном возрасте [12].

Среди значимых факторов формирования успешности ребенка в социальном взаимодействии исследователи выделяют роль и

² Указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/>

³ Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2020 г. N 344 «Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74094369/>

⁴ Психология формирования личности и коллектива в мире неопределенности: коллективная монография. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2018. – 225 с. – ISBN 978-5-7281-2176-3

⁵ Afshordi N., Liberman Z. Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. – 2020, November 10. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/snrq7>

⁶ Шинкарева Н. А., Тельнова Е. С. Организационно-педагогические условия и уровень развития дружеских взаимоотношений детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4. – С. 233–236.

⁷ Afshordi N., Liberman Z. Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. – 2020, November 10. DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/snrq7>

функции взрослых⁸, обеспечивающих определенный паритет контроля и свободы для становления детской успешности во взаимоотношениях со сверстниками [9]. Немаловажным является участие семьи в расширении контактов для развития детско-взрослого сообщества⁹, которое во многом служит примером для выстраивания детьми взаимоотношений со сверстниками¹⁰. Различные исследования показывают, что дети, испытывающие надежную привязанность к своим родителям, имеют более качественные дружеские отношения [3].

Актуальным направлением в развитии идей детского коллектива становится профилактика, превенция¹¹ и коррекция отклонений в поведении детей¹² на основе воспитания дружелюбия и развития эмпатии¹³, межличностных отношений в группе детей [10]. Именно данное направление исследований в достижении задач формирования детского сообщества раскрывает функционал взрослого¹⁴,

командное взаимодействие специалистов в образовании [16], сотрудничество педагогов с семьями воспитанников¹⁵ [2].

Таким образом, изучение социально-педагогических и социально-психологических факторов социально-психологической напряженности в детском коллективе в дошкольном образовании позволяет подойти к разработке путей предотвращения рисков дезинтеграции и конфликтов в среде сверстников.

Проблема исследования состоит в выявлении причин социально-психологической напряженности в детском коллективе в дошкольном образовании.

Целью исследования является анализ факторов социально-психологической напряженности в детском сообществе для предотвращения рисков дезинтеграции и конфликтов в дошкольном образовании.

⁸ Maccoby E. E. The role of parents in the socialization of children: An historical overview. In R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology*. American Psychological Association. – P. 589–615. DOI: <https://doi.org/10.1037/10155-021>

⁹ Майер А. А., Файзуллаева Е. Д. Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей. – М.: Издательство "ТЦ Сфера", 2015. – 128 с. – ISBN 978-5-9949-1344-4

¹⁰ Mayer A., Grishina G. Specific of Parent's Attitude in Preschool Education. In T. Martsinkovskaya, & V. R. Orestova (Eds.), *Psychology of Subculture: Phenomenology and Contemporary Tendencies of Development*, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2019. – Vol 64. – P. 392-397.

¹¹ Wagner I., Frishman I., Golovanov V., Nezdemkovskaya G., Andrianova R., Berlyand J. Development of education for prevention of the aggressive behavior of children // *The Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences*. – 2019. – P. 153-163. DOI: <https://doi.org/10.15405/epes.20121.18>

¹² Захаров А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. – Санкт-Петербург: Изд-во КАРО, 2006. 448 с. – ISBN 5-89815-704-2

¹³ Семенака С. И. Учимся сочувствовать, сопереживать: коррекционно-развивающие занятия для детей 5-8 лет. – М.: АРКТИ, 2003. – 78 с. – ISBN 5-89415-343-3

¹⁴ Ромашина С. Я., Майер А. А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании. – М.: Вита-Пресс, 2010. – 159 с. – ISBN 978-5-7755-2116-5

Winnicott D. W. *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development* (1st ed.). Routledge, 1984. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429482410>

¹⁵ Mayer A., Grishina G. Specific of Parent's Attitude in Preschool Education. In T. Martsinkovskaya, & V. R. Orestova (Eds.), *Psychology of Subculture: Phenomenology and Contemporary Tendencies of Development*, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2019. – Vol 64. – P. 392-397.

Методология исследования

Аксиологический подход реализован в рамках определения ключевых исследовательских понятий и доминирующих установок взрослых (педагогов и родителей) при организации взаимодействия детей в группе сверстников. Данные установки исследованы посредством изучения мнения педагогов и родителей относительно воспитания детей дошкольного возраста, роли взрослого в улаживании детских конфликтов и самостоятельности детей в разрешении ссор и споров в детской среде.

Пропедевтический подход позволил выработать исходные позиции для профилактики дезинтеграции и конфликтов в детской среде на основе учета факторов социально-психологической напряженности в детском коллективе. Позиции данного подхода реализованы в рамках изучения уровня взаимодействия детей в группах детского сада с учетом возраста воспитанников, уровня самостоятельности и автономии детского коллектива, характера помощи взрослого при разрешении ситуаций социально-психологической напряженности.

Для достижения исследовательской цели на первом этапе проведена операционализация исследовательских понятий, которые объединены в смысловые кластеры.

В первый кластер включены понятия «профилактика», «пропедевтика», «превенция». Все три понятия связаны с предупреждением, устранением причин, которые могут вызвать отрицательные последствия, и в некоторых случаях используются как синонимы. В рамках исследования выделены признаки опережающего управления развитием детского коллектива, которые отражают косвенное воздействие педагога, поддержку детской инициативы и самостоятельности в ходе разрешения конфликтов и снижения рисков дезинтеграции.

Во второй кластер включены понятия «риски», «вызовы», «угрозы». В рамках исследования выделены признаки социально-психологической напряженности, которая характеризуется наличием и вероятностью проявления отрицательного фактора, а также возможностью нейтрализации или минимизации отрицательного фактора, отражающего конфликт и дезинтеграцию в детском сообществе.

Третий кластер объединяет понятия «конфликт», «ссора», «напряженность», «дезинтеграция». Общим признаком для данных понятий является нарушение спокойствия в детских взаимоотношениях, которое может быть снято общедидактическими способами (с позиций превенции) или же завершено путем сотрудничества, компромисса, уступки или избегания (с позиций профилактики и решения конфликта, а также устранения последствий дезинтеграции).

В четвертый кластер вошли понятия «сообщество», «общность», «команда», «коллектив», «детский коллектив». Смысловым значением для данных понятий выступает «общность». Применительно к детскому коллективу общность отражает близость отношений, принятие общей цели и включение в коллективную деятельность, что, по сути, выступает основными признаками детского коллектива. Принципиальным отличием коллектива в дошкольном образовании является руководящая и ведущая роль взрослого, которая с учетом возрастных особенностей детей и воспитательных задач эволюционирует в соответствии со становлением детской активности, самостоятельности и инициативности.

Выделенные признаки понятий положены в основу разработки исследовательского инструментария – опросников для педагогов и родителей, карт наблюдений за взаимодействием детей в группе детского сада.

В исследовании приняли участие 1567 воспитателей дошкольных образовательных организаций из 38 субъектов Российской Федерации, 7377 родителей из 49 субъектов Российской Федерации. Изучение мнения педагогов и родителей направлено на выявление факторов дезинтеграции и конфликтов в сообществе сверстников в условиях дошкольного образования (на основе опроса педагогов и родителей).

Опросник для педагогов и родителей включал следующие блоки вопросов.

1. Как педагоги (родители) понимают основные исследовательские понятия (коллективизм, дружба, взаимопомощь).

2. Как педагоги (родители) оценивают степень коллективообразования (в том числе конфликтности и дезинтеграции) в детском сообществе.

3. Как педагоги (родители) способствуют профилактике дезинтеграции и конфликтов в детской среде.

Дополнительно во взаимодействии с инновационными площадками Института изучения детства, семьи и воспитания проведена работа по изучению взаимоотношений в группах детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях Российской Федерации. В исследовании приняло участие 50 инновационных площадок из 21 региона Российской Федерации. Обработано и проанализировано 239 протоколов наблюдений в группах детей от 2-х до 7-ми лет. Карты наблюдений содержали следующие позиции (табл. 1, 2 и 3).

1. Число конфликтов.

2. Характер конфликтов (споры, разногласия; эмоциональные вспышки; физические воздействия (стычки, агрессия)).

3. Причина конфликта (внешние (условия), действия детей, действия взрослых).

4. Способы разрешения конфликтов (вербально, эмоционально, действиями).

5. Участие взрослого (дети самостоятельно разрешали конфликт; помощь других детей; подсказка взрослого; непосредственное вмешательство взрослого).

6. Количество детей, не включенных в группу (отторгаемых группой).

7. Реакция ребенка на действия взрослого (справляется без посторонней помощи; принимает помощь; просит заступиться; игнорирует или проявляет негативную реакцию).

Результаты исследования

По итогам обработки данных получены следующие результаты.

Изучение мнений педагогов и родителей позволяет заключить, что респонденты сходятся в оценках значимости социально-психологических факторов, влияющих на групповое взаимодействие в среде сверстников. Взрослые придают большое значение дружелюбию и коллективизму в воспитании детей. Респонденты склонны полагать, что воспитание коллективизма – это задача, требующая совместного решения.

В то же время относительно социально-психологических факторов, влияющих на возникновение напряженности в детском коллективе, оценки педагогов и родителей разнятся. Причины напряженности в коллективе педагоги видят в поведении самого ребенка (71,3 %), родители – в поведении других детей (54,6 %). Педагоги отмечают важность отношения взрослых (20,2 %), позиции педагога (17,7 %) в преодолении рисков дезинтеграции и конфликтов в детской среде. Среди родителей такая позиция характерна для 9 %.

Педагоги больше заняты вопросами коллективообразования, но до сих пор решают дилемму «личность/коллектив». Родители чаще «верят» в коллективный опыт ребенка и

не видят себя в качестве первопричины социальных навыков детей.

Анализ протоколов наблюдений позволил определить динамику социально-психологической напряженности, роль детей и педагога в разрешении конфликтов.

В ходе исследования обработано 239 протоколов наблюдений. В наблюдении участвовало 4030 детей дошкольного возраста. Среднее количество детей в группе в период наблюдения – 18 человек. Продолжительность наблюдения в среднем составляла 45 минут в утренний или вечерний отрезок времени при организации свободной детской деятельности.

Оценивание группового взаимодействия в ходе наблюдения за детьми проводилось на основе следующей шкалы оценок:

– 1 балл – незначительное число конфликтов и случаев дезинтеграции (0–5 случаев); количество детей, не включенных в групповое взаимодействие, – не более 2; преобладают эмоциональные реакции детей; причинами напряженности выступают внешние (пространственно-временные) условия; напряженная ситуация разрешается путем сочетания эмоциональных, вербальных и физических действий; дети разрешают ситуацию самостоятельно; ребенок (дети) справляется с напряженной ситуацией без посторонней помощи;

– 2 балла – 6–10 случаев дезинтеграции и конфликтов; количество детей, не включенных в групповое взаимодействие, – от 3 до 5; преобладает реакция вербальной агрессии; причинами напряженности являются действия самого ребенка (других детей); напряженная ситуация разрешается путем эмоциональных

и вербальных действий; дети разрешают ситуацию с помощью сверстников; ребенок (дети) принимает помощь при разрешении напряженной ситуации;

– 3 балла – 11–20 случаев дезинтеграции и конфликтов; количество детей, не включенных в групповое взаимодействие, – от 6 до 8; преобладают физические воздействия; причинами напряженности являются действия взрослых; напряженная ситуация разрешается путем вербальных и физических действий; дети разрешают ситуацию при подсказке взрослого; ребенок (дети) обращается с просьбой о помощи при разрешении напряженной ситуации;

– 4 балла – свыше 20 случаев дезинтеграции и конфликтов; количество детей, не включенных в групповое взаимодействие, – 9 и более детей; отмечается сочетание эмоциональных, вербальных и физических действий; причинами напряженности является сочетание условий, действий детей и взрослых; напряженная ситуация разрешается путем физических воздействий; дети разрешают ситуацию при вмешательстве взрослого; ребенок (дети) игнорирует помощь или проявляет негативную реакцию на помощь взрослого.

Уровень напряженности в детской среде в ходе обработки протоколов и интерпретации результатов определялся по следующему правилу:

- 1) низкий уровень – 7–12 баллов;
- 2) средний уровень – 13–18 баллов;
- 3) высокий уровень – 19–24 баллов;
- 4) критический уровень – 25–28 баллов.

Обратимся к анализу данных наблюдения за групповым взаимодействием детей в дошкольном образовании (табл. 1).

Таблица 1

Оценка развития взаимодействия в группах детей дошкольного возраста

Table 1

Evaluation of the development of interaction in groups of preschool children

Показатели	Группы			
	Ранний возраст	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
1	1,3	1,1	1,1	1,1
2	2,7	2	2,6	2,2
3	1,9	1,9	1,9	2,0
4	1,6	1,7	1,5	2,1
5	3,2	3	2,8	2,7
6	1,3	1,2	1,1	1,1
7	2,2	2,1	2	2,1
Итого: сумма баллов (уровень)	14,2 (2)	13 (2)	13 (2)	13,3 (2)

Итоговые средние баллы по каждой возрастной группе в дошкольном образовании находятся в интервале 13–14,2, что соответствует второму (среднему) уровню напряженности, который характеризуется незначительным количеством конфликтов и ситуаций дезинтеграции.

Для наглядности проиллюстрируем результаты наблюдения за детьми в раннем возрасте и старшем дошкольном возрасте.

Среднее значение по карте наблюдений для детей 2–4 лет составляет 14,2 баллов, что

соответствует второму (среднему) уровню напряженности (по характеру конфликтов и дезинтеграции) в группе детей. Данный уровень характеризуется низким числом конфликтных ситуаций (до 5), отсутствием острых реакций детей на них, преобладанием эмоциональных и вербальных действий в ходе разрешения конфликтов, определенным уровнем самостоятельности детей в разрешении конфликтных ситуаций (табл. 2).

Таблица 2

Оценка развития взаимодействия в группах детей раннего возраста

Table 2

Evaluation of the development of interaction of children 2–4 years old

Показатели	Уровни, %			
	1	2	3	4
1	82,4	14,1	3,5	0
2	35,3	11,8	5,9	47
3	1,8	85,8	1,2	1,2
4	55,3	34,1	9,4	1,2
5	3,5	7,1	57,6	31,8
6	74,1	23,5	2,4	0
7	4,7	75,3	17,6	2,4

Причинами конфликта чаще выступают сами сверстники. Способы разрешения конфликта включают весь спектр действий ребенка (эмоциональные, вербальные и физические действия). Участие взрослого является определяющим для разрешения конфликтной ситуации. При этом большинство детей принимают такую помощь и обращаются ко взрослому с просьбой о помощи. Явления дезинтеграции отмечаются на низком уровне. В отдельных случаях не включенными в общую деятельность остаются от 3 до 5 детей, что может быть связано с возрастной спецификой коллективообразования в раннем возрасте.

Отметим, что в 37 комментариях к 85 наблюдениям за детьми педагоги отмечают, что детям в 33 случаях (89 % от всех

комментариев) требуется помощь взрослого. Такая помощь может быть охарактеризована как прямая (вмешательство взрослого) – 54,6 %; опосредованная (путем обращения к правилам и нормам) – 9 %; косвенная (подсказки педагога, поддержка, техника активного слушания, совет) – 36,4 %. Только в двух комментариях (5,4 % от всех комментариев) отмечено, что дети справились с разрешением конфликтной ситуации самостоятельно.

В старшем дошкольном возрасте (на примере подготовительных групп детского сада) среднее значение по карте наблюдений для детей 5–6 лет составляет 13,3 балла, что соответствует второму (среднему) уровню напряженности (по характеру конфликтов и дезинтеграции) в группе детей (табл. 3).

Таблица 3

Оценка развития взаимодействия в подготовительных группах детей

Table 3

Evaluation of the development of interaction of children 6–7 years old

Показатели	Уровни			
	1	2	3	4
1	88,9	11,1	0	0
2	40,8	22,2	7,4	29,6
3	5,6	87	0	7,4
4	29,6	38,9	18,5	13
5	18,5	11,1	44,5	25,9
6	88,9	9,3	0	1,8
7	11,1	70,4	13	5,5

Данный уровень характеризуется отсутствием острых реакций детей на конфликтные ситуации, преобладанием эмоциональных и вербальных действий в ходе разрешения конфликтов, определенным уровнем самостоятельности детей в разрешении конфликтных ситуаций. Участие взрослого является определяющим для разрешения конфликтной ситуации. Явления дезинтеграции отмечаются на

низком уровне. В отдельных случаях не включенными в общую деятельность остаются от 3 до 5 детей.

В то же время педагоги в комментариях отмечают возросшую самостоятельность детей, что, однако, не сказывается на разрешении конфликтных ситуаций. Меняется характер социально-психологической напряженности. Причинами конфликтов могут быть нару-



шения правил и норм, принятых в группе (нежелание убирать игрушки на свои места перед занятием в группе); нежелание уступить сверстнику игрушку, поделиться с ним; недовольности в ходе распределения ролей в сюжетно-ролевых играх, выбора темы и правил игры. Большинство педагогов отмечают желание некоторых детей самоутвердиться, на фоне чего возникает дезинтеграция в группе.

Обсуждение

Анализ количественных данных не выявил существенных отличий в характере возникновения, протекания и разрешения ситуаций социально-психологической напряженности (дезинтеграции и конфликтов), что, с одной стороны, свидетельствует об устойчивости выявленных факторов, обуславливающих изучаемые ситуации, с другой стороны, указывает на отсутствие ориентации педагогического воздействия на становление самостоятельности и автономизации детей как условия разрешения и предотвращения ситуаций социально-психологической напряженности.

Анализ отечественного опыта развития социальных навыков, компетенций детей в дошкольном образовании ¹⁶ свидетельствует о продуктивности направлений воспитания гуманных чувств и отношений детей ¹⁷, которые релевантны выявленным в настоящем исследовании социально-психологическим и социально-педагогическим факторам.

В основу формирования детского коллектива и преодоления ситуаций социально-психологической напряженности положена игра ¹⁸ и коллективная деятельность ¹⁹ под руководством взрослого [1].

Актуальность полученных данных подтверждается результатами мониторинга ценностных ориентаций, проводимого Институтом изучения детства, семьи и воспитания (блок «Межличностные взаимоотношения, дружба, отношения в коллективе»). Результаты опроса обучающихся, педагогов и родителей свидетельствуют о росте факторов отчуждения и угроз интеграции детского сообщества, негативно влияющих на формирование детского коллектива и становление личности. Так, респонденты отмечают наличие конфликтов в среде сверстников (22 % обучающихся общеобразовательных организаций), рост опосредованных (виртуальными средствами) форм взаимодействия (43 % учащихся 8–11 классов и 33 % студентов) в детском, подростковом и молодежном сообществах ²⁰.

Выводы и рекомендации по итогам мониторинга ценностных ориентаций детей, подростков и молодежи связаны с необходимостью актуализации существующих практик и разработки современных подходов, воспита-

¹⁶ Козлова С. А. Я – человек. Программа социального развития ребенка. – М.: Шк. Пресса, 2003. – 44 с. – ISBN 5-9219-0225-X

Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Я, ты, мы: социально-эмоциональное развитие детей от 3 до 6 лет: учеб.-метод. пособие. – М.: Просвещение, 2004. – 91 с.

¹⁷ Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников / Р. С. Буре, М. В. Воробьева, В. Н. Давидович [и др.]. – М.: Московский педагогический государственный университет, 1997. – 98 с.

¹⁸ Усова А. П. Роль игры в педагогическом процессе детского сада // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 9. – С. 67–79.

¹⁹ Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с. – ISBN 5-691-00361-5

²⁰ Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/225/92v94a62ylydo1fr8ldrxi7xg1sayn5p.pdf>

тельных технологий, нацеленных на формирование коллективизма, ответственности за результат совместной деятельности, качеств личности, способствующих социализации ребенка в коллективе.

Данные позиции учтены в настоящем исследовании в рамках реализации пропедевтического подхода во взаимодействии педагога с детьми дошкольного возраста. Такой подход позволяет учитывать особенности детского развития, этапы становления совместной деятельности и характер взаимодействия детей со взрослым и сверстниками.

Заключение

В ходе проведенного исследования авторы систематизировали основные признаки и на этой основе определили показатели ситуаций социально-психологической напряженности в детской среде. Изучение практики дошкольного образования позволило выделить факторы, влияющие на возникновение дезинтеграции и конфликтов в дошкольном образовании.

Анализ позиций взрослых (педагогов и родителей) относительно разрешения ситуа-

ций социально-психологической напряженности в коллективе сверстников позволил выделить сходные взгляды педагогов и родителей на значение и роль дружелюбия и коллективизма как основы развития отношений в среде сверстников.

В ходе практического исследования определены социально-педагогические и социально-психологические факторы, влияющие на возникновение дезинтеграции и конфликтов в детской среде в дошкольном образовании.

Анализ выявленных факторов позволил определить направления воспитательной работы по снижению рисков дезинтеграции и конфликтов в дошкольном образовании. Воспитание нравственных качеств, таких как дружелюбие, гуманизм и милосердие, а также стимулирование нравственных отношений, таких как взаимопомощь, коллективизм, способствуют снижению социально-психологической напряженности, поскольку учитывают основные факторы возникновения дезинтеграции и конфликтов в дошкольном образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майер А. А., Житнякова Н. Ю. Эволюция теории коллектива в практике дошкольного образования // *Hominum*. – 2025. – № 2. – С. 253–272. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82452209>
2. Eliyahu-Levi D., Ganz-Meishar M. The personal relationship between the kindergarten teacher and the parents as a mediator between cultures // *International Journal of Early Years Education*. – 2019. – Vol. 27 (2). – P. 184–199. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1607263>
3. Erol M., Köksal H. The Effect of Friendship Education on Primary School Students' Psychological Well-Being and Peer Relationships // *Child Indicators Research*. – 2025. – Vol. 18. – P. 1029–1052. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10221-1>
4. João D., Santos A., Antunes M., Fernandes M., Vaughn B. Co-evolution of Friendships and Antipathies: A Longitudinal Study of Preschool Peer Groups // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 7. – P. 43–68. DOI: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01509>
5. Kajonius P., Carlander A. Who gets ahead in life? Personality traits and childhood background in economic success // *Journal of Economic Psychology*. – 2017. – Vol. 59. – P. 164–170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.03.004>



6. Lenz S., Essler S., Wörle M., Paulus M. "Who will share with me?": Preschoolers rely on their friends more than on their nonfriends to share with them // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2021. – Vol. 203. – P. 105037. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105037>
7. Monks C. P., Rix K. Friendships among young children: Links with social behavior // *Early Child Development and Care*. – 2024. – Vol. 194 (11–12). – P. 1230–1243. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2418296>
8. Palmquist C., Jaswal V., Rutherford A. Success inhibits preschoolers' ability to establish selective trust // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2016. – Vol. 152. – P. 192–204. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2016.07.015>
9. Paraskevi F. Pre-school friendship and play. Possibilities and limitations – a comparative report // *European Journal of Education Studies*. – 2020. – Vol. 7 (5). – P. 227–236. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.3088>
10. Pechtelidis Y. Commons and refiguration of education // *The Greek Review of Social Research*. – 2020. – Vol. 155. – P. 9–38. DOI: <https://doi.org/10.12681/grsr.24807>
11. Rahamim O., Meiran N., Garbi D., Shahar G. Evaluative processes in self-critical individuals: The role of success and failure inductions // *Personality and Individual Differences*. – 2016. – Vol. 100. – P. 105–113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.083>
12. Shpendi Şirin T., Ahmetoğlu E. The Effect of the "Making Friends" Program on the Social Skills and Problem Behavior Levels of Children in Preschool Inclusive Settings // *Child & Family Behavior Therapy*. – 2025. – Vol. 47 (4). – P. 397–421. DOI: <https://doi.org/10.1080/07317107.2025.2495555>
13. Sierksma J., Thijs J., Verkuyten M. Children's intergroup helping: The role of empathy and peer group norms // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2014. – Vol. 126. – P. 369–383. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.002>
14. Torres M., Domitrovich C., Bierman K. Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge // *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2015. – Vol. 39. – P. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>
15. Vaughn B. E., Azria M. R., Krzysik L., Caya L. R., Bost K. K., Newell W., Kazura K. L. Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start // *Developmental Psychology*. – 2000. – Vol. 36 (3). – P. 326–338. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.326>
16. Zinsser K., Shewark E., Denham S., Curby T. A. Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social–Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support // *Infant and Child Development*. – 2014. – Vol. 23 (5). – P. 471–493. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.1843>

Поступила: 02 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025

Заявленный вклад авторов:

Майер А. А.: стратегия исследования, структурирование и интерпретация результатов исследования, оформление текста статьи.

Евграфова Ю.А.: сбор материалов, литературный обзор, выполнение статистических процедур

Житнякова Н. Ю.: анализ материала, литературный обзор.

Москаленко Л. С.: анализ материала, литературный обзор.

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



Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Майер Алексей Александрович

доктор педагогических наук, доцент; профессор,
кафедра педагогики начального и дошкольного образования,
Государственный гуманитарно-технологический университет,
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22, Россия.
главный научный сотрудник,
лаборатория фундаментальных и прикладных научных исследований,
Институт изучения детства, семьи и воспитания,
121069, Москва, Трубниковский переулок, д. 15, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6572-5593>
SPIN-код: 2615-7810
E- mail: m000r@yandex.ru

Евграфова Юлия Александровна

заведующий лабораторией,
лаборатория фундаментальных и прикладных научных исследований,
Институт изучения детства, семьи и воспитания,
121069, Москва, Трубниковский переулок, д. 15, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2070-692X>
SPIN-код: 6423-0949
E-mail: evgrafova@institutdetstva.ru

Житнякова Наталия Юрьевна

ведущий научный сотрудник,
лаборатория фундаментальных и прикладных научных исследований,
Институт изучения детства, семьи и воспитания,
121069, Москва, Трубниковский переулок, д. 15, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5877-9431>
SPIN-код: 1082-8551
E-mail: zhitnyakova@institutdetstva.ru

Москаленко Лидия Сергеевна

научный сотрудник,
лаборатория фундаментальных и прикладных научных исследований,
Институт изучения детства, семьи и воспитания,
121069, Москва, Трубниковский переулок, д. 15, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0570-3639>
SPIN-код 9631-0825
E-mail: moskalenko@institutdetstva.ru



Considering factors of socio-psychological tension in the children's community to prevent risks of disintegration and conflicts in preschool education

Alexey A. Mayer ^{1, 2}, Yuliya A. Evgrafova², Natalia Y. Zhitnyakova², Lidiya S. Moskalenko²

¹ State Humanitarian and Technological University, Orekhovo-Zuevo,
Moscow region, Russian Federation

² Institute for the Study of Childhood, Family and Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The problem of this study is to identify the causes of socio-psychological tension in preschool education. The aim of the research is to analyze the factors of socio-psychological tension in the children's community in order to prevent the risks of disintegration and conflicts in preschool education.

Materials and Methods. In order to achieve the research goal, the following tasks were solved: to clarify the research concepts; to study the positions of teachers and parents on the resolution of situations involving socio-psychological tension in the children's environment; to identify factors causing conflicts and disintegration in the process of children's communication in preschool education settings. From the standpoint of an axiological approach, introducing children to the traditional moral values of multinational Russian society is a mechanism that ensures the positive socialization of a child in preschool education. The guidelines of this approach are implemented in the framework of studying the views of teachers and parents on the process of child's development in preschool education, the role of adults in resolving children's conflicts and the independence of children in resolving quarrels in the children's interaction. Through a survey of teachers and parents, the general positions of adults regarding ways to resolve children's conflicts, as well as the specific views of teachers and parents on the causes and content of conflicts in the children's interaction, were revealed. Prevention of disintegration and conflicts in the children's interaction can be successfully implemented within the

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of the Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. IMLY-2025-0010 (1024072200003-3-5.3.1 the code (cipher) of the scientific topic assigned by the founder (organization)) ("Prevention of risks of disintegration and conflicts in the peer community based on the upbringing of friendliness and collectivism in preschool education.")

For citation

Mayer A. A., Evgrafova Yu. A., Zhitnyakova N. Y., Moskalenko L. S. Considering factors of socio-psychological tension in the children's community to prevent risks of disintegration and conflicts in preschool education. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 7–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.01>

 Corresponding Author: Alexey A. Mayer, m000r@yandex.ru

© Alexey A. Mayer, Yuliya A. Evgrafova, Natalia Y. Zhitnyakova, Lidiya S. Moskalenko, 2025

framework of a propaedeutic approach that takes into account the factors of socio-psychological tension in the children's group. The positions of this approach are implemented within the framework of studying the level of interaction of children in kindergarten groups, taking into account their age, the level of independence and autonomy of the children's group, the nature of adult assistance in resolving situations of socio-psychological tension. Based on the analysis of records for monitoring the interaction of children in peer groups, the factors influencing the occurrence, course and resolution of conflict situations in the children's interaction have been identified.

Results. The authors identified the main signs of situations of socio-psychological tension in the children's environment, identified indicators of disintegration and conflict in preschool education, analyzed the positions of adults (teachers and parents) regarding the resolution of situations of socio-psychological tension in the peer group, classified the factors influencing the occurrence of conflicts and disintegration in the process of interaction between children, justified the methods of preventing the risks of disintegration and conflicts based on the propaedeutic approach to teaching within preschool education.

Conclusions. The main causes of socio-psychological tension in the children's communities in preschool education are socio-psychological and socio-pedagogical factors. Socio-psychological factors include the age characteristics of children (the formation of independence and autonomy of the child), the nature of relationships among peers (the ability to work in a group, compliance with rules and norms, independent resolution of conflict situations). Socio-pedagogical factors determine the nature of child-adult interaction (the role of the teacher in the organization of the children's group, the position of the teacher in the process of resolving situations of socio-psychological tension) and the ways of organizing collective activities of children (distribution of roles, organization of space and time, acceptance of a common goal). The organization of a children's team based on proactive teaching management takes into account the identified factors and is aimed at reducing the risks of disintegration and conflict in the children's environment. Following this approach, the teacher enhancing children's independence and autonomy in conflict resolution, promotes the adoption of a common goal and self-regulation of children's interaction based on rules and norms of behavior in the group.

Keywords

Factors of socio-psychological tension; Prevention of disintegration risks; Conflict in children's interaction; Peer community; Preschool education; Fostering friendliness; Preschool education.

REFERENCES

1. Mayer A. A., Zhitnyakova N. Y. The evolution of collective theory in the practice of preschool education. *Hominum*, 2025, no. 2, pp. 253-272. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82452209>
2. Eliyahu-Levi D., Ganz-Meishar M. The personal relationship between the kindergarten teacher and the parents as a mediator between cultures. *International Journal of Early Years Education*, 2019, vol. 27 (2), pp. 184-199. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1607263>
3. Erol M., Köksal H. The Effect of Friendship education on primary school students' psychological well-being and peer relationships. *Child Indicators Research*, 2025, vol. 18, pp. 1029-1052. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10221-1>
4. João D., Santos A., Antunes M., Fernandes M., Vaughn B. Co-evolution of Friendships and Antipathies: A Longitudinal Study of Preschool Peer Groups. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 7, pp. 43-68. DOI: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01509>

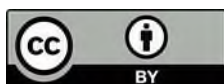


5. Kajonius P., Carlander A. Who gets ahead in life? Personality traits and childhood background in economic success. *Journal of Economic Psychology*, 2017, vol. 59, pp. 164–170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.03.004>
6. Lenz S., Essler S., Wörle M., Paulus M. “Who will share with me?”: Preschoolers rely on their friends more than on their nonfriends to share with them. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2021, vol. 203, pp. 105037. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105037>
7. Monks C. P., Rix K. Friendships among young children: Links with social behavior. *Early Child Development and Care*, 2024, vol. 194 (11–12), pp. 1230–1243. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2418296>
8. Palmquist C., Jaswal V., Rutherford A. Success inhibits preschoolers’ ability to establish selective trust. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016, vol. 152, pp. 192–204. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2016.07.015>
9. Paraskevi F. Pre-school friendship and play. Possibilities and limitations – a comparative report. *European Journal of Education Studies*, 2020, vol. 7 (5), pp. 227–236. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.3088>
10. Pechtelidis Y. Commons and refiguration of education. *The Greek Review of Social Research*, 2020, vol. 155, pp. 9–38. DOI: <https://doi.org/10.12681/grsr.24807>
11. Rahamim O., Meiran N., Garbi D., Shahar G. Evaluative processes in self-critical individuals: The role of success and failure inductions. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 100, pp. 105–113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.083>
12. Shpendi Şirin T., Ahmetoğlu E. The effect of the “making friends” program on the social skills and problem behavior levels of children in preschool inclusive settings. *Child & Family Behavior Therapy*, 2025, vol. 47 (4), pp. 397–421. DOI: <https://doi.org/10.1080/07317107.2025.2495555>
13. Sierksma J., Thijs J., Verkuyten M. Children’s intergroup helping: The role of empathy and peer group norms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2014, vol. 126, pp. 369–383. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.002>
14. Torres M., Domitrovich C., Bierman K. Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2015, vol. 39, pp. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>
15. Vaughn B. E., Azria M. R., Krzysik L., Caya L. R., Bost K. K., Newell W., Kazura K. L. Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 2000, vol. 36 (3), pp. 326–338. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.326>
16. Zinsser K., Shewark E., Denham S., Curby T. A. Mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social–emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 2014, vol. 23 (5), pp. 471–493. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.1843>

Submitted: 02 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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





The authors' stated contribution:

Alexey A. Mayer

Contribution of the co-author: (main author of the study, head of the study): research strategy, structuring and interpretation of research results, design of the article text.

Yuliya A. Evgrafova

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, literature review, implementation of statistical procedure.

Natalia Y. Zhitnyakova

Contribution of the co-author: (author of the study): analysis of the material, literary review.

Lidiya S. Moskalenko

Contribution of the co-author: (author of the study): analysis of the material, literary review.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Alexey Alexandrovich Mayer

Ph.D. of Pedagogic Sciences, Professor,
Department of Pedagogy of Primary and Preschool Education,
State University of Humanities and Technology,
22, Zelenaya street, 142611, Orekhovo-Zuevo, Russian Federation.
Chief Researcher,
Laboratory of Fundamental and Applied Scientific Research,
Institute for the Study of Childhood, Family and Education,
15, Trubnikovskiy per., 121069, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6572-5593>
E-mail: m000r@yandex.ru

Yulia Aleksandrovna Evgrafova

Head,
Laboratory of Fundamental and Applied Scientific Research,
Institute for the Study of Childhood, Family and Education,
Trubnikovskiy per., 15, 121069, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-2070-692X>
E-mail: evgrafova@institutdetstva.ru



Nataliya Yurievna Zhitnyakova

Candidate of Pedagogical Science, Leading Researcher,
Laboratory of Fundamental and Applied Scientific Research,
Institute for the Study of Childhood, Family and Education,
Trubnikovsky per., 15, 121069, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5877-9431>
E-mail: zhitnyakova@institutdetstva.ru

Lidiya Sergeevna Moskalenko

Researcher,
Laboratory of Fundamental and Applied Scientific Research,
Institute for the Study of Childhood, Family and Education,
Trubnikovsky per., 15, 121069, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0570-3639>
E-mail: moskalenko@institutdetstva.ru



УДК 378.14+172.12+316.3

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2506.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.02)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Практики формирования социальной ответственности в вузе: сущностные характеристики

С. С. Голицина¹, А. В. Воронцова¹¹ Костромской государственный университет, Кострома, Россия

Проблема и цель. Проблема исследования заключается в противоречии между необходимостью организации целенаправленного процесса формирования социальной ответственности студентов вуза на основе актуализированных знаний об имеющемся опыте этой деятельности и отсутствием обобщенного и систематизированного представления о таких практиках, реализуемых в вузах Российской Федерации. Цель исследования – выявить сущностные характеристики воспитательных практик формирования социальной ответственности в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации.

Методология. Теоретико-методологической основой исследования является совокупность деятельностного и технологического подходов в педагогике. Критериальная основа анализа воспитательных практик построена исходя из компонентов воспитательной деятельности и представлений о структуре педагогической технологии (целевая ориентированность, содержание, формы, методы, субъекты, алгоритмы, результаты).

Для исследования использовался комплекс теоретических (анализ, систематизация, сравнение) и эмпирических (контент-анализ, семантический анализ, сравнительный анализ) методов. Авторами использован массив данных, полученных в результате сбора заявок на Всероссийский конкурс лучших практик реализации молодежной политики и воспитательной деятельности вузов России (за 2022–2024 гг.). Общий объем массива составляет 2011 воспитательных практик.

Результаты. Из общего массива данных авторами выявлен и проанализирован перечень воспитательных практик, направленных на формирование социальной ответственности студентов вуза. Авторами были сформулированы сущностные характеристики воспитательных практик формирования социальной ответственности студентов, которые и выступили критериями для анализа: содержательные, технологические, субъектные, характеристики социальной интегрированности воспитательных практик.

Содержательную характеристику воспитательных практик авторы анализируют исходя из направления воспитательной деятельности, в рамках которого реализуется практика.

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

Библиографическая ссылка: Голицина С. С., Воронцова А. В. Практики формирования социальной ответственности в вузе: сущностные характеристики // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 25–43. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.02)

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

© Голицина С. С., Воронцова А. В., 2025



Определено, что содержание практик чаще всего осуществляется через такие направления, как волонтерская деятельность, практики гражданско-патриотической и профессиональной направленности. Так у студентов формируется представление о своем месте в обществе, происходит осознание своей роли как гражданина, что способствует формированию социальной ответственности.

В качестве технологической характеристики воспитательных практик авторы выделяют механизмы их реализации, в основу которых положен комплекс форм и методов воспитания. Основными механизмами реализации воспитательных практик по формированию социальной ответственности являются мероприятие/событие, программа деятельности, сообщество/объединение. Проанализировав достоинства и недостатки каждого из представленных механизмов, авторы пришли к выводу, что эпизодический характер мероприятий/событий позволяет воздействовать на студентов только ситуативно, ограничивая участников исполнительными функциями. Событийные мероприятия чаще всего носят массовый характер, а их кратковременность и поверхностность снижают проявление социальной ответственности студентов, в то время как такие механизмы воспитания, как сообщество/объединение и программа деятельности предоставляют возможность продолжительного и регулярного участия, выполнения различных функций, анализа личного и коллективного опыта. Это позволяет студентам осознать значимость собственных действий и сформировать ответственность за общий результат.

Субъектные характеристики воспитательных практик, направленных на формирование социальной ответственности, раскрываются посредством описания ролей студента в исследуемой деятельности. Авторы пришли к выводу, что наиболее распространенными ролями являются: лидер, организатор, ментор, координатор, модератор, волонтер. Субъектная позиция студентов проявляется в выполнении функциональных задач: целеполагание, планирование, организация, проведение, оценка, координация, управление. Это свидетельствует о развитии у студентов чувства ответственности за коллективные задачи и результаты, что способствует формированию у них зрелого социального поведения.

Заключительным критерием для анализа массива практик стало привлечение социальных партнеров; анализ по этому критерию позволил выявить характеристики социальной интегрированности практик. Авторы отмечают, что для реализации большинства воспитательных практик (более 55 %) привлекаются только сотрудники и студенты организации, что свидетельствует о замкнутости воспитательной системы вузов. Однако для формирования социальной ответственности необходима интеграция студентов в общество, что позволит увидеть реальные социальные проблемы и сформировать ценности социальной ответственности.

Заключение. *В ходе исследования авторы выявили, что в общем массиве анализируемых воспитательных практик недостаточно распространены практики формирования социальной ответственности студенческой молодежи. Отвечая на запрос государственной политики Российской Федерации, вузам необходимо внедрять новые либо модифицировать содержание уже реализуемых воспитательных практик с целью прямого или косвенного влияния на формирование социальной ответственности студентов.*

Во-первых, целесообразно распространение реализации продолжительных форм воспитательной работы (сообщества и программы), поскольку они обладают большим потенциалом для формирования социальной ответственности, чем эпизодические мероприятия. Во-вторых, важно предоставлять студентам возможность выполнения функциональных задач, способствующих проявлению субъектности, что формирует у них чувство коллективной ответственности.



ности и зрелое социальное поведение. В-третьих, для повышения эффективности формирования социальной ответственности необходима более широкая вовлеченность социальных партнеров и интеграция студентов в реальные общественные процессы.

Ключевые слова: воспитательная система вуза; социальная ответственность; формирование социальной ответственности; воспитательные практики; критерии анализа воспитательных практик; целевая ориентированность воспитания.

Постановка проблемы

Российское государство и общество нуждаются не только в стремительном экономическом развитии, повышении конкурентоспособности страны, но и в укреплении гражданского общества, а также в его духовно-нравственном развитии. В связи с возрастающей ролью воспитания в системе образования вопросам воспитания отводится особое внимание современных ученых.

Активное развитие общества обеспечивается социальной ответственностью его членов, приверженностью граждан Российской Федерации к таким ценностям, как гражданственность, патриотизм, справедливость, равенство, солидарность, милосердие и забота о ближнем. Указ Президента РФ № 309 от 07.05.2024 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.» в качестве одной из национальных целей постулирует реализацию потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности¹.

В российском обществе социальная ответственность выступает как значимая ценность, определяющая идентичность молодежи, в связи с чем ее формирование представляет собой определяющее направление педагогической деятельности в образовательных организациях разного уровня, в особенности среднего профессионального и высшего образования. Так, формированию социальной и социально-профессиональной ответственности студентов среднего профессионального образования посвящены работы Л. П. Николаевой², Н. В. Трофимовой³. Вопросами формирования социальной ответственности в образовательной среде вуза занимались Е. И. Антипова [13], Л. А. Барановская⁴, И. А. Чемерилов⁵.

Формированию социальной ответственности студентов высших учебных заведений уделяется внимание и в зарубежных исследованиях. Среди ученых, рассматривающих данную проблематику, можно выделить А. R. Bielefeldt [2], S. J. Howland [7], İ. Göl [6], M. Ladera-Castañeda [8], L. Azizi [1], A. Li [9], S. T. M. Sithole [10], S. Warshawski [12].

¹Указ Президента Российской Федерации № 309 от 07.05.2024 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

²Николаева Л. П. Формирование социально-профессиональной ответственности студентов железнодорожного техникума: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Оренбург, 2013. – 24 с.

³Трофимова Н. В. Воспитание социальной ответственности студентов колледжа в волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2018. – 24 с.

⁴Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студентов в социокультурном образовательном пространстве. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2018. – 254 с. – ISBN 978-5-00102-236-1. – EDN XWRRNJ

⁵Чемерилов И. А. Формирование социальной ответственности у современного студенчества // Междисциплинарные исследования: поиски и перспективы. – Ульяновск: изд-во «Зебра», 2024. – С. 200-204. – EDN ZGVCL0



И. А. Гладышева⁶, О. В. Донева⁷, О. Р. Кривошеева⁸, Т. С. Сламбекова [15], М. Х. Хайбулаев [17] выделяют особенности формирования социальной ответственности студентов в вузах разного типа у студентов различных специальностей. В исследованиях А. В. Красновой [14], Л. Г. Пак⁹ раскрываются основные аспекты формирования социальной и социально-профессиональной ответственности студентов вуза во внеаудиторной деятельности.

В представленных выше исследованиях обосновано, что формирование социальной ответственности наиболее эффективно происходит во время студенчества. Именно в период получения высшего образования у обучающихся формируется мировоззрение, система духовно-нравственных ценностей, личностное отношение к социальной действительности, готовность к активному включению в решение социальных проблем. Социокультурная среда вуза предлагает широкий спектр возможностей, позволяющих студентам принимать участие в различных видах и направлениях деятельности, занимать разные позиции в коллективе, делать собственный выбор и нести за него ответственность.

Образовательные организации высшего образования обладают значительным потенциалом в формировании социальной ответственности за счет разнообразной, вариативной деятельности, в которую включены обучающиеся: учебной, внеаудиторной, научно-исследовательской, проектной, волонтерской,

социально значимой, предпринимательской. В основу этой деятельности должна быть положена совместная творческая деятельность, предполагающая сотрудничество и диалог преподавателя и студента. Это может быть обеспечено за счет использования технологий личностно ориентированного обучения, проектных, исследовательских, игровых технологий и т. д., что позволит реализовать субъектную позицию студента.

Настоящее исследование продолжает и развивает проблематику, обозначенную в работах, представленных выше. В современной педагогической науке сформирована достаточная теоретическая база относительно понимания социальной ответственности, ее компонентов, моделей процесса ее формирования, а также описаны эмпирические данные реализации воспитательной деятельности по формированию социальной ответственности студентов. Однако, имея представление об опыте отдельных вузов, мы не можем в достаточной степени оценить реализацию воспитательных практик по формированию социальной ответственности студентов в широком массиве данных, выявить их сущностные характеристики. Соответственно, проблема нашего исследования: каковы сущностные характеристики воспитательных практик формирования социальной ответственности в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации? Цель исследования – выявить сущностные характеристики воспитательных

⁶ Гладышева И. А. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Кострома, 2006. – 227 с.

⁷ Донева О. В. Критерии сформированности социальной ответственности студентов вуза // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-3. – С. 580-584. – EDN RZMCWL.

⁸ Кривошеева О. Р. Практические аспекты формирования социальной ответственности: учебное пособие / О. Р. Кривошеева. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2010. – 85 с. – EDN ZUWYJ.

⁹ Пак Л. Г. Социализация как значимый регулятив формирования социально-профессиональной ответственности студента вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3.



практик формирования социальной ответственности в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации.

Методология исследования

Проведенное исследование опиралось на результаты теоретического анализа сущности и особенностей воспитания в вузе, закономерностей и технологий формирования социальной ответственности студентов.

Основные аспекты организации воспитательного процесса в вузе изложены в исследованиях А. А. Колчиной¹⁰, А. В. Савченкова¹¹, Ж. В. Тома [16], Т. В. Шестопаловой¹². В основу многих научных работ легли вопросы воспитания студентов разных специальностей

по различным направлениям (Т. К. Грачева¹³, К. А. Каграманян¹⁴, Е. В. Лёвкина¹⁵, Т. Г. Мирошникова¹⁶, Л. Б. Ценаев¹⁷). Влияние воспитательной деятельности вуза на ценностные ориентации студентов обосновано в исследованиях И. В. Бурдиной¹⁸, Н. С. Крипон¹⁹, Г. Р. Павленко²⁰, Н. А. Поповановой²¹. Междисциплинарный подход к формированию ценностей, развитию качеств, значимых для социальной деятельности и служению обществу представлен в работах R. G. Bringle [3], M. Coelho [4], I. Geier [5], G. Tjisma [11].

Г. М. Андреева²² определяет социальную ответственность как сложное интегральное качество личности, выражающееся в глу-

¹⁰ Колчина А. А. Организация воспитательной деятельности в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2012. – 23 с.

¹¹ Савченков А. В. Компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в профессиональных образовательных организациях // Профессиональное образование: методология, технологии, практика: сб. науч. ст. – Челябинск, 2021. – С. 110–114.

¹² Шестопалова Т. В. Управление качеством воспитательной работы в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2011. – 25 с.

¹³ Грачева Т. К. Нравственное воспитание будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 24 с.

¹⁴ Каграманян К. А. Эстетическое воспитание курсантов в процессе обучения иностранному языку в вузе МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 25 с.

¹⁵ Лёвкина Е. В. Пути совершенствования гражданского воспитания будущих педагогов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – 2008. – № 12. – С. 193–198.

¹⁶ Мирошникова Т. Г. Самообразование студента как фактор нравственного развития личности в учебно-воспитательном процессе вуза // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2006. – Вып. 9. – С. 63–69.

¹⁷ Ценаев Л. Б. Условия повышения эффективности процесса воспитания студента-спортсмена // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 12. – С. 51–54.

¹⁸ Бурдина И. В. Потенциал педагогической практики в формировании у будущих педагогов ценностных ориентаций на воспитательную деятельность // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2007. – № 4. – С. 204–208.

¹⁹ Крипон Н. С. Развитие ценностных ориентации студентов технического вуза в процессе межкультурной коммуникации // Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки кадров в регионе: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2006. – С. 152–154.

²⁰ Павленко Г. Р. Формирование ценностных ориентаций студентов в образовательных организациях // Научные труды магистрантов, аспирантов и соискателей Нижневартковского государственного университета. – Нижневартковск, 2015. – С. 94–97.

²¹ Чижаква Г. И., Попованова Н. А. Формирование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза как основы их профессиональной компетентности // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 2.

²² Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. – М.: Аспект пресс, 2001. – 290 с.

бокой взаимосвязи объективной необходимости выполнения общественных норм, внутренней готовности нести ответственность за себя и за других и активной реализации этой готовности в любых жизненных ситуациях.

Наиболее интенсивно процесс формирования социальной ответственности протекает во время обучения в вузе. Именно в этот период у человека в большей степени формируются нравственные установки и ценностные ориентации, происходит повышение самосознания и укрепление гражданской позиции.

Исследования О. В. Донева²³ направлены на изучение формирования социальной ответственности у студенческой молодежи. Автор определяет социальную ответственность как нравственно-ценностное устойчивое

личностное образование, включающее стратегию социального поведения личности, где основой выступает сознательная установка на добровольное, активное выполнение социальных ролей в соответствии со своими действиями и их последствиями, с ценностями и нормами общества, а также в готовности отвечать за полученный результат.

В работах Д. И. Гасановой и З. Ш. Магомедовой²⁴ социальная ответственность рассматривается как нравственно-ценностное устойчивое личностное образование, включающее когнитивно-информационный, мотивационно-ценностный, результативно-деятельностный, рефлексивно-прогностический компоненты. Рассмотрим компонентную структуру социальной ответственности студента вуза (табл. 1).

Таблица 1

Компонентная структура социальной ответственности студента вуза

Table 1

Component structure of social responsibility of a university student

Компонент социальной ответственности	Критерии сформированности компонента
Когнитивно-информационный компонент	Знания о базовых социально одобряемых стратегиях ролевого поведения и норм; знания о содержании основных социальных ценностей и осознание личного и социального значения их норм
Мотивационно-ценностный компонент	Просоциальные ценности и ценностные ориентации
Результативно-деятельностный компонент	Социальная активность: способность к проявлению инициативы и осуществлению социально полезной деятельности в образовательном пространстве вуза и за его пределами; способность к принятию на себя дополнительных обязанностей
Рефлексивно-прогностический компонент	Социальная самостоятельность, которая проявляется в умении предвидеть и прогнозировать личные и социально значимые последствия своих действий, в способности к рефлексии собственного поведения, способности к эмпатии, в характере атрибуции ответственности

²³ Донева О. В. Критерии сформированности социальной ответственности студентов вуза // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-3. – С. 580-584.

²⁴ Гасанова Д. И., Магомедова З. Ш. Педагогические технологии развития социальной ответственности

студентов // Проблемы и перспективы современной науки и образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, магистрантов, студентов. – Махачкала, 2023. – С. 42–48.

Дизайн исследования строился на основе деятельностного и технологического подходов в педагогике. Критериальной основой анализа массива воспитательных практик являются структура деятельности и компоненты педагогических технологий (целевая ориентированность, содержание, формы, методы, субъекты, алгоритмы, результаты).

Эмпирические данные получены в результате реализации Костромским государственным университетом Всероссийского конкурса лучших практик реализации молодежной политики и воспитательной деятельности вузов России.

Для сбора информации была разработана электронная опросная форма, которая включала как вопросы с выбором ответа, так и открытые вопросы. Вузы-участники Конкурса представляли описание воспитательных практик, реализуемых в университетах, в следующей логике: цель и методические задачи практики, технология подготовки и реализации практики, описание ролей и функций студентов в реализации практики, масштаб реализации практики, а также результаты, полученные по итогам ее проведения.

Для анализа данных использовался контент-анализ, семантический анализ текста, а также сравнительный анализ.

Результаты исследования

Общая характеристика массива данных. В рамках исследования были изучены практики реализации молодежной политики и воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования России в 2022–2024 гг. Всего было проанализировано 2011 воспитательных практик, реализованных за 3 года в университетах России. Из них 577 – за 2022 г., 675 – за 2023 г., 759 – за 2024 г.

Стоит отметить, что среди всего массива данных авторы лишь 72 воспитательных практик (3,58 %) ставят цель или задачу, напрямую связанную с формированием социальной ответственности у студентов вуза. Проанализировав данные по каждому году отдельно, мы можем говорить о значительном увеличении числа воспитательных практик, направленных на формирование социальной ответственности к 2024 г. (рис. 1).

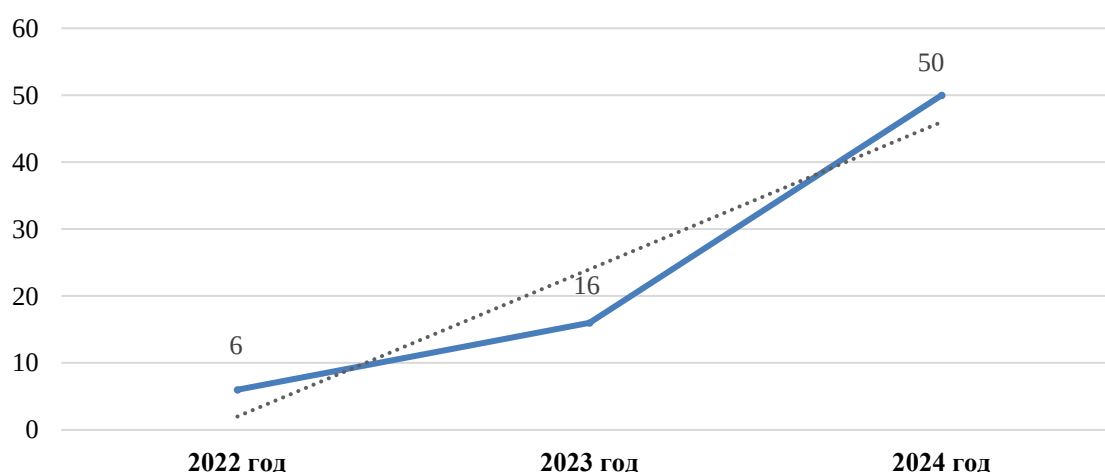


Рис. 1. Динамика роста числа воспитательных практик по формированию социальной ответственности

Fig. 1. Dynamics of growth in the number of educational practices for the formation of social responsibility

Это может свидетельствовать о том, что вузы находят актуальность в развитии этого качества в связи с запросом государственной, в том числе молодежной, политики.

Из них большинство воспитательных практик относятся к категориям «Практики поддержки студенческих инициатив» и «Практики содействия участию студентов в добровольческой (волонтерской) деятельности». Это может свидетельствовать о том, что вузы видят наибольший потенциал для развития социальной ответственности именно в волонтерской деятельности.

Содержательная характеристика воспитательных практик. Анализируя содержательную сторону выборки воспитательных практик, можно отметить, что преобладают следующие направления волонтерской (добровольческой) деятельности: патриотическое, экологическое, социальное, профессионально ориентированное, инклюзивное.

Социальная ответственность также формируется и в воспитательных практиках гражданско-патриотической направленности. При описании практик авторы делают особый акцент на формировании ценностей и качеств, присущих гражданам социально ответственным за настоящее и будущее своей страны: ценность национальной идентичности, гражданская активность и ответственность, толерантность, нравственность и т. д.

Участие в волонтерских проектах, гражданско-патриотических акциях способствует становлению у студентов системы моральных и этических ценностей, таких как эмпатия, сострадание, альтруизм, справедливость, ответственность, а также укреплению гражданской позиции через участие в общественной жизни и осознание социальных проблем.

Также важно отметить и тенденцию формирования социальной ответственности в рамках профессиональной деятельности. В вузах создаются центры профессиональной карьеры, разрабатываются программы индивидуального сопровождения при построении карьерной траектории.

Основа социальной ответственности, в том числе профессиональной, закладывается в личных ценностях и принципах человека. Социальная ответственность является одним из ключевых качеств будущего специалиста, особенно социальной сферы.

В выборке практик реализации воспитательной деятельности особое место занимают практики по развитию студенческих инициатив, формированию лидерских качеств у студенческой молодежи. Проанализировав содержание, мы можем говорить о том, что в рамках этой деятельности осуществляется формирование активной гражданской позиции, навыков организации, планирования и управления, развитие коммуникативных навыков и умения работать в команде, повышение ответственности и самодисциплины.

Это подтверждает и семантический анализ ключевых слов, представленных в описании воспитательных практик. Мы можем видеть преобладание слов, связанных с гражданско-патриотическим направлением, с волонтерством, добровольческой деятельностью, профессиональным воспитанием (табл. 2).

Если говорить о преобладающих формах воспитательной работы, то мы можем отметить, что с помощью семантического анализа ключевых слов из описаний практик было выявлено сочетание инициативных и деятельностных форматов (грант, проект, конкурс и т. д.) с практиками активного отдыха (оздоровление, досуг, выезд и т. д.).



Таблица 2

Семантическое ядро ключевых слов в описании практик воспитательной деятельности и молодежной политики

Table 2

Semantic core of keywords in the description of best practices of educational activities and youth policy

Фраза/слово	Частота, %	Фраза/слово	Частота, %
проект	1.79	выезд	0.45
команда	1.34	досуг	0.45
инициатива	1.12	здоровье	0.45
волонтерство	0.89	идентичность	0.45
история	0.89	инициативность	0.45
культура	0.89	инклюзия	0.45
патриотизм	0.89	исторической памяти	0.45 / 0.89
активность	0.67	команда проект	0.45 / 0.89
благотворительность	0.67	лидер	0.45
гражданственность	0.67	навык	0.45
грант	0.67	наследие	0.45
деятельность	0.67	наставник	0.45
добровольчество	0.67	наставничество	0.45
исторический	0.67	проектное обучение	0.45 / 0.89
конкурс	0.67	объединение	0.45
практический	0.67	оздоровление	0.45
проектный	0.67	ответственность инициативность	0.45 / 0.89
служение	0.67	отдых	0.45
сообщество	0.67	память	0.45
социальная значимость	0.67 / 1.34	практический опыт	0.45 / 0.89
уважение	0.67	профессия	0.45
ценность	0.67	социальные проекты	0.45 / 0.89
активный	0.45	студенческая молодежь	0.45 / 0.89
активный отдых	0.45 / 0.89	творчество	0.45
волонтер	0.45		

Технологическая характеристика воспитательных практик. Как показывает проведенный анализ, воспитательные практики по формированию социальной ответственности

студентов реализуются через несколько механизмов (рис. 2). Наиболее распространены практики, представленные в виде программ деятельности (сопровождение, наставниче-

ство) и как описание деятельности студенческих объединений. В качестве основного достоинства указанных механизмов можно вы-

делить предоставление возможности студентам построения индивидуальных траекторий личностного развития, самовоспитания, самоидентификации.

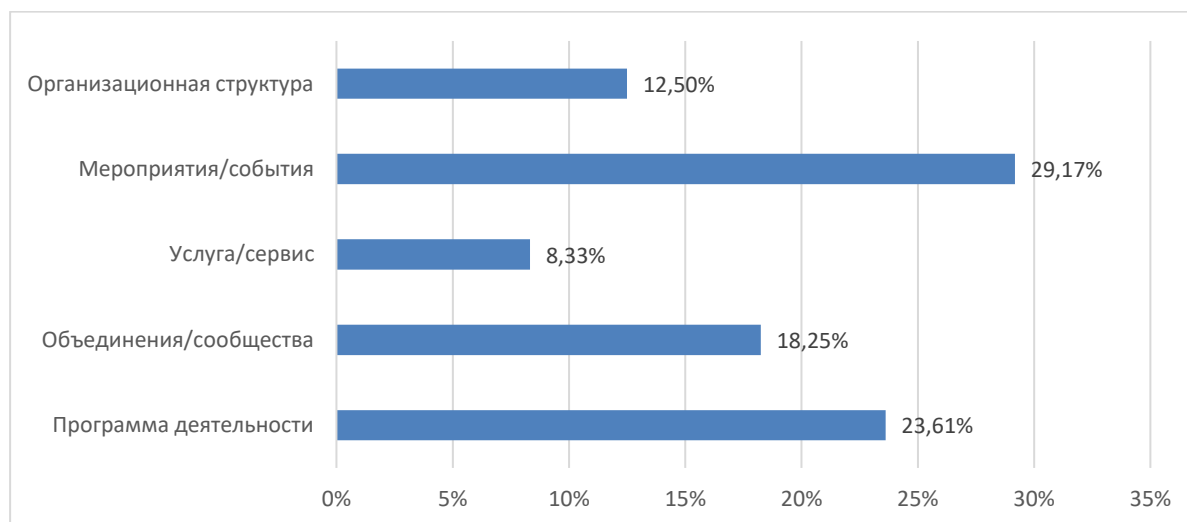


Рис. 2. Механизмы реализации воспитательных практик

Fig. 2. Mechanisms for implementing educational practices

Наблюдается превалирование числа воспитательных практик, реализуемых в формате мероприятий и событий. Однако стоит отметить, что к 2024 г. снижается число практик такого формата. Это позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день вузы считают событийный подход малоэффективным при формировании социальной ответственности у студентов.

Причинами этого могут быть: отсутствие системного подхода при составлении плана воспитательной работы; формальность проведения; пассивное участие в связи с обязательностью посещения мероприятий университета; отсутствие у студентов осмысленной цели участия; непредоставление обратной связи от организаторов.

Субъектная характеристика воспитательных практик. При организации и сопровождении воспитательных практик важно понимать, что роль и, соответственно, функции,

которые выполняет студент, напрямую влияют на формирование его социальной ответственности. Мы провели семантический анализ описания ролей и функций студентов, участвующих в реализации воспитательных практик, направленных на формирование социальной ответственности (табл. 3).

Указанные воспитательные практики предоставляют возможность студентам проявить субъектную позицию. Наиболее распространенные роли, которые занимают студенты при организации и реализации воспитательных практик: лидер, организатор, ментор (наставник), координатор, модератор, волонтер, коммуникатор, исследователь. Функции студентов связаны с активной деятельностью при реализации воспитательных практик: планированием, организацией, проведением, оценкой, координацией, управлением и т. д.



Таблица 3

**Семантическое ядро описания ролей и функций студента в практиках
воспитательной деятельности и молодежной политики**

Table 3

**Semantic core of the description of roles and functions of a student in the practices
of educational activities and youth policy**

Фраза/слово	Частота, %	Фраза/слово	Частота, %
организация	0.99	управление	0.28
участник	0.95	координация	0.26
волонтер	0.79	лидер	0.26
деятельность	0.55	руководитель	0.26
проведение	0.55	руководство	0.26
активный	0.53	проводить	0.20
команда	0.49	оргкомитет	0.18
организатор	0.45	проведение организация	0.16 / 0.32
волонтерский	0.43	координатор	0.14
опыт	0.40	куратор	0.14
реализация	0.38	наставничество	0.14
создание	0.38	сотрудничество	0.14
взаимодействие	0.36	активист	0.12
разработка	0.36	инициатор	0.12
решение	0.36	проведение мероприятий	0.12 / 0.24
наставник	0.32	активные участники	0.10 / 0.20
планирование	0.32	коммуникатор	0.10
инициатива	0.30	организаторы мероприятия	0.10 / 0.20
подготовка	0.30	планирование мероприятий	0.10 / 0.20
оценка	0.28		

Субъектная позиция повышает у студентов осознанность и мотивацию участия в социально значимой деятельности, способствует развитию личностных качеств (коммуникативных, лидерских, волевых), формирует устойчивые убеждения, ценности, мировоззрение. Кроме того, занимая субъектную позицию, студент имеет возможность проявить инициативу и самостоятельность при решении проблем, делать осознанный выбор и нести за

него ответственность, осуществлять рефлекссию собственного опыта.

Социальная интегрированность воспитательных практик. Необходимо отметить, что 41 воспитательная практика (56,94 %) реализуется на университетском уровне, исключительно студентами и сотрудниками вуза. И только к реализации 31 практики (43,06 %) привлекаются социальные партнеры.

Взаимодействие вуза и социальных партнеров может играть ключевую роль в формировании социальной ответственности студентов по нескольким причинам:

- погружение в реальные социальные проблемы. Социальные партнеры (НКО, благотворительные фонды, государственные учреждения, бизнес-партнеры) работают непосредственно с социальными проблемами, поэтому взаимодействие с ними позволяет студентам увидеть реальные проблемы, а не только изучать их в теории;

- формирование ценностей социальной ответственности. Работа с различными категориями населения, нуждающимися в помощи, участие в решении социальных проблем формируют у студентов ценности социальной ответственности, эмпатии и альтруизма;

- осознание собственной социальной значимости. Взаимодействие с социальными партнерами позволяет студентам осознать социальную значимость своей будущей профессии;

- применение знаний на практике. Взаимодействие с социальными партнерами предоставляет студентам возможность применить свои знания и навыки на практике, участвуя в реализации социальных проектов и решении конкретных задач.

Заключение

Проведенный анализ массива практик реализации молодежной политики и воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования России (за 2022–2024 гг.) позволяет нам сделать несколько выводов.

Доля целенаправленных практик очевидно недостаточна относительно актуальности данной задачи молодежной политики. Менее 5 % проанализированных воспитательных

практик целенаправленно формируют социальную ответственность у студентов вузов. Однако в 2024 г. отмечен рост специально организованной деятельности в этом направлении.

В ходе исследования нами были сформулированы сущностные характеристики воспитательных практик формирования социальной ответственности студентов, которые и выступили критериями для анализа массива данных: содержательная характеристика, технологическая характеристика, субъектная характеристика, характеристика социальной интегрированности практик. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод и представить описание каждой из характеристик практик воспитательной деятельности и молодежной политики.

Содержательная характеристика. Преобладающее большинство воспитательных практик формирования социальной ответственности студентов реализуется через гражданско-патриотическое содержание, волонтерскую/добровольческую и профессионально-ориентированную деятельность. Наполнение практик таким содержанием способствует личностному развитию студента, повышению субъектной позиции, а также формированию устойчивого понимания собственной значимости в решении социальных проблем. Профессионально ориентированная волонтерская деятельность может стать начальным этапом активного участия в общественной жизни.

Технологическая характеристика. В ходе анализа выявлено, что процесс формирования социальной ответственности осуществляется преимущественно в рамках мероприятий и событий. Однако к 2024 г. снижается доля таких механизмов реализации воспитательных практик относительно долгосрочных (программ сопровождения и студенческих объединений). Это позволяет вузам



выстраивать систематическую целенаправленную работу по формированию социальной ответственности у студентов.

Субъектная характеристика. В качестве особенности анализируемых воспитательных практик можно выделить активное привлечение обучающихся в качестве субъектов деятельности. Функциональные задачи студентов в реализации воспитательных практик (планирование, организация, координация и т. д.) позволяют им занимать различные позиции, в том числе лидера, организатора, наставника. Проявление субъектной позиции напрямую связано с мотивацией участия в социально значимой деятельности, с возможностью самостоятельно выбирать формы и способы проявления социальной ответственности на основе ценностей и внутренних убеждений, а также с преодолением пассивности при решении социальных проблем.

Характеристика социальной интегрированности практик. Выявлено, что вузы не-

достаточно привлекают социальных партнеров к реализации воспитательных практик по формированию социальной ответственности студентов, несмотря на то что участие в реальных социальных проектах способствует не только формированию у студентов профессиональных компетенций, но и их личностному развитию (мировоззрение, ценностная и мотивационная сфера, социальные навыки).

Таким образом, мы можем сказать, что, обладая значительным потенциалом, вузы не в полной мере используют свои ресурсы для организации целенаправленной деятельности по формированию социальной ответственности студентов. На наш взгляд, влияя на сущностные характеристики воспитательных практик, у вузов есть возможность трансформировать и модернизировать воспитательную деятельность с целью ответа на запрос государственной политики Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Azizi L., Sassen R. How universities' social responsibility activities influence students' perceptions of reputation // Journal of Cleaner Production. – 2023. – Vol. 417. – P. 137963. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.137963>
2. Bielefeldt A. R., Canney N. E. Changes in the Social Responsibility Attitudes of Engineering Students Over Time // Science and engineering ethics. – 2016. – Vol. 22 (5). – P. 1535–1551. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11948-015-9706-5>
3. Bringle R. G., Clayton P. H. Civic Learning: A Sine Qua Non of Service Learning // Frontiers in Education. – 2021. – Vol. 6. – P. 606443. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>
4. Coelho M., Menezes I. University Social Responsibility, Service Learning, and Students' Personal, Professional, and Civic Education // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – P. 617300. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
5. Geier I., Hasager U. Do Service Learning and Active-Citizenship Learning Support Our Students to Live a Culture of Democracy? // Frontiers in Education. – 2020. – Vol. 5. – P. 606326. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.606326>
6. Göl İ. Global social responsibility as a predictor of attitudes toward sustainable development in nursing students: A descriptive cross-sectional study // Collegian. – 2024. – Vol. 31 (6). – P. 446–452. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2024.11.001>
7. Howland S. J., Jesiek B. K., Claussen S., Zoltowski C. B. Measures of Ethics and Social Responsibility Among Undergraduate Engineering Students: Findings from a Longitudinal Study // Science and engineering ethics. – 2024. – Vol. 30 (1). – P. 5. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11948-024-00462-8>



8. Ladera-Castañeda M., Paucar-Rodríguez E., Cieza-Becerra J., Castro-Rojas M., Escobedo-Dios J., Aliaga-Mariñas A., Cornejo-Pinto A., Cervantes-Ganoza L., Cayo-Rojas C. Factors associated with the perception of university social responsibility among dental students from two universities in the Peruvian capital: a multivariable regression analysis // *Scientific Reports*. – 2024. – Vol. 14 (1). – P. 23301. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-74182-1>
9. Li A. An empirical analysis on social responsibility education of college students in four universities in Shandong Province during COVID-19 // *Procedia Computer Science*. – 2022. – Vol. 214. – P. 221–228. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.11.169>
10. Sithole S. T. M., Ashraf S. F., Wilmschurst T. D., Horner C. The role of social responsibility in shaping quality assurance practices in accounting education // *The International Journal of Management Education*. – 2025. – Vol. 23 (2). – P. 101155. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101155>
11. Tijsma G., Urias E., Zweekhorst M. A Thematic Approach to Realize Multidisciplinary Community Service-Learning Education to Address Complex Societal Problems: A-Win-Win-Win Situation? // *Frontiers in Education* – 2021. – Vol. 5. – P. 617380. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.617380>
12. Warshawski S. First-year nursing students' perceptions of health activism and social responsibility – A cross sectional study // *Nurse Education Today*. – 2024. – Vol. 132. – P. 106019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106019>
13. Антипова Е. И., Литвак Р. А. Формирование социальной ответственности студентов в условиях быстро меняющегося общества // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. – 2023. – № 3. – С. 184–192. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54225574> DOI: <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2023.3.21>
14. Краснова А. В. Развитие социальной ответственности студентов вуза в процессе организации культурно-творческой деятельности // *Педагогическое образование*. – 2024. – № 8. – С. 193–198. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=73738290>
15. Сламбекова Т. С., Коньрова А. А. Психолого-педагогические механизмы формирования социальной ответственности у будущих педагогов // *Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология*. – 2024. – № 2. – С. 453–467. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68524557> DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-147-2-453-467>
16. Тома Ж. В., Пашин А. А. Профессиональное воспитание студентов в условиях вузовской среды // *Современные наукоемкие технологии*. – 2022. – № 3. – С. 186–190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48212403>
17. Хайбулаев М. Х. Формирование социальной ответственности студентов в педагогическом вузе // *Мир науки, культуры, образования*. – 2024. – № 2. – С. 280–285. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65872939> DOI: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-2105-280-285>

Поступила: 18 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025



Заявленный вклад авторов:

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

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Голицина Светлана Сергеевна

старший преподаватель,
кафедра педагогики и акмеологии личности,
Костромской государственной университет,
ул. Дзержинского, дом 17/11, 156005, г. Кострома, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1160-6345>
SPIN-cod: 2162-5982
E-mail: golicina_svetlana@mail.ru

Воронцова Анна Валерьевна

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



Practices of developing social responsibility within the university: Essential characteristics

Svetlana S. Golitsina¹, Anna V. Vorontsova  ¹

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

Abstract

Introduction. The problem of the research lies in the contradiction between the need to organize a purposeful process of shaping university students' social responsibility based on contemporary knowledge about the existing practices and the lack of a generalized and systematic understanding of the practices implemented within universities in the Russian Federation. The purpose of this study is to identify the essential characteristics of practices aimed at developing social responsibility in higher educational institutions in the Russian Federation.

Materials and Methods. The study follows activity-based and technological approaches. The criteria for the analysis of moral educational practices are based on the components of moral education as an activity and the structure of educational technologies (the purpose, content, forms, methods, participants, algorithms, and results).

A set of theoretical (analysis, systematization, and comparison) and empirical (content analysis, semantic analysis, and comparative analysis) methods was employed to solve the research problems. The authors used an array of data obtained as a result of collecting applications submitted for the National Competition of best practices in youth policy and moral education in Russian universities (2022-2024). The total is 2011 moral educational practices.

Results. The authors selected and analyzed a list of moral educational practices aimed at developing university students' social responsibility.

The authors defined the essential characteristics of moral educational practices aimed at students' social responsibility, which served as criteria for the analysis: contents characteristics, technological characteristics, person-centered characteristics, characteristics of the social integration of moral educational practices.

The authors analyze the contents characteristics of moral educational practices based on the direction of moral education as an activity, within which the practice is implemented. It is determined

Acknowledgments

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

For citation

Golitsina S. S., Vorontsova A. V. Practices of developing social responsibility within the university: Essential characteristics. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 25–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.02>

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

© Svetlana S. Golitsina, Anna V. Vorontsova, 2025

that the content of practices is implemented through volunteering, civic-patriotic and professional practices. This is how students form an idea of their place in society and the awareness of their role as citizens, which contributes to shaping social responsibility.

The authors consider mechanisms of implementing moral educational practices as their technological characteristic feature. These mechanisms are based on a set of models and methods of moral education. The main mechanisms for implementing moral educational practices aimed at social responsibility formation include events, programs, and communities/associations. Having analyzed the advantages and disadvantages of the presented mechanisms, the authors came to the conclusion that the occasional nature of events allows to engage students only on a situational basis, limiting participants to executive functions. Events are often massive, short and shallow in nature which reduces the manifestation of students' social responsibility. On the other hand, communities/associations and programs provide opportunities for long-term and regular participation, performing various functions, and analyzing personal and collective experiences.

This allows students to realize the importance of their contribution and develop responsibility for the common result.

The authors reveal the person-centered characteristics of moral educational practices aimed at shaping social responsibility by describing students' roles in activities. The most common of them include the leader, the organizer, the mentor, the coordinator, the moderator, and the volunteer. The personal position of students is manifested in the following functional tasks: goal setting, planning, organization, conduct, evaluation, coordination, and management. This indicates the development of students' responsibility for collective tasks and results, which contributes to the formation of their mature social behavior.

The final criterion for analyzing the array of practices was the involvement of social partners, the analysis based on this criterion made it possible to identify the characteristics of social integration of practices. The authors revealed that only academic staff and students of the university are involved for implementing the majority of educational practices (more than 55%), which indicates the isolation of moral educational systems within universities. However, the formation of social responsibility requires the integration of students into society, which will allow them to see real social problems and form the values of social responsibility.

Conclusions. The authors revealed that the practice of shaping students' social responsibility is insufficiently present in the general array of analyzed moral educational practices. Responding to the state policy of the Russian Federation, universities need to introduce new or modify the content of implemented moral educational practices in order to influence the formation of students' social responsibility directly or indirectly.

Firstly, it is reasonable to spread the implementation of long-term moral educational practices (communities and programs), since they have a greater potential for social responsibility formation than occasional activities. Secondly, it is important to provide students with the opportunity to perform functional tasks that contribute to the manifestation of personal responsibility, which forms their sense of collective responsibility and mature social behavior. Thirdly, to increase the effectiveness of social responsibility formation, it is significant to involve social partners more widely and integrate students into real social processes.

Keywords

The university moral education systems; Social responsibility; Formation of social responsibility; Moral educational practices; Criteria for the analysis of moral educational practices; Target orientation of moral education.



REFERENCES

1. Azizi L., Sassen R. How universities' social responsibility activities influence students' perceptions of reputation. *Journal of Cleaner Production*, 2023, vol. 417, pp. 137963. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.137963>
2. Bielefeldt A. R., Canney N. E. Changes in the social responsibility attitudes of engineering students over time. *Science and Engineering Ethics*, 2016, vol. 22 (5), pp. 1535-1551. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11948-015-9706-5>
3. Bringle R. G., Clayton P. H. Civic learning: A sine qua non of service learning. *Frontiers in Education*, 2021, vol. 6, pp. 606443. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>
4. Coelho M., Menezes I. University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 617300. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
5. Geier I., Hasager U. Do service learning and active-citizenship learning support our students to live a culture of democracy? *Frontiers in Education*, 2020, vol. 5, pp. 606326. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.606326>
6. Göl İ. Global social responsibility as a predictor of attitudes toward sustainable development in nursing students: A descriptive cross-sectional study. *Collegian*, 2024, vol. 31 (6), pp. 446-452. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2024.11.001>
7. Howland S. J., Jesiek B. K., Claussen S., Zoltowski C. B. Measures of ethics and social responsibility among undergraduate engineering students: Findings from a longitudinal study. *Science and Engineering Ethics*, 2024, vol. 30 (1), pp. 5. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11948-024-00462-8>
8. Ladera-Castañeda M., Paucar-Rodríguez E., Cieza-Becerra J., Castro-Rojas M., Escobedo-Dios J., Aliaga-Mariñas A., Cornejo-Pinto A., Cervantes-Ganoza L., Cayo-Rojas C. Factors associated with the perception of university social responsibility among dental students from two universities in the Peruvian capital: A multivariable regression analysis. *Scientific Reports*, 2024, vol. 14 (1), pp. 23301. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-74182-1>
9. Li A. An empirical analysis on social responsibility education of college students in four universities in Shandong Province during COVID-19. *Procedia Computer Science*, 2022, vol. 214, pp. 221-228. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.11.169>
10. Sithole S. T. M., Ashraf S. F., Wilmschurst T. D., Horner C. The role of social responsibility in shaping quality assurance practices in accounting education. *The International Journal of Management Education*, 2025, vol. 23 (2), pp. 101155. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101155>
11. Tijsma G., Urias E., Zweekhorst M. A Thematic approach to realize multidisciplinary community service-learning education to address complex societal problems: A-win-win-win situation? *Frontiers in Education*, 2021, vol. 5, pp. 617380. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.617380>
12. Warshawski S. First-year nursing students' perceptions of health activism and social responsibility – A cross sectional study. *Nurse Education Today*, 2024, vol. 132, pp. 106019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106019>
13. Antipova E. I., Litvak R. A. Formation of students' social responsibility in a rapidly changing society. *Bulletin of the North Caucasian Federal University*, 2023, no. 3, pp. 184-192. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2023.3.21>
14. Krasnova A. V. Development of social responsibility of university students in the process of organizing cultural and creative activities. *Pedagogical Education*, 2024, no. 8, pp. 193-198. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=73738290>

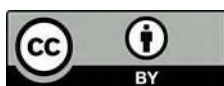


15. Slambekova T. S., Konyrova A. A. Psychological and pedagogical mechanisms for forming social responsibility in future teachers. *Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Series Pedagogy. Psychology. Sociology*, 2024, no. 2, pp. 453-467. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-147-2-453-467>
16. Toma Zh. V., Pashin A. A. Professional education of students in the conditions of the university environment. *Modern Science-Intensive Technologies*, 2022, no. 3, pp. 186-190. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48212403>
17. Khaibulaev M. Kh. Formation of social responsibility of students at a pedagogical university. *The World of Science, Culture, Education*, 2024, no. 2, pp. 280-285. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65872939>

Submitted: 18 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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

The authors' stated contribution:

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

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

Information about competitive interests:

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

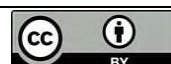
Information about the Authors

Svetlana Sergeevna Golitsina

Senior Lecturer,
Department of Pedagogy and Acmeology of Personality,
Kostroma State University,
Dzerzhinskiy str., 17/11, 156005, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1160-6345>
E-mail: golicina_svetlana@mail.ru

Anna Valerievna Vorontsova

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





www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY
FOR EDUCATION**



УДК 303.446.23+378.14+316.752.4

DOI: [10.15293/2658-6762.2506.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.03)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Готовность педагогов к работе с детьми с миграционной историей в ценностной парадигме: оценка и проблемный анализ содержания подготовки

З. И. Лаврентьева¹, В. П. Пивченко¹¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема образовательной адаптации детей с миграционной историей. Цель исследования – выявить особенности подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в ценностной парадигме.

Методология. Методологическую основу исследования составила совокупность аксиологического, системного и деятельностного подходов, позволивших осуществить оценку запросов преподавателей вузов и проблемный анализ содержания ядра высшего педагогического образования, определить ресурсы подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в вузе, наполнить содержание обучения педагогов ценностными смыслами работы с детьми, пережившими миграцию. Методами исследования стали: анализ и синтез теоретических и практических концепций обучения педагогов при реализации ядра педагогического образования; обобщение эмпирических данных о запросах преподавателей вузов, реализующих ядро высшего педагогического образования; проектирование тематики дисциплин и практик ядра высшего педагогического образования при подготовке педагогов к работе с детьми с миграционной историей.

Результаты. Определено, что объединяющим началом формирования готовности к работе с детьми с миграционной историей в современных условиях выступает ценностная парадигма. Установлено, что условиями организации подготовки педагогов в вузе выступают целостность, последовательность и усложнение знаний и профессиональных компетенций по приобщению детей с миграционной историей к ценностям российского общества. Результаты исследования заключаются также в разработке идеи подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей во всех дисциплинах и практиках ядра высшего педагогического образования.

Выявлено, что содержание подготовки педагогов в вузе может осуществляться посредством введения специфических тем в дисциплины и практики ядра педагогического образования. В качестве приоритетных тем профессиональной подготовки педагогов названы: нормативно-правовые основы педагогической деятельности с детьми с миграционной историей; социальные

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062/1 по теме «Подготовка педагогов к работе с детьми с миграционной историей в вузе».

Библиографическая ссылка: Лаврентьева З. И., Пивченко В. П. Готовность педагогов к работе с детьми с миграционной историей в ценностной парадигме: оценка и проблемный анализ содержания подготовки // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 45–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.03>

✉ Автор для корреспонденции: Зоя Ивановна Лаврентьева, lzi53@mail.ru

© З. И. Лаврентьева, В. П. Пивченко, 2025



и психологические последствия миграции для детей; технологии обучения и воспитания обучающихся в классах с многонациональным составом; методика приобщения обучающихся с миграционной историей к традиционным российским ценностям; особенности работы с родителями из семей мигрантов.

Закключение. Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что готовность педагогов к работе с детьми с миграционной историей в процессе освоения дисциплин и практик ядра высшего педагогического образования обеспечивается опорой на аксиологический подход и глубоким усвоением способов приобщения детей из семей мигрантов к традиционным российским ценностям.

Ключевые слова: высшее образование; ядро педагогического образования; педагогическая аксиология; содержание подготовки педагогов; дети с миграционной историей; традиционные ценности.

Постановка проблемы

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.»¹ перед педагогическими вузами стоит задача совершенствования содержания педагогического образования, направленного на расширение диапазона профессиональных компетенций, отражающих существенные перемены в организации образовательного процесса с обучающимися. Одной из таких важных сфер переустройства образования, которая нуждается в высоком уровне готовности педагогов, является обучение в российских образовательных организациях детей с миграционной историей.

Под детьми с миграционной историей мы понимаем несовершеннолетних обучающихся дошкольных, общеобразовательных организаций, организаций дополнительного и профессионального образования, которые переехали в Россию вместе с родителями из других стран или родились в Российской Федера-

ции в семьях, национальные корни происхождения которых в одном или нескольких поколениях связаны с иностранным государством. Несовершеннолетние иностранные граждане, т. е. дети и подростки в возрасте до 18 лет, находящиеся на территории Российской Федерации вместе с родителями временно, также входят в категорию детей с миграционной историей. Несмотря на то, что в правовом отношении несовершеннолетние иностранные граждане имеют строгие ограничения в правилах пребывания в нашей стране, с педагогической точки зрения они являются детьми, нуждающимися в педагогической поддержке и вовлеченности в образовательный процесс. Все несовершеннолетние для педагогов – это прежде всего дети, а уж потом дети с особыми характеристиками [1]. Именно на такой гуманистической основе строится все образование в России, в том числе и образование детей с миграционной историей².

Актуальность научного осмысления процессов подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей обусловлена сменой акцентов внимания ученых [2; 3; 4] с частных

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.»

² Рахмонов А. Х. Образование детей мигрантов как вклад в будущее России // Управление. – 2021. – Т. 9, № 3. – С. 137–146.



проблем адаптации [5; 6], социализации [7; 8] и обучения слабо владеющих языком [9; 10], на проблемы всеобщие, аксиологически направленные [11–13]: поиска методологических основ работы с детьми с миграционной историей и определения национальной стратегии приобщения приехавших в Россию детей к ее традиционным ценностям [14].

Проблема обучения и адаптации детей с миграционной историей обостряется в связи с изменениями правил приема этой категории детства в российские образовательные организации. Если в предыдущие годы в школы принимали всех детей, независимо от уровня владения русским языком, то с 2025 г. в них начали зачислять только тех, кто пройдет порог знания русского языка, необходимого для овладения образовательной программой. Сделанный ранее в программах подготовки педагогов акцент на изучение особенностей обучения детей с миграционной историей русскому языку переносится на программы подготовки формирования российской идентичности у детей, прошедших российскую школу.

Углубляются проблемы с националистическими проявлениями в стилях поведения у обучающихся с так называемой вторичной миграцией. Родившись во-вторых и третьих поколениях семей с иностранными корнями происхождения, они отлично говорят на русском языке, не нуждаются в социальной адаптации и имеют хорошие представления о нормах поведения в российском обществе. Вместе с тем

наблюдается тенденция вторичной национальной идентификации этих детей³. Особенно остро встает такая проблема в подростковом и юношеском возрасте: они начинают искать недостатки всего российского и нарочито выпячивать достоинства своей нации и религии. Нетрудно понять, что подростковый и юношеский максимализм приводит к тому, что поведение становится демонстрационным, а нередко и противоправным⁴. В связи с этим количество семей, которые должны оказаться в поле особого внимания педагогов, существенно увеличивается.

Произошла резкая дифференциация обучающихся иностранных граждан⁵. На одном полюсе находятся дети и родители, которые не считают обязательным для своего ребенка (по экономическим, религиозным, возрастным или предрассудковым принципам) обучение в школе; на другом – дети и родители с завышенными требованиями к российской школе для своего ребенка при получении образования. В промежутке можно выделить еще социальные группы: добросовестных учеников с плохим знанием русского языка; откровенных лентяев; слабо адаптированных к российской действительности и настроенных на возвращение в страну происхождения; учеников, которых отталкивает школа и сверстники; подростков с затаенными страхами и тревогами; обучающихся из семей с трудной жизненной

³ Лаврентьева З. И. Социально-педагогические и психологические особенности второго поколения детей из семей мигрантов // Новый человек в новом обществе: проблемы социализации, ресурсы развития личности и коллектива: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию пионерской организации, Кострома, 17–18 марта 2022 года / Костромской государственный университет. – Кострома: Костромской государственный университет, 2022. – С. 18–22.

⁴ Калашников А. И., Валиев Р. А., Каримова В. Г. Формирование адаптивных инструментов для психологической диагностики рисков поведения детей-мигрантов в условиях современного обучения // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – № 7. – С. 129–135.

⁵ Смирнова М. А. Дети мигрантов в России: потребность в интеграционной образовательной поддержке // Демографическое обозрение. – 2024. – Т. 11, № 1. – С. 81–103.



ситуацией и т. д. Кроме того, явно стала проявляться разница в поведении обучающихся из разных стран и разных народностей⁶.

В настоящее время для образовательных организаций предлагаются типичные программы адаптации, обучения и социализации детей из приезжих из-за рубежа семей. Настало время использовать дифференцированный подход и не объединять всех детей с иностранным происхождением и их семьи в одну группу. Совершенно очевидно, что дифференциация состава и смена социальных характеристик детей с миграционной историей требует поиска новых теоретических оснований для организации педагогической деятельности с данной категорией детства в российских образовательных организациях. Данные теории могут быть положены в основу подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей при переходе на новую систему высшего образования.

В настоящее время педагогам необходимо обратить внимание еще на одну тенденцию, нашедшую отражение в законодательных инициативах и решениях депутатов Государственной думы Российской Федерации. Речь идет об иностранных гражданах и их детях, переезжающих в нашу страну из так называемых недружественных стран⁷. Российскую Федерацию такие семьи рассматривают как

государство, позволяющее растить детей в соответствии с традиционными ценностями, как страну, где ценность материнства и детства определена в государственных документах и в которой создаются условия для повышения качества жизни многодетных семей. В работе с детьми из данных категорий семей мигрантов важно обеспечить единую ценностно-духовную образовательную среду.

Наконец, сама российская школа сегодня переживает значительные перемены, касающиеся обновления содержания и способов обучения и воспитания на основе традиционных российских ценностей⁸ [14]. Происходит совершенствование единых образовательных программ, идет формирование единого воспитательного пространства детства, создаются условия консолидации детского сообщества на территории всей Российской Федерации [13]. В связи с пониманием обширности территорий, национальной самобытности отдельных народов, региональных особенностей приходит и осознание необходимости определения для всех людей, проживающих в России, объединительного стержня. Этим стержнем выступают традиционные российские ценности. Они становятся основой работы и с детьми с миграционной историей⁹.

Научным основанием выбора содержания подготовки педагогов к работе с детьми с

⁶ Шестаков И. Е. О разнородности контингента детей-иностранцев в школах России // Рефлексия. – 2024. – № 6. – С. 40.

⁷ Указ Президента Российской Федерации от 19 августа 2024 г. № 702 «Об оказании гуманитарной поддержки лицам, разделяющим традиционные российские духовно-нравственные ценности»

⁸ Гукаленко О. В. Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям в поликультурной образовательной среде: теория и социальные практики: монография. – М.: ФГБНУ «ИСПО РАО»; МАКС Пресс, 2022. – 304 с. DOI: <http://dx.doi.org/10.29003/m3466.978-5-317-06535-5>

⁹ Гукаленко О. В. Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям в поликультурной образовательной среде: теория и социальные практики: монография. – М.: ФГБНУ «ИСПО РАО»; МАКС Пресс, 2022. – 304 с. DOI: <http://dx.doi.org/10.29003/m3466.978-5-317-06535-5>

Социально-педагогическое сопровождение иностранных несовершеннолетних обучающихся, плохо владеющих русским языком: монография / Гуляевская Н. В., Киселева Е. В., Лаврентьева З. И. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2024. – 218 с.



миграционной историей вступает широкий круг зарубежных и отечественных научных исследований: Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева¹⁰ изучают проблему педагогического взаимодействия школы и семьи мигрантов; решением вопроса организации образовательной коммуникации между обучающимися с разными образовательными потребностями занимались Г. А. Михайлова¹¹, О. В. Штерн¹², М. В. Купцова [15]. Вопросы решения конфликтных ситуаций в классе рассматривают И. Н. Симаева¹³, С. Е. Туркулец, Е. В. Листопадова¹⁴, Р. Р. Гаррифулин [16]. Опыт сопровождения детей-мигрантов в зарубежных странах изучают Л. А. Немчикова¹⁵,

В. А. Цыганкова¹⁶ и др. Н. С. Путулян¹⁷ [17] рассматривает педагогическую адаптацию детей с миграционной историей в начальной школе. В исследованиях М. Е. Ушаковой¹⁸ представлены условия социокультурной адаптации детей в дошкольной образовательной организации. Зарубежные исследователи J. Banks¹⁹, J. W. Barry²⁰, F. Heckmann²¹ и др. [18; 19; 20] изучают концептуальные вопросы образовательной стратегии социализации, адаптации мигрантов в историческом дискурсе и занимаются проблемами вынужденных переселенцев.

В исследованиях Е. А. Омельченко [1], Д. А. Ананьевой, А. В. Терентьевой²²,

¹⁰ Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева [и др.]. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.

¹¹ Михайлова Н. В., Абдель Джалиль Н. А. Причины миграции в рамках стран СНГ и стратегия миграционной политики Российской Федерации на современном этапе // Вестник РУДН. Серия: Политология. – 2017. – Т. 19, № 3. – С. 259–266.

¹² Штерн О. В. Организация образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями (на примере обучения иностранному языку): автореф. ... канд. пед. наук, Томск, 2021. – 24 с.

¹³ Симаева И. Н. Дети-мигранты в системе образования России: новый тренд научных исследований // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2017. – № 1. – С. 84–90.

¹⁴ Туркулец С. Е., Листопадова Е. В. Социальная стигматизация мигрантов как предпосылка этнонациональных конфликтов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2023. – № 12. – С. 83.

¹⁵ Немчикова Л. А., Хоконсен Е. Н. Адаптация детей мигрантов к новой социокультурной среде на примере опыта Норвегии // Научные изыскания магистрантов. ОПОП "Духовно-нравственное воспитание": Коллективная монография / под общей редакцией А. Г. Козловой, Л. А. Немчиковой. Т. 1. – Санкт-Петербург: "Тайкун", 2015. – С. 110–112.

¹⁶ Цыганкова В. А. Проблема взаимодействия психологов и педагогов при оказании помощи в адаптации детям-мигрантам школьного возраста в Японии // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы. – М.: Психологический институт Российской академии образования, 2022. – С. 180–187.

¹⁷ Путулян Н. С., Мокеева Е. В. Проблема адаптации учащихся-мигрантов в современной школе // Высшая школа: научные исследования: материалы межвузовского международного конгресса. – М.: ООО "Инфинити", 2024. – С. 33–40.

¹⁸ Ушакова М. Е. Социокультурная адаптация детей-мигрантов дошкольного возраста на основе принципов гуманистической педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 2. – С. 92–102.

¹⁹ Banks J. A. Educating Citizens in a Multicultural Society. – New York: Teachers College Press, 1997. – 216 p. URL: <https://archive.org/details/educatingcitizen0000bank>

²⁰ Barry B. Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism. Cambridge, 2001.

²¹ Heckmann F., Bosswick W. Integration and Integration Policies, Bamberg: European Forum for Migration Studies. 2005. URL: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19295/ssoar-2005-heckmann-integration_and_integration_policies.pdf

²² Ананьина Д. А., Терентьева А. В., Цзян Д. Адаптация детей-мигрантов в условиях инокультурной среды:

Е. И. Бражник²³, А. В. Сельковой и др. [21; 22; 23] обращается внимание на теоретико-методологические основы организации образовательной среды для детей с миграционной историей в поликультурном образовательном пространстве России. Изучаются возможности использования современных информационных технологий в образовании в парадигме адаптационного (устойчивого развития)²⁴ [24; 25]. Существует большое количество ученых, которые занимаются проблемами обучения русскому языку как иностранному и, как следствие, методическому обеспечению учителей русского языка²⁵ (С. А. Дудко²⁶, А. М. Ямалетдинова²⁷, Е. А. Хамраева²⁸ и др.). Отдельные вопросы подготовки педагогов к работе с

детьми мигрантов поднимаются в научных статьях В. В. Коршуновой²⁹, М. А. Дугина³⁰, Д. А. Шигановой³¹, Е. В. Рыбаковой³² [26].

Несмотря на значительный теоретический задел, противоречие заключается в том, что потребность в специфических знаниях организации педагогической деятельности в образовательных организациях с детьми с миграционной историей не отражается в содержании ядра высшего педагогического образования: в нем отсутствуют обязательные дисциплины, связанные с подготовкой студентов к работе в поликультурных детских сообществах. Слабо проработаны теоретические основы подготовки студентов к работе с детьми с миграционной историей в современных условиях, недостаточно представлены в теории и практике работы педагогов технологии,

социально-философский анализ // Гуманитарный вектор. – 2022. – Т. 17, № 2. – С. 122-130.

²³ Бражник Е. И. Подготовка учителей к межкультурному взаимодействию в контексте европейских интеграционных процессов // Социальное взаимодействие в современных условиях: различные аспекты исследования: коллективная монография. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2017. – С. 62-71.

²⁴ Латуха О. А. Обучение менеджменту устойчивого развития руководителей организации // Вестник НГПУ. – 2018. – № 3. – С. 225-236. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1803.16>

Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Концепция развития интеллектуального потенциала: измерения и основания в контексте проблем непрерывного образования (обзор) // Вестник НГПУ. – 2017. – № 3. – С. 140-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1703.09>

²⁵ Булыгина Е. Ю., Трипольская Т. А. База данных прагматически маркированной лексики русского языка: материал, принципы описания, возможности использования // Вестник НГПУ. – 2016. – № 6. – С. 70-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.06>

²⁶ Дудко С. А. О современных проблемах обучения детей мигрантов русскому языку // Школьные технологии. – 2016. – № 3. – С. 3-6.

²⁷ Ямалетдинова А. М., Давлетбаева О. В., Байtimiрова И. Б. Современные подходы к обучению детей-инофонов русскому языку на уровне основного общего образования // Вестник Башкирского университета. – 2022. – № 1. – С. 167-172.

²⁸ Хамраева Е. А. Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы. – М.: МИОО, 2009. – С. 4-10.

²⁹ Коршунова В. В. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов с учетом поликультурной специфики региона: практики развития Сибирского федерального университета // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 3. – С. 48-60.

³⁰ Дугин М. А. Подготовка будущих учителей начальных классов к осуществлению профессиональной деятельности с обучающимися, для которых русский язык не является родным // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. – 2023. – № 3. – С. 56-61.

³¹ Шиганова Г. А. Подготовка студентов факультета начальных классов к работе с детьми-билингвами // Современное образование: традиции и инновации: Материалы международной научно-практической конференции. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2020. – С. 90-93.

³² Рыбакова Е. В. Совершенствование и развитие образовательной деятельности школы в сфере работы с учащимися-мигрантами // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 1. – С. 16-24.



способствующие приобщению детей, переживших миграцию, к традиционным российским ценностям и формированию у них российской ценностной идентичности. В российском научном сообществе начинают более критически осмыслять использование зарубежного опыта в подготовке педагогов к работе с детьми с миграционной историей³³. Зарубежные авторы тоже остро реагируют на сложности образования детей из семей мигрантов, обращая внимание на проблемы низкой познавательной активности детей мигрантов³⁴, отсутствие академических потребностей у детей мигрантов из сельской местности³⁵, сложности адаптации обучающихся из семей, где культивируется родной язык³⁶. Видят зарубежные ученые и ошибки практики мультикультурализма в образовательных организациях³⁷. Поднимаются в современных исследованиях острые проблемы буллинга на национальной почве [27], трудности в вовлеченности в детские сообщества и сплоченности обучающихся разных национальностей³⁸.

Все это актуализирует проблему научного обоснования выбора целей, содержания и методики подготовки педагогов к работе детьми с миграционной историей. Положения «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» предлагают преподавателям вузов включиться «в разработку и внедрение в программы подготовки педагогических кадров дисциплин (модулей), направленных на воспитание обучающихся, обеспечивающих приобщение будущих педагогов к культуре, истории России, самореализацию личности, формирование компетенций для выполнения функций классного руководителя и вожатого, для организации деятельности детского, в том числе разновозрастного и поликультурного коллектива, для организации творческой деятельности обучающихся, для работы с родителями»³⁹.

Цель исследования – выявить особенности подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в ценностной парадигме.

³³ Гуляевская Н. В., Лаврентьева З. И. Социально-педагогическое сопровождение детей мигрантов в школе. – М.: Лань, 2025. – С. 52–67.

Харитонов И. Н. Кризис политики мультикультурализма и ксенофобия в странах Европы // Социологический альманах. – 2012. – № 3.

Космин А. Д., Чернявский А. Г., Камаева Л. О. Генезис и эволюция мультикультурализма // Образование и право. – 2021. – № 7. – С. 17.

³⁴ Blanco R., Takemoto C.Y. Inclusion in Schools in Latin America and the Caribbean: The Case of the Children of Haitian Descent in the Dominican Republic // Global Migration and Education: Schools, Children and Families. – L. and N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 368 p. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-10642-2_4

³⁵ Clark L. Ethnic diversity «boosts GCSE results»: Cities with large numbers of children from immigrant backgrounds do better because they work harder // Mail Online. – 2014. – P. 31–35. URL: [https://www.dailymail.co.uk/news/article-2830862/Ethnic-diversity-](https://www.dailymail.co.uk/news/article-2830862/Ethnic-diversity-boosts-GCSE-results.html)

[boosts-GCSE-results-Cities-large-numbers-children-immigrant-backgrounds-better-work-harder.html](https://www.dailymail.co.uk/news/article-2830862/Ethnic-diversity-boosts-GCSE-results.html)

³⁶ Avakyan N. On Some Peculiarities of Bilingual Children, s Speech Development. Armenian Folia Anglistika // International Journal of English Studies. – 2011. – Vol. 1 (8). – P. 77–80. URL: http://www.xlinguae.eu/files/xlinguae_n4_2014.pdf

³⁷ Banks J. A. Educating Citizens in a Multicultural Society. – New York: Teachers College Press, 1997. – 216 p. URL: <https://archive.org/details/educatingcitizen0000bank>

³⁸ Vertovec S., Wessendorf S. Backlash against multiculturalism? // European discourses, policies and practices (completed). URL: <https://www.mmg.mpg.de/347978/backlash-against-multiculturalism>

³⁹ Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>



Методология исследования

Основу отбора целей и содержания подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей составляет аксиологический методологический подход⁴⁰ (Н. В. Бурова⁴¹, В. Н. Клепиков⁴², Ю. Б. Дроботенко [28]), позволяющий сосредоточиться на ценности образования для развития личности и традиционных российских ценностях как средстве приобщения детей с миграционной историей к жизнедеятельности принимающей страны.

Обращение к аксиологии обусловлено необходимостью актуализации у педагогов ценностных смыслов образования, понимания важности ценностей для развития личности и осознания механизмов использования традиционных российских ценностей в процессе обучения и воспитания детей с миграционной историей. Содержание подготовки педагогов в аксиологической парадигме предоставляет возможность научиться им работать не просто с набором ценностей или в ценностном поле общественной жизни, позволяющими успешно адаптироваться ребенку с миграционной историей в новых реалиях, а именно с личностным отношением ребенка к родовым и новым российским ценностям, обеспечивающим понимание смысла жизнедеятельности в ситуации перемещения в другую страну. Более того, аксиология помогает педагогам понять, как взаимодействуют между собой ценности национальные и ценности принимаю-

щего сообщества, как ценности и смыслы становятся важнее, чем правила и нормы поведения. Естественно, что родители будут в центре иерархии личностных ценностей своих детей ставить ценности рода. От педагогов в значительной мере зависит, на каком месте российские ценности окажутся в системе координат личностного осмысления ребенка с миграционной историей. Педагогам не нужно (да и просто глупо) «побеждать» родителей. Важно, чтобы российские традиционные ценности как минимум не исчезли из поля зрения обучающихся, как максимум стали для него важной внутренней энергией, ресурсом смысла его жизни, потенциалом принадлежности к нашей стране и ее развитию.

Педагогическим способом, с помощью которого происходит понимание и принятие ребенком в свою жизнь и внутреннюю иерархию ценностей традиционных и современных, по мнению Н. В. Буровой⁴³, выступает приобщение. Опора на термин «приобщение» обусловлена тем, что в отношении ценностей важнее эмоциональное состояние человека, эмоциональное самочувствие в системе ценностей. Приобщение обращено к духовному миру человека, ведет к поиску сути идей, смыслов, осознанию ценностей. «Приобщение связано с обращением человека к своему внутреннему миру, преодолением объективации и стремлением познать духовную сущность ве-

⁴⁰ Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Фундаментальное знание в непрерывном образовательном процессе: методология и аксиология проблемы // Вестник НГПУ. – 2016. – № 1. – С. 87-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>

⁴¹ Бурова Н. В. Категория «приобщение» в гуманитарно-целостных исследованиях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 3. – С. 82-87.

⁴² Клепиков В. Н. Воспитывающее образование: аксиологическая модель // Школьные технологии. – 2020. – № 2. – С. 51-59.

⁴³ Бурова Н. В. Категория «приобщение» в гуманитарно-целостных исследованиях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 3. – С. 82-87.



щей, выстроить отношение к миру через понимание духовной сферы»⁴⁴. По мнению С. Л. Братченко⁴⁵, приобщение – это общение человека через мир материальный с миром духовным, цель приобщения – развитие человека в его духовной сущности, его духовное изменение⁴⁶. Приобщение к ценностям – это внутренняя работа человека над осознанием ценностей, их принятием и стремлением их отстаивать, сохранить и преумножить⁴⁷.

С педагогической точки зрения приобщение к ценностям – это педагогическая деятельность, нацеленная на знакомство детей и подростков с ценностями, на обеспечение осознанности детьми и подростками смыслов ценностей, стимулирование проявления переживаний в отношении той или иной ценности, создание условий для эмоционального влияния переживаний на организацию своей жизни и организацию отношений с другими людьми. Организации такой деятельности, безусловно, необходимо обучать педагогов, которые работают с детьми с миграционной историей, так как целью подготовки выступает формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих у несовершеннолетних иностранных граждан и принявших российское гражданство детей из семей мигрантов позитивное отношение к нашей стране, ее ценностям, культуре, истории и образованию.

Существенную роль в подготовке педагогов к работе с детьми с миграционной историей в аксиологической парадигме играет степень включенности профессорско-преподавательского состава педагогических вузов в разработку и реализацию специализированных

образовательных программ. Важно выявить, на какое содержание опираются преподаватели высшей школы, с какими проблемами методической обеспеченности сталкиваются и какие высказывают запросы в отношении содержания профессиональной подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей. Необходимо оценить, насколько выбор целей и содержания подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в вузе соотносится с ценностным отношением педагогов-практиков к обучающимся, имеющим опыт миграции.

Методом изучения распространенности программ и выяснения проблем подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в вузе выступили: интернет-опрос преподавателей; анализ результатов практических заданий, выполненных преподавателями в процессе курсов повышения квалификации; экспертиза методических разработок студентов, поступивших на конкурс по итогам педагогических практик. Эмпирические материалы об отношении практикующих педагогов к обучающимся с миграционной историей были получены в ходе проведения фокус-групп и заполнения педагогами незаконченных предложений.

Всего в качестве респондентов выступили 116 преподавателей 18 педагогических вузов страны; 59 преподавателей Новосибирского государственного педагогического университета; 192 педагога образовательных организаций г. Новосибирска, г. Красноярска и г. Пензы (рис. 1).

⁴⁴ Бурова Н. В. Категория «приобщение» в гуманитарно-целостных исследованиях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 3. – С. 83.

⁴⁵ Братченко Л. С. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюдженала. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.

⁴⁶ Там же.

⁴⁷ Бочкарева В. Н., Тихонова И. В. Применение культурных практик как средства приобщения детей к духовно-нравственному воспитанию // Педагогический форум. – 2024. – № 1. – С. 14-16.

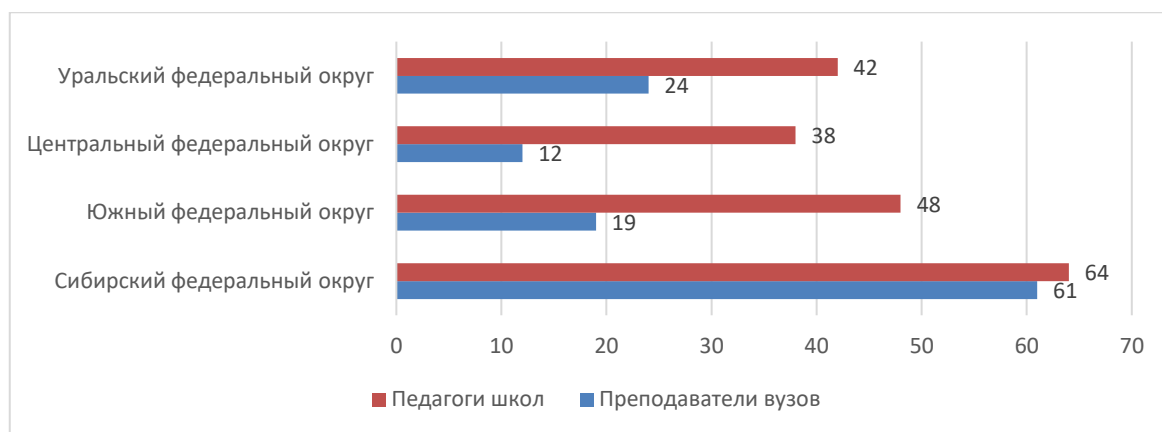


Рис. 1. Распределение респондентов по федеральным округам России (%)

Fig. 1. Distribution of respondents by federal districts of Russia (%)

Респонденты были представлены четырьмя федеральными округами: Центральным, Южным, Уральским и Сибирским. Группы преподавателей вузов и школьные педагоги стали участниками фокус-групп для того, чтобы можно было сравнить запросы образовательных организаций с теми ресурсами, которые есть в высших учебных заведениях, и найти способы наиболее успешного осуществления подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в рамках ядра высшего педагогического образования.

Результаты исследования

Как видно из рисунка 2, только 9,3 % преподавателей вузов отметили, что они читают отдельный курс лекций по работе с детьми с миграционной историей, 25,9 % преподавателей разбирают ситуации на занятиях, 22,2 % дают студентам отдельные задания при изучении основных тем педагогических и психологических дисциплин, 16,7 % предлагают студентам выполнить курсовые и выпускные квалификационные работы по указанной теме. Настораживает, что 25,9 % преподавателей нигде и никак не реализуют возможность подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей.

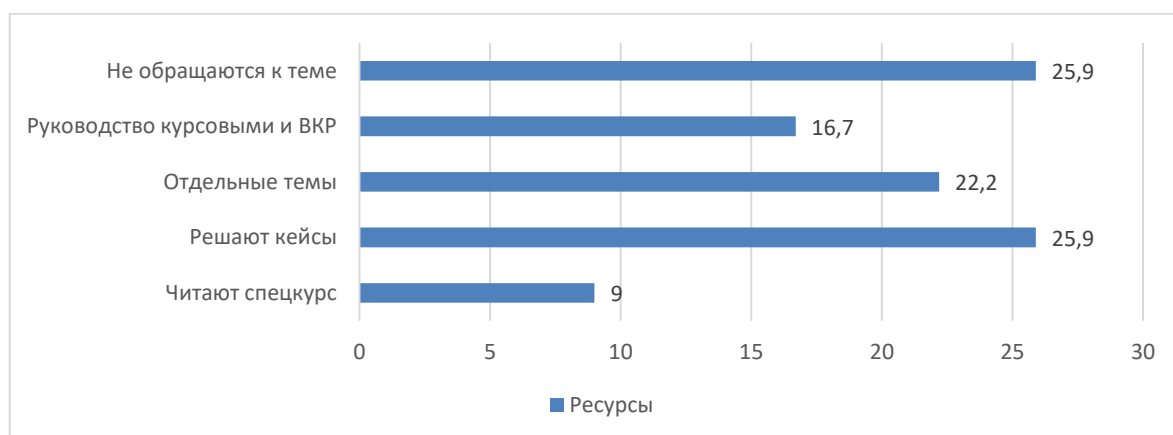


Рис. 2. Ресурсы преподавателей высших учебных заведений (%)

Fig. 2. Resources of university teachers (%)

Большинство опрошенных (78,9 %) ответили, что они не являются разработчиками учебных пособий, научных статей и методических разработок, связанных с темой обучения, адаптации и социализации детей с миграционной историей.

Самооценка вклада в подготовку студентов к работе с детьми с миграционной историей по 10-балльной шкале, где 0 баллов – нет вклада, а 10 баллов – реализую много работы в этом направлении, получила следующий результат (рис. 3).

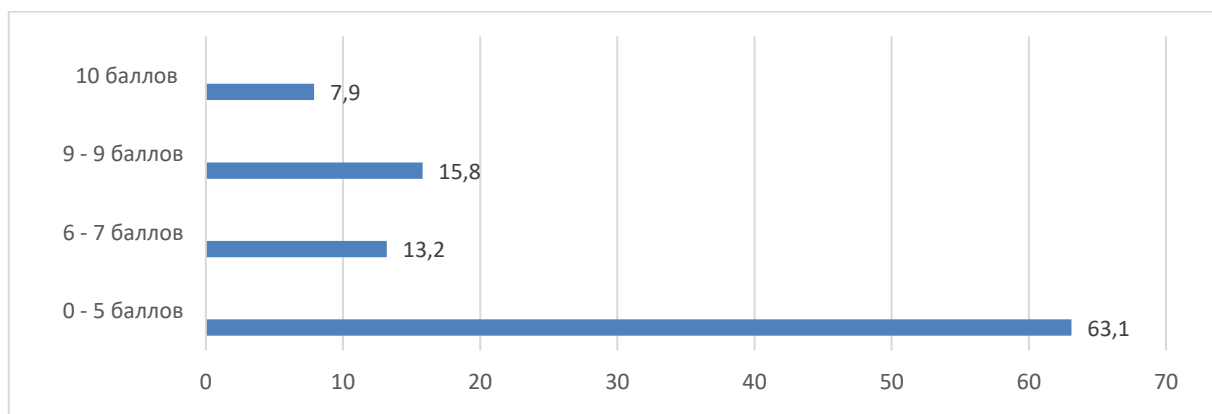


Рис. 3. Самооценка преподавателями вклада в подготовку педагогов к работе с детьми с миграционной историей в вузе (%)

Fig. 3. Teachers' self-assessment of the contribution to the training of teachers to work with children with a migration history at the university (%)

Как видно из рисунка, проблеме подготовки студентов к работе с детьми с миграционной историей отводится незначительное место, несмотря на то что 55,3 % респондентов ответили, что сами имели опыт работы с данной категорией детства.

Более того, 55,3 % преподавателей ответили, что у них нет сведений об источниках и литературе, которую можно было бы предложить для студентов.

Сами студенты только в 7,9 % случаев часто обращаются к преподавателям с вопросами по теме миграции, в 63,7 % – обращаются редко, в 16,4 % – не задают таких вопросов вообще.

В качестве дефицитов подготовки студентов к работе с детьми с миграционной историей преподаватели вуза называют (рис. 4): знакомство с современными технологиями адаптации мигрантов (20,7 %); представление о трудностях обучения детей мигрантов в школе (18,1 %); знание нормативно-правовой базы и миграционной политики (15,5 %); владения содержанием и технологиями работы узких специалистов (педагогов служб сопровождения, педагогов-психологов, социальных педагогов) – 12,7 %. Одна треть опрошенных преподавателей не смогла сформулировать свои дефициты.

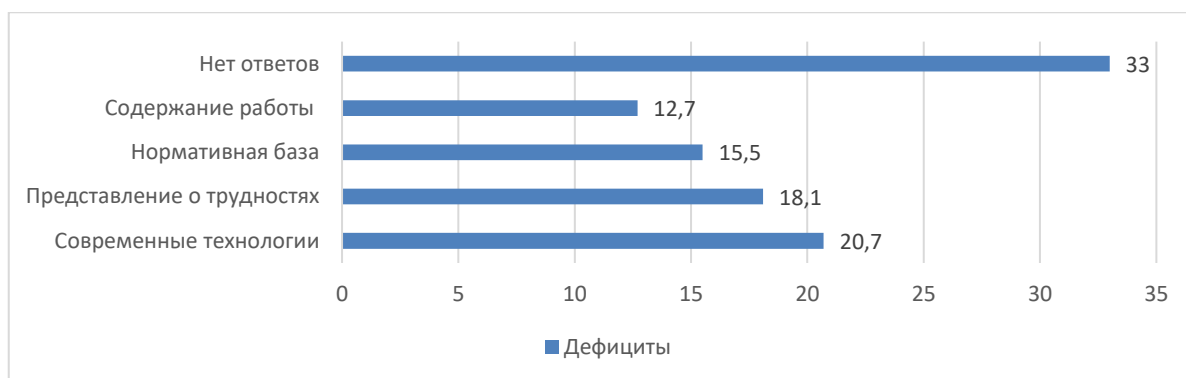


Рис. 4. Дефициты преподавателей вузов (%)

Fig. 4. Deficits of university teachers (%)

Среди тем, которые рассматриваются в преподаваемых дисциплинах, были названы следующие: организация комфортной образовательной среды в поликультурной образовательной организации, социальная адаптация, работа с родителями мигрантов, инклюзивные практики в работе с детьми из семей мигрантов, психология межличностных отношений, индивидуальные образовательные маршруты, логопедическая работа с детьми-билингвами, особенности самоутверждения у детей среднего подросткового возраста с миграционной историей.

Анализ выполнения практических заданий во время прохождения курсов повышения квалификации среди преподавателей Новосибирского государственного педагогического университета показал, что приоритетными направлениями для собственного расширения знаний о работе с детьми с миграционной историей выступают: работа классного руководителя с родителями из семей мигрантов, установление дружеских отношений между обучающимися, арт-технологии в решении трудных жизненных ситуаций, приобщение детей с миграционной историей к российским традиционным ценностям.

В целом эмпирические данные, полученные в ходе обследования опыта и запросов

профессорско-преподавательского состава, позволяют сделать вывод о необходимости расширения содержания подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в вузе и актуализации аксиологического методологического подхода к отбору содержания и методов обучения студентов.

Кроме того, мы предполагаем, что содержание подготовки должно обеспечивать психологическую готовность педагогов к работе с детьми с миграционной историей в ценностной парадигме [29]. С целью доказательства данного теоретического тезиса мы провели опрос в форме незаконченных предложений среди 192 педагогов образовательных организаций г. Новосибирска, г. Красноярск и г. Пензы.

Респондентам предлагалось завершить предложение: «В работе с детьми с миграционной историей меня больше всего: радует _____; удивляет _____; настораживает _____; огорчает _____». Всего в опросе приняли участие 192 педагога с опытом работы с детьми с миграционной историей.

Совершенно определенно об отношении педагогов к детям с миграционной историей свидетельствуют ответы на вопросы о радостях и огорчениях, в которых выражаются позитивные и негативные оценки жизнедеятельности детей.

В связи с тем, что ответы носили открытый характер, то и их содержание получилось разнообразным. Рейтинг выражения ощущения радости от взаимодействия с данной категорией обучающихся выглядит следующим образом: «опрятность», «полные семьи», «способность обращаться за помощью», «исполнительность», «воспитание в семье через

религиозные ценности», «трудолюбие», «прилежание», «доброжелательность» (рис. 5). Отмечались удовлетворенность позитивным отношением к детям с миграционной историей сверстников, для которых русский язык является родным, высокий уровень включенности в воспитательную работу школы.



Рис. 5. Область выражения радости педагогов от взаимодействия с детьми с миграционной историей (%)

Fig. 5. The area of expression of teachers' joy from interacting with children with a migration history (%)

Помня о закономерности влияния положительного отношения учителя на возможность опоры на аксиологические принципы обучения и воспитания, сначала обратим внимание на соотношение позитивной и негативной коннотаций при оценке радости взаимодействия с детьми с миграционной историей. Количество ответов с негативной оценкой: «Ничего не радует», «Радуют изменения в законах», «Что их мало в школе» – набрало 17 %. Заметим, что такие формулировки были обнаружены как у педагогов, проработавших в школе только 1 год, так и у педагогов со стажем 9–13 лет. Подобный тип ответов был выявлен и среди директоров образовательных организаций.

В целом количество негативных оценок оказалось небольшим. И все-таки полученные данные настораживают и свидетельствуют как об усталости педагогов от дополнительной нагрузки при организации образовательного процесса в классах, где обучаются дети с плохим знанием русского языка, так и о ярко выраженной позиции к миграционной политике в целом. В результате педагоги намеренно или непроизвольно подают обучающимся сигнал о возможности на неприязненные отношения к детям с миграционной историей, что снижает потенциал аксиологического подхода.

В качестве положительной тенденции отметим, что преимущественное большинство опрошенных педагогов (83 %) находят радость

ные моменты взаимодействия с детьми с миграционной историей. С целью определения

тенденций представим рейтинг самых популярных позитивных оценок педагогами детей с миграционной историей (рис. 6).

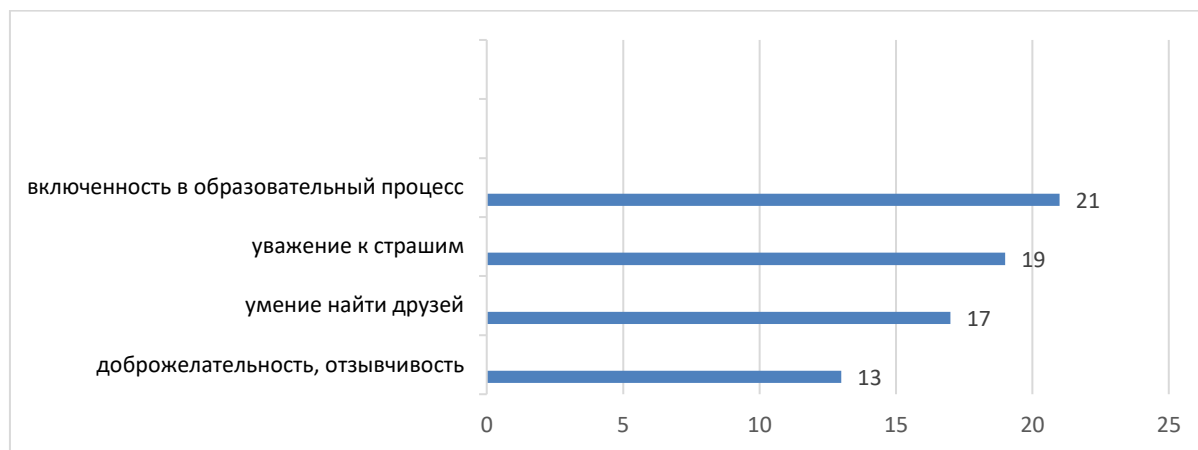


Рис. 6. Позитивно окрашенные оценки отношений педагогов к детям с миграционной историей в жизнедеятельности школы (%)

Fig. 6. Positively colored assessments of teachers' attitudes towards children with a migration history in school life (%)

Как видно из рисунка 6, на первом месте оказались позитивные оценки деловых качеств обучающихся с миграционной историей. Педагоги отмечают старания детей на уроках, их прилежание, успехи в освоении русского языка, потребности в дополнительном образовании. Радуют успехи отдельных детей, прекрасно адаптированных к учебному процессу и получающих отличные отметки. Данная тенденция объясняется удовлетворительностью педагогов от делового общения, которое занимает основное время взаимодействия с детьми с миграционной историей в образовательной организации.

Уровень владения русским языком как языком, регулирующим нравственные поступки и российские ценностные качества

личности, является огорчением для педагогов в 100 % ответов. Плохое знание русского языка, по мнению опрошенных, приводит к нежеланию уважать традиции и историю нашей страны, выстраивать успешную коммуникацию со сверстниками и взрослыми, к уловкам и хитрости поведения.

Другими показателями, огорчающими педагогов, являются (рис. 7): равнодушие родителей к успехам и неудачам детей (78 %), неадекватная реакция на спокойные замечания педагогов, неуравновешенность (43 %), частое вранье (17 %), агрессивность (12 %), частые пропуски занятий (9 %), требования родителей соблюдать религиозные нормы в одежде обучающихся (4 %), вседозволенность (3 %).



Рис. 7. Область выражения негативного отношения к детям с миграционной историей (%)

Fig. 7. The area of expression of negative attitudes towards children with a migration history (%)

Обратим внимание, что негативное отношение выразили всего 17,7 % школьных педагогов. На рисунке 7 представлены ответы этих 17,7 % респондентов, которые взяты за 100 %.

Следовательно, в содержание программы подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей необходимо вносить темы, связанные с методами психологической коррекции поведения обучающихся, психологической поддержки и психолого-педагогического сопровождения. Важно снижать агрессивность самих педагогов по отношению к детям с миграционной историей, формировать у них ценностное отношение к ребенку вне зависимости от его поведения и успеваемости.

Заключение

Предложения и рекомендации. Наша идея состоит в том, чтобы интегрировать вопросы подготовки студентов к работе с детьми с миграционной историей во все блоки ядра педагогического образования. Это обеспечит *вовлеченность* в специальную подготовку сту-

дентов максимального количества профессорско-преподавательского состава, так как в ядро включены, помимо психолого-педагогической направленности, дисциплины социально-гуманитарного, коммуникативно-цифрового, здоровьесберегающего блоков, дисциплины предметно-методической подготовки. Мы уверены, что только высокий уровень вовлеченности всех преподавателей в поиск решения новых проблем по работе с детьми с миграционной историей поможет решать проблему системно и многоуровнево.

Аксиологическая платформа подготовки студентов к работе с детьми с миграционной историей станет *объединяющей* основой разных академических дисциплин и разных по содержанию педагогических практик. При отборе содержания главное внимание будет уделяться именно ценностным началам организации обучения и воспитания детей. Главенствующую роль в определении аксиологических ориентиров работы педагогов с детьми с миграционной историей может сыграть обязательная дисциплина ядра педагогического образования «Философия». Мы считаем, что в курс лекций



по философии должна быть введена тема «Становление, развитие и актуальность аксиологии в современном образовании».

Кроме того, обращение к ядру педагогического образования позволит готовить студентов к работе с детьми с миграционной историей *постепенно, последовательно и систематически*. Так, в дисциплины социально-гуманитарного профиля, которые изучаются на первом курсе, можно внести темы: влияние трудовой миграции на финансовый рынок и демографию, история миграции в Западной Европе и США, нормативно-правовые основы зачисления детей из семей мигрантов в российские образовательные учреждения, философские модели адаптации мигрантов.

В блок коммуникативно-цифрового модуля – технологии использование искусственного интеллекта в озвучивании задач по физике на языках народов мира, имя ребенка как культурный код, безопасность экстремизма в социальных сетях, рассказ на уроках иностранного языка о стране своего рождения, искусственный интеллект как способ индивидуальной траектории развития.

Здоровьесберегающий блок может включать темы: национальные особенности выносливости, народные подвижные игры, регулирование работы и отдыха обучающихся, службы примирения при разрешении межнациональных конфликтов, организация школьного питания в религиозные праздники.

На старших курсах при изучении специальных профессиональных дисциплин темы могут усложняться и при необходимости отрабатываться во время педагогических практик. Назовем такие темы, которые уже были апробированы в Новосибирском государственном педагогическом университете на разных дисциплинах ядра: психологические особенности детей с миграционным прошлым, возможности использования принципов инклюзивного

образования в работе с детьми с миграционной историей, методика обучения по предмету в полиэтническом классе, религия езидов, проживающих в России, методика разрешения национальных конфликтов во временных детских коллективах, психология снижения агрессивности у детей из семей мигрантов при проведении праздников российской народной культуры, педагогические условия взаимопонимания между российскими и иностранными обучающимися в классе.

Наконец, распределение тем, связанных с подготовкой студентов к работе с детьми с миграционной историей, в самые разные дисциплины и разные виды практик позволит продемонстрировать студентам самые разные педагогические технологии. Из научной литературы известно, что технологии обучения, с которыми студенты знакомятся в рамках дисциплин предметно-методического блока, и технологии воспитательной деятельности имеют специфику. Студент, обращаясь то к одним знаниям, то к другим, начинает отбирать технологии, наиболее соответствующие своим способностям и запросам. Он видит заинтересованность преподавателей разных дисциплин в развитии компетенций по решению педагогических задач, связанных с работой с детьми с миграционной историей.

Обобщающими занятиями могут стать практикумы и семинары по дисциплинам ядра педагогического образования, изучаемых на третьих-четвертых курсах: «Работа классного руководителя», «Воспитательная деятельность в школе». На этих занятиях можно использовать опыт взаимодействия студентов с детьми с миграционной историей, полученный на педагогических практиках. В центр обсуждения необходимо включить анализ готовности работать с детьми с миграционной историей на основе аксиологии.



Как известно, с 2026 г. вузы начнут подготовку студентов по трем уровням: базовому, профильному и программному (специализированному).

В ракурсе нашей проблемы под *базовой подготовкой* понимается усвоение студентами основ работы с детьми с миграционной историей в дисциплинах и практиках ядра высшего педагогического образования, о чем шла речь в предыдущем разделе статьи. Она будет направлена на освоение студентами следующих профессиональных компетенций: способности опираться на аксиологические основы организации обучения и воспитания детей с миграционной историей; способности обнаруживать и анализировать проблемы адаптации, социализации и образования детей из семей мигрантов; способности создавать воспитывающую и социализирующую среду для детей мигрантов в разных видах образовательных учреждений.

Профильная подготовка, которая предполагает углубленное изучение темы и овладение специфическими компетенциями, может быть предложена студентам, обучающимся по направлениям, априори связанным с дальнейшей работой с детьми с миграционной историей. Это могут быть студенты, поступившие на целевое обучение от организаций, где данная категория детей представлена в большом количестве; студенты, обучающиеся по специальности «Социальная педагогика»; будущие учителя начальных классов; «социальные работники сферы детства». В данном случае в учебных планах целесообразно выделить целый блок, предназначенный для отработки у студентов комплекса специальных знаний, умений и владений. Дисциплинами модуля могут стать: «Детство в контексте миграционных процессов», «Отечественная практика социально-педагогического сопровождения

обучения, воспитания и социализации детей с миграционной историей», «Социальная безопасность детей с миграционной историей», «Социально-педагогическое сопровождение воспитания в семьях мигрантов».

В качестве профессиональных компетенций, связанных с профильной подготовкой, мы предлагаем следующие: способен участвовать в разработке образовательных и коррекционно-развивающих программ для детей с миграционной историей на основе аксиологического подхода; способен к организации и исследованию социально и личностно значимой деятельности группы обучающихся с миграционной историей; способен формировать у детей с миграционной историей позитивное отношение к российским традиционным ценностям.

Программная подготовка может быть осуществлена на уровне специализированного высшего образования. Данный уровень предполагает обучение студентов с точки зрения научного осмысления российского опыта адаптации, обучения, социализации детей с миграционной историей. Специальными дисциплинами программной подготовки могут быть: «Социальная инклюзия», «Межкультурное взаимодействие в образовательной организации», «Социальная адаптация детей с миграционной историей», «Превенция экстремизма в мигрантской среде», «Арт-терапия в работе с детьми с миграционной историей». Студенты с программной подготовкой будут готовы к распространению идей ценностного подхода к обучению и воспитанию детей с миграционной историей, способны разрабатывать и осуществлять педагогическое прогнозирование и разработку индивидуальных маршрутов адаптации, социализации и образования детей мигрантов в ракурсе аксиологического методологического подхода; способны критически анализировать результаты

психолого-педагогической деятельности с детьми из семей мигрантов и их родителями.

В итоге готовятся магистерские диссертации, позволяющие увидеть результаты и проблемы работы с данной категорией обучающихся. Программный уровень позволяет разрабатывать авторские концепции образования детей с миграционной историей в ситуации постоянной смены миграционной политики в стране. Более того, выпускники специализированных программ становятся руководителями инновационных площадок и экспериментальных учреждений, чтобы постоянно находить эффективные способы работы с детьми с миграционной историей при регулярной смене развития национальной системы образования.

Обобщая сказанное, отметим, что специальная подготовка студентов вуза к работе с детьми с миграционной историей является необходимой и важнейшей составляющей профессиональной подготовки современных педагогов. Качественной подготовке педагогов к работе с детьми с миграционной историей способствуют опора на аксиологический подход, реализация принципов целостности, последовательности в дисциплинах и практиках ядра педагогического образования, обеспечение научно-методического сопровождения с использованием позитивных практик и результатов опытно-экспериментальной работы регионального и межрегионального уровней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Омельченко Е. А., Шевцова А. А. Профессиональные компетенции педагогов как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей // Вестник антропологии. – 2025. – № 2. – С. 122–131. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82867335> DOI: <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2025-2/122-131>
2. Nada C. I., Araújo H. Migration and education: A narrative approach to the experience of foreign students in Portugal // Review of Education. – 2018. – Vol. 16 (2). – P. 308–324. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.10>
3. Lou Y., Byun S.-E. Stress-driven spending: Correlates of international students' adjustment strains and compulsive online buying // Journal of International Students. – 2018. – Vol. 8 (4). – P. 1522–1548. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v8i4.214>
4. Erden H. African university students' intercultural experiences with impeding factors: Case from northern Cyprus // Eurasian Journal of Educational Research. – 2018. – Vol. 18 (77). – P. 81–104. DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.77.5>
5. Santillan J. P., Martin J. T., Santos M. E., Yambao L. L. International students' cultural adaptation in the Philippines // Asian EFL Journal. – 2018. – Vol. 20 (12). – P. 234–252. URL: <https://www.asian-efl-journal.com/tag/volume-20-issue-12-3-december-2018/index.htm>
6. Güzel H., Glazer S. Demographic correlates of acculturation and sociocultural adaptation: Comparing international and domestic students // Journal of International Student. – 2019. – Vol. 9 (4). – P. 1074–1094. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.614>
7. Solano C., Perugini L. Predictors of socio-cultural adaptation of foreign university students in Argentina // Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines. – 2013. – Vol. 30 (2). – P. 265–281. DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2013.30.2.6>
8. Barile J., Donohue D., Anthony E., Baker A., Weaver S., Henrich C. Teacher-student relationship climate and school outcomes: implications for educational policy initiatives // Journal of Youth and Adolescence. – 2021. – Vol. 41. – P. 256–267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>



9. Azizi M., Pavlíková M., Slobodová Nováková K., Baghana J. The differential effects of dynamic assessment versus coded focused feedback on the process writing of EFL learners // *European Journal of Contemporary Education*. – 2021. – Vol. 10 (2). – P. 273–284. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.273>
10. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор) // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 6. – С. 52–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.04>
11. Merry M. S. Can schools teach citizenship? // *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. – 2018. – Vol. 41 (1). – P. 124–138. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242>
12. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Специфика информационного и коммуникационного развития образования: аналитика ценностных изменений до и после 2020 (критический обзор) // *Science for Education Today*. – 2021. – № 6. – С. 96–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47447640> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06>
13. Худякова Н. Л. Традиционные ценности как основа воспитания в современном быстроменяющемся обществе // *Вестник Челябинского государственного университета*. – 2023. – № 4. – С. 91–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54359132> DOI: <https://doi.org/10.47475/1994-2796-2023-474-4-91-101>
14. Гукаленко О. В., Вагнер И. В., Сериков В. В. Формирование у обучающихся общеобразовательной организации традиционных российских ценностей: тенденции, проблемы, условия // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2025. – Т. 1, № 2. – С. 63–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80576360> DOI: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-104-63-74>
15. Купцова М. В. Компетенции будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве: дети мигрантов и современная школа // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. – 2023. – Т. 25, № 3. – С. 10–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53701593> DOI: <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2023-25-90-10-16>
16. Гарифуллин Р. Р. Предикторы психологической безопасности образовательной среды студентов-мигрантов как фактор их успешного обучения в России // *Science for Education Today*. – 2025. – № 3. – С. 252–272. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82584424> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.12>
17. Путьян Н. С., Закирова В. Г., Власова В. К. Бинарная модель адаптации детей мигрантов в условиях современной школы // *Казанский педагогический журнал*. – 2022. – № 5. – С. 155–160. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49820088> DOI: <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.156.6.019>
18. Leidner D. E. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency // *Journal of Strategic Information Systems*. – 2010. – Vol. 19 (2). – P. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2010.02.006>
19. Yonezawa A., Horta H., Osawa A. Mobility, formation and development of the academic profession in science, technology, engineering and mathematics in East and South East Asia // *Comparative Education*. – 2016. – Vol. 52 (1). – P. 44–61. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1125617>
20. Zakaria N. Emergent Patterns of Switching Behaviors and Intercultural Communication Styles of Global Virtual Teams During Distributed Decision Making // *Journal of International Management*. – 2017. – Vol. 23 (4). P. 350–366. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intman.2016.09.002>



21. Селькова А. В., Лаврентьева З. И. Организация профессионального межкультурного взаимодействия российских и иностранных студентов в воспитательном пространстве вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 2. – С. 168–175. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48198656>
22. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Communication foundation for intellectual culture: Tendencies of contemporary development // XLinguae. – 2019. – Vol. 12 (4). – P. 212-218. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.18>
23. Andrews M. E., Borrego M., Boklage A. Self-efficacy and belonging: the impact of a university makerspace // International Journal of STEM Education. – 2021. – Vol. 8 (1). – P. 24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00285-0>
24. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Виртуализация социальной коммуникации в образовании: ценностные основания информационного развития (обзор) // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 2. – С. 73–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42772185> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2002.05>
25. Латуха О. А. Оценка потенциала устойчивости развития организации // Science for Education Today. – 2021. – № 6. – С. 142–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47447642> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.08>
26. Рыбакова Е. В. Совершенствование и развитие образовательной деятельности школы в сфере работы с учащимися-мигрантами // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 16–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48015309>
27. Iannello N. M., Camodeca M., Gelati C., Papotti N. Prejudice and Ethnic Bullying Among Children: The Role of Moral Disengagement and Student-Teacher Relationship // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – P. 1-11. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34539514/> DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713081>
28. Дроботенко Ю. Б. Современные проблемы педагогической аксиологии // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 4. – С. 17–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54951692> DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-240-17>
29. Киселева Е. В. Психологическая готовность учителя к работе с детьми с миграционной историей // Воспитание школьников. – 2025. – № 6. – С. 3–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82870460> DOI: https://doi.org/10.47639/0130-0776_2025_6_3

Поступила: 19 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025

Заявленный вклад авторов:

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

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Лаврентьева Зоя Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики и психологии,
институт истории, гуманитарного, социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9428-497X>

SPIN-код: 3329-2073

E-mail: lzi53@mail.ru

Пивченко Владимир Петрович

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии,
институт истории, гуманитарного, социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1456-7027>

SPIN-код: 2249-7594

E-mail: vladimirpivchenko@yandex.ru



Readiness of teachers for working with children from migration backgrounds within the value paradigm: Assessment and problem analysis of teacher education curriculum

Zoya I. Lavrentieva ¹, Vladimir P. Pivchenko¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The focus of this study is on the curriculum content of university-based teacher education aimed at preparing education students to work with children from migrant backgrounds in a value-based paradigm. The purpose of the article is to ascertain the theoretical and methodological foundations and conditions for expanding the content of initial teacher education curriculum, which ensure the readiness of trainee teachers to work with children from migrant backgrounds in a value-based paradigm.

Materials and Methods. The research follows axiological, systemic, and activity-based approaches, which allowed the authors to identify the needs of university teachers and conduct a problem analysis of the core content of teacher education curriculum. The study also reveals the resources for preparing teachers to work with children from migrant backgrounds at universities and fills the content of teacher education with the value-based aspects of working with children who have experienced migration. The methods of the research include the analysis and synthesis of theoretical and practical concepts of teacher education within the delivery of the core of initial teacher education; summarizing empirical data on the requests of university teachers who deliver the core of initial teacher education within education degrees; and developing the syllabi of disciplines and industry placements within the core of initial teacher education curriculum aimed at the preparation of education undergraduates to work with children from migrant backgrounds.

Results. The results of the study include the development of the concept of preparing teachers to work with children from migrant backgrounds in all disciplines and industry placements within the core of initial teacher education. It has been determined that the unifying principle of forming the readiness

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-062/1 (“Training teachers to work with children with a migration history in higher education institutions”).

For citation

Lavrentieva Z. I., Pivchenko V. P. Readiness of teachers for working with children from migration backgrounds within the value paradigm: Assessment and problem analysis of teacher education curriculum. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 45–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.03>

  Corresponding Author: Zoya I. Lavrentyeva, lzi53@mail.ru

© Zoya I. Lavrentyeva, Vladimir P. Pivchenko, 2025



to work with children from migrant backgrounds in modern conditions is the value paradigm. It has been established that the conditions for organizing teacher education at a university are integrity, consistency, and complexity of knowledge and professional competencies for adjusting children from migrant backgrounds to the values of Russian society. It has been revealed that the content of teacher education curriculum at a university can be delivered through specific topics in the disciplines and industry placements within the core of teacher education. The following topics were identified as priority areas for teacher education: the legal and regulatory framework for teaching children from migrant backgrounds; social and psychological consequences of migration for children; and teaching technologies.

Conclusions. The article concludes that teachers' readiness to work with children from migrant backgrounds in the process of mastering core disciplines and industry placements within teacher education curriculum is ensured by relying on the axiological approach and a deep understanding of how to adjust children from migrant families to traditional Russian values.

Keywords

Higher education; Core of teacher education; Pedagogical axiology; Content of teacher education; Children from migrant backgrounds; Traditional values.

REFERENCES

1. Omelchenko E. A., Shevtsova A. A. Teachers' professional competencies as a resource for the adaptation of foreign minors and children with a migration background. *Bulletin of Anthropology*, 2025, no. 2, pp. 122-131. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2025-2/122-131>
2. Nada C. I., Araújo H. Migration and education: A narrative approach to the experience of foreign students in Portugal. *Review of Education*, 2018, vol. 16 (2), pp. 308-324. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.10>
3. Lou Y., Byun S.-E. Stress-driven spending: Correlates of international students' adjustment strains and compulsive online buying. *Journal of International Students*, 2018, vol. 8 (4), pp. 1522-1548. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v8i4.214>
4. Erden H. African university students' intercultural experiences with impeding factors: Case from northern Cyprus. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2018, vol. 18 (77), pp. 81-104. DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.77.5>
5. Santillan J. P., Martin J. T., Santos M. E., Yambao L. L. International students' cultural adaptation in the Philippines. *Asian EFL Journal*, 2018, vol. 20 (12), pp. 234-252. URL: <https://www.asian-efl-journal.com/tag/volume-20-issue-12-3-december-2018/index.htm>
6. Güzel H., Glazer S. Demographic correlates of acculturation and sociocultural adaptation: Comparing international and domestic students. *Journal of International Student*, 2019, vol. 9 (4), pp. 1074-1094. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.614>
7. Solano C., Perugini L. Predictors of socio-cultural adaptation of foreign university students in Argentina. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 2013, vol. 30 (2), pp. 265-281. DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2013.30.2.6>
8. Barile J., Donohue D., Anthony E., Baker A., Weaver S., Henrich C. Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 2021, vol. 41, pp. 256-267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>
9. Azizi M., Pavlíková M., Slobodová Nováková K., Baghana J. The differential effects of dynamic assessment versus coded focused feedback on the process writing of EFL learners. *European*



- Journal of Contemporary Education*, 2021, vol. 10 (2), pp. 273–284. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.273>
10. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. The phenomenon of social information in education: Modern research practices (a critical review). *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (6), pp. 52–71. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.04>
 11. Merry M. S. Can schools teach citizenship? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2018, vol. 41 (1), pp. 124–138. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242>
 12. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Specifics of information and communication developments in education: Analysis of value changes before and after 2020 (A critical review). *Science for Education Today*, 2021, vol. 11 (6), pp. 96–119. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06>
 13. Khudyakova N. L. Traditional values as the basis of education in a modern rapidly changing society. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, 2023, no. 4, pp. 91–101. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54359132> DOI: <https://doi.org/10.47475/1994-2796-2023-474-4-91-101>
 14. Gukalenko O. V., Wagner I. V., Serikov V. V. Formation of traditional Russian values in students in a general education organization: Trends, problems, conditions. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2025, vol. 1 (2), pp. 63–74. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80576360>
 15. Kuptsova M. V. Competencies of future teachers in a multicultural educational space: Migrant children and a modern school. *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social Sciences, Humanities, Medical and Biological Sciences*, 2023, vol. 25 (3), pp. 10–16. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2023-25-90-10-16>
 16. Garifullin R. R. Predictors of psychological safety of the educational environment of migrant students as a factor of their successful education in Russia. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (3), pp. 252–272. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.12>
 17. Putulyan N. S., Zakirova V. G., Vlasova V. K. Binary model of migrant children adaptation in modern school conditions. *Kazan Pedagogical Journal*, 2022, no. 5, pp. 155–160. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49820088>
 18. Leidner D. E. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency. *Journal of Strategic Information Systems*, 2010, vol. 19 (2), pp. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2010.02.006>
 19. Yonezawa A., Horta H., Osawa A. Mobility, formation and development of the academic profession in science, technology, engineering and mathematics in East and South East Asia. *Comparative Education*, 2016, vol. 52 (1), pp. 44–61. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1125617>
 20. Zakaria N. Emergent patterns of switching behaviors and intercultural communication styles of global virtual teams during distributed decision making. *Journal of International Management*, 2017, vol. 23, Issue 4, pp. 350–366. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intman.2016.09.002>
 21. Selkova A. V., Lavrentieva Z. I. Organisation of professional cross-cultural interaction between Russian and foreign students in the educational space of the university. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 2022, vol. 7 (2), pp. 168–175. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48198656>

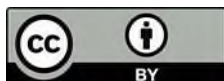


22. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Communication foundation for intellectual culture: Tendencies of contemporary development. *XLinguae*, 2019, vol. 12 (4), pp. 212–218. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.18>
23. Andrews M. E., Borrego M., Boklage A. Self-efficacy and belonging: The impact of a university makerspace. *International Journal of STEM Education*, 2021, vol. 8 (1), pp. 24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00285-0>
24. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Virtualization of social communication in education: Values-based approach to information development (a critical review). *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (2), pp. 73–90. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2002.05>
25. Latuha O. A. Assessing the sustainability development of an organization. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 6, pp. 142–159. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.08>
26. Rybakova E. V. Improvement and development of educational activities of the school in working with migrant students. *Pedagogy. Theory & Practice*, 2022, vol. 7 (1), pp. 16–24. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48015309>
27. Iannello N. M., Camodeca M., Gelati C., Papotti N. Prejudice and ethnic bullying among children: The role of moral disengagement and student-teacher relationship. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 1–11. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34539514/> DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713081>
28. Drobotenko Yu. B. Modern problems of pedagogical axiology. *Bulletin of Orenburg State University*, 2023, no. 4, pp. 17–24. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.25198/1814-6457-240-17>
29. Kiseleva E. V. Teacher's psychological readiness for the work with children with a migration history. *Education of Schoolchildren*, 2025, no. 6, pp. 3–9. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82870460>

Submitted: 19 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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

The authors' stated contribution:

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

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

Information about competitive interests:

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





Information about the Authors

Zoya Ivanovna Lavrentyeva

Doctor of Pedagogical Science, Professor,
Department of Pedagogical Science and Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Vilyuyskaya, 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9428-497X>
E-mail: lzi53@mail.ru

Vladimir Petrovich Pivchenko

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,
Department of Pedagogical Science and Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Vilyuyskaya, 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1456-7027>
E-mail: vladimirpivchenko@yandex.ru



УДК 167.7+316.3+316.752+17.021.2

DOI: [10.15293/2658-6762.2506.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.04)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Цифровые трансформации системы образования: тенденции, проблемы, приоритеты личностного развития (обзор)

Ю. В. Пушкарёв¹, Е. А. Пушкарёва¹¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Проблема и цель. В центре внимания настоящего исследования проблема формирующихся противоречий между активным развитием цифровых процессов в системе образования, с одной стороны, и неоднозначностью влияния данных процессов как на образовательные результаты, так и на процессы социализации в целом, – с другой. Цель исследования: выявить и обобщить тенденции, проблемы, приоритеты личностного развития в условиях цифровых трансформаций современного развития системы образования.

Методология. Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, рассматривающих проблемы цифрового развития современных социальных систем, изменений когнитивных познавательных процессов, трансформаций развития системы образования.

Результаты. Основные результаты обзорного исследования заключаются в выявлении существующих тенденций происходящих изменений в системе образования как конкретных направлений перестроений с течением времени отдельных образовательных процессов (новой технологии предъявления образовательной информации; интеграции искусственного интеллекта в образовательные процессы). Отмечается, что современное развитие технологий отображения информации значительно изменяет сферу образования, имеет иную, по сравнению с обучающими средами, специфику, формирует сложности, связанные с когнитивными процессами восприятия информации. Результатом исследования является также выявленный основной круг проблем, возникающих в настоящее время в системе образования, связанных в первую очередь с оценкой изменений в когнитивных процессах личностного развития. Отмечается существование достаточно широкого круга проблем (вопросов, затруднений, противоречий), развивающихся в контексте рассматриваемых тенденций развития образовательной сферы.

Выявление приоритетов образовательной деятельности в современных условиях изменяющейся цифровой среды позволило отметить факторы, имеющие первостепенную важность, определяющие основное ценностное содержание личностного развития. Указывается, что в связи с происходящими изменениями познавательной и образовательной сфер приоритеты в исследовании и понимании механизмов когнитивных процессов стали одними из важнейших в текущих условиях.

Библиографическая ссылка: Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Цифровые трансформации системы образования: тенденции, проблемы, приоритеты личностного развития (обзор) // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 71–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.04>

✉ Автор для корреспонденции: Елена Александровна Пушкарёва, pushkarev73@mail.ru

© Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва, 2025

Заключение. В заключении на основе анализа результатов обобщаются выявленные тенденции, проблемы и приоритеты личностного развития в условиях цифровых трансформаций современного развития системы образования.

Ключевые слова: развитие современных социальных систем; трансформации развития системы образования; цифровые процессы; когнитивные познавательные процессы; приоритеты личностного развития.

Постановка проблемы

В современных условиях развития общества все более существенными и актуальными становятся вопросы эволюции и трансформации [1] системы образования. В исследованиях все чаще указывается на состояние неустойчивости [2] в развитии образовательной системы. При этом вопросы ставятся не только в плоскости поиска новых образовательных моделей [3], но и в плоскости изменяющейся направленности развития [4] и даже в формировании новой парадигмы [5] в целом. Осуществляется также [6] поиск ресурсов и возможностей для формирования потенциала устойчивости системы образования.

Как отечественные, так и зарубежные исследователи заявляют о необходимости выявления факторов [7; 8], влияющих на развитие когнитивных способностей [9–11] и определяющих специфику рефлексивных умений личности [12; 13].

В центре внимания настоящего исследования – проблема формирующихся противоречий между активным развитием цифровых процессов в системе образования, с одной стороны, и неоднозначностью влияния данных процессов как на образовательные результаты, так и на процессы социализации в целом, – с другой.

Цель исследования – выявить и обобщить тенденции, проблемы, приоритеты личностного развития в условиях цифровых трансформаций современного развития системы образования.

Методология исследования

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, рассматривающих проблемы цифрового развития современных социальных систем, изменений когнитивных познавательных процессов, трансформаций развития системы образования.

В основании настоящего исследования лежит теоретическое системное обобщение представленных в теории и практике последних лет научных результатов в области вопросов изменений образования как среды и как системы, с одной стороны, и личностного становления под влиянием происходящих трансформаций – с другой.

Важным элементом обобщения данных в данном контексте становится выявление существующих тенденций как конкретных направлений перестроения с течением времени в интересующем объекте исследований.

Тенденции происходящих изменений в системе образования, соответственно, заключаются в перестраивании с течением времени отдельных образовательных процессов.

Для определения существующих тенденций в образовательной системе необходимо оценить ее состояние на начало определенного периода и на его завершение.

В контексте настоящего исследования ограничимся примерно пятилетним периодом: от начала пандемии до сегодняшнего дня.

Другим важным элементом обобщения данных в рамках настоящего исследования становится проблемный анализ – выявление

круга вопросов, затруднений, противоречий, возникающих в практике реализации конкретной деятельности (в контексте исследования – в образовательной деятельности).

Наконец, необходимо остановиться на выборе приоритетов (завершающего элемента обобщения данных в рамках настоящего исследования). К приоритетам относят события (факторы и др.), имеющие первостепенную важность, значимость, определяющую ценностное содержание, с одной стороны, и нормирование поведения (как конкретизирование ценностей в социальных нормах) – с другой.

Выявление приоритетов образовательной деятельности в современных изменяющихся условиях цифровой среды позволяет показать то, чему в первую очередь необходимо уделить внимание, а также сконцентрироваться на решении первостепенных задач, определить порядок действий в решении существующих проблем в итоге.

Исследование основывается на системном подходе, теории социальной философии, направленной на поиск главных закономерностей в трансформационных процессах современной образовательной системы, а также на когнитивной теории личности, в целом способствующих выявлению и раскрытию общих и закономерных особенностей личностного развития в условиях изменяющихся ценностей цифровой среды.

Важно отметить, что исследования трансформационных процессов в образовании не новы и имеют свои теоретические основания как в отечественной¹, так и в зарубежной [14; 15] философии образования.

Проблемы оснований формирования критичности мышления относятся также и к современным дискуссиям [16; 17] и направлениям исследований фундаментального [18; 19] уровня. Онтологические², гносеологические³, аксиологические⁴, праксиологические⁵ и другие комплексные⁶ теоретические основания для анализа проблем когнитивного развития личности в образовательном процессе позволяют отразить и происходящие изменения в современных условиях развития.

Результаты исследования

Тенденции. Тенденции формирования новой технологии предъявления информации

В настоящее время активно исследуются вопросы определения специфики изменений складывающейся информационной цифровой среды. При этом текущие изменения цифровых процессов в социальных системах все чаще называют эпохальными, указывая на формирующуюся новую эру виртуальных цифровых технологий (*Era of Digital Virtual Technology*) [20], эру интернета в целом (*the Internet Era*) [21]. Развитие в данном направлении связывают с внедрением технологий на

¹ Наливайко Н. В. Философия образования. Некоторые проблемы формирования концепции. – Новосибирск, 2000. – 140 с.

² Паршиков В. И. Философские основания современного образования: монография. – Новосибирск: ГЦРО, 2001. – 264 с.

³ Майер Б. О. Когнитивные аспекты современной философии отечественного образования: монография. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. – 276 с.

⁴ Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Фундаментальное знание в непрерывном образовательном процессе: ме-

тодология и аксиология проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1. – С. 87-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>

⁵ Пушкарева Е. А. Единое образование в условиях глобальных преобразований: к постановке проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 59-66. EDN OXHQEF

⁶ Наливайко Н. В., Паршиков В. И. Философия образования как объект комплексного исследования. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2002. – 192 с.

основе накопления больших данных (*under Big Data and Multimedia Environment*) [22].

В сфере образования такие изменения среды связывают в первую очередь с оценкой изменений в когнитивных процессах личностного развития.

Так, к примеру, в исследовании [23] оценивается специфика *когнитивных процессов восприятия в образовании* на основе выявления взаимосвязи между точностью решения задачи простого зрительно-моторного слежения и технологией предъявления информации. Отмечается, что современное развитие технологий отображения информации, в частности технологий виртуальной реальности, значительно изменяет сферу образования, расширяя уровень вовлечения обучающихся в образовательный процесс [23, с. 117].

По наблюдениям исследователей [23] виртуальные среды, используемые непосредственно в процессе удаленного управления, имеют иную, по сравнению с обучающими средами, специфику⁷: при погружении в нее возникают сложности, связанные с когнитивными процессами восприятия информации.

Тенденции. Тенденции интеграции ИИ в образовательный процесс

Специфику изменений складывающейся в настоящее время информационной среды связывают и с активным включением в социальное развитие технологий применения искусственного интеллекта. В настоящее время активно обсуждаются тенденции интеграции технологий искусственного интеллекта (нейрокогнитивного ассистента) в различные социальные сферы деятельности, в том числе и в образовательную сферу.

Так, авторами [24–26] исследуются:

– модели интеграции нейрокогнитивного ассистента в образовательный процесс [24];

– возможности генерации образовательного контента на основе ИИ-технологий [25];

– специфика формирующихся когнитивных предпочтений студентов при использовании искусственного интеллекта [26].

В области исследования важных аспектов внедрения нейрокогнитивных технологий в образовательный процесс авторами [24] выявляются механизмы их интеграции в образовательную среду. Отмечается, что такие технологии способствуют более точному учету индивидуальных когнитивных особенностей личности. При этом экспериментальные данные [24] подтвердили высокий уровень эффективности использования нейрокогнитивного ассистента для персонализации учебного процесса, повышения академической успеваемости.

В отношении возможностей генерации образовательного контента на основе ИИ-технологий в исследовании [25] убедительно показано, что ИИ обладает высоким потенциалом для его применения в образовании, открывающим новые возможности для автоматизации создания учебных материалов. Делаются выводы о высокой эффективности комбинированной стратегии промт-инжиниринга для генерации задач, как направленных на развитие математической грамотности учащихся.

В процессе исследования специфики формирующихся когнитивных предпочтений студентов при использовании искусственного интеллекта авторами [26] выявлены такие типы обучающихся, как «скептик», «сторонник», «прагматик», показывающие различные эмоциональные состояния студентов в процессе применения искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности

⁷ Kasapakis V., Gavalas D., Dzardanova E. Mixed reality // Encyclopedia of Computer Graphics and Games. – Cham: Springer International Publishing, 2024. –

P. 1139-1142. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-23161-2_205

(как правило, в решении стандартных, рутинных задач). При этом особо указывается [26] на необходимость обучения ответственному применению искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности, направленного на проверку истинности знания, полученного с помощью искусственного интеллекта, а также на необходимость системной работы в данном направлении.

Проблемы. В современных исследованиях отмечается достаточно широкий круг проблем (вопросов, затруднений, противоречий), формирующихся на основе и / или в контексте рассматриваемых тенденций развития образовательной сферы.

Проблемы возникновения трудностей в обучении школьников

В контексте сформировавшихся рассматриваемых тенденций авторами исследуются различные проблемы адаптации школьников к учебной нагрузке:

- и в период адаптации к школе [27; 28];
- и в процессе научения школьников отдельным важным навыкам (письма [29], чтения [30] и др.);
- и в психофизиологических показателях изменений образа жизнедеятельности [31; 32], связанных со спецификой выполнения учебных и внеучебных заданий.

Так, в исследовании [27] убедительно показано, что в сложившихся условиях становится актуальной проблема адаптации первоклассников к началу систематического обучения в школе, характеризующаяся скоростью и глубиной его адаптации к комплексу факторов (умственной, зрительной, статической нагрузкам, низкой двигательной активности и новому социально-психологическому окружению). Все эти факторы являются стрессогенными для ребенка и требуют активации фи-

зиологических систем, обеспечивающих адаптационно-приспособительные механизмы жизнедеятельности. От протекания процесса адаптации зависит успешность дальнейшего образования. Авторами [27] отмечено в большинстве случаев напряжение адаптации по сравнению с детьми с оптимальным функционированием регуляторных систем.

В других исследованиях указывается на часто возникающие проблемы и в процессе научения школьников отдельным навыкам (письма, чтения и др.). Так, авторами исследования [29] подчеркивается актуальность такой проблемы в связи с увеличением в современных условиях развития количества обучающихся с этими трудностями. При этом особо отмечается, что обучение письму и обучение чтению – важнейшие базовые навыки, которые формируются на начальном этапе обучения. Успешное овладение навыком письма зависит не только от развития всех сторон речи, но и от когнитивных функций и физического развития.

В последующие периоды обучения наблюдаются существенные проблемы и в изменениях психофизиологических показателей, связанных со спецификой выполнения учебных и внеучебных заданий в связи с изменением образа жизнедеятельности.

Так, в исследовании [31] убедительно показано, что малоподвижный образ жизни, употребление высококалорийных продуктов с низкой пищевой ценностью и др., чему, как отмечается, способствуют различные гаджеты, приводит к дисбалансу в потреблении и расходовании калорий и в итоге к экзогенно-конституциональному ожирению, являющемуся самой распространенной формой нарушений среди детей школьного возраста, влияющей в том числе и на психосоциальную адаптацию подростков в условиях образовательного процесса. Авторы исследования [31] приходят к выводу о снижении частоты встречаемости

пациентов (мальчиков старшего школьного возраста) с относительно продуктивными механизмами в когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегиях. Отмечено также снижение количества детей с низким уровнем тревоги, враждебности, раздражения, негативизма и вины, появление лиц с высоким уровнем указанных реакций. Особо указывается [31] в итоге на необходимость усовершенствования здоровьесберегающих программ в условиях образовательного процесса.

Проблемы. Проблемы возникновения трудностей в обучении студентов

Авторами зарубежных и отечественных научных работ исследуются различные проблемы личностного становления молодежи в целом, студенчества, в частности, в период их профессионального становления как специалистов.

– противоречия в применении интерактивных и других технологий в образовательном процессе [33–35];

– вопросы, определяющие успешность научения личностным и профессиональным качествам специалиста [36; 37];

– затруднения в формировании и приобретении навыков профессиональной коммуникации [37–39].

Так, в исследовании [39] авторами выявлено, что важными в современных условиях становятся вопросы вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, их самоорганизации и самооценки при цифровых форматах обучения. Основные результаты, полученные авторами, заключаются в выявлении в целом положительной динамики в восприятии дистанционного формата обучения обучающимися, несмотря на технические и организационные сложности. Однако подчеркивается, что работающие обучающиеся демонстрируют более высокую удовлетворенность и

успеваемость, что свидетельствует об их эффективной самоорганизации.

В других исследованиях [40–42] обозначены группы проблем коммуникации будущих специалистов: мировоззренческие, организационные и психологические, оказывающие непосредственное влияние на когнитивно-рефлексивное развитие личности, процессы социализации в целом.

Так, в исследовании [40] акцентируется внимание на необходимости развития у будущих специалистов навыков решения проблем целостным коллективом, при этом подчеркивается важность не только знания теоретических основ, но и умения применять их в реальных ситуациях, формирования способности решать сложные и динамичные задачи образовательной практики на основе данного ресурса и современных стратегий развития.

В исследовании [42] отмечается, что в современном мире коммуникация, реализуемая как непосредственно, так и с применением дистанционных технологий, становится важнейшим элементом профессионализма. При этом показывается необходимость формирования интерпрофессиональной идентичности как профессиональной коммуникации будущих специалистов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия, основанной на понимании студентами не только своей роли и обязанностей в образовательном процессе, но и обязанностей других профессиональных групп, а также готовности действовать сообща в ситуации размытости, неточности профессиональных задач.

Приоритеты. Приоритеты в исследовании и понимании механизмов когнитивных процессов

В связи с происходящими изменениями познавательной и образовательной сфер прио-

ритеты в исследовании и понимании механизмов когнитивных процессов стали одними из важнейших в текущих условиях.

Когнитивные познавательные процессы как психические процессы, направленные на обработку информации и формирование знания, ставятся сегодня в центр внимания в связи с комплексом вопросов применения искусственного интеллекта.

Так, в исследовании [24] отмечается, что сегодня от выпускников вузов требуется не только наличие глубоких теоретических знаний, но и способность к критическому мышлению, креативности, адаптивности и готовность к постоянному саморазвитию. В этом контексте возникает необходимость внедрения новых подходов, которые позволили бы персонализировать образовательный процесс, учитывая когнитивные особенности каждого студента; также актуализируются задачи создания адаптивных инструментов, способных учитывать когнитивные особенности обучающихся.

При этом в условиях формирующейся парадигмы обновленного технологичного образования (*New Paradigm in Educational Technology*) [43] в центре внимания находится исследование особенностей формирования умения обучаться (самообучаться) в изменяющихся условиях функционирования образовательных систем.

Так, современные исследования в большей степени направлены на:

– математическое обеспечение и условия, позволяющие оценивать когнитивные процессы [44] (для сравнения: в более ранний период акцентировалось внимание на математическом моделировании⁸ для достижения внедрения инновационных проектов, оценки эффективности деятельности⁹);

– моделирование развития интеллектуально-инновационного потенциала будущих специалистов [45] (ранее – акценты на его измерении в контексте непрерывного образования¹⁰);

– поиск моделей развития социального интеллекта личности как важнейшей способности, позволяющей формировать успешность социального взаимодействия в образовательном процессе [46] (определяющей в том числе психологическое благополучие личности во взаимодействии в целом [47]).

Так, авторами [45] отмечается, что приоритетными в современных условиях становятся задачи развития творческого мышления как интеллектуально-инновационного потенциала будущих специалистов, не только владеющих базовыми профессиональными знаниями, но и умеющих мыслить стратегически, способных самостоятельно решать нестандартные задачи и разрабатывать уникальные технические решения.

Авторами [46] показано, что межличностный компонент социального интеллекта

⁸ Латуха О. А. Математическая модель инновационной деятельности современного вуза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 69-73. EDN OXSWON.

⁹ Пушкарев Ю. В., Латуха О. А. Оценка эффективности деятельности современного университета как инновационного вуза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1. – С. 25-31. EDN OWOIQF

¹⁰ Пушкарев Ю. В. Концепция развития интеллектуального потенциала: измерения и основания в контексте

проблем непрерывного образования (обзор) / Ю. В. Пушкарев, Е. А. Пушкарева // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 3. – С. 140-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1703.09>

Пушкарева Е. А. Непрерывное образование в развитии изменяющихся общества и личности: интеграция исследовательских позиций в России и за рубежом // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 4. – С. 438-445. DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445>

рассматривается в связи со способностью человека выстраивать коммуникацию с другими людьми, замечать различия и понимать настроение окружающих и использовать это для управления поведением. При этом необходимо уделять особое внимание знаниевому (когнитивному), аспекту, предполагающему, что социальное поведение разумно, если оно опосредовано знаниями правил социального взаимодействия, поведенческих установок, механизмов и структур коммуникации.

Авторами [47] при исследовании проблем семьи как одной из базовых доминант развития личности, определяющей характер социализации человека, убедительно доказано, что эмоциональный интеллект помогает формировать психологическое благополучие личности, лежит в основе способности создавать глубокие, прочные семейные отношения, отражается непосредственно на эмоциональном фоне воспитания детей.

В другом исследовании [48] также подчеркивается значимость родительского внимания (просвещения) в практике взаимодействия для успешности формирования в том числе и когнитивных процессов детей.

Приоритеты. Приоритеты в исследовании возможностей рефлексивных механизмов становления и развития личности

В исследованиях последних лет все чаще рассматриваются не просто вопросы формирования цифровых умений современной личности [49; 50], но ее фундаментальная интегрированность в цифровые процессы (*Foundation for Personal Digital Inquiry*) [51; 52] и устойчивые взаимодействия [53].

С одной стороны, рефлексия деятельности рассматривается как осознание поступающей информации, достижение ее понимания. С другой стороны, рефлексия познавательных

процессов направлена на самопонимание, самопознание как осознание собственных интеллектуальных действий и личностных способностей.

В современных научных исследованиях в связи с указанным ставятся и решаются вопросы построения моделей личностной саморегуляции [54], формирования мотивации к достижению самооэффективности [55–57].

Приоритетом сегодня в исследованиях [58–63] является изучение проблем не столько механизмов личностной саморефлексивности, сколько являющихся следствием процессов и механизмов личностной организованности.

Так, в исследовании [58] определена специфика формирования композиционного мышления будущего специалиста, необходимого для грамотного и гармоничного построения (организации) пространства для формирования его целостного восприятия.

Отмечается, что композиционное мышление и саморазвитие будущего специалиста включает различные компоненты, основано на комплексном использовании композиционно-визуальных характеристик пространства. Подчеркивается, что целостное визуальное восприятие строится на единстве элементов и анализа пространства, выполняет в итоге организующую роль.

В другом исследовании [59] акцентируется внимание на моделировании системы качеств организованной (самоорганизованной) личности (личности сферы управления в контексте эффективности выполнения профессиональной деятельности, обладающей устойчивыми личностными качествами). При этом качества личности рассматриваются как единство когнитивных, психологических и социальных свойств личности, определяющих ее направленность, особенности восприятия окружающего мира, способы поведения и способность к адаптации в изменяющихся условиях.

Авторами [60], исследующими специфику управленческих компетенций личности в контексте анализа перспектив развития в условиях цифровизации образования, выделен компонентный состав модели управленческих компетенций личности, включающий коммуникативный, содержательный, технологический и организационный блоки. Подчеркивается, что цифровая трансформация оказывает существенное влияние на эффективность координации деятельности участников образовательного процесса, для чего необходимо повышение уровня интерактивного взаимодействия.

Авторами [61], исследующими особенности формирования личностных качеств специалистов в процессе складывающейся профессиональной идентичности в условиях непрерывного образования, также подчеркивается, что образование перестает быть внешне организованным процессом и зависит в значительной степени от влияния личностных качеств (в том числе самоорганизованности) обучающегося, опосредующих в итоге становление его профессиональной идентичности.

В другом исследовании [62] по аналогичной проблеме показана специфика влияния личностных качеств и свойств характера на профессиональную самоидентичность. Обоснована высокая степень влияния личностных качеств на их профессиональную самоидентичность, специфику выбора и принятия будущей профессии. В приоритете – активность в общении с другими людьми, способность слушать и сопереживать другим людям, работать в команде; организованность, уравновешенность, способность к творческой работе.

Особое внимание уделяется в исследовании [63] и оценке динамики развития регуляционного фактора в психологической структуре современной личности, выявлению особенностей ресурсов ее совладающего поведе-

ния в условиях изменяющейся информационной образовательной среды. В качестве основного психологического ресурса, имеющего решающее значение для эффективного совладания со стрессом, авторами называется саморегуляция как способность эффективно использовать время, концентрировать внимание, связывать адекватно информационные блоки, развивать уверенность в себе.

Приоритеты. Приоритеты рассмотрения проблем становления личности исследователя в профессиональной деятельности

Специфика профессиональной деятельности рассматривается не только и не столько в ее практикоориентированности, но в большей степени в ее научно-теоретической обоснованности.

В научных исследованиях последних лет [64–70] существенно активизированы вопросы:

- специфики формирования и анализа научного текста как результата научного исследования (критерии и проблемы разработки на основе включения ИИ технологий) [64]; особенности формирования и развития методологии сравнительных исследований [65];

- специфики исследовательской деятельности в целом и исследовательской компетенции специалиста в частности [66]; специфики трудностей в понимании студентами научного текста, представленного на бумажном и цифровом носителях [67];

- особенности научного становления личности в профессиональной деятельности [68; 69]; специфика умений студентов формулировать исследовательские вопросы [70].

Так, в научном исследовании [65] показано, что ведущими методологическими подходами, наиболее часто применяемыми, являются исторический, философский, социологический, которые могут быть связаны с холистической парадигмой окружающего мира как



целостной системы; влияющих на повышение качества исследований систем образования.

В исследовании [67] на основе экспериментального опыта выделены три вида трудностей в понимании студентами текста научной статьи: трудности осмысления материала, трудности запоминания, трудности концентрации. При этом авторами убедительно показано, что имеет существенное значение для процессов понимания на каком носителе (бумажном или цифровом) осуществляется чтение.

На основе анализа многих работ в данном направлении¹¹ [71; 72], авторами [67] показано, что при работе с текстом, представленном на цифровом устройстве, процессы смыслопорождения усложняются, снижается общее качество чтения (при чтении с экрана, как правило, быстро просматриваются отдельные информационные фрагменты, не сосредотачиваются на содержании, недостаточно вникают в общий смысл прочитанного), что требует в итоге значительно больших усилий по когнитивной и метакогнитивной регуляции образовательной активности.

В исследовании [70] авторами выявляются и оцениваются особенности умения студентов формулировать исследовательские вопросы, демонстрируется, что по количеству и качеству сформулированных вопросов студенты показали средний уровень продуктивности. Зафиксированы такие проблемы, как недостаточное отражение предмета исследования в содержании вопросов, неудержание исследовательского внимания на предмете, подмена цели исследования, что показывает в целом недостаточный уровень сформированности исследовательских компетенций. Делается вывод о необ-

ходимости системной деятельности по развитию у студентов компетенции формулирования исследовательских вопросов.

Авторы исследования [67] также подчеркивают, что особое внимание необходимо уделять развитию академической инициативности и самостоятельности студентов, которые неразрывно связаны с навыками самостоятельного поиска и анализа научных материалов, поскольку понимание научного текста предполагает установление взаимосвязи языковых значений и непосредственного опыта, обеспечивая возможность применять знания, полученные при прочтении текста, для решения разнообразных практических задач.

Заключение

В заключение обобщим выявленную специфику разворачивающейся в новых условиях развития проблемы формирующихся противоречий между активным развитием цифровых процессов в системе образования, с одной стороны, и неоднозначностью влияния данных процессов как на образовательные результаты, так и на процессы социализации в целом – с другой.

На основе анализа и обобщения научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, рассматривающих проблемы цифрового развития современных социальных систем, вопросы изменений когнитивных познавательных процессов, трансформаций развития системы образования, были выявлены следующие тенденции, проблемы и приоритеты личностного развития в условиях цифровых трансформаций современного развития системы образования.

Тенденции формирования новой технологии предъявления информации

¹¹ Шехтман Н. А. Понимание речевого произведения и гипертекст. – Самара: СГУПС, 2018. – 166 с.

В настоящее время активно исследуются вопросы определения специфики изменений складывающейся информационной цифровой среды.

В сфере образования такие изменения среды связывают в первую очередь с оценкой изменений в когнитивных процессах личностного развития.

Отмечается, что современное развитие технологий отображения информации значительно изменяет сферу образования, имеют иную, по сравнению с обучающими средами, специфику, формируют сложности, связанные с когнитивными процессами восприятия информации.

Тенденции интеграции ИИ в образовательный процесс

Специфику изменений складывающейся в настоящее время информационной среды связывают и с активным включением в социальное развитие технологий применения искусственного интеллекта. В настоящее время активно обсуждаются тенденции интеграции технологий искусственного интеллекта в различные социальные сферы деятельности, в том числе и в образовательную сферу.

В первую очередь выявляются механизмы их интеграции в образовательную среду; исследуется эффективность использования для персонализации учебного процесса, повышения академической успеваемости; анализируются когнитивные предпочтения студентов при использовании искусственного интеллекта. При этом особо указывается на необходимость обучения ответственному применению искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности, проверки истинности знания, полученного с помощью искусственного интеллекта и о необходимости системной работы в данном направлении.

Проблемы. В современных исследованиях отмечается достаточно широкий круг проблем (вопросов, затруднений, противоречий), формирующихся на основе и / или в контексте рассматриваемых тенденций развития образовательной сферы.

Проблемы возникновения трудностей в обучении школьников

В контексте сформировавшихся рассматриваемых тенденций исследуются различные проблемы адаптации школьников к учебной нагрузке: и в период адаптации к школе; и в процессе научения школьников отдельным навыкам (письма, чтения и др.), от успешного овладения которыми зависит общее овладение когнитивными функциями и физическое развитие; и в психофизиологических показателях изменений образа жизнедеятельности, связанных со спецификой выполнения учебных и внеучебных заданий.

Проблемы возникновения трудностей в обучении студентов

Исследуются различные проблемы личностного становления молодежи в целом, студенчества, в частности, в период их профессионального становления как специалистов: противоречия в применении интерактивных и других технологий в образовательном процессе; вопросы, определяющие успешность научения личностным и профессиональным качествам специалиста; затруднения в формировании и приобретении навыков профессиональной коммуникации. Важными в современных условиях становятся вопросы вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, их самоорганизации и самооценки при цифровых форматах обучения.

Приоритеты. Приоритеты в исследовании и понимании механизмов когнитивных процессов

В связи с происходящими изменениями познавательной и образовательной сфер приоритеты в исследовании и понимании механизмов когнитивных процессов стали одними из важнейших в текущих условиях.

Когнитивные познавательные процессы как психические процессы, направленные на обработку информации и формирование знания, ставятся сегодня в центр внимания в связи с комплексом вопросов применения искусственного интеллекта.

Так, современные исследования в большей степени направлены на: математическое обеспечение и условия, позволяющие оценивать когнитивные процессы (для сравнения: в более ранний период акцентировалось внимание на математическом моделировании для достижения внедрения инновационных проектов); моделирование развития интеллектуально-инновационного потенциала будущих специалистов (ранее – акценты на измерении его непрерывного развития); поиск моделей развития социального интеллекта личности как важнейшей способности, позволяющей формировать успешность социального взаимодействия в образовательном процессе (определяющих в том числе психологическое благополучие личности во взаимодействии в целом).

Приоритеты в исследовании возможностей рефлексивных механизмов становления и развития личности

В исследованиях последних лет все чаще рассматриваются не просто вопросы формирования цифровых умений современной личности, но ее фундаментальная интегрированность в цифровые процессы (*Foundation for Personal Digital Inquiry*) и устойчивые взаимодействия.

С одной стороны, рефлексия деятельности рассматривается как осознание поступающей информации, достижение ее понимания. С другой стороны, рефлексия познавательных

процессов направлена на самопонимание, самопознание как осознание собственных интеллектуальных действий и личностных способностей.

В связи с указанным в современных научных исследованиях ставятся и решаются вопросы построения моделей личностной саморегуляции, формирования мотивации к достижению самоэффективности.

Приоритетом в научных работах сегодня является исследование проблем не столько механизмов личностной саморефлексивности, сколько являющихся следствием процессов и механизмов личностной организованности.

Приоритеты рассмотрения проблем становления личности исследователя в профессиональной деятельности

Специфика профессиональной деятельности рассматривается не только и не столько в ее практикоориентированности, но в большей степени в ее научно-теоретической обоснованности.

В научных исследованиях последних лет существенно активизированы вопросы: специфики формирования и анализа научного текста как результата научного исследования (критерии и проблемы разработки на основе включения ИИ технологий) (с акцентом на выявление особенностей формирования и развития методологии сравнительных исследований); специфики исследовательской деятельности в целом и исследовательской компетенции специалиста в частности (с акцентом на исследование специфики трудностей в понимании студентами научного текста, представленного на бумажном и цифровом носителях); особенности научного становления личности в профессиональной деятельности (с акцентом на специфику исследовательских умений будущих специалистов формулировать исследовательские вопросы).



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова С. В., Иванов О. Б. Системные трансформации в сфере образования в условиях внедрения цифровых технологий // Ценности и смыслы. – 2020. – № 5. – С. 6–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44157917> DOI: <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10042>
2. Соловьева Т. С. Глобальные вызовы Российской системы образования // Вестник Челябинского государственного университета. Экономические науки. – 2019. – № 9. – С. 201–209. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41495321> DOI: <https://doi.org/10.24411/1994-2796-2019-10923>
3. Tummons J. Higher education, theory, and modes of existence: thinking about universities with Latour // Higher Education Research and Development. – 2021. – Vol. 40 (6). – P. 1313–1325. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804337>
4. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ к реформации // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – № 1. – С. 18–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39143022> DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2019-1-18-43>
5. Farias-Gaytan S., Aguaded I., Ramirez-Montoya M. S. Digital transformation and digital literacy in the context of complexity within higher education institutions: a systematic literature review // Humanities and Social Sciences Communications. – 2023. – Vol. 10 (1). – P. 386. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9>
6. Zorde O., Lapidot-Lefler N. Sustainable Educational Infrastructure: Professional Learning Communities as Catalysts for Lasting Inclusive Practices and Human Well-Being // Sustainability. – 2025. – Vol. 17 (7). – P. 3106. DOI: <https://doi.org/10.3390/su17073106>
7. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication // XLinguae. – 2018. – Vol. 11 (3). – P. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
8. Braun H. I., Singer J. D. Assessment for Monitoring of Education Systems: International Comparisons // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. – 2019. – Vol. 683 (1). – P. 75–92. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716219843804>
9. Anggraeni D., Binar K., Suprpto N., Shofiyah N., Jatmiko B. Systematic Review of Problem Based Learning Research in Fostering Critical Thinking Skills // Thinking Skills and Creativity. – 2023. – Vol. 49 (3). – P. 101334. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101334>
10. Пушкарёва Е. А., Пушкарёв Ю. В. Философия непрерывного образования: когнитивные основания развития личности в современных условиях. – Новосибирск: НГПУ, 2019. – 143 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43300997>
11. Dwyer C. P. An Evaluative Review of Barriers to Critical Thinking in Educational and Real-World Settings // Journal of Intelligence. – 2023. – Vol. 11 (6). – P. 105. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>
12. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания // Science for Education Today. – 2019. – № 2. – С. 52–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191464> DOI: <https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04>
13. Bensley D. A. Critical Thinking, Intelligence, and Unsubstantiated Beliefs: An Integrative Review // Journal of Intelligence. – 2023. – Vol. 11 (11). – P. 207. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11110207>
14. Wiliam D. Studies in Educational Evaluation // Studies in Educational Evaluation. – 2011. – Vol. 37 (1). – P. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
15. Chambers D. Media and Moral Education: A Philosophy of Critical Engagement // Educational Theory. – 2020. – Vol. 70 (6). – P. 807–816. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12455>



16. Pettersson H. From critical thinking to criticality and back again // *Journal of Philosophy of Education*. – 2023. – Vol. 57 (2). – P. 478–494. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad021>
17. Betzel R. F., Faskowitz J., Sporns O. Living on the edge: network neuroscience beyond nodes // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2023. – Vol. 27 (11). – P. 1068–1084. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.08.009>
18. Ennis R. Incorporating critical thinking in the curriculum: An introduction to some basic issues // *Inquiry: Critical Thinking across the disciplines*. – 1997. – Vol. 16 (3). – P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199716312>
19. Wright I. Challenging students with the tools of critical thinking // *The social studies*. – 2002. – Vol. 93 (6). – P. 257–261. DOI: <https://doi.org/10.1080/00377990209600175>
20. Lv Y. Cultivation of Teenagers' Digital Media Literacy and Network Legal Literacy in the Era of Digital Virtual Technology // *Scientific Programming*. – 2022. – Vol. 2022. – P. 2978460. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/2978460>
21. Xie C. Effectiveness of Computer-Aided Technology for Teaching English Courses in the Internet Era // *Scientific Programming*. – 2022. – Vol. 2022. – P. 2133028. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/2133028>
22. Peng X. Holistic Language Teaching Method in College English Vocabulary Teaching under Big Data and Multimedia Environment // *Scientific Programming*. – 2022. – Vol. 2022. – P. 4250202. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/4250202>
23. Стешина Л. А., Стешин И. С., Велев Д., Златева П., Петухов И. В. Специфика когнитивных процессов восприятия в образовании: выявление взаимосвязи между точностью решения задачи простого зрительно-моторного слежения и технологией предъявления информации // *Science for Education Today*. – 2025. – № 5. – С. 116–138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83163612> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.06>
24. Токтарова В. И., Семенова Д. А. Модель интеграции нейрокогнитивного ассистента в образовательный процесс вуза: структурно-содержательный анализ // *Science for Education Today*. – 2025. – № 3. – С. 159–179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82584420> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.08>
25. Данилов А. В., Зарипова Р. Р., Лукоянова М. А., Батрова Н. И., Салехова Л. Л. Эффективность стратегий промт-инжиниринга в генерации математического образовательного контента: экспериментальное исследование // *Science for Education Today*. – 2025. – № 4. – С. 113–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82818200> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.05>
26. Гладкова Л. Н., Раведовская У. Ю., Семеновских Т. В., Булыгина Ю. В., Фроленкова А. Л., Крежевских О. В. Качественное исследование когнитивных предпочтений студентов при использовании искусственного интеллекта // *Science for Education Today*. – 2025. – № 4. – С. 136–157. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82818201> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.06>
27. Адамовская О. Н., Ермакова И. В. Особенности реакции вегетативной нервной, сердечно-сосудистой и эндокринной систем на учебную нагрузку в острый период адаптации к школе // *Science for Education Today*. – 2025. – № 1. – С. 162–181. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80407104> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.08>
28. Kerai S., Almas A., Guhn M., Forer B., Oberle E. Screen time and developmental health: Results from an early childhood study in Canada // *BMC Public Health*. – 2022. – Vol. 22 (1). – P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12701-3>
29. Филиппова Т. А., Верба А. С., Соколова Л. В. Характеристика трудностей формирования навыка письма у второклассников различных регионов России // *Science for Education Today*. – 2025. – № 1. – С. 142–161. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80407103> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.07>



30. Papadakis S., Alexandraki F., Zaranis N. Mobile device use among preschool-aged children in Greece // *Education and Information Technologies*. – 2022. – Vol. 27. – P. 2717–2750. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10718-6> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10718-6>
31. Даренская М. А., Юзвак Н. А., Прохорова Ж. В., Рычкова Л. В., Колесников С. И., Семёнова Н. В., Вотинева А. С., Колесникова Л. И. Оценка взаимосвязи показателей психоэмоционального статуса и окислительного стресса у мальчиков старшего школьного возраста с экзогенно-конституциональным ожирением // *Science for Education Today*. – 2025. – № 5. – С. 242–267. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83163617> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.11>
32. Undheim M. Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: a literature review // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2022. – Vol. 30 (3). – P. 472–489. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730>
33. Cuervo Sánchez S. L., Foronda Rojo A., Rodríguez Martínez A., Medrano Samaniego C. Media and information literacy: a measurement instrument for adolescents // *Educational Review*. – 2021. – Vol. 73 (4). – P. 487–502. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1646708>
34. Wu F., Huang Sh., Cheng L. Analyzing the Application of Multimedia Technology Assisted English Grammar Teaching in Colleges // *Scientific Programming*. – 2022. – Vol. 2022. – P. 4422754. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/4422754>
35. Lambton-Howard D., Kiaer J., Kharrufa A. 'Social media is their space': student and teacher use and perception of features of social media in language education // *Behaviour & Information Technology*. – 2021. – Vol. 40 (16). – P. 1700–1715. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1774653>
36. Liu Y. Research on Online and Offline Mixed Teaching Practice Based on College Film and Television Literature Course // *Scientific Programming*. – 2022. – Vol. 2022. – P. 3336282. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/3336282>
37. Oyewobi L. O., Bolarin G., Oladosu N. T., Jimoh R. A. Influence of stress and coping strategies on undergraduate students' performance // *Journal of Applied Research in Higher Education*. – 2021. – Vol. 13 (4). – P. 1043–1061. DOI: <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2020-0066>
38. Samra R., França A. B., Lucassen M. F. G., Waterhouse P. A network approach to understanding distance learners' experience of stress and mental distress whilst studying // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2023. – Vol. 20 (1). – P. 27. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00397-3>
39. Шимкович Е. Д., Ефимова И. Г., Махмутова Г. Ф. Влияние интерактивных технологий на успешность университетского обучения иностранных граждан // *Science for Education Today*. – 2025. – № 4. – С. 158–178. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82818202> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.07>
40. Дружинина А. А., Гарашкина Н. В. Модель развития у будущих учителей навыков решения проблем целостным педагогическим коллективом школы: концептуально-теоретическое обоснование // *Science for Education Today*. – 2025. – № 2. – С. 71–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=81689762> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.04>
41. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Communication foundation for intellectual culture: Tendencies of contemporary development // *XLinguae*. – 2019. – Vol. 12 (4). – P. 212–218. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.18>
42. Крежевских О. В. Профессиональная коммуникация будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия: уровень сформированности и особенности реализации // *Science for Education Today*. – 2025. – № 2. – С. 45–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=81689761> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.03>



43. Kayra Z. Enhancing English Vocabulary Learning through Mobile Apps: A New Paradigm in Educational Technology // Research Studies in English Language Teaching and Learning (RSELT). – 2024. – Vol. 2 (2). – P. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.62583/rselt.v2i2.41>
44. Жафяров А. Ж. Победитель конкурса о наилучших технологиях отрасли: математическое обеспечение и условия, позволяющие проводить конкурс // Science for Education Today. – 2025. – № 1. – С. 91–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80407101> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.05>
45. Полицинская Е. В., Лизунков В. Г. Организационно-педагогическая модель развития интеллектуально-инновационного потенциала будущих специалистов: содержание и эффективность реализации // Science for Education Today. – 2025. – № 4. – С. 34–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82818197> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.02>
46. Жукова М. В., Шишкина К. И., Фролова Е. В., Зиновьев В. П., Волчегорская Е. Ю. Взаимосвязь социального интеллекта и самооценки качества жизни детей // Science for Education Today. – 2025. – № 3. – С. 46–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82584415> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.03>
47. Шкрябко И. П., Попова А. А., Вареца Е. С., Белоус О. В. Психологическое благополучие личности в семейном взаимодействии: особенности влияния эмоционального интеллекта // Science for Education Today. – 2025. – № 1. – С. 183–200. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80407105> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.09>
48. Милькевич О. А. Специфика организации родительского просвещения в практике взаимодействия различных субъектов с семьями обучающихся // Science for Education Today. – 2025. – № 3. – С. 7–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82584413> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.01>
49. Cuervo Sánchez S. L., Foronda Rojo A., Rodríguez Martínez A., Medrano Samaniego C. Media and information literacy: a measurement instrument for adolescents // Educational Review. – 2021. – Vol. 73 (4). – P. 487–502. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1646708>
50. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор) // Science for Education Today. – 2019. – № 6. – С. 52–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.04>
51. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Специфика информационного и коммуникационного развития образования: аналитика ценностных изменений до и после 2020 (критический обзор) // Science for Education Today. – 2021. – № 6. – С. 96–119. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06>
52. Coiro Ju., Dobler E., Pelekis K. Laying the Foundation for Personal Digital Inquiry // From Curiosity to Deep Learning. – 2023. – P. 32–48. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781032681146-5>
53. Латуха О. А. Оценка потенциала устойчивости развития организации // Science for Education Today. – 2021. – № 6. – С. 142–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47447642> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.08>
54. Blair C., Seulki K. A Hierarchical Integrated Model of Self-Regulation // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 725828. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.725828>
55. Shin M. Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy // English teaching. – 2018. – Vol. 73 (1). – P. 95–114. DOI: <https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.95>
56. Nguyen P.-B.-T., Degraeve P., Van Steendam E., Sercu L. Self-determination in EMI education. A study of university students' motivation in Vietnam // International Journal of Educational Research Open. – 2023. – Vol. 5. – P. 100295. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100295>
57. Shin M., Bolkan S. Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: The mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support // Communication Education. – 2021. – Vol. 70 (2). – P. 146–164. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1828959>



58. Портнова Т. В. Композиционное мышление и саморазвитие будущего хореографа: формирование навыков организации сценического пространства // Science for Education Today. – 2025. – № 1. – С. 48–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80407099> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.03>
59. Гаркуша Н. С., Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б. Модель качеств личности сферы управления: экспертная оценка содержания в контексте эффективности выполнения профессиональной деятельности // Science for Education Today. – 2025. – № 5. – С. 139–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83163613> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07>
60. Кормильцева Е. А., Адельшин А. В., Букушева А. В., Сокур Е. А., Шмакова А. П., Бурмистрова Н. А. Модель управленческих компетенций преподавателя высшей школы: анализ перспектив развития в условиях цифровизации образования // Science for Education Today. – 2025. – № 2. – С. 139–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=81689765> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.07>
61. Белкина В. Н., Золотарева А. В., Слепко Ю. Н. Личностные особенности педагогов дошкольного образования: оценка профессиональной идентичности и эмоциональной сферы на разных уровнях профессионализации // Science for Education Today. – 2025. – № 5. – С. 7–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83163607> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.01>
62. Мамонтова Т. С. Оценка влияния личностных качеств и свойств характера на профессиональную самоидентичность студентов педагогического вуза // Science for Education Today. – 2025. – № 2. – С. 25–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=81689759> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.02>
63. Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Оценка динамики развития регуляционного фактора ресурсов совладающего поведения педагога в процессе профессионализации // Science for Education Today. – 2025. – № 3. – С. 26–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82584414> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.02>
64. Konstantinidis E. I., Petsani D., Bamidis P. D. Teaching university students co-creation and living lab methodologies through experiential learning activities and preparing them for RRI // Health Informatics Journal. – 2021. – Vol. 27 (1). – P. 1460458221991204. DOI: <https://doi.org/10.1177/1460458221991204>
65. Бражник Е. И., Менг Т. В., Бочкарева И. А., Тарамжина Л. В., Пискунова Е. В. Особенности становления и современные тенденции развития методологии и методов сравнительных педагогических исследований // Science for Education Today. – 2025. – № 3. – С. 107–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82584418> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.06>
66. Goss H. Student Learning Outcomes Assessment in Higher Education and in Academic Libraries: A Review of the Literature // The Journal of Academic Librarianship. – 2022. – Vol. 48 (2). – P. 102485. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102485>
67. Цветкова Л. А., Никитина Е. А., Сутормина Н. В., Сбитнева А. А., Микляева А. В. Взаимосвязи самооценки трудностей в понимании студентами научного текста, представленного на бумажном и цифровом носителях, с окулографическими показателями // Science for Education Today. – 2025. – № 1. – С. 24–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80407098> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.02>
68. Goulet-Pelletier J.-Ch., Gaudreau P., Cousineau D., Do students motivated to learn have better creative abilities? // Learning and Individual Differences. – 2023. – Vol. 106. – P. 102327. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102327>
69. Aziz A., Nordin N., Yatim A., Shaidin S., Saad N., Rahmat N. A Study of the Relationship between Metacognitive Reading Strategies among Undergraduates International // Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2023. – Vol. 13 (6). – P. 253–267. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i6/17044>



70. Огороднова О. В., Фроленкова А. Л., Кукуев Е. А. Подготовка к исследовательской деятельности в профессиональной практике: анализ и оценка умения студентов формулировать исследовательские вопросы // Science for Education Today. – 2025. – № 5. – С. 269–288. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=83163618> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.12>
71. Микляева А. В., Безгодова С. А., Николаева Е. И. Информационный онлайн-поиск как элемент образовательной активности современных школьников и студентов: когнитивные и психофизиологические предпосылки эффективности. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – 216 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56363619>
72. Sujaini H., Safriadi N., Khairiyah D. System interactive reader using eye-tracker technology in ebook reader // Bulletin of Electrical Engineering and Informatics. – 2024. – Vol. 13 (3). – P. 1676–1684. DOI: <https://doi.org/10.11591/eei.v13i3.5877>

Поступила: 09 сентября 2025 Принята: 11 ноября 2025 Опубликовано: 31 декабря 2025

Заявленный вклад авторов:

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

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Пушкарёв Юрий Викторович

кандидат философских наук, доцент,
кафедра права и философии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Виллойская ул., 28, 630126, г. Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5919-7221>
SPIN-код: 1196-3098
E-mail: pushkarev73@mail.ru

Пушкарёва Елена Александровна

доктор философских наук, профессор,
кафедра права и философии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Виллойская ул., 28, 630126, г. Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1857-6783>
SPIN-код: 8408-9706
E-mail: pushkarev73@mail.ru



Digital transformations of the education system: Trends, problems, and priorities of personal development (A critical review)

Yury V. Pushkarev¹, Elena A. Pushkareva  ¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The focus of this study is on the problem of emerging contradictions between the active development of digital processes in the education system, on the one hand, and the ambiguity of the impact of these processes on both educational outcomes and socialization processes in general, on the other.

The purpose of the study is to identify and summarize trends, problems, and priorities of personal development in the context of digital transformations in the modern development of the education system.

Materials and Methods. The research methodology consists of an analysis and generalization of studies conducted by international and Russian scholars who consider the problems of digital development of modern social systems, changes in cognitive processes, and transformations in the development of the education system.

Results. The main results of the review study show the existing trends of ongoing changes in the education system as specific areas of restructuring over time of individual educational processes (new technology for presenting educational information; integration of artificial intelligence into educational processes). It is noted that the modern development of information display technologies significantly changes the field of education, has a different specificity compared to learning environments, and creates difficulties related to cognitive processes of information perception.

The study has also revealed the main range of problems currently arising in the education system, primarily related to the assessment of changes in the cognitive processes of personal development. There is a fairly wide range of problems (issues, difficulties, contradictions) developing in the context of the considered trends in the development of the educational sphere.

Identifying the priorities of educational activities in the modern conditions of the changing digital environment allowed us to reveal the factors of primary importance that determine the basic value content of personal development. It is emphasized that due to the ongoing changes in the cognitive and educational spheres, priorities in the study and understanding of the mechanisms of cognitive processes have become one of the most important in the current conditions.

For citation

Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Digital transformations of the education system: Trends, problems, and priorities of personal development (A critical review). *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 71–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.04>

  Corresponding Author: Elena A. Pushkareva, pushkarev73@mail.ru

© Yury V. Pushkarev, Elena A. Pushkareva, 2025



Conclusions. In conclusion, based on the analysis of the results, the identified trends, problems and priorities of personal development in the context of digital transformations of the modern development of the education system are summarized.

Keywords

Development of modern social systems; Transformations in the education system development; Digital processes; Cognitive processes; Priorities of personal development.

REFERENCES

1. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Systemic transformation on the sphere of education in the context of the digital technologies introduction. *Values and Meanings*, 2020, no. 5, pp. 6-27. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44157917> DOI: <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10042>
2. Soloveva T. S. The Russian education system: An overview of global challenges. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2019, no. 9, pp. 201-209. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41495321> DOI: <https://doi.org/10.24411/1994-2796-2019-10923>
3. Tummons J. Higher education, theory, and modes of existence: Thinking about universities with Latour. *Higher Education Research and Development*, 2021, vol. 40 (6), pp. 1313-1325. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804337>
4. Asmolov A. G., Guseltseva M. S. Value sense of sociocultural modernization of education: From reforms to reformation. *RSUH Bulletin. Psychology. Pedagogics. Education Series*, 2019, no. 1, pp. 18-43. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39143022> DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2019-1-18-43>
5. Farias-Gaytan S., Aguaded I., Ramirez-Montoya M. S. Digital transformation and digital literacy in the context of complexity within higher education institutions: A systematic literature review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2023, vol. 10 (1), pp. 386. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9>
6. Zorde O., Lapidot-Lefler N. Sustainable educational infrastructure: Professional learning communities as catalysts for lasting inclusive practices and human well-being. *Sustainability*, 2025, vol. 17 (7), pp. 3106. DOI: <https://doi.org/10.3390/su17073106>
7. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication. *XLinguae*, 2018, vol. 11 (3), pp. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
8. Braun H. I., Singer J. D. Assessment for monitoring of education systems: International comparisons. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2019, vol. 683 (1), pp. 75–92. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716219843804>
9. Anggraeni D., Binar K., Suprpto N., Shofiyah N., Jatmiko B. Systematic review of problem based learning research in fostering critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 2023, vol. 49 (3), pp. 101334. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101334>
10. Pushkareva E. A., Pushkarev Y. V. Philosophy of continuing education: cognitive foundations of personal development in modern conditions. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2019, 143 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43300997>
11. Dwyer C. P. An evaluative review of barriers to critical thinking in educational and real-world settings. *Journal of Intelligence*, 2023, vol. 11 (6), pp. 105. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>



12. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Reflexive principles of personal development in the changing information content. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 52-66. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191464> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04>
13. Bensley D. A. Critical thinking, intelligence, and unsubstantiated beliefs: An integrative review. *Journal of Intelligence*, 2023, vol. 11 (11), pp. 207. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11110207>
14. Wiliam D. Studies in educational evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2011, vol. 37 (1), pp. 3-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
15. Chambers D. Media and Moral Education: A Philosophy of Critical Engagement. *Educational Theory*, 2020, vol. 70 (6), pp. 807-816. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12455>
16. Pettersson H. From critical thinking to criticality and back again. *Journal of Philosophy of Education*, 2023, vol. 57 (2), pp. 478–494. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad021>
17. Betzel R. F., Faskowitz J., Sporns O. Living on the edge: network neuroscience beyond nodes. *Trends in Cognitive Sciences*, 2023, vol. 27 (11), pp. 1068-1084. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.08.009>
18. Ennis R. Incorporating critical thinking in the curriculum: An introduction to some basic issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 1997, vol. 16 (3), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199716312>
19. Wright I. Challenging students with the tools of critical thinking. *The Social Studies*, 2002, vol. 93 (6), pp. 257-261. DOI: <https://doi.org/10.1080/00377990209600175>
20. Lv Y. Cultivation of teenagers' digital media literacy and network legal literacy in the era of digital virtual technology. *Scientific Programming*, 2022, vol. 2022, pp. 2978460. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/2978460>
21. Xie C. Effectiveness of computer-aided technology for teaching English courses in the internet era. *Scientific Programming*, 2022, vol. 2022, pp. 2133028. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/2133028>
22. Peng X. Holistic language teaching method in college English vocabulary teaching under big data and multimedia environment. *Scientific Programming*, 2022, vol. 2022, pp. 4250202. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/4250202>
23. Steshina L. A., Steshin I. S., Velev D., Zlateva P., Petukhov I. V. The specifics of cognitive perception processes in education: Identification of the relationship between the accuracy of solving the problem of simple visual-motor tracking and the technology of information presentation. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 5, pp. 116-138. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.06>
24. Toktarova V. I., Semenova D. A. The model of integrating a neurocognitive assistant into the educational process of the HEI: Structural and content analysis. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 3, pp. 159-179. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.08>
25. Danilov A. V., Zaripova R. R., Lukoyanova M. A., Batrova N. I., Salekhova L. L. Effectiveness of prompt engineering strategies in generating mathematics educational content: An experimental study. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 113-135. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.05>
26. Gladkova L. N., Ravedovskaya U. Y., Semenovskikh T. V., Bulygina Y. V., Frolenkova A. L., Krezhevskikh O. V. Qualitative research of students' cognitive preferences when using artificial intelligence. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 136-157. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.06>



27. Adamovskaya O. N., Ermakova I. V. Features of the reaction of the autonomic nervous, cardiovascular and endocrine systems to learning loads during the acute period of primary school adjustment. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 1, pp. 162-181. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.08>
28. Kerai S., Almas A., Guhn M., Forer B., Oberle E. Screen time and developmental health: Results from an early childhood study in Canada. *BMC Public Health*, 2022, vol. 22 (1), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12701-3>
29. Filippova T. A., Verba A. S., Sokolova L. V. Characteristics of difficulties in developing writing skills among Year 2 schoolchildren from different Russian regions. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 1, pp. 142-161. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.07>
30. Papadakis S., Alexandraki F., Zaranis N. Mobile device use among preschool-aged children in Greece. *Education and Information Technologies*, 2022, vol. 27, pp. 2717-2750. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10718-6> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10718-6>
31. Darenskaya M. A., Yuzvak N. A., Prokhorova Z. V., Rychkova L. V., Kolesnikov S. I., Semenova N. V., Votinaeva A. S., Kolesnikova L. I. Evaluation of psychoemotional status and oxidative stress indicators in senior school-age boys with exogenous-constitutional obesity. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 5, pp. 242-267. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.11>
32. Undheim M. Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2022, vol. 30 (3), pp. 472-489. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730>
33. Cuervo Sánchez S. L., Foronda Rojo A., Rodríguez Martínez A., Medrano Samaniego C. Media and information literacy: a measurement instrument for adolescents. *Educational Review*, 2021, vol. 73 (4), pp. 487-502. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1646708>
34. Wu F., Huang Sh., Cheng L. Analyzing the Application of Multimedia Technology Assisted English Grammar Teaching in Colleges. *Scientific Programming*, 2022, vol. 2022, pp. 4422754. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/4422754>
35. Lambton-Howard D., Kiaer J., Kharrufa A. 'Social media is their space': student and teacher use and perception of features of social media in language education. *Behaviour & Information Technology*, 2021, vol. 40 (16), pp. 1700-1715. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1774653>
36. Liu Y. Research on Online and Offline Mixed Teaching Practice Based on College Film and Television Literature Course. *Scientific Programming*, 2022, vol. 2022, pp. 3336282. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/3336282>
37. Oyewobi L. O., Bolarin G., Oladosu N. T., Jimoh R. A. Influence of stress and coping strategies on undergraduate students' performance. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2021, vol. 13 (4), pp. 1043-1061. DOI: <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2020-0066>
38. Samra R., França A. B., Lucassen M. F. G., Waterhouse P. A network approach to understanding distance learners' experience of stress and mental distress whilst studying. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, vol. 20 (1), pp. 27. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00397-3>
39. Shimkovich E. D., Efimova I. G., Makhmutova G. F. The impact of interactive technologies on the academic success of international students in university education. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 158-178. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.07>



40. Druzhinina A. A., Garashkina N. V. A model for the development of problem-solving skills among future teachers by the entire teaching staff of the school: a conceptual and theoretical justification. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 2, pp. 71-94. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.04>
41. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Communication foundation for intellectual culture: Tendencies of contemporary development. *XLinguae*, 2019, vol. 12 (4), pp. 212-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.18>
42. Krezhevskikh O. V. Professional communication of future teachers in the context of transdisciplinary interaction: The level of formation and implementation specifics. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 2, pp. 45-69. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.03>
43. Kayra Z. Enhancing English vocabulary learning through mobile apps: A new paradigm in educational technology. *Research Studies in English Language Teaching and Learning (RSELTL)*, 2024, vol. 2 (2), pp. 87-95. DOI: <https://doi.org/10.62583/rseltl.v2i2.41>
44. Zhafyarov A. Z. The winner of the competition on the best technologies in the industry: Mathematical support and conditions for holding the competition. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 1, pp. 91-115. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.05>
45. Politsinskaya E. V., Lizunkov V. G. Organizational teaching model for the development of future professionals' intellectual and innovative potential: Content and effectiveness of implementation. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 34-60. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2504.02>
46. Zhukova M. V., Shishkina K. I., Frolova E. V., Zinoviev V. P., Volchegorskaya E. Y. The relationship between social intelligence and children's self-assessment of quality of life. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 3, pp. 46-61. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.03>
47. Shkryabko I. I., Popova A. A., Varetza E. S., Belous O. V. Psychological well-being of an individual within family interaction: Characteristic features determined by emotional intelligence. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 1, pp. 183-200. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.09>
48. Milkevich O. A. Specifics of organizing parent education in the practice of interaction between various education stakeholders and students' families. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 3, pp. 7-25. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.01>
49. Cuervo Sánchez S. L., Foronda Rojo A., Rodríguez Martínez A., Medrano Samaniego C. Media and information literacy: a measurement instrument for adolescents. *Educational Review*, 2021, vol. 73 (4), pp. 487-502. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1646708>
50. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. The phenomenon of social information in education: Modern research practices (a critical review). *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, no. 6, pp. 52-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.04>
51. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Specifics of information and communication developments in education: Analysis of value changes before and after 2020 (A critical review). *Science for Education Today*, 2021, vol. 11 (6), pp. 96-119. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06>
52. Coiro Ju., Dobler E., Pelekis K. Laying the foundation for personal digital inquiry. *From Curiosity to Deep Learning*, 2023, pp. 32-48. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781032681146-5>



53. Latuha O. A. Assessing the sustainability development of an organization. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 6, pp. 142-159. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.08>
54. Blair C., Seulki K. A Hierarchical Integrated Model of Self-Regulation. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 725828. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.725828>
55. Shin M. Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English teaching*, 2018, vol. 73 (1), pp. 95-114. DOI: <https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.95>
56. Nguyen P.-B.-T., Degrave P., Van Steendam E., Sercu L. Self-determination in EMI education. A study of university students' motivation in Vietnam. *International Journal of Educational Research Open*, 2023, vol. 5, pp. 100295. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100295>
57. Shin M., Bolkan S. Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: The mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support. *Communication Education*, 2021, vol. 70 (2), pp. 146-164. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1828959>
58. Portnova T. V. Compositional thinking and self-development of a future choreographer: Developing skills in organizing stage space. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 1, pp. 48-65. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.03>
59. Garkusha N. S., Krolevetskaya E. N., Avalueva N. B. A model of personality traits in the field of management: An expert assessment of the content with the main focus on the effectiveness of job performance. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 5, pp. 139-158. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07>
60. Kormiltseva E. A., Adelshin A. V., Bukusheva A. V., Sokur E. A., Shmakova A. P., Burmistrova N. A. Model of managerial competencies of academic staff: Analysis of development prospects in the context of education digitalization. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 2, pp. 139-160. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.07>
61. Belkina V. N., Zolotareva A. V., Slepko I. N. Personal characteristics of preschool education teachers: Assessment of professional identity and emotional sphere at different levels of professionalization. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 5, pp. 7-31. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.01>
62. Mamontova T. S. Evaluating the influence of personal qualities and character traits on the professional self-identity of pedagogical university students. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 2, pp. 25-44. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.02>
63. Ledovskaya T. V., Solynin N. E. Evaluating the dynamics of the development of the regulatory factor in the resources of the teachers' coping behavior within the process of professionalization. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 3, pp. 26-45. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.02>
64. Konstantinidis E. I., Petsani D., Bamidis P. D. Teaching university students co-creation and living lab methodologies through experiential learning activities and preparing them for RRI. *Health Informatics Journal*, 2021, vol. 27 (1), pp. 1460458221991204. DOI: <https://doi.org/10.1177/1460458221991204>
65. Brazhnik E., Meng T. V., Bochkareva I. A., Taramzhina L. V., Piskunova E. V. Features of formation and modern trends in the development of methodology and methods of comparative educational research. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 3, pp. 107-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.06>
66. Goss H. Student Learning Outcomes Assessment in Higher Education and in Academic Libraries: A Review of the Literature. *The Journal of Academic Librarianship*, 2022, vol. 48 (2), pp. 102485. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102485>

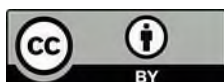


67. Tsvetkova L. A., Nikitina E. A., Sutormina N. V., Sbitneva A. A., Miklyaeva A. V. The relationship between students' self-assessments of difficulties in understanding scientific texts presented on paper or digital devices and eye-tracking indicators. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 1, pp. 24-46. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.02>
68. Goulet-Pelletier J.-Ch., Gaudreau P., Cousineau D., Do students motivated to learn have better creative abilities? *Learning and Individual Differences*, 2023, vol. 106, pp. 102327. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102327>
69. Aziz A., Nordin N., Yatim A., Shaidin S., Saad N., Rahmat N. A Study of the Relationship between Metacognitive Reading Strategies among Undergraduates International. *Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2023, vol. 13 (6), pp. 253-267. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i6/17044>
70. Ogorodnova O. V., Frolenkova A. L., Kukuev E. A. Preparation for research activities in professional practice: Analysis and assessment of students' ability to formulate research questions. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 5, pp. 269-288. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.12>
71. Miklyaeva A. V., Bezgodova S. A., Nikolaeva E. I. *Online information search as an element of educational activity of modern schoolchildren and students: cognitive and psychophysiological prerequisites for effectiveness*. Saint Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University of Russia, 2023, 216 p. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56363619>
72. Sujaini H., Safriadi N., Khairiyah D. System interactive reader using eye-tracker technology in ebook reader. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, 2024, vol. 13 (3), pp. 1676-1684. DOI: <https://doi.org/10.11591/eei.v13i3.5877>

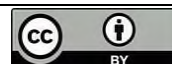
Submitted: 09 September 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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





The authors' stated contribution:

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

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Yury Viktorovich Pushkarev

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Law and Philosophy Department,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuiskaya Str., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5919-7221>
E-mail: pushkarev73@mail.ru

Elena Aleksandrovna Pushkareva

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Law and Philosophy Department,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuiskaya Str., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1857-6783>
E-mail: pushkarev73@mail.ru



УДК 908+37.017.4+172.12+316.752

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2506.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.05)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Специфика исторического просвещения и культурно-исторического наследия как ресурса формирования гражданской идентичности детей и молодежи

О. А. Милькевич^{1,2}¹ Академия управления МВД России, Москва, Россия² Институт изучения детства, семьи и воспитания, Москва, Россия

Проблема и цель. В статье рассматриваются теоретические и методические основы формирования гражданской идентичности молодежи, актуализации потенциала исторического просвещения и культурно-исторического наследия как важнейшего ресурса на фоне недостаточной результативности проводимой воспитательной работы в современной ситуации. Цель статьи – выявление специфики исторического просвещения и культурно-исторического наследия как ресурса формирования гражданской идентичности детей и молодежи.

Методология. Методологическую основу исследования составляют культурно-исторический, аксиологический, антропологический, системно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы. Исследование базируется на применении взаимодополняющих теоретических (изучение и анализ теоретических положений, обобщение и систематизация) и эмпирических (изучение педагогического опыта, опрос) методов, а также методов сбора и обработки результатов исследования (количественный и качественный анализ результатов исследования, таблично-графический метод).

Результаты. Автором получены следующие результаты: выявлен и охарактеризован потенциал культурно-исторического наследия и исторического просвещения в решении задач формирования гражданской идентичности личности, преодолении межпоколенного разрыва, формировании исторической памяти и сохранении истории народов и России в целом, консолидации общества и обеспечении социальной устойчивости, решении задач воспитания и образования; выявлены проблемы формирования гражданской идентичности детей и молодежи; определены взаимодополняющие возможности и педагогические механизмы исторического просвещения и использования культурно-исторического наследия в формировании гражданской идентичности

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № IMLY-2025-0015 (1024111500012-0-5.3.1 код (шифр) научной темы, присвоенной учредителем (организацией)) по теме «Культурно-историческое наследие и историческое просвещение как ресурс формирования гражданской идентичности подрастающего поколения».

Библиографическая ссылка: Милькевич О. А. Специфика исторического просвещения и культурно-исторического наследия как ресурса формирования гражданской идентичности детей и молодежи // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 97–117. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.05>

✉ Автор для корреспонденции: Оксана Анатольевна Милькевич, miloka75@mail.ru

© О. А. Милькевич, 2025

личности; охарактеризовано содержание и методический инструментарий формирования гражданской идентичности для обучающихся начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования.

Заключение. Историческое просвещение и культурно-историческое наследие являются смыслообразующими компонентами воспитательной работы и важнейшим ресурсом формирования гражданской идентичности детей и молодежи в изменяющихся историко- и социально-культурных условиях с учетом задач воспитания, преемственности содержания и форм приобщения обучающихся к истории и культуре страны, региона, места жительства.

Ключевые слова: историческое просвещение; культурно-историческое наследие; гражданская идентичность личности; формирование гражданской идентичности; смыслообразующие компоненты воспитания.

Постановка проблемы

Социально значимые задачи консолидации российского общества, сохранения исторической памяти, укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей определили обращение государственных и общественных деятелей, представителей научной общественности и практикующих специалистов сферы образования и культуры к идее исторического просвещения и широкого использования культурно-исторического наследия в воспитании подрастающего поколения.

Представленные в научных публикациях теоретические положения раскрывают сущность понятия «гражданская идентичность», формы приобщения подрастающего поколения к культурно-историческому наследию. Однако недостаточная результативность проводимой работы по формированию гражданской идентичности подрастающего поколения и сформулированные задачи определяют необходимость уточнения теоретических и методических основ решения рассматриваемой проблемы в современной ситуации.

Изучение научных публикаций и результатов научных исследований позволяет сформулировать следующее:

– гражданская идентичность рассматривается в контексте гражданско-патриотиче-

ского воспитания и смысловых связей позиций гражданина и патриота в контексте современной реальности и традиционных российских духовно-нравственных ценностей (С. Н. Ктиторов, А. Л. Пелих, В. М. Хлопкова, В. Г. Шнайдер [4]; Г. Б. Мощенок, И. Ю. Старчикова, Э. В. Боброва [8]);

– гражданская идентичность характеризуется во взаимосвязи или в контексте формирования национальной/этнокультурной, культурной идентичности личности, включая влияние субкультур (В. И. Спирина, Ю. А. Белоус, М. Л. Спирина, О. В. Белоус [11]; N. Hofstetter [22]; М. Н. Певзнер, А. В. Пермяков, А. Г. Ширин, А. Д. Цывунина [17]; L. Drobizheva, S. Ryzhova [20]);

– характеризуется взаимосвязь гражданской идентичности, просоциального поведения и социальной активности молодежи (И. И. Еникеева, Р. З. Юлбаев, Ф. Р. Абдрахманова, С. Р. Мусифуллин [10]; Т. Н. Сахарова, Н. В. Тамарская, И. С. Новикова [14]; E. Nusubalieva, A. Beishenova, T. Ashymbaeva et al. [18]).

Отечественные и зарубежные исследователи подчеркивают однозначную взаимосвязь социально-культурных условий, процесса и



результата формирования гражданской идентичности (О. А. Милькевич¹; В. В. Баркова, А. А. Семченко, А. В. Савченков, Н. В. Мамылина [16]; Р. Fadeev [21]). Исследованы и охарактеризованы психологические механизмы формирования гражданской идентичности детей и молодежи (I. Petrovska [23]), особенности самоидентификации личности (В. В. Баркова, А. А. Семченко, А. В. Савченков, Н. В. Мамылина [16]).

В контексте проводимого исследования значимыми являются результаты исследований, характеризующие влияние и возможности использования культурно-исторического наследия в формировании гражданской идентичности подрастающего поколения (С. О. Буранок [1]; В. В. Николина, А. А. Лощилова, С. В. Фролова, С. И. Аксенов [3]; Р. G. Davis [19]). Культурно-историческое наследие рассматривается как содержание воспитательной работы с обучающимися различных уровней образования (И. В. Верховых, Н. П. Шитякова, И. В. Забродина [2]; Е. А. Савченко, О. В. Илюшина [13] и др.) и как ресурс развития туризма (М. Н. Караханов, Г. А. Караханова [5]; И. П. Конев²). Историческое просвещение исследуется как инструмент воспитания, формирования гражданской идентичности и сохранения культурно-исторического наследия страны, а также ресурс исторического образования подрастающего поколения (С. О. Буранок [1]; И. В. Верховых, Н. П. Шитякова, И. В. Забродина [2]; И. В. Метлик [6]; А. А. Сорокин, А. С. Фадеев³).

Освещены в научных публикациях отдельные аспекты формирования гражданской идентичности, ее методического инструментария, выбранного автором или коллективом специалистов как наиболее результативный (И. В. Верховых, Н. П. Шитякова, И. В. Забродина [2]; В. А. Пынчук [12]). При этом понятие «гражданская идентичность» является междисциплинарным, изучаемым в социологии, психологии, педагогике (С. В. Мелков⁴, В. С. Мухина [9], Е. Е. Соловьева [15]).

Представленные результаты исследований подчеркивают, с одной стороны, необходимость применения культурно-исторического наследия и исторического просвещения в формировании гражданской идентичности подрастающего поколения, повышении культурного и образовательного уровня детей и молодежи; с другой стороны, значимым является формирование понимания различными субъектами (педагогической и родительской общественностью, деятелями культуры, общественными организациями, представителями властных структур и др.) ценности и воспитательно-образовательных возможностей культурно-исторического наследия страны, расширения практики взаимодействия учреждений культуры, образовательных организаций, общественных организаций и движений в решении задач воспитания.

Анализ научных публикаций позволяет сформулировать ряд противоречий:

– между необходимостью формирования общероссийской гражданской идентичности и

¹ Милькевич О. А. Изменение содержания образования в контексте социально-культурных коллизий и парадоксов // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 8. – С. 6-10.

² Конев И. П. Методологические основы постановки проблемы исследования культурно-исторического наследия как фактора развития туризма. – Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2013. – 136 с.

³ Сорокин А. А., Фадеев А. С. Историческое просвещение и образование: сложение потенциалов // Образ действия. – 2024. – № 1. – С. 150-155.

⁴ Мелков С. Методологические подходы к формированию гражданской идентичности личности // Развитие личности. – 2021. – № 3-4. – С. 34-51.



недостаточной разработанностью теоретических оснований его комплексного, системного осуществления в современных историко- и социально-культурных условиях с использованием возможностей культурно-исторического наследия и исторического просвещения;

– между востребованностью эффективного методического инструментария по историческому просвещению и использованию культурно-исторического наследия в формировании гражданской идентичности подрастающего поколения и его недостаточной разработанностью, ограниченным применением (в связи с использованием культурно-исторического наследия регионального/территориального значения или рассмотрением только его материальной составляющей).

Обозначенные противоречия подчеркивают актуальность проблемы исторического просвещения и использования культурно-исторического наследия в формировании гражданской идентичности детей и молодежи в современных историко- и социально-культурных условиях, необходимости соотнесения с задачами воспитания на различных уровнях образования, представленными в соответствующих федеральных рабочих программах воспитания.

Цель статьи – выявление специфики исторического просвещения и культурно-исторического наследия как ресурса формирования гражданской идентичности детей и молодежи.

Методология исследования

Методологической основой исследования выступают следующие подходы, задающие контекстное понимание рассматриваемой проблематики.

Культурно-исторический подход (Л. С. Выготский⁵, И. А. Зимняя⁶, М. Коул⁷ и др.) отражает непосредственное включение воспитанника во взаимодействие с определенными материальными и нематериальными объектами культурно-исторического наследия, задающими направленность развития личности, формирования определенных качеств, гражданского самосознания. Важным является обеспечение перехода воспитанника с позиции объекта в позицию субъекта (субъект познания, деятельности, культуры, творчества). Определенное столкновение (возможно, противоречивость и непоследовательность) культур, заключенное в объектах культурно-исторического наследия и современных, изменяющихся социально-культурных условиях, успешно разрешается личностью при корректном сопровождении взрослым (педагогическим работником – в практике общественного воспитания, родителем или законным представителем – в семейном воспитании).

⁵ Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.

⁶ Зимняя И.А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста (К проблеме унифицирования требований к уровню профессиональной подготовки в структуре государственных стандартов непрерывного образования) // Проблемы качества, его

нормирования и стандартов в образовании: сб. научн. статей / под общ. ред. Н.А. Селезневой, В.Г. Казановича. – М., 1998. – С. 31–37.

⁷ Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. – М.: Когито-Центр. Изд. Института психологии РАН, 1997. – 432 с.

Аксиологический подход (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич⁸, Н. Д. Никандров⁹ и др.) определяет необходимость использования образовательно-воспитательных возможностей исторического просвещения и культурно-исторического наследия (включая нематериальный компонент, т. е. ценностное содержание, ценностно-смысловой конструкт взаимодействия ребенка, взрослого и среды или ребенка и среды) в формировании ценностного отношения воспитанника к миру живой и неживой природы, миру людей, к себе.

Антропологический подход (К. Д. Ушинский¹⁰, Г. М. Коджаспирова¹¹ и др.) определяет необходимость рассмотрения человека как целостности, исключающей фрагментарность усилий специалистов по развитию личности, раскрытию индивидуальности и формированию субъектной позиции. Историческое просвещение и использование культурно-исторического наследия в формировании гражданской идентичности вбирает в себя широкий спектр задач по формированию сознания/ мышления личности, ее ценностей и социальных установок, моделей поведения и ценностного отношения к различным объектам окружающего мира, воспитание социально значимых качеств личности и т. д.

Системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский¹², А. Н. Леонтьев¹³ и др.) отражает направленность на реализацию активности, инициативы и самостоятельности личности, ее включение в различные виды и формы социально значимой деятельности, обогащающие ее социально-культурный опыт, практики познания и чувствования объектов культурно-исторического наследия. Это обеспечивает целенаправленное влияние на познавательную, эмоционально-волевою, мотивационную, поведенческую сферы личности, повышая результативность формирования гражданской идентичности и решения задач воспитания в целом.

Личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская¹⁴, И. С. Якиманская¹⁵ и др.) предполагает учет особенностей личности в организации исторического просвещения и использовании культурно-исторического наследия в формировании гражданской идентичности, содействие ее саморазвитию и самоопределению, реализации личностного потенциала. Разнообразие форм взаимодействия воспитанников между собой и со взрослыми, применение разнонаправленных методов и приемов (направленных на сознание, поведе-

⁸Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения парадигмы воспитания и обучения // Стратегия воспитания в образовательной системе России / под ред. И. А. Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 27–35.

⁹Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 229 с.;

Никандров Н. Д. Воспитание и информационная среда общества // Известия Российской академии образования. – 2022. – № 2. – С. 7–20.

¹⁰Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // https://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1867_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_1.shtml?ysclid=md4fp65sis879190028

¹¹Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 4. – С. 8–20.

¹²Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т.; гл. ред. А. В. Запорожец. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.

¹³Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.

¹⁴Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.

¹⁵Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования; отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2000. – 175 с.

ние личности и др.) определяют формирование личностной позиции как основы в познании окружающей действительности, приобщения к культурно-историческому наследию, готовности к его сохранению и приумножению.

Обозначенные методологические подходы взаимодополняют друг друга, обеспечивая понимание:

- личности как ценности и субъекта познания, деятельности, культуры и творчества;
- воспитания как процесса взаимодействия воспитанника с другими воспитанниками и со взрослыми (педагоги, воспитатели, наставники и др.) в определенном ценностно-смысловом и содержательном насыщении;
- окружающей действительности и среды как условия развития и становления воспитанника субъектом познания, деятельности, культуры и творчества (с учетом современной социально-культурной ситуации).

Исследование базируется на применении взаимодополняющих теоретических (изучение и анализ теоретических положений, обобщение и систематизация) и эмпирических (изучение педагогического опыта, опрос) методов, а также методов сбора и обработки результатов исследования (количественный и качественный анализ результатов исследования, таблично-графический метод).

Эмпирический этап исследования представляет собой опрос, проведенный ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», среди педагогических работников учреждений общего образования, а также изучение практик исторического просвещения и использования культурно-исторического наследия в формировании гражданской идентичности подрастающего поколения, накопленных инновационными площадками, участвующими в реализации научно-исследовательской работы.

Всего в исследовании приняли участие 96 970 чел., в том числе обучающиеся 5–9 классов – 5552 чел., обучающиеся 10–11 классов – 54 963 чел., обучающиеся организаций, реализующих программы среднего профессионального образования – 13 635 чел., обучающиеся организаций, реализующих программы высшего образования – 21 200 чел.; педагоги образовательных организаций – 1620 чел.

Результаты исследования

Проведение среди обучающихся и педагогических работников опроса, а также изучение форм приобщения обучающихся к культурно-историческому наследию позволяют охарактеризовать наиболее значимые результаты с позиции цели исследования.

Формы изучения истории и культуры страны, родного края, города, поселка, обозначенные обучающимися (возможность выбора множества вариантов), представлены в таблице 1. Как свидетельствуют данные таблицы 1, самыми распространенными формами изучения обучающимися истории и культуры страны, региона, места проживания выступают: посещение памятных мест и музеев (45,7 %); прогулки/путешествия по знаковым местам родного края, города, поселка (45,5 %); самостоятельный поиск информации, интересных фактов и активное их распространение (36,6 %); знакомство с творчеством и биографией знаменитых земляков – местных писателей, художников и др. (30,75 %); прослушивание/просмотр просветительских лекций, проектов (30,2 %). Более высокие значения по обозначенным формам изучения истории и культуры у обучающихся 10–11 классов и студентов организаций, реализующих программы высшего образования, может быть обусловлен выбором истории как предмета для сдачи ЕГЭ; социально-гуманитарной



направленностью осваиваемых программ высшего образования; наличием в учебных планах вузов обязательных дисциплин социально-гуманитарного цикла; стремлением

обучающихся соответствовать социально-статусным ожиданиям к личности, получающей высшее образование; интересом к истории и культуре страны, региона, места проживания.

Таблица 1

Формы изучения обучающимися истории и культуры страны, родного края, города, поселка (%)

Table 1

Forms of studying the history and culture of the country, native region, city, village by students (%)

Варианты ответов	Обучающиеся 5–9 классов	Обучающиеся 10–11 классов	Обучающиеся СПО	Обучающиеся ВО
Посещаю памятные места, музеи	43	47,9	39,6	52,3
Слушаю/ смотрю просветительские лекции, проекты	28,9	30,2	29,2	32,5
Самостоятельно ищу информацию, интересные факты и активно делюсь ими с другими	34,5	35,9	33,7	42,2
Читаю книги краеведов, историков	23	25,6	21	22,8
Знакомлюсь с творчеством и биографией знаменитых земляков – местных писателей, художников и др.	29,5	32,5	27,7	33,3
Участвую в интеллектуальных играх на знание истории и культуры региона	17,8	21,5	15	13,3
Помогаю в проектах, направленных на изучение истории и культуры региона, реализуемых моими друзьями	16,5	17,4	13,3	11,7
Совершаю прогулки/путешествия по знаковым местам родного края, города, поселка	43,1	44,6	41,6	52,8
Веду блог, страничку в соцсетях, отражая историю и культуру своего края, города, поселка	8	6,9	7,5	4,6
Пишу короткие истории, рассказы, стихи, песни о своем крае, городе, поселке, его людях, традициях, особенностях	11,6	9,4	9,3	6,4
Другое	0,8	0,7	0,9	0,7

В целом более высокие значения именно по этим формам могут быть обусловлены влиянием образовательных организаций, содержанием осваиваемых учебных дисциплин, программ внеурочной деятельности и воспитательной работы.

Результаты ответов обучающихся на вопрос о том, как часто и каким образом они вместе с родителями совместно изучают историю и культуру, представлены в таблице 2.



Таблица 2

**Формы и периодичность совместного с родителями изучения истории
и культуры страны, родного края, города, поселка (%)**

Table 2

**Forms and frequency of joint study with parents of the history and culture
of the country, native region, city, village (%)**

Варианты ответов	Минимум раз в неделю				Примерно раз в месяц				Примерно раз в пол- года			
	5-9 кл.	10-11 кл.	СПО	ВО	5-9 кл.	10-11 кл.	СПО	ВО	5-9 кл.	10-11 кл.	СПО	ВО
Гуляете в парках, скверах	54,9	29,4	9,7	5,9	48,5	29,9	13,3	8,3	49,9	26,6	12,6	10,9
Путешествуете (др. города, страны, походы)	8,4	16,2	65,8	9,7	7,3	16,9	64,9	10,8	9,7	14,1	55,6	20,6
Посещаете театры, музеи, выставки	47,4	40,3	9,3	3	41,4	41,8	13,2	3,6	45	34,7	13,5	6,7
Ходите в кафе, кино, ТЦ/магазины	8,6	29,7	43	18,7	7,5	25,7	46,5	20,2	9,2	20,2	38,9	31,7
Смотрите фильмы	57,7	27,1	9,9	5,3	53,2	28,9	11,8	6,2	56,6	23,8	10,6	9
Ходите в гости к родственникам, друзьям	46,2	39,3	11,4	3,1	41,5	38,8	15,5	4,2	42,8	33,8	16,3	7,2
Завтракаете, обедаете или ужинаете	91,6	3	2	3,4	89,5	4,3	2,1	4,1	83	6,7	3,6	6,6
Занимаетесь домашними делами (готовите, убираете и др.)	86,6	8,8	2,2	2,2	87,4	8,4	2	2,2	83,6	9,2	3,2	4
Проводите время на даче, в деревне	37,7	25,	20,4	16,8	34,6	21,8	24,3	19,2	32,4	21,6	24,1	21,8
Занимаетесь прикладным творчеством (рукоделием)	27,5	22,2	16,1	34,2	19,9	21,2	20,5	38,5	19,6	16,5	16,8	47
Занимаетесь творчеством (пением, рисованием и др.)	37,5	17,3	11,4	33,8	30,9	17,8	14,9	36,4	26,3	14,7	13,2	45,8
Играете в настольные игры	30,1	35,1	20	14,8	21	31,4	28,2	19,5	21,9	26,9	25	26,2
Играете в видеоигры	53,3	15,2	8,1	23,4	39	16,1	11,1	33,8	43,8	13,9	8,9	33,3
Играете в спортивные, подвижные игры	49,6	22,7	11,7	16	37	24,2	16,3	22,5	32,5	22,4	15,9	29,2
Ходите в спортзал, бассейн, секции	40,4	13,8	13	32,7	32,5	14,6	16	36,8	25,4	13	15,3	46,3
Посещаете культурно-исторические места (места боевых сражений, памятники и др.)	10,2	26,8	44	19	9,3	23,7	47,6	19,4	11,1	19,9	40,2	28,9
Чтите памятные даты страны, участвуете в акциях и памятных мероприятиях	21,3	32	31,6	15,1	19,7	32,4	34,1	13,7	18,7	25,4	33,1	22,8

Для обучающихся основной и старшей школы наиболее распространенными формами совместного с родителями изучения истории и культуры страны, родного края, города, поселка выступают: прогулки в парках и скверах, посещение театров, музеев, выставок, просмотр фильмов; для обучающихся организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, – путешествия, посещение кафе, торговых центров/магазинов, спортзала, бассейна или секции, почитание памятных дат страны, участие в акциях и памятных мероприятиях; для обучающихся организаций высшего образования – занятия различными видами творчества, посещение спортзалов, бассейнов, секций, культурно-исторических мест (мест боевых сражений, памятников и др.). При этом такие формы, как совместный прием пищи (завтрак, обед или ужин), занятие домашними делами распространены, среди обучающихся основной школы и их родителей; походы в гости к родственникам и друзьям – среди обучающихся старшей школы и их родителей. Достаточно популярными являются видеоигры, настольные игры; для обучающихся вузов – спортивные и подвижные игры.

Представленные формы характеризуются респондентами как периодические и были выбраны во всех вариантах («минимум раз в неделю», «примерно раз в месяц», «примерно раз в полгода»).

Частичное изменение форм совместного с родителями изучения истории и культуры страны, родного края, города, поселка обусловлено возрастными особенностями, возрастающей самостоятельностью обучающихся по мере перехода с одного уровня образования на другой (походы в кафе и магазины, путешествия), возможно – смещением инте-

реса с изучения истории и культуры на красоту тела, здоровый образ жизни, что определило выбор обучающимися учреждений профессионального образования походов в спортзалы, бассейны, секции.

Следует обратить внимание на разницу в предполагаемых финансовых и временных ресурсах представленных форм совместного с родителями изучения истории и культуры и недостаточно используемые такие доступные формы, как совместный прием пищи и домашние дела.

Результаты изучения новостной повестки, которая интересует обучающихся различных групп, представлены в таблице 3. Данные таблицы 3 позволяют утверждать, что наиболее актуальными темами новостной повестки, интересующими обучающихся всех категорий, являются: государственные праздники, исторически значимые события нашей страны в настоящем и прошлом (48 %), чрезвычайные ситуации, катастрофы (47,8 %), новости, связанные с внутренней политикой (40,3 %), события в мире культуры и искусства (34,78 %). Такая градация ответов обучающихся может быть обусловлена их статусом «обучающиеся», что предполагает активную вовлеченность в изучение истории своей страны, информирование, просвещение о государственных праздниках, исторически значимых событиях настоящего и прошлого и/или участие в подобных мероприятиях. Актуальность различных чрезвычайных ситуаций, катастроф и новостей внутренней политики для обучающихся, особенно старших классов и студентов организаций СПО и ВО, может быть обусловлена предстоящим выбором профессии и самостоятельной жизнью; возможно влияние семьи, активное обсуждение этих вопросов в связи с определенными обстоятельствами жизни семьи.



Таблица 3

Интерес обучающихся к новостной повестке (множественный выбор, %)

Table 3

Students' interest in the news agenda (multiple choice, %)

Варианты ответов	Обучающиеся 5–9 классов	Обучающиеся 10–11 классов	Обучающиеся СПО	Обучающиеся ВО
Новости, связанные с внутренней политикой	37,1	40,8	39,7	43,7
Внешнеполитическая обстановка	27,5	33,7	28,4	37,7
Экономическая ситуация в стране	22,7	29	27,7	34,3
Резонансные события в других странах	17,4	20,3	16,7	21,4
Чрезвычайные ситуации, катастрофы	45,5	50,3	46,3	49,2
События в мире культуры и искусства	36,5	38,1	30,2	34,3
Государственные праздники, исторически значимые события нашей страны в настоящем и прошлом	49,1	51,8	43,8	47,3
Другое	8	5	5,5	5,9

Результаты опроса педагогов образовательных организаций о формах взаимодействия с обучающимися и периодичности их применения в рамках приобщения к истории и культуре страны, региона, места проживания представлены в таблице 4. Представленные данные отражают наибольшую распространенность и периодичность таких форм взаимодействия педагогов с обучающимися в рамках приобщения к истории и культуре страны, региона, места проживания, как чтение и обсуждение информации о писателях, художниках, композиторах, актерах и других деятелях искусства; посещение памятников героям и защитникам Отечества, мест их почитания; по-

сещение достопримечательностей своего региона; посещение музеев, выставок; просмотр и обсуждение исторических фильмов. Распространенность таких форм не случайна и обусловлена меньшими затратами (организационными, временными, материальными, кадровыми и др.) на организацию и проведение. Почти половина педагогов никогда не применяет экскурсии за пределы региона проживания, что объяснимо, но снижает вероятность открытия обучающимися истории и культуры страны, ее чувствования и проживания особых эмоциональных всплесков во время подобных экскурсий.



Таблица 4

Формы взаимодействия педагогов с обучающимися и периодичность их применения в рамках приобщения к истории и культуре страны, региона, места проживания (множественный выбор, %)

Table 4

Forms of interaction between teachers and students and the frequency of their use in the context of introducing them to the history and culture of the country, region, place of residence (multiple choice, %)

Форма взаимодействия	Да (всегда, часто)	Иногда (редко)	Нет (никогда)
Экскурсии за пределы региона проживания	14,3	39,6	46,1
Посещение достопримечательностей своего региона	47,5	43	9,5
Просмотр и обсуждение исторических фильмов	40,1	45,2	14,7
Участие в деятельности исторических кружков и обществ, проектах по реконструкции исторических событий	24,3	45,2	30,5
Чтение и обсуждение информации о писателях, художниках, композиторах, актерах и других деятелях искусства	56,2	34,1	9,7
Посещение музеев, выставок	45,2	45,6	9,2
Посещение памятников героям и защитникам Отечества, мест их почитания	52,3	40,4	7,3

Использование разнообразных цифровых ресурсов поможет организовать виртуальную экскурсию, познавательное путешествие с интересными заданиями и игровыми элементами, однако не обеспечит возможность проживания ситуаций формального и неформального взаимодействия обучающихся между собой, со взрослыми, с объектами культурно-исторического наследия (его материальными и нематериальными составляющими).

Обсуждение

Результаты проведенного исследования специфики исторического просвещения и использования культурно-исторического наследия в формировании гражданской идентичности детей и молодежи с учетом современных историко- и социально-культурных условий

не противоречат сложившимся положениям науки и образования, воспитательной практике и позволяют сформулировать следующее.

1. Проблема исторического просвещения и использования культурно-исторического наследия в формировании гражданской идентичности не является новой для науки с позиции каждого из ключевых понятий. Как отмечалось в ранее опубликованной работе, «периодичность ее обсуждения (проблемы идентичности. – О. М.) сопряжена с кардинальными и динамичными изменениями в ценностно-смысловом конструкте общества, трансформацией отдельных ценностей и



смыслов в общем конструкте»¹⁶. Историко- и социально-культурные условия России как поликультурного государства определили особые основания воспитания подрастающего поколения; на современном этапе эти условия получают новый вектор реализации. Следовательно, необходимо определение/уточнение теоретических и методических оснований формирования гражданской идентичности подрастающего поколения.

2. Гражданская идентичность представляет собой междисциплинарное понятие, изучаемое в социологии, психологии, педагогике, что обеспечивает его разностороннее рассмотрение и характеристику как с позиции результата, так и с позиции процесса формирования. С позиции педагогики значимым является осознание индивидом принадлежности к определенному государству и обществу, принятие и поддержка его ценностей, норм и законов, определяющие готовность к участию в жизни государства, страны, общества. С позиции структуры гражданской идентичности как сложного образования (в обобщенном виде – гражданского самосознания, чувств, поведения) необходима системная и целенаправленная воспитательная работа по обеспечению влияния на все компоненты, приближая тем самым гражданскую идентичность как результат, закрепленный в нормативных и программных документах.

Необходимость уточнения в нормативных документах направленности гражданской идентичности («общероссийская гражданская идентичность») обусловлена выявленными тенденциями отождествления молодежью

себя с миром в целом («гражданин мира») или возникающими затруднениями идентификации себя. Так, согласно результатам исследования ВЦИОМ «Идентичность россиян»¹⁷ идентифицировали себя прежде всего, как «гражданин России»: в возрасте 14–17 лет – 61 % респондентов, в возрасте 18–24 и 25–29 лет – примерно 50 % респондентов, в возрасте 30–35 лет – 62 % респондентов. В то же время ни разу не выбрали идентификацию «гражданин Российской Федерации» сравнительно большое число – 17 % респондентов.

Результаты исследований, опубликованные в работах С. О. Буранок [1], В. В. Николиной, А. А. Ложиловой и др. [3], С. Н. Ктиторова, А. Л. Пелих и др. [4], тоже требуют дополнительного осмысления и уточнения, как и представленные выше результаты проведенного эмпирического исследования. Высокая социальная активность подростков может быть обусловлена возрастными особенностями (потребностью в общении со сверстниками) в большей мере, чем осознанием социальной ответственности и успешной гражданской идентификацией в целом. Значимым в обозначенных исследованиях является выделение проблемных аспектов формирования гражданской идентичности подрастающего поколения.

3. Проблемы формирования гражданской идентичности подрастающего поколения можно представить следующим образом: теоретические проблемы отражают недостаточно сформированные теоретические положения современной педагогической науки относительно ее решения в современных историко- и

¹⁶ Милькевич О. А. Идентификация личности в современном обществе: социально-культурный аспект // Разумовские чтения: Социальные факторы развития технологий и общества: Материалы Всероссийской научной конференции, Волоколамск, 27 октября 2023 года. – Волоколамск: Московский

государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), 2024. – С. 70.

¹⁷ Идентичность россиян URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/identichnost-rossijan>

социально-культурных условиях с использованием культурно-исторического наследия и возможностей исторического просвещения; методические проблемы предполагают недостаточную разработанность актуального и результативного методического инструментария решения рассматриваемой проблемы, недостаточную согласованность содержания процесса формирования гражданской идентичности обучающихся с задачами и содержанием воспитательной работы, представленной в федеральных рабочих программах воспитания для соответствующих уровней образования, содержанием исторического образования и историей и культурой родного края, места проживания.

Последовательное, поэтапное согласование исторического образования, внеурочной деятельности, воспитательной работы, досуга обучающихся обеспечит возможно полное их погружение в историю и культуру, глубокое чувство и понимание историко- и социально-культурной ситуации, формирование гражданского самосознания, российской гражданской идентичности в целом.

4. Применение тех или иных форм приобщения подрастающего поколения к истории и культуре страны, родного края, места жительства имеет привязанность к возрасту, уровню образования, направленности обучающегося на углубленное изучение истории и культуры. Данное положение требует детализации. Опираясь на ранее предложенную идею преемственности в патриотическом воспитании [13, с. 58–59], представим содержание, определяющее формирование гражданской идентичности подрастающего поколения:

– системно-деятельностная компонента как ключевая на уровне начальной и основной школы отражает направленность на расширение представлений обучающихся (о Родине, о культуре и истории, достижениях страны и

др.), закрепление положительной мотивации посредством поддержки, поощрения к участию в конкретных мероприятиях, обеспечения разнообразия форм приобщения к истории и культуре;

– событийная компонента, значимая на уровне старшей школы и начала обучения на уровне среднего профессионального образования, отражает направленность на расширение практики взаимодействия обучающихся с различными субъектами внутри и за пределами образовательной организации, возможностей реализации обучающимися собственной субъектной позиции и активности;

– профессионально-событийная компонента на уровне высшего образования отражает направленность на содействие осознанию обучающимися ценностей патриотизма, гражданственности и служения Отечеству и ответственности за его судьбу, исторической памяти и преемственности поколений, единства России через призму социально значимой и профессиональной деятельности (добавим, что данный аспект содержания значим и на последних курсах обучения в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования, когда обучающиеся погружаются в непосредственную профессиональную деятельность); сохраняется необходимость расширения и углубления представлений обучающихся о данных ценностях с акцентом на представителей конкретной профессии, поддержание положительной мотивации к участию в конкретных делах и мероприятиях гражданско-патриотической направленности, добросовестному и качественному выполнению своих обязанностей как в статусе студента, так и в статусе специалиста – представителя конкретной профессии.

Представленное содержание, определяющее формирование гражданской идентичности подрастающего поколения, позволяет сформулировать условную дифференциацию применяемых технологий: в начальной и основной школе ведущими становятся технологии практико-ориентированного характера при организующей роли взрослого и возрастающей самостоятельности обучающихся; на уровне старшей школы и среднего профессионального образования уместны технологии проблемного, поискового, творческого характера при посреднической деятельности взрослого; на уровне высшего образования технологии предыдущего уровня сохраняются при ведущей роли самого обучающегося как субъекта самопознания, самовоспитания, профессионального развития и самосовершенствования.

Условное деление содержания и методического инструментария формирования гражданской идентичности подрастающего поколения позволяет повысить эффективность решаемой задачи.

Основными механизмами формирования гражданской идентичности подрастающего поколения выступают: приобщение к истории, культуре, ценностям и традициям страны с учетом последовательного расширения представлений (от семьи и ближайшего окружения к присвоению истории всей страны), возрастающей самостоятельности обучающегося, его возрастных особенностей; активное включение воспитанников в разнообразные формы и виды социально-значимой деятельности. Данные механизмы обеспечивают формирование самосознания, обогащение социально культурного опыта и чувств обучающихся.

Заключение

Культурно-историческое наследие и историческое просвещение как ресурс формирования гражданской идентичности подрастающего поколения содействует преодолению межпоколенного разрыва на уровне общества и семьи; выступает органичным элементом жизни страны и государства, доступным для решения вопросов воспитания и образования, формирования личности гражданина и патриота, придерживающегося традиционных российских духовно-нравственных ценностей; помогает выстраивать эффективное межкультурное взаимодействие; способствует формированию исторической памяти и сохранению истории народов и России в целом, консолидации общества и обеспечению социальной устойчивости; помогает решать задачи воспитания в практике общественного и семейного воспитания; выступает основанием содержания образования, социальной активности детей и взрослых и т. д.

Междисциплинарный характер понятия «гражданская идентичность» позволяет выделить значимые с позиции педагогики контексты: гражданская идентичность как результат целенаправленного влияния, взаимодействия личности с окружающей действительностью, в процессе которого формируется гражданское самосознание, чувства, поведение, связанные с принадлежностью к истории, культуре, традициям и нормам страны, государства, общества; содержание, технологии и механизмы формирования гражданской идентичности определяются с учетом возрастных особенностей обучающихся, соотнесенности с задачами воспитания, историко- и социально-культурными условиями.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буранок С. О. Гражданская идентичность и история: результаты всероссийского опроса школьников // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 272–287. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48561325> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.16>
2. Верховых И. В., Шитякова Н. П., Забродина И. В. Историческое просвещение младших школьников: от теории к практике // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 21, № 3. – С. 98–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75217536> DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.7>
3. Николина В. В., Лощилова А. А., Фролова С. В., Аксенов С. И. Исследование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодежи Донецкой и Луганской народных республик // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 6. – С. 10–31. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.1>
4. Ктиторов С. Н., Пелих А. Л., Хлопкова В. М., Шнайдер В. Г. Исследование сформированности духовных ценностей, патриотизма и гражданственности у студентов и преподавателей педагогического вуза // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 27–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54134576> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.2>
5. Караханов М. Н., Караханова Г. А. Культурно - историческое наследие - важнейший фактор развития туризма в регионе // Экономика и предпринимательство. – 2022. – № 10. – С. 532–535. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50254194> DOI: <https://doi.org/10.34925/EIP.2022.147.10.099>
6. Метлик И. В. Вопросы совершенствования исторического образования школьников // Нижегородское образование. – 2024. – № 1. – С. 19–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67913061>
7. Милькевич О. А. Преемственность в патриотическом воспитании на различных уровнях образования // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 4. – С. 57–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82328720>
8. Мощенок Г. Б., Старчикова И. Ю., Боброва Э. В. Особенности гражданской ответственности и патриотизма студенческой молодежи технического вуза // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 5. – С. 196–212. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54799662> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.12>
9. Мухина В. С., Мелков С. В. Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18, № 1. – С. 105–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48279269> DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180110>
10. Еникеева И. И., Юлбаев Р. З., Абдрахманова Ф. Р., Мусифуллин С. Р. Особенности формирования гражданской идентичности и субъектности студенческой молодежи педагогического вуза // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 6. – С. 276–298. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=78001300> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2406.12>
11. Спирина В. И., Белоус Ю. А., Спирина М. Л., Белоус О. В. Оценка социальных и личностных проявлений подростков, увлеченных молодежной субкультурой // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 171–189. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69169462> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.08>
12. Пынчук В. А. Инновационные технологии популяризации культурно-исторического наследия в молодежной среде // Чувашский Национальный музей: люди, события, факты. – 2022. – № 17. – С. 167–172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49452319>



13. Савченко Е. А., Илюшина О. В. Модель гражданско-патриотического воспитания современной молодежи средствами культурно-исторического наследия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 8–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29408138> DOI: <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2017-2-8-15>
14. Сахарова Т. Н., Тамарская Н. В., Новикова И. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и просоциального поведения современной молодежи и детей // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 6. – С. 554–574. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79560964> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.34>
15. Соловьева Е. Е., Попова С. И. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2020. – № 58. – С. 20–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43915451>
16. Баркова В. В., Семченко А. А., Савченков А. В., Мамылина Н. В. Специфические особенности самоидентификации обучающегося в сравнительно-сопоставительном контексте анализа социокультурных характеристик общества // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 1. – С. 48–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50355418> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2301.03>
17. Певзнер М. Н., Пермьяков А. В., Ширин А. Г., Цывунина А. Д. Формирование культурной идентичности учащейся молодежи как предмет педагогической дискуссии // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 5. – С. 45–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74512677> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.3>
18. Nusubalieva E., Beishenova A., Ashymbaeva T., Sartbekova N., Dogdurbek N. Civic identity of youth as an important element of modern sociocultural transformation of society // Social Legal Studios. – 2023. – Vol. 6 (4). – P. 145–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65183012> DOI: <https://doi.org/10.32518/sals4.2023.145>
19. Davis P. G. Museum Rhetoric: Building Civic Identity in National Spaces // Rhetoric and Public Affairs. – 2020. – Vol. 23 (2). – P. 401–403. DOI: <https://doi.org/10.14321/rhetpublaffa.23.2.0401>
20. Drobizheva L., Ryzhova S. Civic and ethnic identity and images of desirable statehood in Russia // Social Sciences. – 2016. – Vol. 47 (1). – P. 90–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31110430> DOI: <https://doi.org/10.21557/SSC.46304726>
21. Fadeev P. Russian National-Civic Identity Through the Lens of History, Culture, and Socio-Political Life // Social Sciences. – 2022. – Vol. 53 (4). – P. 4–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59113607> DOI: <https://doi.org/10.21557/ssc.82550646>
22. Hofstetter N. Personality and national identity: How the Big Five relate to civic and ethnic conceptions of nationhood // Nations and Nationalism. – 2023. – Vol. 29 (2). – P. 562–578. DOI: <https://doi.org/10.1111/nana.12924>
23. Petrovska I. Psychological model of civic identity formation // Journal of Education Culture and Society. – 2021. – Vol. 12 (2). – P. 167–178. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2021.2.167.178>

Поступила: 17 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025



Заявленный вклад автора:

Вклад автора в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи полноценный.

Автор ознакомился с результатами и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторе

Милькевич Оксана Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра психологии, педагогики и организации работы с кадрами,
Академия управления МВД России,
ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8125171, г. Москва, Россия;

главный научный сотрудник,
лаборатория фундаментальных и прикладных научных исследований,
Институт изучения детства, семьи и воспитания,
Трубниковский переулок, дом 15, строение 1, 121069, г. Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2521-3101>

SPIN-код: 2016-0261

E-mail: miloka75@mail.ru



The specifics of historical education, cultural and historical heritage as resources for the formation children and youth's civic identity

Oksana A. Milkevich ✉^{1, 2}

¹ Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation,
Moscow, Russian Federation

² Institute for the Study of Childhood, Family and Education,
Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article focuses on the theoretical and methodological foundations of developing civic identity in young people, the potential of historical education, cultural and historical heritage as the most important resources against the background of insufficient effectiveness of moral educational work conducted the current situation. The purpose of the article is to identify the specifics of historical education, cultural and historical heritage as resources for the formation of children and youth's civic identity.

Materials and Methods. The methodological basis of this study is the cultural-historical, axiological, anthropological, system-activity, and personality-centered approaches. The study uses complementary theoretical (analysis of theoretical provisions, generalization and systematization) and empirical (examining teaching experience, surveys) methods, techniques of collecting and processing research data (quantitative and qualitative analysis of research data, tabular and graphical method).

Results. The author obtained the following results: identified and described the potential of cultural and historical heritage and historical education in solving the problems of forming the civil identity of an individual, overcoming the intergenerational gap, forming historical memory and preserving the history of peoples and Russia as a whole, consolidating society and ensuring social stability, solving the problems of moral education and education; revealed the problems of forming children and youth's civil identity; identified the complementary potential and mechanisms of historical

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of the Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. IMLY-2025-0015 (1024111500012-0-5.3.1 the code (cipher) of the scientific topic assigned by the founder (organization)) ("Prevention of risks of disintegration and conflicts in the peer community based on the upbringing of friendliness and collectivism in preschool education.")

For citation

Milkevich O. A. The specifics of historical education, cultural and historical heritage as resources for the formation children and youth's civic identity. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 97–117. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.05>

✉ Corresponding Author: Oksana A. Milkevich, miloka75@mail.ru

© Oksana A. Milkevich, 2025

education with the focus on cultural and historical heritage in forming the civil identity of an individual; clarified the content and methodological tools for developing civil identity for students of primary, basic secondary, secondary, and secondary vocational education.

Conclusions. Historical education and cultural and historical heritage are the meaning-forming components of moral education and the most important resources for the formation of children and youth's civic identity in changing historical and socio-cultural conditions, taking into account the tasks of education, continuity of content and forms of introducing students to the history and culture of the country, region, and place of residence.

Keywords

Historical education; Cultural and historical heritage; Civil identity of the individual; Formation of civic identity; Meaning-forming components of moral education.

REFERENCES

1. Buranok S. O. Civic identity and history: Results of the all-Russian survey of schoolchildren. *Prospects of Science and Education*, 2022, no. 2, pp. 272-287. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.16>
2. Verkhovnykh I. V., Shityakova N. P., Zabrodina I. V. Historical education of primary school children: From theory to practice. *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2024, vol. 21 (3), pp. 98-116. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75217536> DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.3.7>
3. Nikolina V. V., Loshilova A. A., Frolova S. V., Aksenov S. I. Study of civic identity and cultural and historical memory of youth of the Donetsk and Lugansk People's Republics. *Prospects of Science and Education*, 2023, no. 6, pp. 10-31. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.1>
4. Kitorov S. N., Pelikh A. L., Khlopokova V. M., Schneider V. G. The study of the formation of spiritual values, patriotism and citizenship among students and teachers of a pedagogical university. *Prospects of Science and Education*, 2023, no. 3, pp. 27-49. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.2>
5. Karakhanov M. N., Karakhanova G. A. Cultural and historical heritage - the most important factor in the development of tourism in the region. *Economy and Entrepreneurship*, 2022, no. 10, pp. 532-535. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.34925/EIP.2022.147.10.099>
6. Metlik I. V. Issues relating to the improvement of the teaching of history to schoolchildren. *Nizhny Novgorod Education*, 2024, no. 1, pp. 19-30. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67913061>
7. Milkevich O. A. Continuity in patriotic education at various levels of education. *Pedagogy*, 2025, vol. 89 (4), pp. 57-63. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82328720>
8. Moshchenok G. B., Starchikova I. Yu., Bobrova E. V. Features of citizenship and patriotism of students of a technical university. *Prospects of Science and Education*, 2023, no. 5, pp. 196-212. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.12>
9. Mukhina V. S., Melkov S. V. Personality inner position as the basis for civic identity development. *Cultural and Historical Psychology*, 2022, vol. 18 (1), pp. 105-112. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180110>

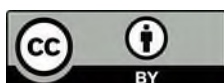


10. Enikeeva I. I., Yulbaev R. Z., Abdrakhmanova F. R., Musifullin S. R. Specifics of the formation of pedagogical university students' civic identity and subjectivity. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (6), pp. 276-298. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2406.12>
11. Spirina V. I., Belous Yu. A., Spirina M. L., Belous O. V. Assessment of social and personal manifestations of adolescents interested in youth subculture. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 171-189. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2404.08>
12. Pynchuk V. A. Innovative technologies for the popularization of cultural and historical heritage among young people. *Chuvash National Museum: People, Events, Facts*, 2022, no. 17, pp. 167-172. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49452319>
13. Savchenko E. A., Ilushina O. V. Model of modern youth civic and patriotic education by means of cultural and historical heritage. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 2017, no. 2, pp. 8-15. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2017-2-8-15>
14. Sakharova T. N., Tamarskaya N. V., Novikova I. S. Interrelation of value orientations and prosocial behavior of modern student youth. *Prospects of Science and Education*, 2024, no. 6, pp. 554-574. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.34>
15. Solovieva E. E., Popova S. I. Specific features of forming civil identity in personal development of school students. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy*, 2020, no. 58, pp. 20-34. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43915451>
16. Barkova V. V., Semchenko A. A., Savchenkov A. V., Mamykina N. V. Specific features of student's self-identification in the comparative context of analysing socio-cultural characteristics of the society. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (1), pp. 48-64. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2301.03>
17. Pevzner M. N., Permyakov A. V., Shirin A. G., Tsyvunina A. D. Formation of cultural identity of students as a subject of pedagogical discussion. *Prospects of Science and Education*, 2024, no. 5, pp. 45-61. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.3>
18. Nusubalieva E., Beishenova A., Ashymbaeva T., Sartbekova N., Dogdurbek N. Civic identity of youth as an important element of modern sociocultural transformation of society. *Social Legal Studios*, 2023, vol. 6 (4), pp. 145-154. DOI: <https://doi.org/10.32518/sals4.2023.145>
19. Davis P. G. Museum rhetoric: Building civic identity in national spaces. *Rhetoric and Public Affairs*, 2020, vol. 23 (2), pp. 401-403. DOI: <https://doi.org/10.14321/rhetpublaffa.23.2.0401>
20. Drobizheva L., Ryzhova S. Civic and ethnic identity and images of desirable statehood in Russia. *Social Sciences*, 2016, vol. 47 (1), pp. 90-106. DOI: <https://doi.org/10.21557/SSC.46304726>
21. Fadeev P. Russian national-civic identity through the lens of history, culture, and socio-political life. *Social Sciences*, 2022, vol. 53 (4), pp. 4-18. DOI: <https://doi.org/10.21557/ssc.82550646>
22. Hofstetter N. Personality and national identity: How the big five relate to civic and ethnic conceptions of nationhood. *Nations and Nationalism*, 2023, vol. 29 (2), pp. 562-578. DOI: <https://doi.org/10.1111/nana.12924>
23. Petrovskaya I. Psychological model of civic identity formation. *Journal of Education Culture and Society*, 2021, vol. 12 (2), pp. 167-178. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2021.2.167.178>

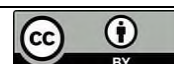
Submitted: 17 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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





The authors' stated contribution:

The author's contribution to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is full-completed.

The author reviewed the results and approved the final version of the manuscript

Information about competitive interests:

The author declares the absence of obvious and potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Author

Oksana Anatolevna Milkevich

Doctor of Pedagogy, Professor,

Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Work with Personnel,

Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation,

Z. and A. Kosmedemyanskiye, 8, 125171, Moscow, Russian Federation;

Leading Researcher,

Laboratories of Fundamental and Applied Scientific Research,

Institute for the Study of Childhood, Family and Education,

Trubnikovsky per., 15, 121069, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2521-3101>

E-mail: miloka75@mail.ru



УДК 930.24+371+17.022.1+316.752

DOI: [10.15293/2658-6762.2506.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.06)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Формулирование воспитательных ориентиров в стратегических документах высокого уровня СССР (1918–1986): советский исторический опыт

В. Э. Багдасарян^{1, 2}, Н. Ю. Складорова², С. М. Строганова^{2, 3}¹ Государственный университет просвещения, Москва, Россия² Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия³ Технологический университет,
филиал Московского государственного университета геодезии и картографии,
Королев, Россия

Проблема и цель. Научная проблема заключается в том, что в российской и зарубежной литературе отсутствует системное исследование стратегических государственных и партийных документов СССР 1918–1986 гг. как источников реконструкции нормативной модели воспитания и анализа механизмов формулирования воспитательных ориентиров, целевого образа личности и логики их исторического формулирования. Цель исследования – выявление и аналитическая реконструкция содержания воспитательных ориентиров, задач и идеалов, а также определение этапов и инвариантов их развития в стратегических документах высокого уровня советского периода.

Методология. Методологическую основу исследования составляют системный, историко-генетический, сравнительно-исторический и цивилизационный подходы. Применены методы контент-анализа, исторической контекстуализации и исторической реконструкции корпуса стратегических государственных и партийных документов СССР 1918–1986 гг., а также структурно-функциональный анализ и метод периодизации, позволившие выявить содержательные инварианты воспитательных ориентиров и проследить этапы их формулирования.

Результаты. Авторами выявлены этапы формулирования воспитательных ориентиров в стратегических документах СССР 1918–1986 гг.: от революционного проекта формирования «нового человека» к институционализации воспитательной вертикали в 1970–1980-х гг.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 125062007342-8 по теме «Исследование ценностно-мировоззренческих оснований российской педагогической антропологии».

Библиографическая ссылка: Багдасарян В. Э., Складорова Н. Ю., Строганова С. М. Формулирование воспитательных ориентиров в стратегических документах высокого уровня СССР (1918–1986): советский исторический опыт // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 118–149. DOI: [10.15293/2658-6762.2506.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.06)

✉ Автор для корреспонденции: Вардан Эрнестович Багдасарян, vardanb@mail.ru

© В. Э. Багдасарян, Н. Ю. Складорова, С. М. Строганова, 2025

Обобщены идеологические установки, антропологические модели и культурные смыслы, закрепленные в нормативных актах и программных материалах различных исторических периодов. Реконструирована единая нормативная модель воспитания советского периода, включающая целевые ориентиры, задачи и представления о целевом образе личности. Обоснованы этапность и содержательные инварианты этой модели, а также выявлены взаимосвязи между воспитательными целями, педагогическими практиками и государственной стратегией. Научная новизна исследования заключается в системной реконструкции нормативного целеполагания воспитания в советский период, ранее не представленной в педагогической науке в комплексном виде.

Заключение. Главным выводом исследования является то, что в стратегических государственных и партийных документах СССР 1918–1986 гг. была сформулирована и нормативно закреплена целостная модель воспитания, обеспечивавшая интеграцию воспитательных целей с управленческими и культурными механизмами общества.

Ключевые слова: воспитательные ориентиры; стратегические документы; нормативная модель воспитания; целевой образ личности; государственная политика; традиционные ценности; образовательные реформы; партийные программы; историческая реконструкция; советский период.

Постановка проблемы

Современная государственная повестка в сфере воспитания ориентирована на увязку ценностной платформы с целевыми ориентирами воспитательной деятельности и на институциональное закрепление соответствующих приоритетов в стратегических документах высокого уровня. В этой рамке показательными выступают нормативные акты последних лет, включая Указ Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»¹, где сформулированы основания ценностной политики, и Указ Президента Российской Федерации № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», фиксирующий

целевой идеал «гармонически развитой, социально ответственной и патриотичной личности»².

При этом переход от уровня ценностей к уровню целей предполагает четкую артикуляцию «целевого образа личности» и механизмов его нормативного формулирования на языке стратегических документов, что делает востребованным обращение к историческому материалу, в котором воспитательные ориентиры были институционализированы как элемент государственной политики (в том числе в логике советского опыта).

В отечественной научной литературе последних лет заметно усиление внимания к историко-педагогическим и институциональным аспектам советской модели воспитания – анализируются ценностные основания и практики социализации [1], историографические

¹ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

² Указ Президента Российской Федерации от 21.06.2024 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986>



контуры и дискуссии постсоветского периода [2], динамика нормативных реформ и их общественная рецепция, включая реформы 1958 и 1984 гг. [3; 4], а также особенности воспитания в позднесоветское время [5]. Одновременно в ряде работ³ проблематизируются цивилизационно-ценностные основания образовательной политики⁴ [6].

В зарубежной литературе за последние годы проблематика советского воспитания рассматривается преимущественно в культурологическом, политологическом и историко-социологическом ключе. Исследуются торговая и социальная политика советского периода как контекст формирования моделей поведения и воспитания⁵, ценностные и культурные основания раннесоветской идеологии⁶, образовательная политика и подготовка элит [7], содержание школьных программ и учебных курсов⁷, механизмы социализации и идеологического воспитания на периферии Советского Союза [8; 9]. Однако в зарубежной историографии преобладают тематические и период-специфические исследования, фокусирующиеся на отдельных практиках, регионах или идеологических компонентах. В то же время отсутствуют работы, в которых корпус стратегических государственных и партийных

документов СССР 1918–1986 гг. рассматривался бы как целостная нормативная база, позволяющая реконструировать воспитательную модель в ее системной логике – с выделением воспитательных ориентиров, целевого образа личности, ценностных инвариантов и этапов их исторической трансформации.

Научная проблема исследования заключается в отсутствии в российской и зарубежной литературе системного изучения стратегических государственных и партийных документов СССР 1918–1986 гг. как источников реконструкции нормативной модели воспитания и анализа механизмов формулирования воспитательных ориентиров, целевого образа личности и логики их исторического развития. Цель исследования – выявление и аналитическая реконструкция содержания воспитательных ориентиров, задач и идеалов, а также определение этапов и инвариантов их развития в стратегических документах высокого уровня советского периода.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляют системный, историко-генетический, сравнительно-исторический и цивилизационный подходы. Системный подход поз-

³ Сластенин В. А. Национальная идея как фактор цивилизационного развития России // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – С. 6–17. EDN: PLTLCL

Сластенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 3. – С. 3–11. EDN: PLUHUL

⁴ Багдасарян В. Э. Сталинизм: цивилизационное осмысление. – М.: Концептуал, 2024. – 224 с. ISBN:978-5-907844-26-1

⁵ Hessler J. A social history of Soviet trade: Trade policy, retail practices, and consumption, 1917–1953. – Princeton: Princeton University Press, 2020. – 384 p. URL: <http://digital.casalini.it/9781400843565>

Avis G. (ed.). The making of the Soviet citizen: Character formation and civic training in Soviet education. – London; New York: Taylor & Francis, 2024. – 268 p. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003535270/making-soviet-citizen-george-avis>

⁶ Frame M. Early Soviet culture // In: Orlovsky D. (ed.). A companion to the Russian revolution. – Wiley-Blackwell, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118620878.ch30>

⁷ Muckle J. A guide to the Soviet curriculum: What the Russian child is taught in school. – 1st ed. – London: Routledge, 2024. – 230 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003521877>



воляет рассматривать воспитательные ориентиры не как совокупность разрозненных идеологических деклараций, а как структурные элементы нормативной модели, интегрированные в стратегический государственно-партийный дискурс. Цивилизационный подход обеспечивает интерпретацию воспитательных установок через призму базовых ценностных констант советского цивилизационного проекта, что согласуется с выводами отечественных исследователей, анализирующих историко-культурные основания отечественной педагогической традиции⁸ [2].

Историко-генетический подход используется для выявления генезиса ключевых категорий воспитательного целеполагания и их изменения под воздействием социально-политических и идеологических трансформаций. Сравнительно-исторический подход позволяет проследить как преемственность, так и трансформации нормативных установок в различные исторические периоды. Эти подходы опираются как на отечественные историографические исследования советского образовательного и идеологического дискурса [2], так и на международные практики исторического и контекстуального анализа нормативных текстов⁹ [9].

Для решения исследовательских задач применены методы контент-анализа, исторической контекстуализации, исторической реконструкции, структурно-функционального анализа и периодизации. Контент-анализ использовался для выделения ключевых понятий, идеологических установок и целевых ориентиров в корпусе стратегических документов советского периода; его применение согласуется с современными зарубежными практиками анализа политико-образовательных стратегий¹⁰ [7]. Метод исторической контекстуализации обеспечил выявление взаимосвязи между воспитательными установками и политико-идеологическими трансформациями, происходившими в разные периоды истории СССР. Историческая реконструкция была направлена на восстановление логики формулирования воспитательных целей и нормативного образа личности, закрепленных в стратегических государственных и партийных решениях. Структурно-функциональный анализ позволил систематизировать выявленные элементы нормативной модели воспитания, а метод периодизации – выстроить хронологическую рамку исследования и выделить этапы их формирования и трансформации в 1918–1986 гг.

⁸ Мудрик А. В. Лики отечественной педагогики советского периода (заметки дилетанта) // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 4. – С. 139-159.

Сластенин В. А. Основные тенденции развития современной образовательной политики в Российской Федерации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2006. – № 2. – С. 7–19.

Сластенин В. А. Основные тенденции модернизации высшего образования // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2009. – № 2. – С. 45–55.

Багдасарян В.Э., Сильвестр, арх. (Лукашенко С. П.). Педагогические системы. Цивилизационно-ценностные основания. Ярославль: Индиго. – 2023. – 418 с. ISBN 978-5-91722-553-1

⁹ Hessler J. A social history of Soviet trade: Trade policy, retail practices, and consumption, 1917–1953. – Princeton: Princeton University Press, 2020. – 384 p. URL: <http://digital.casalini.it/9781400843565>

Frame M. Early Soviet culture // In: Orlovsky D. (ed.). A companion to the Russian revolution. – Wiley-Blackwell, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118620878.ch30>

¹⁰ Muckle J. A guide to the Soviet curriculum: What the Russian child is taught in school. – 1st ed. – London: Routledge, 2024. – 230 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003521877>



Эмпирическую базу составил целенаправленно сформированный корпус стратегических государственных и партийных документов СССР 1918–1986 гг., включающий: программные документы (Программа РКП(б) 1919 г., Программа КПСС 1961 г., новая редакция Программы КПСС 1986 г.), решения съездов и пленумов, постановления ЦК ВКП(б)/КПСС, а также ключевые нормативные акты и государственные документы в сфере школьного и высшего образования (Декрет «Об единой трудовой школе» 1918 г., Закон 1958 г. о связи школы с жизнью, решения по общеобразовательной реформе 1984 г.). Репрезентативность обеспечивалась принципами включения: (1) уровень документа – только акты «высокого уровня» (программы, постановления ЦК, законы/основы); (2) тематическая релевантность – наличие прямых формулировок целей, задач воспитания, образа (профиля) личности, ценностных ориентиров; (3) хронологические опорные точки – начальный этап советской государственности (1918–1920-е), консолидация модели (1930-е),

реформы 1958 г. и 1984 г., позднесоветский период (1970–1980-е). Для контекстной проверки и уточнения трактовок привлекались исследования, анализирующие идеологические и институциональные предпосылки программных формулировок¹¹ [2], а также работы, рассматривающие эволюцию школьной и вузовской политики и реформ на разных этапах¹².

Операционализация понятий осуществлялась через разработку кодировочной схемы для контент-анализа: (А) «воспитательные ориентиры» – целевые ценности, социально-нравственные установки и ожидаемые качества личности; (Б) «целевой образ личности» – совокупность устойчивых характеристик (гражданская идентичность, трудовая/служебная мотивация, коллективизм, патриотизм, интернационализм и др.) с указанием статуса (идеал/норматив/требование); (В) «задачи воспитательной деятельности» – институционально закреплённые функции и организационные механизмы (школа, внешкольные

¹¹ Семенков В. Е. О мировоззренческих основаниях III Программы КПСС // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2013. – № 1. – С. 111–115.

Туманов Д. Ю. Третья программа КПСС как основополагающая идеологическая предпосылка разработки Конституции СССР 1977 года // Право. Законодательство. Личность. – 2012. – № 1. – С. 7–11.

¹² Волгин Е. И. Эволюция КПСС в 1985–1991 гг.: историко-политологическое исследование: дис. ... канд. полит. наук. М., 2001. 220 с.

Фокин А. А. Образы коммунистического будущего у власти и населения СССР на рубеже 50–60-х гг. XX века: дис. ... канд. ист. наук. – Челябинск, 2007. – 218 с.

Абалов А. Р. Школьная политика Советского государства в 1918–1927 гг.: дис. ... канд. ист. наук. – М., 2006. 264 с.

Демидова Е. И. Становление и развитие советской высшей школы в 1920–1930 гг.: дис. ... д-ра ист. наук. – Саратов, 2007. – 404 с.

Поздняков А. Н. Реформирование системы общего образования России в середине 1980–1990-х годах: дис. ... канд. ист. наук. – Саратов, 1999. – 267 с.

Романова Г. А. Реформирование системы школьного образования в 1958–1964 гг. (на материалах Куйбышевской области): дис. ... канд. ист. наук. – Самара, 2003. – 222 с.

Фёдорова Н. М. Становление советской школы в 1918–1931 годах: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 171 с.

Чернышов Г. С. Государственная политика в сфере школьного образования России: история, опыт, проблемы (1970-е – 1990-е гг.): дис. ... д-ра ист. наук. – М., 2003. – 380 с.

Шакиров Р. В. Системно-концептуальный анализ реформ общего среднего образования в России в XX веке: дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1997. – 285 с.

структуры, производственные и общественные практики); (Г) «инварианты/вариативы» – содержательные ядра и их исторические модификации. Единицей анализа служили законченные нормативные формулы (пункты программ, статьи законов, резолютивные части постановлений); единицей счета – упоминания и контекстуальные синонимические ряды. Кодирование выполнялось двумя итерациями: первичное (открытое) выделение категорий и осевое кодирование с последующей группировкой в блоки «ценности – цели – образ – механизмы». Для повышения надежности применялись перекрестная верификация категорий на сопоставимых документах внутри каждой эпохи и контроль стабильности кодов при переходе между периодами (1918–1920-е → 1930-е → 1958 → 1970–1980-е → 1984/1986). Историческая контекстуализация реализовывалась как сопоставление нормативных формулировок с зафиксированными в историографии идеологическими сдвигами и институциональными изменениями соответствующих периодов [2], а также с тематическими зарубежными реконструкциями советского дискурса и образовательной политики¹³ [8; 9].

Структурно-функциональный анализ применялся после контент-аналитической

фазы для выявления связей между ценностными формулами, целями и институциональными носителями (школа / вуз / массовые организации / производственные практики). На его основе выделялись функциональные узлы модели («ценностная платформа» → «целевые установки» → «портрет личности» → «организационные механизмы»), что позволяло оценить степень нормативной связности в разные периоды. Метод периодизации использовался не как внешнее деление, а как результат сопоставления сдвигов в формулировках целей/образа и институциональных настроек; критериями служили появление/исчезновение ключевых категорий, изменение модальности (императив/идеал/задача), перераспределение функций между институтами. Валидизация результатов обеспечивалась треугольной проверкой (сравнение программных формул с постановлениями и законодательными актами), а также сопоставлением с результатами отечественных и зарубежных исследований, посвященных эволюции ценностно-воспитательных предписаний и программных текстов в СССР¹⁴ [2]. Ограничения исследования связаны с фокусировкой на документах высокого уровня (без включения ве-

¹³ Hessler J. A social history of Soviet trade: Trade policy, retail practices, and consumption, 1917–1953. – Princeton: Princeton University Press, 2020. – 384 p. URL: <http://digital.casalini.it/9781400843565>

Frame M. Early Soviet culture // In: Orlovsky D. (ed.). A companion to the Russian revolution. – Wiley-Blackwell, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118620878.ch30>

Muckle J. A guide to the Soviet curriculum: What the Russian child is taught in school. – 1st ed. – London: Routledge, 2024. – 230 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003521877>

¹⁴ Семенков В.Е. О мировоззренческих основаниях III Программы КПСС // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2013. – № 1. – С. 111–115.

Туманов Д. Ю. Третья программа КПСС как основополагающая идеологическая предпосылка разработки Конституции СССР 1977 года // Право. Законодательство. Личность. – 2012. – № 1 (14). – С. 7–11.

Hessler J. A social history of Soviet trade: Trade policy, retail practices, and consumption, 1917–1953. – Princeton: Princeton University Press, 2020. – 384 p. URL: <http://digital.casalini.it/9781400843565>

Frame M. Early Soviet culture // In: Orlovsky D. (ed.). A companion to the Russian revolution. – Wiley-Blackwell, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118620878.ch30>

Muckle J. A guide to the Soviet curriculum: What the Russian child is taught in school. – 1st ed. – London: Routledge, 2024. – 230 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003521877>



домственных инструкций и массовых методических материалов), а также с неизбежной редукцией богатства практик к нормативно закрепленным формулировкам; эти ограничения компенсировались расширением временной выборки и межпериодным сопоставлением, а также постоянной проверкой категорий на устойчивость и полисемию в разных контекстах¹⁵.

Выбранная методологическая рамка ориентирована на проверку гипотезы о существовании в советский период нормативной модели воспитания, фиксирующей устойчивые содержательные инварианты и этапные трансформации воспитательных ориентиров в стратегических документах высокого уровня. Сочетание контент-анализа с исторической контекстуализацией и реконструкцией позволило соотнести ценностно-целевые формулы с идеологическими и институциональными изменениями, а структурно-функциональный анализ – выявить внутреннюю логику модели и ее связь с целевым образом личности. Применение этих методов в комплексе обеспечило решение поставленной исследовательской цели – реконструкцию нормативных оснований воспитания в СССР и анализ механизмов их исторического формулирования.

Результаты исследования

В результате контент-аналитического кодирования корпуса стратегических государственных и партийных документов 1918–1986 гг. по блокам «ценности – цели – целевой образ личности – механизмы» были выявлены устойчивые инварианты воспитательных

ориентиров и зафиксированы их содержательные трансформации на различных исторических этапах. Анализ программ, законов и постановлений высокого уровня позволил реконструировать нормативную модель советского воспитания и проследить ее развитие во временной перспективе – от становления в первые годы советской власти до позднесоветского периода. Исследование структурировано по ключевым подпроблемам, отражающим направления историко-нормативной динамики: формирование ценностного ядра и трудовой парадигмы, атеистический проект, воспитание как инструмент социального перехода, институционализация механизмов, языковая политика, историческая память, гендерные роли и др. Каждая подпроблема рассмотрена в ее историко-нормативной последовательности на основе сопоставления нормативных источников различных периодов, что позволило выявить как устойчивые элементы воспитательной модели, так и этапные изменения целевых установок, ценностного содержания и образа личности.

Еще в дореволюционный период лидеры большевистского движения придавали принципиальное значение вопросам воспитания нового человека. Эта тема неизменно сопрягалась с критикой старой школы, буржуазного образования и всей системы социализации, воспроизводившей отчужденного индивида капиталистического общества. Особое место в формировании альтернативной педагогической повестки заняли дореволюционные работы Н. К. Крупской, в которых разрабатыва-

¹⁵ Волгин Е. И. Эволюция КПСС в 1985–1991 гг.: историко-политологическое исследование: дис. ... канд. полит. наук. – М., 2001. – 220 с.

Абалов А. Р. Школьная политика Советского государства в 1918–1927 гг.: дис. ... канд. ист. наук. – М., 2006. – 264 с.

Чернышов Г. С. Государственная политика в сфере школьного образования России: история, опыт, проблемы (1970-е – 1990-е гг.): дис. ... д-ра ист. наук. – М., 2003. – 380 с.



лись основы новой, пролетарской педагогики¹⁶. В идейном плане большевистская концепция воспитания развивала выдвинутую К. Марксом в ранних трудах идею преодоления отчуждения человека в условиях капиталистического разделения труда, противопоставляя ей проект целостного формирования личности в перспективе построения коммунистического общества¹⁷.

Формирование воспитательной парадигмы освобожденного труда: Декрет о Единой трудовой школе

Уже в 1918 г., в первый год существования Советской власти, был принят документ, заложивший основы новой образовательной модели – Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов «О Единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики». Этот нормативный акт задал не только структуру, но и ценностно-воспитательные ориентиры советской школы, принципиально отличные в понимании разработчиков от дореволюционной системы¹⁸.

Ключевым положением документа стало утверждение производительного труда как основы всей школьной жизни. Труд в данной

концепции понимался не утилитарно, как средство самообеспечения или внешней дисциплины, но философски – как органически необходимая, преобразующая и воспитывающая деятельность, тесно связанная с обучением и направленная на социализацию личности через коллективное участие в общественно полезной работе. Такая трактовка труда как «общественно необходимого» воплощала марксистскую идею преодоления отчуждения: ребенок не отчуждается от процесса деятельности, а участвует в ней творчески, ответственно, целостно. В идеях трудовой школы прослеживается и отражение философских воззрений главы Наркомпроса РСФСР А. В. Луначарского о школе как Храме освобожденного Труда. Ориентация на формирование нового человека связывалась глубинно не только с марксизмом, но с философией богостроительства и православной идеей преображения¹⁹.

Школа объявлялась «школьной коммуной», т. е. пространством, не отделенным от окружающей жизни, а включенным в нее по трудовым, социальным и культурным линиям. Коллективный труд становился одновременно

¹⁶ Багдасарян В. Э. Крупская и педагогическая эпоха. – М.: МГОУ, 2019. – 180 с.

Крупская Н. К. В швейцарской школе (Из личных впечатлений) // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. – Т. 1. – С. 106–110.

Крупская Н. К. Идеалы социалистического воспитания // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. – Т. 2. – С. 83–92.

Крупская Н. К. Народное образование и демократия // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. – Т. 1. – С. 249–350.

Крупская Н. К. О постановке народного образования в Северной Америке и в Западной Европе // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. – М.: Изд-во

Академии педагогических наук, 1958. – Т. 1. – С. 201–208.

Крупская Н. К. Школа и государство // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. – Т. 2. – С. 46–54.

¹⁷ Ойзерман Т. И. Формирование философии марксизма. – М.: Мысль, 1986. – 462 с.

¹⁸ Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. Об Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства за 1917–1918 гг. – М.: Б.И., 1942. – 1483 с. – С. 1027–1030.

¹⁹ Калинин С. Б. Проблема «нового» человека в трудах политических деятелей 20-х гг.: А.А. Богданов, Н.И. Бухарин, А.В. Луначарский, Л.Д. Троцкий: дис. ... канд. ист. наук. – Ставрополь, 1994. – 206 с.



и методом обучения, и содержанием воспитания, и механизмом формирования нового типа личности – ответственного, организованного, дисциплинированного участника социалистического общества. Подчеркивалась необходимость внутренней дисциплины, возникающей не через внешнее давление, а через осознание своей роли в общем деле. Такой подход радикально противопоставлялся дореволюционной системе, где дисциплина носила принудительный и репрессивный характер.

Особое внимание в декрете уделялось физическому и эстетическому воспитанию. В статье 13 прямо указывалось на общеобразовательный и политехнический характер обучения, при этом подчеркивалось, что физическое и эстетическое развитие учащихся составляет важнейшую часть целостного образовательного процесса. Эстетика, труд, физическая культура – все эти сферы трактовались как равнозначные и взаимодополняющие пути формирования полноценной личности.

Кроме того, в статье 32 утверждалась высокая степень самоуправления в рамках школьной коммуны: предусматривалась свобода объединения учащихся и педагогов в группы и кружки с образовательными и воспитательными целями. Тем самым в образовательное пространство вводились принципы самостоятельности, инициативы и демократизации, соответствующие раннему этапу большевистской идеологии²⁰.

Таким образом, Декрет о Единой трудовой школе стал фундаментальным документом, в котором в концентрированной форме выразилась первая воспитательная парадигма

советской власти: формирование нового человека через труд, коллективизм, самодисциплину и эстетико-физическое развитие. Уже в нем была заложена интеграция образовательной, трудовой и воспитательной сфер, ставшая стержнем для последующей трансформации советской школы.

Новые воспитательные ориентиры находились в русле распространения теории свободного воспитания, утверждавшей недопустимость внешнего принуждения и необходимость предоставления ребенку полной свободы выбора исходя из его собственных интересов и потребностей. Подобный подход обосновывался как гуманистический, но на деле приводил к разрушению организующей и ценностной рамки образовательного процесса. Наибольшее влияние в этот период приобрела американская педагогика, в частности прагматическая модель Джона Дьюи, утверждавшая приоритет опыта, интереса и деятельности ребенка над предметно-содержательной и нормативной составляющими образования²¹. Эти идеи, уже продемонстрировавшие свои негативные последствия в 1920–1930-х гг., были возвращены в 1990-е – но уже не в леворадикальной, а в либеральной упаковке, сопровождавшейся риторикой прав человека, индивидуализации и рыночных механизмов в образовании. В обоих случаях применение данных подходов имело деструктивный эффект: утрата четких ориентиров, снижение требований, подмена воспитания приспособлением к ситуативным желаниям учащегося, расхождения свободы самовыражения с общественными идеалами²².

²⁰ Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. Об Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства за 1917–1918 гг. – М.: Б.И., 1942. – 1483 с. – С. 1030.

²¹ Кумсков В. В. Педагогические идеи Д. Дьюи и советское образование 1920-х гг. // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 3, № 2. – С. 7–11.

²² Валеев А. А. Теория и практика свободного воспитания в истории гуманистической педагогики. – Казань: КГПУ, 2003. – 112 с.



Проект атеистического образования: Декрет «Об отделении церкви от государства и школы от церкви»

Другим системообразующим шагом стало устранение религиозного компонента из школьного образования. Принятый в 1918 г. Декрет Совета Народных Комиссаров «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» не ограничивался лишь юридическим разграничением сфер – он означал полное исключение религиозного содержания из образовательной среды. Согласно пункту 9 документа, преподавание религиозных вероучений во всех государственных, общественных и даже частных учебных заведениях, где ведется преподавание общеобразовательных предметов, не допускалось. Религия вытеснялась в сугубо частную сферу, не имеющую отношения к организованному образовательному процессу²³.

Советская школа не просто становилась светской, но и формировалась как институт атеистического воспитания. Атеизм постепенно входил в контент преподавания, прежде всего через историко-материалистическую интерпретацию истории, общества, культуры и морали. Это имело и педагогические последствия: с религией в массовом сознании и учебных материалах ассоциировались традиционные ценности, рассматриваемые как устарев-

шие, реакционные, препятствующие построению нового социалистического мира. Противопоставление научного мировоззрения религиозному стало неотъемлемой частью идеологической и воспитательной функции школы²⁴.

Воспитание как инструмент коммунистического общественного перехода: Программа РКП(б) 1919 г.

Наиболее определенное и идейно завершенное оформление цели воспитательной работы в советском государстве на начальном этапе государствогенеза получило в Программе Российской Коммунистической партии (большевиков), принятой на VIII съезде в марте 1919 г. Уже в самом ее формулировочном ряде подчеркивается, что школа должна быть не просто сферой образования, а орудием «коммунистического перерождения общества». На уровне официального партийного программного документа воспитание нового человека провозглашалось не как побочная задача, а как центральная функция образовательной системы. Подготовка личности для будущего коммунистического строя определялась как средство окончательного уничтожения классового деления общества²⁵.

Коммунистическая школа, по замыслу авторов Программы, должна была выполнять сразу несколько взаимосвязанных задач: быть проводником идейного влияния пролетариата, средством социалистической социализации

Ильин Г. Д., Цимхес Э. М. Об антиленинской теории «отмирания школы». – М.: Учпедгиз, 1931. – 62 с.

Быкова Е. Ю. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917–1930 гг.: организационные и идеологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 1 (13). – С. 179–189. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16220198>

²³ Декрет СНК «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», 23 января (5 февраля) 1918 г. Следственное дело патриарха Тихона. Сборник документов по материалам Центрального архива ФСБ

РФ. – М.: Памятники исторической мысли, 2000. – 1016 с. – С. 814–815.

²⁴ Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917–1927 годов: становление «нового человека»: дис. ... д-ра ист. наук. – СПб., 2003. – 238 с. – С. 143–150.

Шевченко В. А. Формирование антирелигиозных представлений советской школой. 1927–1932 гг.: дис. ... канд. ист. наук. – М., 2007. – 281 с.

²⁵ Программа Российской Коммунистической партии (большевиков): Принята 8-м съездом партии 18–23 марта 1919 г. – Острогоск: Комитет РКП(б), 1919. – 28 с.



непролетарских слоев, механизмом раскрепощения человека от прежних форм угнетения. Особое внимание уделялось раскрепощению женщины через общественное воспитание, развитию самообразования, вовлечению широких народных масс в дело просвещения и открытию высшей школы для трудящихся. Отсюда установка – совместного обучения представителей обоих полов. Для установления коммунистического общества было нужно, указывалось в Программе, первоначально создать человека, способного построить коммунизм.

Программа 1919 г. закрепила антиклерикальный вектор воспитательной политики. РКП(б) декларировала не просто отделение школы от церкви, а необходимость организованной научно-просветительской и антирелигиозной пропаганды, целью которой являлось освобождение трудящихся от «религиозных предрассудков». Таким образом, атеистическая просвещенность и отказ от традиционных форм духовности рассматривались как необходимые условия формирования сознательного строителя коммунизма. Это завершало идеологическую переориентацию воспитания: от религиозно-нравственного основания дореволюционной школы – к научному материализму, социалистическому гуманизму и историческому детерминизму.

Существенным элементом воспитательной концепции Программы 1919 г. становится провозглашенный замысел ликвидации культурного неравенства, закреплённого в дореволюционной системе образования. В положениях документа подчеркивается необходимость «открыть и сделать доступными для трудящихся все сокровища искусства», ранее

находившиеся в исключительном распоряжении эксплуататорских классов. За этой формулой стояла принципиальная установка: преодоление прежнего деления школы на элитарную и народную, существовавшего в имперской России, где гимназии и реальные училища обеспечивали высокий уровень образования лишь детям привилегированных сословий. Новая школа, формируемая советской властью, должна была дать народу тот объем знаний, то гуманитарное и научное развитие, которое ранее было доступно лишь узкой социальной верхушке. Коммунистическая школа рассматривалась как инструмент культурного просвещения, обеспечивающий всем вхождение в сферу высокой науки, искусства и критической мысли на правах равноправных участников²⁶.

Таким образом, Программа 1919 г. задавала модель воспитания как стратегической функции диктатуры пролетариата, объединив в ней социальное проектирование, культурную трансформацию и классовую борьбу. Образ нового человека, воплощенный в ее положениях, – это не просто образованный гражданин, но активный субъект истории, лишенный прежних форм отчуждения, включенный в коллективную производственную и идеологическую практику. Эта установка станет исходной точкой для дальнейших воспитательных доктрин советского государства²⁷.

Вместе с тем радикальный разрыв с дореволюционной традицией, на котором настаивала большевистская программа, имел и обратную сторону. Под лозунгами раскрепощения личности и отказа от «буржуазной педагогики» нередко происходила ломка дисципли-

²⁶ Программа Российской Коммунистической партии (большевиков): Принята 8-м съездом партии 18–23 марта 1919 г. – Острогжск: Комитет РКП(б), 1919. – 28 с.

²⁷ Бухарин Н. И. Программа коммунистов (большевиков). – М.: Социум, 2024. – 155 с.



нарных основ, разрушение устоявшихся образовательных норм, стирание понятий авторитета учителя, учебного порядка и ответственности. Утрата преемственности с классической системой воспитания, ранее обеспечивавшей высокий уровень подготовки в гимназиях и реальных училищах, привела к дезорганизации учебного процесса. Уже к концу 1920-х гг., в условиях нарастающей внешнеполитической угрозы (военная тревога 1927 г.) и предстоящей индустриализации, стало очевидным, что воспитательная работа требует не только организованности, но и возврата к глубинным пластам отечественной культурной традиции²⁸. Именно тогда в школьную практику вновь входят русская история, классическая литература, в том числе сказки А. С. Пушкина, восстанавливаются линии наследования русской педагогики, сочетающей воспитание трудом с нравственным и эстетическим формированием личности соответственно с тем, что сегодня определяется в качестве традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Поворот к неоклассической модели образования: Постановления «О всеобщем обязательном начальном обучении» и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»

К началу 1930-х гг. советская власть переходит от экспериментов раннесоветской школы к формированию централизованной системы воспитания, опирающейся на государственные директивы, дисциплину и идеологическое единство. Одним из важнейших

этапов в этом процессе стало принятие Постановления ЦИК СССР и СНК СССР от 14 августа 1930 г. № 43/308 «О всеобщем обязательном начальном обучении». Документ закреплял переход к обязательному 4-летнему начальному образованию для детей в возрасте от 8 до 12 лет. Ключевым моментом стала ориентация на охват всего детского населения страны вне зависимости от социального положения и места проживания, что воплощало идею массового просвещения, но уже в институционально упорядоченной форме – в рамках плановой государственной политики.

Особое внимание при этом уделялось кадровому обеспечению новой школы. В постановлении подчеркивалась необходимость коренной перестройки подготовки учителей, прежде всего – в духе марксистско-ленинского мировоззрения. Усиление идеологической компоненты педагогической подготовки напрямую связывалось с воспитательными задачами школы: учитель рассматривался не просто как передатчик знаний, но как активный носитель коммунистических идей, формирующий мировоззрение подрастающего поколения²⁹.

Критика раннесоветской педагогики за подрыв дисциплины и основ социалистического строительства особенно ярко проявилась в Постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». Прямо критиковался бригадно-лабораторный метод как дезорганизующий учебный процесс и не обеспечивающий усвоения систематических знаний. Возвращалась классно-урочная система с

²⁸ Лившин А. Я. «Военная тревога» 1927 года и общественные настроения в Советском Союзе // Государственное управление. Электронный вестник. – 2015. – № 50. – С. 190–206.

²⁹ Постановление Центрального исполнительного комитета и Совета народных комиссаров. О всеобщем

обязательном начальном обучении. 14 августа 1930 г. Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1930 г. Ч. 2. Отдел первый. – М.: Б.И., 1931. – 587 с. – С. 711–715.



единым учебным планом и программами, а дисциплина объявлялась ключевым принципом функционирования школы. Провозглашалась борьба с хулиганствующим элементом в школе.

Особое внимание уделялось содержанию гуманитарных дисциплин. В постановлении акцентировалась «недостаточность исторического подхода к программам по общественным предметам», из-за чего учащиеся получали крайне слабое представление об историческом прошлом народов, развитии человеческого общества и роли трудящихся масс. Подчеркивалось, что отсутствуют разработанные и утвержденные программы по истории как отдельной дисциплине³⁰. Таким образом, вектор образовательной политики смещался в сторону восстановления полноценных историко-культурных представлений, необходимых для формирования советского гражданина, укорененного в преемственности исторического процесса, но через призму марксистской интерпретации. Возврат к истории означал и восстановление роли исторической памяти как инструмента воспитания социалистического патриотизма.

Единые учебники в государственной повестке 1930-х гг.

Поворот к неоклассической модели советской школы, начатый в 1932 г., получил продолжение и углубление в Постановлении ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. «Об учебниках для начальной и средней школы». Если в постановлении от 25 августа 1932 г. основной акцент был сделан на восстановление классно-урочной системы, единых программ и дисциплинарного порядка, то в документе 1933 г.

была поставлена задача коренной переработки содержания школьного образования. Речь шла не только об устранении хаоса, вызванного методологическими экспериментами 1920-х гг., но и о создании устойчивого учебно-методического фундамента, соответствующего задачам идеологического воспитания.

Документ осуждал практику многочисленных, противоречивых и некоординированных учебников, часто создававшихся в порядке местных или временных инициатив. Подчеркивалась недопустимость существующего положения, при котором «в каждой школе по существу свой учебник», что вело к разнобою, фрагментарности и дезориентации учащихся. Требовалось немедленно приступить к созданию единых, строго утвержденных, научно и идеологически выверенных учебников для всех школ страны. Это положение делает документ своего рода прецедентом и предшественником нынешней государственной политики единой линейки школьных учебников.

В постановлении подчеркивалась необходимость устранения многословия, путаности, методической рыхлости и идеологической нейтральности старых учебных текстов. На смену им должны были прийти учебники, в которых будет ясно выражено формируемое мировоззрение. Тем самым образовательный процесс приобретал окончательно целенаправленный, централизованный и идеологически направляемый характер³¹.

Особое значение имело Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в

³⁰ Постановление ЦК ВКП(б). О начальной и средней школе. 25 августа 1931 г. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 5. 1929–1932. – М.: Политиздат, 1984. – 448 с. – С. 353–361.

³¹ Об учебниках для начальной и средней школы. Постановление ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. URL: <https://istmat.org/node/58635>



школах СССР». Документ знаменовал поворот к исторической преемственности. Впервые после революции официально утверждалась необходимость изучения истории Отечества, включая дореволюционные периоды. Хотя интерпретация событий оставалась в рамках марксистской парадигмы, само внимание к русской истории – от Древней Руси до Российской империи – означало символическое возвращение к историческим корням. История начинала использоваться как ресурс воспитания гражданской и патриотической идентичности³².

Хотя историческое содержание продолжало подаваться в рамках марксистско-ленинской парадигмы – через призму классовой борьбы и смены общественно-экономических формаций, сам факт обращения к допартийным, дореволюционным эпохам означал важнейший идеологический сдвиг. Русская история становилась источником символического капитала: с её помощью формировались гражданская идентичность, патриотизм, чувство преемственности³³. Это решение предвосхитило героико-исторический поворот 1940-х годов, когда в условиях военной мобилизации образы Александра Невского, Дмитрия Донского, Кутузова и Суворова стали неотъемлемыми элементами государственной идеологии и массового воспитания.

Вузовское образование как часть воспитательной системы: Постановление «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой»

Не только школы, но и вузы в середине 1930-х гг. были включены в систему идеологического воспитания, что опровергало распространённое представление о том, будто воспитательная функция относится исключительно к школьному возрасту. Существенный поворот в развитии высшего образования зафиксирован в Постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой»³⁴. Документ обозначал отказ от экспериментальных методов 1920-х гг., в частности от бригадно-лабораторной системы, которая допускала размытость требований, отсутствие персональной ответственности и сниженную учебную нагрузку³⁵.

Высшая школа переводилась на принципы четкого планирования, единых программ и централизации управления. Вместе с тем акцент делался на политико-воспитательной задаче вузов: институты и университеты становились звеном в единой системе формирования советского гражданина, носителя коммунистического мировоззрения. Подготовка квалифицированных специалистов рассматривалась как неотделимая от их идейной

³² Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального Комитета ВКП(б). О преподавании гражданской истории в школах СССР. 15 мая 1934 г. Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1934 г. – М.: Гос. Советское законодательство, 1934. – 310 с. – С. 368-369.

³³ Пепелина Н. И. Из истории народного образования в СССР в 1930-х годах: работа над школьным учебником отечественной истории // Вестник МГТУ им. М. А. Шолохова. Серия «История и политология». – 2013. – № 2. – С. 19–32.

³⁴ Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б). О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой. 23 июня 1936 г. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 6. 1933–1937. – М.: Политиздат, 1985. – 432 с. – С. 351-362.

³⁵ Ставропольцева С. В. Лабораторно-бригадное обучение: традиции и инновации // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Казань: ООО «Бук», 2017. – С. 14–19.



подготовки. Современная дискуссия о компетентностном подходе обнажает тот же вызов, что и в 1930-е гг.: профессиональные навыки без мировоззренческой и ценностной основы не способны обеспечить полноценное воспитание ответственного гражданина и патриота.

Борьба с идеологически деструктивными течениями в педагогике: Постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»

Ключевым идеологическим ударом по педагогическим экспериментам 1920-х гг. стало Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Документ подвергал резкой критике педологию как лженауку, опасную своим методологическим отказом от воспитательной функции школы. Центральным пунктом обвинения было то, что педологи переносили акцент с формирования личности на предположительно «объективные» измерения умственных способностей, склонностей и наследственных факторов, тем самым подменяя педагогическую деятельность биологизаторскими и психологизаторскими практиками³⁶.

Особо осуждалась тенденция к фатализации личностного развития – представление о том, что способности ребенка определяются преимущественно врожденными данными и выявляются тестами, исключая влияние среды и педагогического воздействия. Это означало отказ от принципа равенства образо-

вательных возможностей и фактически легитимировало идею врожденного неравенства – позицию, идеологически опасную в контексте международной обстановки середины 1930-х гг. В фокусе критики педологии оказывалось прежде всего биогенетистское направление, отводившее решающую роль наследственности. Это прочитывалось как легитимизация врожденного социального или расового неравенства³⁷. Критика педологии в документе сопровождалась недвусмысленной аллюзией на расистские теории, набирающие силу в нацистской Германии, где в 1933 г. к власти пришел Гитлер, и разворачивалась масштабная расовая пропаганда. В этом контексте советская критика педологии выступала как идейный ответ на опасность утверждения наследуемых различий в «ценности» людей – в образовательной сфере и в обществе в целом³⁸.

В противовес этому утверждался педагогический принцип: решающую роль в становлении личности играют воспитание, социальная среда и идеологическая направленность. Педагогика вновь утверждалась как система формирования человека в заданной ценностной рамке, а учитель – как носитель морального авторитета, не только передающий знания, но и формирующий мировоззрение.

Русский язык как средство культурной консолидации: Постановление «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей»

³⁶ Постановление ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 6. 1933–1937 гг. – М.: Политиздат, 1985. – 432 с. – С. 364–367.

³⁷ Блонский П. П. Педология (Учебник для высших педагогических учебных заведений). – М.: Учпедгиз, 1936. – 335 с.

³⁸ Баранов В. С. Педологическая служба в советской школе 20–30-х // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 100–112.

Родин А. М. Из истории запрета педологии в СССР // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 92–98.



Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 13 марта 1938 г. № 324 «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» ознаменовало формирование русского культурного ядра в рамках многонационального советского государства. Русский язык закреплялся как средство консолидации, мобилизации и духовной интеграции страны. Это было важным шагом в формировании общего культурного кода и воспитании граждан СССР как части советского, но одновременно и русского в культурном плане мира. В условиях нарастающей международной напряженности и приближающейся войны подчеркивалось, что знание русского языка обеспечивает необходимые условия для успешного несения всеми гражданами СССР воинской службы в рядах Рабоче-Крестьянской Красной Армии и Военно-Морского Флота, а также для овладения техникой и подготовки к производственным задачам оборонного характера³⁹. Проведенные в 1938 г. меры по обязательному изучению русского языка в школах национальных республик находят прямую параллель в современной государственной политике, выразившейся в принятом в 2025 г. Федеральном законе о защите русского языка, который закрепляет русский язык как неотъемлемый элемент публичного пространства и культурной идентичности, служащий основой единства и суверенитета Российской Федерации.

Традиционные социокультурные роли полов в системе воспитания: Постановление «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек»

Завершающим элементом указанной трансформации стало Постановление СНК СССР от 16 июля 1943 г. № 789 «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек...». На фоне Великой Отечественной войны государство обратилось к глубинным культурным архетипам. Идея двух миров – мужского и женского – получала институциональное оформление. Это кардинально расходилось с раннесоветской установкой на нивелировку половых различий и совместное воспитание. Возвращение к культурно обусловленному различию полов свидетельствовало о признании устойчивости традиционных форм социализации, пусть и интерпретированных в духе коммунистической идеологии⁴⁰.

Таким образом, к концу 1930-х – началу 1940-х гг. в советской системе воспитания был выстроен целостный и внутренне непротиворечивый идеологический комплекс, сочетающий коммунистическую цель с институциональными и культурными формами, заимствованными отчасти из дореволюционного опыта. Фактически речь шла о восстановлении традиционных российских цивилизационно-идентичных ценностей, но в смысловой упаковке советского государства и коммунистических идеалов. Эта система выдержала серьезное испытание в годы Великой Отечественной войны, доказав свою способность к мобилизации человеческих и духовных ресурсов в критической ситуации. Переориентация педагогики от идей Дж. Дьюи и сторонников свободного воспитания к наследию К. Д. Ушинского отражала более широкий цивилизационный поворот к восстановлению

³⁹ Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». 13 марта 1938 г. ЦК ВКП(б) и национальный вопрос. Кн. 2. 1933–1945. – М.: РОССПЭН, 2009. – 1095 с. – С. 391–394.

⁴⁰ Гончарова Г. Д. Период раздельного обучения в СССР в 1943–1945 гг. и его отражение в литературе и кинематографе. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2013. – 28 с. URL: https://wp.hse.ru/data/2013/12/20/1338786186/WP20_2013_07.pdf

национально-ценностных оснований образования [24]. Образ нового человека оказался не отвлеченной идеологемой, а реальной программой формирования поколения победителей.

Производственное воспитание в переосмыслении хрущевского идеологического поворота: закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»

Хрущевская образовательная реформа, оформленная в Законе СССР от 24 декабря 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», стала попыткой переосмысления советской системы воспитания в духе коммунистических идеалов нового времени. В центре внимания оказалась идея всестороннего развития личности, где интеллектуальное и физическое, теоретическое и прикладное, учебное и производственное должны были соединяться в едином образовательном процессе. Акцент делался на преодолении исторически сложившегося разделения между умственным и физическим трудом, считавшегося буржуазным пережитком. В марксистско-ленинской трактовке утверждалось, что социализм ликвидирует социальную пропасть между разными формами труда, открывая широким массам доступ к культуре, науке и технике⁴¹.

Однако, несмотря на утвержденную цель «гармонического развития личности», в содержательном плане система теряла ряд прежних опорных элементов. В частности, исчезала идея культурной преемственности, ранее

встроенная в воспитательный процесс как связь с историей Отечества, включая русскую традицию. В отличие от поворота 1930-х гг., когда было восстановлено изучение отечественной истории и утверждена роль русского языка как культурного стержня, хрущевская модель в этом отношении демонстрировала отход от культурно-исторических опор, заменяя их функциональным подходом⁴².

Труд в хрущевской трактовке выступал не как философская категория, связанная с преобразованием человека и мира, а как утилитарная производственная деятельность. Под влиянием стремительного технико-экономического прогресса формировалось представление о труде как о средстве технической социализации учащихся, подготовки их к работе в промышленности, сельском хозяйстве и других отраслях народного хозяйства. Школьное и вузовское образование в рамках реформы должно было давать не только общие знания, но и практические умения, формируя «трудовую школу» как ведущую модель⁴³.

Символичным было и стремление охватить образовательными программами уже работающую молодежь – через вечерние и заочные формы обучения, усилить воспитание в вузах в духе марксистско-ленинского мировоззрения, социалистического интернационализма и трудового героизма. В то же время школьное обучение связывалось с обязательным участием подростков в производительном труде с 15–16 лет, что в ряде случаев воспринималось как преждевременное включение в экономическую деятельность за счет полноценного теоретического образования.

⁴¹ Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – М.: Известия, 1958. – 31 с.

⁴² Багдасарян В. Э. Сталинизм: цивилизационное осмысление. – М.: Концептуал, 2024. – 224 с. ISBN:978-5-907844-26-1

⁴³ Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – М.: Известия, 1958. – 31 с.



Несмотря на высокий пафос коммунистических идеалов, реформа обозначила смену акцентов: от культурно-исторической и идейной преемственности к функционально-трудовой модели. Взамен образа гражданина, укорененного в истории и культуре, формировался тип «производственного участника» строительства коммунизма. Это также соответствовало фигуре самого Хрущева – прагматичной, производственно ориентированной, склонной к утилитарному пониманию задач образования и культуры.

Хрущевская реформа продвигала таким образом социальное равенство и утверждение труда как основы воспитания, но во многом размывала традиционные ценностные основания, лишая систему воспитания историко-культурной глубины и идеологической преемственности⁴⁴ [3].

Коммунистические идеалы и начало ценностного смещения: Третья Программа партии

Начатая в конце 1950-х гг. при Хрущеве реформа образования получила логическое закрепление в Программе КПСС 1961 г. Образование в ней было определено как ключевой инструмент социалистического строительства, а его развитие – как условие всестороннего формирования личности. Однако сам документ носил в отношении задаваемых воспитательных ориентиров противоречивый характер.

С одной стороны, Программа воспроизводила многие положения, напрямую перекликающиеся с тем, что в современной по-

вестке формулируется как традиционные ценности, зафиксированные, например, в Указе Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г. Это идеи коллективизма, взаимопомощи, патриотизма, уважения к старшим, ответственности, трудолюбия, борьбы с индивидуализмом и эгоизмом как буржуазными пережитками. Моральный кодекс строителя коммунизма, принятый в рамках Программы, по своей структуре и духу был близок к современным формулировкам духовно-нравственных ориентиров, выступая своего рода советским аналогом «традиционных ценностей». В нем делался акцент на служение обществу, честность, уважение к общественной собственности, братство и равенство народов, гуманизм, что структурно соотносится с ценностным ядром современной российской воспитательной модели⁴⁵.

Ключевым направлением оставалась борьба с буржуазными пережитками, что, по сути, является предшественником нынешнего противостояния деструктивным идеологиям, угрожающим общественной стабильности и национальной идентичности. В этом аспекте прослеживается линия преемственности между советской программой коммунистического воспитания и современными стратегиями защиты общественного сознания.

С другой стороны, именно в этой Программе впервые на уровне официальной идеологии зазвучали категории «общечеловеческих ценностей». Хотя они и трактовались в духе социалистического гуманизма, их само появление свидетельствовало о сдвиге в сторону универалистского мышления и опреде-

⁴⁴ Иванова Г. М. Советская школа в 1950–1960-е годы. – М.: Фонд «Московское время», 2018. – 432 с. Нарядкина Л. А. Школьная реформа 1958 г. и национальное образование // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 4. – С. 35–36.

⁴⁵ Программа Коммунистической партии Советского Союза. [1961 г.] В кн.: XXII съезд Коммунистической партии Советского Союза. 17–31 октября 1961 года. Стенографический отчет. Т. III. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1962. – С. 229–335.



ленного идеологического смещения. Одновременно подчеркивалась необходимость преодоления религиозных верований как формы идеологической архаики, мешающей построению научного мировоззрения. Вновь формировалась антирелигиозная линия, воспринимающая традиционные духовные основания как препятствие для формирования нового социалистического сознания⁴⁶.

В качестве определенного идеологического сдвига можно также рассматривать установку непрерывного роста материальных и культурных потребностей граждан. Провозглашалась задача их удовлетворения как ключевая цель коммунистического строительства, что при всей своей прогрессивной социальной направленности предвосхищало сдвиг к модели потребительского общества. В перспективе это подрывало аскетическое и духовно-нравственное основание прежней воспитательной системы, смещая акценты с долга и служения к праву и комфорту. Подход Программы 1961 г. расходился с раннесоветской философией, выраженной, в частности, в идеях А. В. Луначарского, имевших не только практическое, но и метафизическое измерение⁴⁷.

Таким образом, Третья Программа КПСС формировала амбивалентную идеологическую рамку. С одной стороны, она закрепляла многие элементы традиционной российской и советской воспитательной парадигмы, с другой – вводила категории, которые в будущем стали основой ценностной размытости и западного универсализма, подготовив почву

для последующих сдвигов к утилитаризму, индивидуализму и потребительскому подходу.

Институционализация воспитательной вертикали. Следующий этап образовательной политики был ознаменован Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. № 874 «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», в котором четко обозначалась задача преодоления разрыва между требованиями времени и состоянием учебно-воспитательного процесса. Акцент был сделан на формирование гармонически развитой личности, способной активно участвовать в строительстве коммунистического общества. В документе подчеркивалось значение воспитания в коллективе и через коллектив – одного из ключевых принципов советской педагогики. Воспитательная работа должна была опираться на революционные и трудовые традиции советского народа, укреплять советский патриотизм, формировать высокую коммунистическую сознательность и готовность к защите социалистической Родины. Большое внимание уделялось эстетическому воспитанию, рассматриваемому как важная составляющая идейного и нравственного формирования личности. Важным новшеством стало признание ключевой роли педагогической науки, необходимость ее опоры на опыт практики и ориентированности на задачи коммунистического воспитания⁴⁸. Именно в этот период получает развитие теория развивающего обуче-

⁴⁶ Программа Коммунистической партии Советского Союза. [1961 г.] В кн.: XXII съезд Коммунистической партии Советского Союза. 17–31 октября 1961 года. Стенографический отчет. Т. III. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1962. – С. 229–335.

⁴⁷ Наумов И. А. Богостроительство А. В. Луначарского: философско-культурологический аспект: дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 2002. – 129 с.

⁴⁸ Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы. 10 ноября 1966 г. URL:



ния, синтезировавшая достижения отечественной психологии и дидактики⁴⁹. Постановление 1966 г. зафиксировало отход от ряда наиболее радикальных положений хрущевского «левого поворота».

К концу 1960-х гг. в СССР была институционально оформлена система воспитания, охватывающая все уровни образования – от средней школы до высших учебных заведений. Эта система была закреплена в трех нормативных актах, логически взаимосвязанных: Положении о высших учебных заведениях СССР, Положении о средних специальных учебных заведениях СССР (оба – от 22 января 1969 г.), а также Уставе средней общеобразовательной школы (8 сентября 1970 г.). Все три документа строились на единой мировоззренческой основе – марксистско-ленинской идеологии – и задавали целенаправленную воспитательную политику, интегрированную в образовательный процесс⁵⁰.

Для школы основной задачей определялось формирование у учащихся марксистско-ленинского мировоззрения, воспитание советского патриотизма, любви к Родине, а также подготовка к сознательному выбору профессии, к общественной деятельности. Впервые столь четко был структурирован и институционализирован сам механизм воспитания: в каждой школе создавалась должность организатора внеклассной и внешкольной воспита-

тельной работы, назначался военный руководитель, пионерский вожатый, развивались формы ученического самоуправления. Школа рассматривалась как звено в системе коммунистического строительства, связанная с производственными коллективами, армией, культурными учреждениями и семьей.

Средние специальные учебные заведения также ориентировались не только на профессиональную подготовку, но и на формирование всесторонне развитой личности, обладающей высокой идейной убежденностью, навыками массово-политической и воспитательной работы, готовностью к труду и служению Родине. Преподаватели были обязаны сочетать учебную деятельность с внеклассной воспитательной работой, распространять политические знания, вести работу по формированию мировоззрения учащихся. Особое внимание уделялось дисциплине, трудовой активности и нормам «социалистического общежития».

На уровне высшей школы воспитательная составляющая также была институализирована: к числу главных задач вузов относилось воспитание студентов в духе коммунистической сознательности, интернационализма, дружбы народов, их участие в массово-политической работе, физическое воспитание, готовность к защите социалистического Отечества. Таким образом, университетское обра-

<https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/413875-postanovlenie-tsentralnogo-komiteta-kpss-i-sovetaministrov-sssr-o-merah-dalneyshego-uluchsheniya-raboty-sredney-obsheobrazovatelnoy-shkoly-10-noyabrya-1966-g-locale-nil-874>

⁴⁹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.

⁵⁰ Постановление Совета Министров СССР. Об утверждении Положения о высших учебных заведениях

СССР. 22 января 1969 г. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: Сб. док. Т. 7. Июль 1968 г. – 1969 г. – М.: Политиздат, 1970. – 686 с. – С. 259-279.

Постановление Совета Министров СССР. Об Уставе средней общеобразовательной школы. 8 сентября 1970 г. № 749. Собрание постановлений правительства СССР за 1970 г. № 1–21. – М.: Юридическая литература, 1971. – 480 с. – С. 279-293.



зование рассматривалось не только как передача профессиональных знаний, но и как этап завершения идейно-политического и нравственного формирования личности.

Общей чертой трех документов стало органическое слияние образовательной, воспитательной и идеологической функций, направленных на формирование лояльного гражданина, активного участника коммунистического строительства. Впервые воспитательная система была не просто идеологически задана, но нормативно выстроена по уровням образования, с распределением ответственности между учителями, преподавателями, административным персоналом, пионерскими и комсомольскими структурами, родителями и внешкольными учреждениями [5].

Гармоническое развитие как ориентир государственной политики: закон «Об утверждении Основ законодательства о народном образовании»

Закон СССР от 19 июля 1973 г. «Об утверждении Основ законодательства о народном образовании» завершил этап нормативного оформления целостной модели социалистического воспитания и зафиксировал фундаментальные ценностные ориентиры образовательной политики. Впервые на уровне союзного законодательства была четко обозначена цель образования в условиях поступательного движения к коммунизму: формирование высокообразованных, творчески мыслящих, вооруженных глубокими знаниями, всесторонне и гармонически развитых граждан, убежденных в идеалах марксизма-ленинизма, воспитанных в духе непримиримости к буржуазной идеологии и морали, любви к Родине, гордости за принадлежность к социалистическому Отечеству, дружбы и братства народов,

сознательного отношения к труду, ответственности, организованности, дисциплины, уважения Конституции и законов, социалистического общежития и активного участия в жизни общества и государства. При этом подчеркивалось, что образование в СССР является подлинно всенародным делом, а его реализация – совместная задача государства, семьи, общественных организаций и трудовых коллективов, а не исключительно образовательных организаций.

Особая роль в этом процессе отводилась педагогическим работникам, деятельность которых должна была опираться на идейную убежденность, профессиональную и общественную ответственность, педагогическое мастерство и культуру. Эти положения отражали представление о воспитании как социально организованной системе формирования личности, где школа, внешкольные учреждения, комсомол, профсоюзы, СМИ и культурные институты составляли единый механизм. Показательно, что именно в этом законе закрепилось определение «гармонически развитого человека»⁵¹, ставшее ключевым понятием советской антропологической педагогики и впоследствии вошедшее в современные стратегические документы России, включая Национальные цели развития до 2030 года, где гармоничное развитие личности вновь выступает как приоритет государственной политики в сфере образования и воспитания.

Последний советский проект образовательной реформы

Постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. № 13-XI «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» стало

⁵¹ Закон Союза Советских Социалистических Республик от 19 июля 1973 года № 4536-VIII «Об утверждении Основ законодательства Союза СССР и союзных

республик о народном образовании». Ведомости Верховного Совета СССР. – 1973. – № 30. – С. 460–481.



наиболее масштабным нормативным выражением идеи воспитания как системной функции социалистического государства. Оно завершало линию институционального оформления единой образовательной политики, сохранив преемственность с ленинскими установками и ссылаясь на авторитетные фигуры Н. К. Крупской и А. С. Макаренки, чье наследие прямо упоминалось как образец для формирования самоуправляющихся ученических коллективов и организации воспитательной работы⁵².

Реформа 1984 г. закрепляла принцип, согласно которому школа должна не только давать знания, но и воспитывать гражданина социалистического общества, с четко выраженными коммунистическими убеждениями, высокой дисциплиной, патриотизмом, организованностью и осознанным отношением к труду. Впервые столь последовательно было поставлено требование к формированию мировоззренческой устойчивости учащихся, а также к умению отстаивать свои коммунистические убеждения. Особую роль в этом отводили обществуведению, объем которого увеличивался, вводился единый учебник, рекомендовано шире применять активные формы занятий, включая семинары, собеседования, политические дискуссии и формы самообразования.

Большое внимание уделялось эстетическому воспитанию и расширению гуманитарного цикла. Подчеркивалась необходимость формирования у школьников высоких художественных вкусов, умения ценить культуру, искусство, архитектуру и природу. Предусматривалась подготовка учителей эстетического цикла, организация учебно-воспитательных комплексов с интеграцией общего и художественного образования. На культурные

учреждения и творческие союзы возлагалась задача противодействия безыдейности и низкопробной массовой продукции в молодежной среде.

Одной из центральных тем реформы стало вновь трудовое воспитание, понимавшееся не только как средство профессиональной ориентации, но и как форма нравственного и гражданского становления личности. Школьники должны были вовлекаться в общественно полезный труд, овладевать основами экономических знаний, включая понимание хозрасчета, производственной дисциплины, себестоимости, бережного отношения к ресурсам. Воспитание трудолюбия и рачительности трактовалось как важнейшая задача формирования социалистического типа личности.

Особо подчеркивалась роль семейного и общественного воспитания, рассматриваемых как равнозначные партнеры школы. В постановлении указывалось на необходимость всестороннего содействия семье со стороны государства и общественных структур, включая внешкольные учреждения, трудовые коллективы, учреждения культуры и средства массовой информации. Акцент делался на развитии школ продленного дня, организации воспитательной среды по месту жительства, а также на расширении взаимодействия школы с родителями, в том числе в части повышения ответственности школьников за поведение и дисциплину.

Важное место в документе занимала характеристика роли учителя. Учитель провозглашался «взятелем духовного мира юной личности», его труд – благородным, ответственным и общественно значимым. Партия подчеркивала необходимость повышения ма-

⁵² Постановление Верховного Совета СССР. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. 12 апреля 1984 г. Решения

партии и правительства по хозяйственным вопросам: Сб. док. Т. 15. Ч. 1. 1983 г. – май 1984 г. – М.: Политиздат, 1985. – 542 с. – С. 395.



териального положения педагогов, их профессионального престижа, улучшения подготовки в педагогических институтах, расширения преподавания этики, эстетики, советского права, логики и методики воспитательной работы. В педагогическую практику предлагалось ввести новые формы оценки, отказ от формализма, расширить влияние лучших учителей на содержание учебников и программ⁵³.

Несмотря на глубину и системность поставленных задач, реализовать реформу в полном объеме не удалось. Многие меры остались на уровне проектов или частичной реализации. Формально провозглашенная как долгосрочная стратегическая программа, реформа продолжала действовать вплоть до конца существования СССР, но была прервана масштабными социально-политическими трансформациями конца 1980-х – начала 1990-х гг. Тем не менее именно документ 1984 г. стал наиболее системным выражением советского понимания воспитания как основы формирования социалистического гражданина, культурной и трудовой личности, включенной в политическое и общественное строительство [4].

Эрозия нравственных идеалов: Новая редакция Программы КПСС. Новая редакция Программы КПСС, принятая на XXVII съезде партии в 1986 г., формально завершала развитие нормативной модели воспитания, закрепляя основные задачи идейно-политической и образовательной политики в условиях начавшихся перемен. По содержанию она сохраняла преемственность с Программой 1961 г.,

но вместе с тем отражала изменившуюся риторику позднесоветского периода, в которой все чаще заявлялись формулы отхода от коммунистических идеалов⁵⁴.

В отличие от Программы 1961 г., утверждавшей стратегию построения коммунистического общества в обозримой исторической перспективе, редакция 1986 г. уходила от такого рода ориентиров, подменяя их риторикой об «ускорении развития» и «совершенствовании социалистического образа жизни». При этом сохранялась основа: воспитание должно быть направлено на формирование гармонически развитой, общественно активной личности, сочетающей духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Такие формулировки продолжали традицию целеполагающей педагогики, восходящей к классическим представлениям советского воспитания о «новом человеке», но в условиях внутренней деструкции системы эти цели все больше носили декларативный характер.

Важное место в Программе по-прежнему занимала идейно-воспитательная работа. Подчеркивалось, что она должна быть тесно сопряжена с общественной практикой, основана на реалиях жизни, «лишена парадности и формализма». Однако сам факт необходимости такого уточнения свидетельствовал о системной рутине идеологических механизмов, утрате реального влияния на общественное сознание. Программа сохраняла полную шкалу направлений воспитания: мировоззренческое, трудовое, нравственное, патриотическое, правовое, атеистическое, но ее положения звучали уже не как мобилизующий призыв, а как

⁵³ Постановление Верховного Совета СССР. Об Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. 12 апреля 1984 г. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: Сб. док. Т. 15. Ч. 1. 1983 г. – май 1984 г. – М.: Политиздат, 1985. – 542 с. – С. 381–340.

⁵⁴ Программа Коммунистической партии Советского Союза. Новая редакция. [1986 г.] В кн.: XXVII съезд Коммунистической партии Советского Союза. 25 февраля – 6 марта 1986 года. Стенографический отчет. Т. 1. – М.: Политиздат; 1986. – С. 554–622.



инерционная попытка удержать целостность распадающейся системы.

Существенным моментом стала централизация внимания на нравственности и дисциплине. Отдельный акцент делался на коммунистической морали, в которой утверждались принципы коллективизма, гуманизма, деятельного служения обществу, противопоставленные эгоизму, иждивенчеству, мещанству и стяжательству. Однако эти принципы все чаще вступали в противоречие с тенденциями подмены коллективизма формализмом, распространением потребительских установок и циничного отношения к труду. Указания на необходимость борьбы с пьянством, тунеядством, спекуляцией, коррупцией и моральной деградацией отражали нарастающую девальвацию коммунистических норм в позднесоветской реальности.

Новый акцент был сделан на средства массовой информации, которым поручалось «обеспечивать гласность», «поднимать актуальные проблемы», «предлагать пути их решения». В этих установках уже проступал стиль перестроечной риторики, в которой проблема идеологии переносилась в сферу коммуникативной активности, но не в сферу фундаментальных целей. Воспитательная функция образования сохранялась, но формулировки о «слиянии профессиональной и общеобразовательной школы», «развитии ученического самоуправления», «повышении правового сознания» оставались на уровне общих лозунгов.

Программа подчеркивала, что школа должна растить гражданина, способного к участию в жизни страны, владеющего современными знаниями, уважающего старших, обладающего чувством ответственности. При

этом явно ощущалась неспособность к обновлению институтов, соответствующих этим целям: прежняя воспитательная вертикаль (пионерия, комсомол, коллектив, учитель) формально сохранялась, но реально теряла авторитет. Педагогическая риторика 1986 г. уже не мобилизовывала, а инерционно охраняла символическую целостность системы⁵⁵.

Впрочем, выстроенная в советский период система воспитания продолжала функционировать и после распада СССР – уже по инерции, но все еще оказывая заметное воздействие на общество. Именно она, несмотря на идеологическую дезинтеграцию и разрушение государственных институтов, оказалась прочнее и устойчивее многих других структур позднесоветского времени. Тот факт, что в 1990-е гг., в условиях социального распада и экономической катастрофы, общество не рухнуло окончательно, в значительной степени объясняется результатами многолетней работы советской школы, формировавшей дисциплину, коллективизм, трудовые навыки и базовые моральные ориентиры.

Заключение

Советская система воспитания, оформившаяся в XX в. как структурный элемент государственного строительства, представляла собой целенаправленную стратегию формирования личности, основанную на идеологических, моральных и культурных принципах. Воспитательная деятельность рассматривалась как неотъемлемая часть государственной политики и образовательной практики, ориентированная на формирование гражданина и труженика, носителя общественного сознания и нормативных установок, соотносенных с коллективными интересами. В ходе

⁵⁵ Программа Коммунистической партии Советского Союза. Новая редакция. [1986 г.] В кн.: XXVII съезд Коммунистической партии Советского Союза. 25

февраля – 6 марта 1986 года. Стенографический отчет. Т. 1. – М.: Политиздат; 1986. – С. 554–622.

анализа стратегических государственных документов советского периода зафиксировано, что воспитательные ориентиры системно закреплялись на уровне программных положений, законов и постановлений, формируя нормативную модель личности, направленную на участие в строительстве социалистического общества.

Опора на идеологию, мобилизационный стиль и целеполагающее единство выступали ключевыми характеристиками советской воспитательной модели. Анализ историко-нормативной динамики документов показал, что именно эти элементы обеспечивали целостность воспитательной системы и ее способность выполнять функции консолидации общества в критические периоды – индустриализации, войны, культурного строительства. Через воспитательные механизмы институционализировались устойчивые ценностные ориентиры и социальные модели поведения, задававшие нормативные рамки социализации.

В ходе проведенного анализа были выделены ключевые ценностные инварианты, сохранявшиеся на протяжении различных этапов советской истории и составляющие ядро воспитательной модели:

- патриотизм, выражавшийся в реальных формах общественной практики, памяти, участия в жизни страны;
- коллективизм и взаимопомощь как основа трудового и школьного быта и важнейший этический ориентир;
- социализирующий характер воспитательной деятельности;
- трудовое воспитание, связанное с вовлечением в производственный процесс, уважением к труду и человеку труда;
- эстетическое воспитание, формировавшее представление о прекрасном, приобщение к художественной культуре;

– высокий уровень культуры, переданный широким слоям через массовую школу – от знания классики до поведения в театре;

– реализация ориентира межнационального единства народов СССР в рамках наднациональной советской идентичности;

– наличие образа будущего, задававшего направление, формировавшего мотивацию и горизонты устремлений;

– система мировоззренческих смыслов, включенная в единую теорию марксистско-ленинского учения;

– научная основа воспитания, обеспеченная трудами педагогов, методистов, исследователей, работающих в единой системе.

Анализ нормативных документов показал, что преемственность с национальной и духовной традицией проявлялась не на всех исторических этапах. В ряде периодов нормативные документы фиксируют целенаправленное вытеснение религиозных и историко-культурных компонентов из воспитательной системы, что приводило к формированию концептуальной оппозиции дореволюционных и советских антропологических моделей. На раннем этапе советское воспитание дистанцировалось от дореволюционной педагогики, православной культуры и русской цивилизационной идентичности. В дальнейшем в ряде программных и законодательных актов можно наблюдать постепенное восстановление отдельных элементов дореволюционной педагогической традиции и связанных с ней духовно-нравственных оснований. Однако данный процесс не носил системного характера и не привел к полному преодолению идеологического и ценностного разрыва, который периодически актуализировался вновь, порождая кризисные явления в системе воспитания.

Отступление от устойчивых воспитательных ориентиров затронуло не только

сферу воспитания, но и проявилось как элемент более широкого системного кризиса. Во второй половине 1980-х гг. в стратегических документах стали фиксироваться новые ценностные ориентиры, во многом расходящиеся с ранее принятыми нормативными установками, что обозначило начало идеологического сдвига, ставшего основой дискурса перестройки. Эта переориентация привела к ослаблению преемственности, снижению институциональной устойчивости системы социализации и разрыву доверительных связей между обществом и государством. Несмотря на эти процессы, сама воспитательная система продолжала функционировать по инерции, демонстрируя значительную структурную и ценностную устойчивость, которая способствовала сохранению социальной целостности в условиях кризиса 1990-х гг.

В соответствии с поставленной целью проведенный анализ корпуса стратегических документов позволил реконструировать нормативную модель советского воспитания, выделить ее ценностные инварианты, этапы формирования и трансформации. Включение воспитания в качестве системообразующего элемента государственной стратегии способствовало формированию устойчивой социальной структуры и воспроизводству нормативных

ценностей на протяжении нескольких десятилетий. Исторический опыт советской модели демонстрирует значимость институционализированной воспитательной системы для обеспечения ценностной и социальной консолидации общества. Этот опыт сохраняет исследовательскую и практическую актуальность для современной России, где в условиях ценностных трансформаций особое значение приобретает восстановление преемственности с духовно-культурными основаниями, уточнение целеполагания и нормативного образа личности. Эффективность воспитательной системы в советский период определялась четкой стратегической ориентацией на формирование определенного типа личности, соотношенного с государственными и общественными целями.

Авторский вклад заключается в системной реконструкции нормативной модели воспитания советского периода на основе стратегических государственных и партийных документов 1918–1986 гг., выявлении ее ценностных инвариантов и этапных трансформаций, а также в уточнении историко-нормативной динамики целевых установок и образа личности в советском воспитательном дискурсе, что ранее не получало комплексного отражения в отечественной и зарубежной литературе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А. В., Никитская Е. А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224–230. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46126369> DOI: <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2021-2-224-230>
2. Алмаев Р. З. Советское школьное образование в историографических дискуссиях постсоветского периода // Преподаватель XXI век. – 2022. – Т. 2, № 2. – С. 279–287. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49173742> DOI: <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-2-279-287>
3. Иванова Г. М. Образовательная реформа 1958 года и общественные дискуссии о путях развития высшей школы в СССР // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2023. – Т. 15, № 1. – С. 55–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50356190> DOI: <https://doi.org/10.17748/2219-6048-2023-2023-15-1-55-75>



4. Куровская Ю. Г. «Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы 1984 года в советской периодике // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – № 1. – С. 150–167. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=60273586> DOI: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2024-97-150-167>
5. Козин С. В. Воспитание советских граждан в 70–80-х гг. XX в. // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 3, № 1. – С. 9–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37785317> DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-1-9-14>
6. Багдасарян В. Э. Национальная педагогическая аксиология России и современные трансформации российского образования. Образование как формирование личности // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2019. – Т. 14, № 1. – С. 44–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41851328> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41851328>
7. Nieman M. D., Allamong M. B. Schools of thought: Leader education and policy outcomes // The Journal of Politics. – 2023. – Vol. 85 (4). – P. 1529–1547. DOI: <https://doi.org/10.1086/724959>
8. Gül Y. E. Ideology and education: Soviet ideological educational practices in the Kyrgyz territory (1924–1927) // Sociology Lens. – 2024. – Vol. 37 (3). – P. 411–422. DOI: <https://doi.org/10.1111/johs.12465>
9. Gül Y. E., Orzan M. From Imperial Russia to the Soviet Union: Formal and non-formal vocational education in Kyrgyz lands in 1917–1918 // Paedagogica Historica. – 2024. – Vol. 61 (3). – P. 448–461. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2352406>
10. Гуркина Н. К. Ушинский и советская школа (из исторического опыта создания отечественной системы образования) // Управленческое консультирование. – 2023. – № 11. – С. 122–131. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54961212> DOI: <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2023-11-122-131>

Поступила: 12 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025

Заявленный вклад авторов:

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

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Багдасарян Вардан Эрнестович

доктор исторических наук, профессор,
декан факультета истории, политологии и права,
заведующий кафедрой истории России средних веков и нового времени,
Государственный университет просвещения,
ул. Радио, 10А, 105005, г. Москва, Россия.
ведущий научный сотрудник Учебно-научного центра приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров,
Московский педагогический государственный университет,
ул. Малая Пироговская, 1/1, 119435, г. Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4895-5108>
SPIN-код: 5013-6853
E-mail: vardanb@mail.ru

Склярова Наталья Юрьевна

кандидат педагогических наук,
первый проректор, директор Всероссийского научно-методического центра «Философия образования»,
Московский педагогический государственный университет,
ул. Малая Пироговская, 1/1, 119435, г. Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0002-8386-982X>
SPIN-код: 5387-3761
E-mail: nu.sklyarova@mpgu.su

Строганова Светлана Михайловна

старший преподаватель,
кафедра информационных технологий и управляющих систем,
Технологический университет (филиала МИИГАиК)
ул. Гагарина, 42, 141074, г. Королев, Россия.
старший научный сотрудник,
Учебно-научного центра приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров,
Московский педагогический государственный университет,
ул. Малая Пироговская, 1/1, 119435, г. Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6858-9403>
SPIN-код: 9651-1517
E-mail: stroganova306@mail.ru



The establishment of moral educational guidelines in high-level strategic documents of the USSR (1918–1986): Soviet historical experience

Vardan E. Bagdasaryan ^{1,2}, Natalia Yu. Sklyarova², Svetlana M. Stroganova^{2,3}

¹State University of Education, Moscow, Russian Federation.

²Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

³University of Technology (Moscow State University of Geodesy and Cartography),
Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The research addresses the fact that Russian and international scholarly literature lacks a systematic study of the strategic state and party documents of the USSR (1918–1986) as sources for reconstructing the normative model of moral education and for analyzing the mechanisms of establishing moral educational guidelines, the target image of the individual, and the logic of their historical development. The purpose of this study is to identify and analytically reconstruct the content of moral educational guidelines, objectives, and ideals, as well as to determine the stages and invariants of their development in high-level strategic documents of the Soviet period.

Materials and Methods. The methodological framework of the study is based on systemic, historical-genetic, comparative-historical, and civilizational approaches. The research employs methods of content analysis, historical contextualization, and historical reconstruction of the corpus of strategic state and party documents of the USSR (1918–1986), as well as structural-functional analysis and the periodization method. These methods made it possible to identify the substantive invariants of moral educational guidelines and to trace the stages of their development.

Results. The authors identified the stages of developing moral educational guidelines in the strategic documents of the USSR (1918–1986): from the revolutionary project of creating a ‘new person’ to the institutionalization of the moral educational vertical in the 1970s–1980s. The ideological principles, anthropological models, and cultural meanings enshrined in normative acts and programmatic

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 125062007342-8 (“Research of the value and ideological foundations of Russian pedagogical anthropology”).

For citation

Bagdasaryan V. E., Sklyarova N. Yu., Stroganova S. M. The establishment of moral educational guidelines in high-level strategic documents of the USSR (1918–1986): Soviet historical experience. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 118–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.06>

  Corresponding Author: Vardan E. Bagdasaryan, vardanb@mail.ru

© Vardan E. Bagdasaryan, Natalia Yu. Sklyarova, Svetlana M. Stroganova, 2025

materials of different historical periods were summarized. A unified normative model of Soviet education was reconstructed, including target guidelines, objectives, and representations of the ideal image of the individual. The stages and substantive invariants of this model were clarified, and the interrelations between moral educational goals, pedagogical practices, and state strategy were revealed. The research novelty includes the systematic reconstruction of the normative goal-setting of moral education in the Soviet period, which has not previously been presented comprehensively in scholarly literature in the field of education.

Conclusions. The main conclusion of the study is that in the strategic state and party documents of the USSR (1918–1986), a coherent model of moral education was established and normatively consolidated, ensuring the integration of moral educational goals with the managerial and cultural mechanisms of society.

Keywords

Moral educational guidelines; Strategic documents; Normative model of moral education; Target image of the individual; State policy; Traditional values; Educational reforms; Party programmes; historical reconstruction; Soviet period.

REFERENCES

1. Mudrik A. V., Nikitskaya E. A. Education in the context of human socialization: a retrospective of the problem and pedagogical reality. *Education. Science. Scientific Personnel*, 2021, no. 2, pp. 224–230. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46126369>
2. Almaev R. Z. Soviet school education in the historiographic discussions of the post-soviet period. *Teacher of the 21st Century*, 2022, vol. 2 (2), pp. 279–287. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-2-279-287>
3. Ivanova G. M. Educational reform of 1958 and public discussions about the development of higher education in the USSR. *Historical and Socio-Educational Thought*, 2023, vol. 15 (1), pp. 55–75. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50356190>
4. Kurovskaya Yu. G. “Ascent to quality”: The perception of the 1984 school reform in the Soviet periodical press. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2024, no. 1, pp. 150–167. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2024-97-150-167>
5. Kozin S. V. Soviet upbringing in 1970s-1980s. *Kemerovo State University Bulletin. Series: Humanities and Social Sciences*, 2019, vol. 3 (1), pp. 9–14. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-1-9-14>
6. Bagdasaryan V. E. National pedagogical axiology of Russia and modern transformations of Russian education. Education as personality formation. *Health – the Basis of Human Potential: Problems and Ways to Solve Them*, 2019, vol. 14 (1), pp. 44–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41851328>
7. Nieman M. D., Allamong M. B. Schools of thought: Leader education and policy outcomes. *The Journal of Politics*, 2023, vol. 85 (4), pp. 1529–1547. DOI: <https://doi.org/10.1086/724959>
8. Gül Y. E. Ideology and education: Soviet ideological educational practices in the Kyrgyz territory (1924–1927). *Sociology Lens*, 2024, vol. 37 (3), pp. 411–422. DOI: <https://doi.org/10.1111/johs.12465>

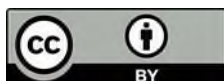


9. Gül Y. E., Orzan M. From imperial Russia to the Soviet Union: Formal and non-formal vocational education in Kyrgyz lands in 1917–1918. *Paedagogica Historica*, 2024, vol. 61 (3), pp. 448–461. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2352406>
10. Gurkina N. K. Ushinsky and the soviet school (from the historical experience of the creation of the national education system). *Administrative Consultin*, 2023, no. 11, pp. 122-131. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2023-11-122-131>

Submitted: 12 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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

The authors' stated contribution:

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

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

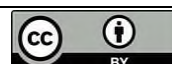
Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Vardan Ernestovich Bagdasaryan

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of History, Political Science and Law,
Head of the Department of Russian Medieval and Modern History,
State University of Education,
10A Radio St., 105005 Moscow, Russian Federation.
Leading Research,
Fellow at the Research and Educational Center for Priority Studies and Training
of Academic and Teaching Staff,
Moscow Pedagogical State University,
1/1 Malaya Pirogovskaya St., 119435 Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4895-5108>
E-mail: vardanb@mail.ru





Natalia Yurjevna Sklyarova

PhD in Pedagogy, First Vice-Rector, Director,
All-Russian Research and Methodological Center Philosophy of Education,
Moscow Pedagogical State University,
1/1 Malaya Pirogovskaya St., 119435 Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0002-8386-982X>
E-mail: nu.sklyarova@mpgu.su

Svetlana Mihajlovna Stroganova

Senior lecturer,
Department of Information Technologies and Control Systems,
Technological University (branch of MIIGAiK),
42 Gagarin St., 141074 Korolev, Russia.
Senior Research,
Fellow at the Research and Educational Center for Priority Studies and Training
of Academic and Teaching Staff,
Moscow Pedagogical State University,
1/1 Malaya Pirogovskaya St., 119435 Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6858-9403>
E-mail: stroganova306@mail.ru



www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**



УДК 004.8+51-77+37.031

DOI: [10.15293/2658-6762.2506.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.07)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Исследование возможностей генеративного искусственного интеллекта для формирования оценочной обратной связи, близкой к экспертной, при проверке математических задач открытого типа

М. А. Лукоянова¹, А. В. Данилов¹, Р. Р. Зарипова¹, Л. Л. Салехова¹, Н. И. Батрова¹¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

Проблема и цель. В современной образовательной практике существует противоречие между активным внедрением генеративного искусственного интеллекта и недостаточной изученностью его возможностей для предоставления оценочной обратной связи, направленной на развитие математической грамотности школьников. Цель исследования заключается в выявлении возможностей использования генеративной языковой модели как инструмента педагога для формирования оценочной обратной связи, близкой к экспертной, при проверке математических задач открытого типа.

Методология. Исследование основано на системно-деятельностном, критериально-ориентированном и компаративном подходах. Применялись методы теоретического анализа научной литературы, критериального оценивания в сочетании с техниками промпт-инжиниринга, а также количественного и качественного анализа для определения согласованности между оценочной обратной связью, сформированной генеративной языковой моделью, и оценочной обратной связью, предоставленной экспертом. Выборку составили 51 учащийся.

Результаты. В результате исследования экспериментально подтверждена возможность применения генеративного искусственного интеллекта для формирования оценочной обратной связи в математическом образовании.

Разработана и обоснована эффективная стратегия автоматизации процесса проверки математических задач открытого типа на основе критериального оценивания и техник

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта, предоставленного в 2024 году Академией наук Республики Татарстан на осуществление фундаментальных и прикладных научных работ в научных и образовательных организациях, предприятиях и организациях реального сектора экономики Республики Татарстан № 23/2024-ФИП по теме «Развитие математической грамотности школьников-билингвов на основе методов машинного обучения и искусственного интеллекта».

Библиографическая ссылка: Лукоянова М. А., Данилов А. В., Зарипова Р. Р., Салехова Л. Л., Батрова Н. И. Исследование возможностей генеративного искусственного интеллекта для формирования оценочной обратной связи, близкой к экспертной, при проверке математических задач открытого типа // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 151–174. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.07>

✉  Автор для корреспонденции: Наиль Ильдусовна Батрова, nibatrova@gmail.com

© М. А. Лукоянова, А. В. Данилов, Р. Р. Зарипова, Л. Л. Салехова, Н. И. Батрова, 2025

промпт-инжиниринга с использованием генеративной языковой модели GigaChat Pro. Эмпирически установлена умеренная согласованность между оценочной обратной связью, сгенерированной GigaChat Pro, и оценкой педагога-эксперта по ключевым метрикам: точность (Accuracy) составила 73 %, коэффициент Коэна (k) достиг 0,57, семантическое соответствие текстовых комментариев (BertScore F1) – 0,614.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что генеративная языковая модель обладает значительным потенциалом для трансформации практики педагогического оценивания математических задач открытого типа. Выявлены следующие возможности применения генеративной языковой модели: автоматизация процесса оценочной обратной связи экспертного уровня; персонализация оценочной обратной связи; масштабирование практики критериально-ориентированного оценивания. Повышению качества оценочной обратной связи будут способствовать: оптимизация оценочных промптов, внедрение мультиагентной верификации и механизмов выборочного педагогического контроля.

Ключевые слова: оценочная обратная связь; генеративные языковые модели; критериальное оценивание; техники промпт-инжиниринга; задачи открытого типа; математическая грамотность.

Постановка проблемы

Современное образование сталкивается с вызовами в обеспечении эффективной, объективной и своевременной оценочной обратной связи по разнообразным учебным заданиям, особенно в случаях открытых и развернутых ответов, требующих комплексного анализа. Ручное выставление оценок и формирование обратной связи занимает значительное время и подвержено субъективности. Использование искусственного интеллекта, включая генеративные языковые модели и техники промпт-инжиниринга, открывает новые возможности для автоматизации процессов оценки и обратной связи, а также позволяет повысить объективность, оперативность и персонализацию образовательного процесса.

Многие исследователи сходятся во мнении, что генеративный искусственный интеллект (ИИ) является одним из перспективных направлений в области персонализированного обучения и автоматизации рутинных задач. Н. Crompton и D. Burke [1] особое внимание уделяют важности новых ИИ-инструментов на примере ChatGPT для автоматизации

оценки работ, обратной связи и аналитики. Необходимость адаптации образовательных процессов к новым технологиям, выявления педагогических возможностей генеративного ИИ для развития когнитивной активности обучающихся подчеркивается в исследовании Е. А. Поспеловой с соавторами [2], в котором также даются рекомендации для образовательных организаций по цифровой трансформации и адаптации под персонализированное обучение.

В своем исследовании Т. А. Чекалина [3] приходит к выводу, что применение генеративного ИИ может способствовать персонализации образовательного процесса и развитию новых форм взаимодействия между обучающимися и педагогами. К ключевым возможностям использования генеративного ИИ, по мнению N. S. Alotaibi и A. H. Alshehri [4], относятся персонализированное обучение и адаптация образовательного контента под индивидуальные потребности учащихся, а также автоматизация рутинных задач по оценке и обратной связи.

Возможности и ограничения генеративного ИИ для автоматизации проверки работ учащихся, а именно насколько адекватно и точно такие инструменты могут воспроизводить экспертное мнение преподавателя, рассмотрены в работах I. T. Awidi [5], A. Kinder с соавторами [6]. Как отмечают ученые Университета Дикина (M. Bearman, J. Tai, P. Dawson, D. Boud, R. Ajjawi) [7] и Национального Университета Тайваня (C.-H. Chiang, H.-Y. Lee) [8] важно критически оценивать качество генерируемого текста для обратной связи, поскольку в нем могут содержаться ошибки и устаревшая информация, а также учитывать качество генерации вымышленных или нерелевантных фактов.

При использовании генеративного ИИ в образовании исследователи Е. А. Поспелова с соавторами [2], Т. А. Чекалина [3], M. Bearman с соавторами [7] подчеркивают важность решения вопросов, связанных с соблюдением этики, правового регулирования и методологического сопровождения.

Таким образом, генеративный ИИ является эффективным инструментом педагога, позволяющим обеспечить персонализированное обучение за счет адаптации контента под нужды каждого ученика и автоматизировать рутинные процессы проверки работ и обратной связи, что в совокупности способствует развитию когнитивной активности учащихся, созданию новых форм образовательного взаимодействия и цифровой трансформации учебного процесса в целом.

Как отмечают J. Meuer с соавторами [9], генеративные языковые модели могут быть адаптированы к различным задачам посредством инструкций, тогда как разработка автоматизированных систем для оценочной обрат-

ной связи является трудоемкой и дорогостоящей, поскольку требует дополнительного обучения с использованием больших наборов данных, аннотированных человеческими оценками.

В последние годы в обучении иностранным языкам активно используется генеративные ИИ [10], с помощью которых предоставляется обратная связь для проверки письменных работ на иностранном языке. M. G. Hahn с соавторами [11], С. В. Боголепова и М. Г. Жаркова [12] описывают использование языковых моделей для оценки студенческих эссе по иностранному языку, формулировки обратной связи по качеству студенческих работ, снижения предвзятости и сокращения времени, необходимого на проверку преподавателем. O. Zeevy-Solovey [13], T. Kincl и соавторами [14] приходят к выводу, что генеративный ИИ демонстрирует высокую эффективность в обработке больших объемов работ и оценки по формальным критериям, но при этом сталкивается с трудностями в оценивании сложных аспектов, связанных с аргументацией, креативностью и глубиной содержания. Авторы подчеркивают необходимость применения гибридного подхода, где за генеративным ИИ закрепляется роль ассистента педагога [13; 14].

В современных исследованиях описаны направления применения генеративного ИИ для формирования оценочной обратной связи при обучении математике. H. McNichols с соавторами¹ пишет об ограниченной способности языковых моделей к глубокому пониманию математических ошибок учащихся. Дан-

¹ McNichols H., Lee J., Fancsali S., Ritter S., Lan A. Can Large Language Models Replicate ITS Feedback on Open-Ended Math Questions? // Proceedings of the 17th

International Conference on Educational Data Mining. – 2024. – P. 769–775. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12729946>



ная проблема подтверждается в исследованиях S. Baral с соавторами², В. К. Колобаева и И. К. Морозовой³. Возможности генеративного ИИ для индивидуализации обучения отмечают А. А. Бабкина и Н. А. Андрющечкина⁴, Е. И. Маркин с соавторами⁵, при этом авторы выделяют ограничения, связанные с недостаточной точностью при оценке глубоких математических рассуждений.

Таким образом, остается малоизученной проблема формирования оценочной обратной связи при решении задач открытого типа по математике. В таких областях, как математика, предоставление эффективной обратной связи может быть более сложным, поскольку языковые модели демонстрируют повышенную тенденцию к системным галлюцинациям⁶.

Исследования М. I. Núñez-Peña с соавторами [15], Е. R. Fyfe и S. A. Brown [16] подчеркивают важность оценочной обратной связи от педагога при обучении математике, так как она снижает математическую тревожность и развивает способность к рассуждению.

Существующее противоречие между быстрым развитием ИИ-инструментов для оценивания и недостаточной изученностью их применения к решениям математических задач открытого типа актуализирует проблему

соответствия автоматизированной оценочной обратной связи экспертной оценке педагога.

В связи с этим цель исследования заключается в выявлении возможностей использования генеративной языковой модели как инструмента педагога для формирования оценочной обратной связи, близкой к экспертной, при проверке математических задач открытого типа.

Методология исследования

Исследование осуществлялось на основе совокупности взаимодополняющих методологических подходов: системно-деятельностного подхода, который приобретает особую значимость при работе с задачами открытого типа, поскольку именно в процессе их решения формируется способность к применению математических знаний в нестандартных ситуациях, что составляет основу математической грамотности; критериально-ориентированного подхода, составляющего основу для формализации критериев оценки решений математических задач открытого типа; компаративного подхода, который используется для анализа согласованности оценочной обратной связи, генерируемой языковой моделью, с экспертной оценкой.

² Baral S., Worden E., Lim W.-C., Luo Z., Santorelli C., Gurung A., Heffernan N. Automated Assessment in Math Education: A Comparative Analysis of LLMs for Open-Ended Responses // Proceedings of the 17th International Conference on Educational Data Mining. – 2024. – P. 732–737. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12729932>

³ Колобаев В. К., Морозова И. К. Возможности использования искусственного интеллекта в обучении математике // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 8. – С. 39–43.

⁴ Бабкина А. А., Андрющечкина Н. А. Применение искусственного интеллекта в математике // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 11-2. – С. 178–181.

⁵ Маркин Е. И., Зупарова В. В., Панфилова М. И. Разработка системы LMS с использованием больших языковых моделей для автоматизации проверки программных заданий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 90–94.

⁶ Capellini R., Atienza F., Sconfield M. Knowledge accuracy and reducing hallucinations in LLMs via dynamic domain knowledge injection // Research Square. – 2024. – P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4540506/v1>

В качестве методов исследования применялся теоретический анализ актуальных проблем использования генеративных языковых моделей в образовательном процессе, включающий сравнительно-аналитический обзор источников по теме исследования. Как показал анализ литературы, применение метода критериального оценивания в сочетании с техниками промпт-инжиниринга позволяет обеспечить гибкую адаптацию генеративной языковой модели в формировании эффективной, объективной и своевременной оценочной обратной связи при проверке математических задач открытого типа, решение которых требует глубокого понимания контекста, логических рассуждений и оценочных суждений. Количественные методы применялись для определения точности и согласованности между оценочной обратной связью, генерируемой языковой моделью, и предоставленной педагогом-экспертом; качественные методы обработки эмпирических данных – для определения их семантического соответствия.

Для оценки возможностей применения генеративной языковой модели как инструмента педагога для формирования оценочной обратной связи, близкой к экспертной, при проверке математических задач открытого типа была проведена экспериментальная работа, в ходе которой группе из 51 учащегося 5-х классов была предложена математическая задача открытого типа, направленная на развитие математической грамотности.

Результаты исследования

Описание объекта исследования и методики оценивания

В рамках исследования была выбрана эталонная задача открытого типа по математике⁷ на примере ситуации «Парусники», направленная на развитие математической грамотности учащихся 5-х классов. Согласно методическим рекомендациям по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9-х классов во внеурочной деятельности, разработанным Г. С. Ковалевой с соавторами⁸, математическая грамотность школьника включает развитие следующих умений:

- математические знания, которые необходимы для повседневной практической деятельности, восприятия и интерпретации разнообразной информации;

- математический стиль мышления, который проявляется в определенных приемах и методах мышления (например, анализ и синтез, классификация и систематизация), логическое мышление, обеспечивающее возможность формулировать, обосновывать и доказывать суждения;

- понимание особенностей применения математики для решения научных и прикладных задач.

При решении задачи «Парусники» осуществляется оценка способности учащихся планировать ход решения задачи, извлекать и соотносить информацию в тексте и таблице, выполнять прикидку результата действия с ве-

⁷ Ковалёва Г. С. Математическая грамотность. Сборник эталонных задач / Г. С. Ковалёва, Л. О. Рослова, К. А. Краснянская, О. А. Рыдзе, Е. С. Квитко. – М.; СПб.: Просвещение, 2020. – 79 с. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/storage/org1866/files/книга.pdf>

⁸ Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5-9 классов во внеурочной деятельности (с использованием открытого банка заданий на основе программы

курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни»). 5 класс / [Г. С. Ковалева, А. А. Бочихина, Ю. Н. Гостева и др.]; научн. ред. Г.С. Ковалева. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 197 с. URL: https://edsou.ru/wp-content/uploads/2024/01/metod_rek_fg_5-klass_2023.pdf

личинами и делать вывод, находить и учитывать в ходе решения все условия учебной задачи, соотносить результаты действий с указанными условиями, выдвигать и обосновывать гипотезу (ответ).

Содержание задачи «Парусники» представлено в виде таблицы с указанием названий судов, года спуска на воду, длины судна с

бушпритом, ширины судна, класса судна, количества экипажа (чел.). Учащимся предлагается проанализировать ответы на вопрос Федора и Иры, решить правы ли они и выбрать соответствующий ответ (да или нет), далее объяснить свой выбор.

Критерии оценивания решения задачи «Парусники»² представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии оценки для проверки математической задачи открытого типа по ситуации «Парусники»

Table 1

Evaluation criteria for checking an open-ended mathematical problem on the situation “Sailboats”

Критерии оценки решения задачи	Балл
Верно выбраны ответы и даны объяснения в обоих случаях	2
Выбран ответ «Да» и дано объяснение, что Федор прав, потому что судно, у которого длина менее 109 м и меньшая численность экипажа (51 чел), – это «Паллада», оно было спущено на воду в 1989 году. Комментарий. В таблице приведены годы спуска на воду двух судов, у которых длина меньше 109 м – «Паллада» (1989) и «Херсонес» (1988). Но у «Паллады» экипаж составляет 51 чел., а у «Херсонеса» – 55 чел. Значит, Федор прав. ИЛИ Выбран ответ «Нет», в объяснении говорится, что Ира не права, так как она не учла условие, что длина судна должна быть меньше 109 м. Комментарий: Ира не права, потому что не выполнено условие задания: «имеющий длину с бушпритом меньшую 109 м». Она указала год спуска на воду судна «Надежда» – 1992, у которого длина с бушпритом 109 м 40 см.	1
Дан другой ответ ИЛИ ответ отсутствует	0

В исследовании принял участие 51 пятиклассник, решивший данную математическую задачу открытого типа. С целью сравнительного анализа каждое решение ученика было подвергнуто двум независимым процедурам оценивания: экспертной оценке педагога по математике и автоматизированной оценке с использованием генеративной языковой модели GigaChat Pro. Критериальной основой для обоих видов оценки выступили критерии,

разработанные для оценки эталонной задачи «Парусники» (табл. 1).

Результатом оценки являлась структурированная оценочная обратная связь, включающая количественную оценку (балл) и качественный анализ полноты и обоснованности объяснения решения задачи (текстовый комментарий). Данный подход к оценке решений предложенной задачи позволяет понять,



насколько оценочная обратная связь, полученная от генеративной языковой модели, является близкой к экспертной оценке.

Формирование обратной связи, сгенерированной языковой моделью GigaChat Pro как инструмента автоматизированной оценки, осуществлялось на основе разработанной авторами комплексной стратегии. Она основана на адаптации метода критериального оценивания LLM-as-a-Judge в сочетании с современными техниками промпт-инжиниринга Few-shot prompting, Role prompting and Chain-of-Thought prompting, что позволяет формализовать и стандартизировать процесс экспертной оценки средствами генеративной языковой модели GigaChat Pro.

Выбор языковой модели GigaChat Pro, разработанной компанией Сбербанк, обусловлен общедоступностью (имеет пробный бесплатный лимит); простотой использования и способностью обрабатывать и генерировать тексты на русском языке. Модель GigaChat Pro

– версия для ресурсоемких задач, она обеспечивает максимальную эффективность в обработке данных, креативность и соблюдение инструкций^{9, 10}[17].

В зарубежных исследованиях для автоматизации процесса оценки текстов, близкой к экспертной, на основе заданных критериев используется метод LLM-as-a-Judge^{11, 12, 13, 14}. Предлагаются различные варианты составления промпта для оценки при реализации LLM-as-a-Judge: direct scoring (прямое оценивание), pairwise comparison (парное сравнение), criteria-based evaluation (оценка по критериям), self-consistency и CoT^{15, 16}. Важно отметить, что для оценки возможно настроить несколько параметров, например, логичность, точность, полнота, токсичность, корректность, релевантность, согласованность, краткость, креативность, наличие выдуманной информации.

Разработанная авторами стратегия включает реализацию нескольких ключевых механизмов, характерных для метода LLM-as-a-

⁹ Ениватов А. С. Интеграция нейронной сети Gigachat в систему поддержки образовательного процесса // Новые информационные технологии в научных исследованиях: Материалы XXIX Всероссийской научно-технической конференции студентов, молодых ученых и специалистов, Рязань, 27–29 ноября 2024 года. – Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина, 2024. – С. 17–18.

¹⁰ Косов Н. В., Краснова А. Д., Тарханова О. В. Сравнительный анализ точности результатов систем искусственного интеллекта “GIGACHAT” и “YANDEXGPT4-pro” // Приоритетные направления экономического, социального и политического развития информационного общества (ПН-2024): Материалы Международной научно-практической конференции, Тюмень, 13 декабря 2024 года. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2025. – С. 183–187.

¹¹ LLM-as-a-judge: a complete guide to using LLMs for evaluations. URL: <https://www.evidentlyai.com/llm-guide/llm-as-a-judge>

¹² Li Q., Dou S., Shao K., Chen C., Hu H. Evaluating Scoring Bias in LLM-as-a-Judge // ArXiv. – 2025. – P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.22316>

¹³ Gu J., Jiang X., Shi Z., Tan H., Zhai X., Xu C., Li W., Shen Y., Ma S., Liu H., et al. A survey on LLM-as-a-Judge // ArXiv. – 2024. – P. 1–52. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.15594>

¹⁴ Dasgupta S., Shankar H. AI Agents-as-Judge: Automated Assessment of Accuracy, Consistency, Completeness and Clarity for Enterprise Documents // ArXiv. – 2023. – P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.22485> <https://arxiv.org/pdf/2506.22485>

¹⁵ Kennedy S., Seth D., Subramani D. Dissecting Physics Reasoning in Small Language Models: A Multi-Dimensional Analysis from an Educational Perspective Nicy Scaria // ArXiv. – 2025. – P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.20707>

¹⁶ Langfuse. URL: <https://cloud.langfuse.com/project/clkpwwm0m000gmm094odg11gi/evals/templates?search=context&peek=cma16wart009lyn-rdtpv6olve>

Judge: оценку по критериям выставления баллов 0, 1, 2 с детализированными условиями для проверки (например, название и длина судна, экипаж, год спуска на воду) и параметры оценки «точность и полнота ответа». Таким образом, генеративная языковая модель действует как строгий эксперт, согласно заданным критериям.

Few-shot prompting применяется к сложным и чувствительным к контексту задачам [18]. Role prompting позволяет активировать специфические знания и стиль модели через назначение ей определенной роли, что формирует стиль, глубину и область знаний генерируемого ответа, делая его более релевантным и адаптированным под конкретную ситуацию или область знаний [19]. Метод Chain-of-Thought (CoT) улучшает прозрачность и точность в сложных задачах, требующих рассуждений, за счет генерации промежуточных логических шагов, минимизирует риск ошибок, позволяет получить проверяемый ход решения, структурировать оценку ответов по четким критериям [20].

В исследовании Chain-of-Thought (CoT) реализуется через структурированный пошаговый анализ решений учеников, который разбит на логические блоки.

1. Формирование контекста. Промпт начинается с явного указания условия задачи (task_description), эталонного ответа (golden_answer), критериев оценки (criteria_rubrics: баллы 0, 1, 2 с четкими условиями). Таким образом модель сначала получает всю необходимую информацию – это аналог понимания задачи.

2. Развернутые правила оценки. Критерии оценки прописаны в формате «если – то» с детализацией:

– балл 0: четко перечислены условия (нет ответа, оба неверны и т. д.);

– балл 1: разделены на два независимых сценария для Федора и Иры с конкретными требованиями к объяснениям (название судна, длина, экипаж и т. д.);

– балл 2: условие комбинации двух корректных ответов.

Это соответствует «разбиению задачи на подшаги» в CoT.

3. Примеры с пояснениями. Приведены несколько примеров с ответами учеников и обоснованием выставленного балла (например, «Федор не указал длину судна – значит, балл «0»). Это обучает модель рассуждать вслух, как в CoT, показывая цепочку: решение ученика → проверка критериев → вывод балла и текстового комментария к нему.

4. Структура запроса на оценку. Финальный запрос направляет модель сначала проверить ответ Федора, затем проверить ответ Иры и объединить результаты. Это имитирует человеческое мышление: «Сначала проверь X, потом Y, затем объединить результаты».

Таким образом, формализуется роль генеративной языковой модели с учетом заданных параметров точности и полноты, настраивается связь абстрактного названия с конкретными правилами через промпт, что позволяет расширять систему с новыми критериями без переписывания логики. В итоге модель не «думает», а применяет заранее заданные критерии, как судья. В структуре промпта criteria_name задает точность и полноту как параметр оценщика (LLM-as-a-Judge) для его реализации (табл. 2).



Таблица 2

Реализация метода LLM-as-a-Judge для автоматизированной критериальной оценки

Table 2

Using of the LLM-as-a-Judge method for automated criteria-based assessment

Рубрики оценки LLM-as-a-Judge	Характеристика
Фокус на конкретный критерий	criteria_name сужает роль языковой модели до оценки строго одного аспекта – точности (правильности ответа) и полноты (наличия всех требуемых деталей). Это имитирует реального судью, который проверяет работу по заранее определенному чек-листу, а не оценивает ее «в целом»
Чек-лист для языковой модели	criteria_name косвенно преобразуется в конкретные пункты для проверки внутри промпта: – точность: ответы Федора/Иры должны совпадать с golden_answer («Да» / «Нет»); – полнота: объяснения должны включать все указанные параметры (длина, экипаж и т. д.). Модель последовательно проверяет каждый пункт, как судья с чек-листом, и не отклоняется от заданного критерия
Связь с criteria_rubrics	criteria_name – это «заголовок» для рубрики, а criteria_rubrics – ее детализация. В других сценариях criteria_rubrics мог бы динамически подставлять правила оценки под выбранный критерий
Ограничение субъективности	criteria_name явно исключает другие аспекты (например, «креативность» или «грамотность»). Языковая модель действует как узкоспециализированный судья, что повышает согласованность оценок. Без четкого criteria_name модель могла бы учитывать посторонние факторы (например, длину текста или эмоциональность). Здесь же оценка привязана к точности и полноте
Интеграция с системой оценок	Параметр позволяет расширять возможности стратегии: – добавить другие параметры оценщика (например, criteria_name = «Креативность»); – для каждого параметра – свой промпт и правила. Языковая модель становится «модульным судьей», переключаемым между разными чек-листами

На основе разработанной стратегии автоматизации оценочной обратной связи с использованием генеративной языковой модели GigaChat Pro был реализован оценочный

промпт для проверки решения математической задачи открытого типа «Парусники» с текстовым комментарием:



Ты учитель математики. Для учащихся 5 классов была предложена задача {problem} по математической грамотности.

Условие задачи: {problem}

Оцени решения учеников {stud_solution} по следующим критериям {criteria_rubrics} в соответствии с эталонным решением {golden_answer}

Решение ученика: {stud_solution}

Параметры оценщика: {criteria_name}

Критерии оценки: {criteria_rubrics}

Эталонное решение: {golden_answer}.

Используй только варианты «0», «1» или «2» в качестве вердикта {score}.

Оценочная обратная связь:

Балл за решение {score}

Текстовый комментарий {comment}

В процессе реализации разработанной стратегии автоматизации оценочной обратной связи, интегрирующей автоматическую критериальную оценку и техники промпт-инжиниринга, была получена оценочная обратная связь при проверке математической задачи открытого типа по ситуации «Парусники» от генеративной языковой модели GigaChat Pro с последующей экспертной валидацией.

В таблице 3 представлены примеры оценочной обратной связи, включающей оценку по шкале от 0 до 2 баллов и текстовый комментарий, при проверке генеративной языковой моделью GigaChat Pro и педагогом-экспертом решения учениками математической задачи открытого типа.

Таблица 3

Примеры оценочной обратной связи по решению задачи по математике открытого типа «Парусники»

Table 3

Examples of evaluative feedback on solving an open-ended math problem “Sailboats”

Ответ ученика	Балл (GigaChat Pro)	Комментарий (генеративная языковая модель GigaChat Pro)	Балл (педагог-эксперт)	Комментарий (педагог-эксперт)
1	2	3	4	
1) да. потому что судно которое меньше 109 см и меньшую численность экипажа это Паллада, она выпущена в 1989; 2) нет. потому в 1992 году был выпущен корабль Надежда, она не подходит к описанию	2	✅ Ты – молодец! Все верно. Разберем твоё решение: Федор правильно указал, что подходящим судном является «Паллада», спущенная на воду в 1989 году, длиной 108 м 60 см и экипажем 51 человек; Ира также была точна, отметив, что в 1992 году спустили на воду «Надежду», которая не соответствует условиям задачи по длине судна	2	Верно выбраны ответы в обоих случаях и даны верные объяснения в обоих случаях



Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	
1) да, он написал верно, ведь меньше 109 м; 2) нет, она написала неверно, ведь меньше 109 м, а не 109м	1	 Хорошая работа, но есть ошибка. Разберем твое решение, Федор правильно указал год спуска на воду корабля «Паллада», удовлетворяющего условиям задачи как по длине, так и по численности экипажа. Ира указала корабль «Надежда», однако его длина составляет ровно 109 м 40 см, тогда как в условии требуется длина судна строго меньше 109 метров. Правильным решением будет указать корабль «Паллада»	1	Верно выбраны ответы в обоих случаях, но в первом случае – объяснение неполное
1) да. потому что в таблице так написано; 2) нет. потому что в таблице другой ответ	0	 К сожалению, решение неверное. Разберем твое решение: не обоснован выбор критерия у Федора; не приведены конкретных данных из таблицы, подтверждающих утверждение Иры, и не учтены оба условия задачи одновременно. Правильное решение: из таблицы видно, что только у корабля «Паллада» длина с бушпритом составляет менее 109 метров (108 м 60 см), а численность экипажа равна 51 человеку, что является наименьшей среди судов с длиной менее 109 метров. Таким образом, правильный ответ – 1989 год	0	Верно выбраны ответы в обоих случаях, но даны неверные объяснения
1) да, Федор прав. Он прав, в этом году длина судна с бушпритом меньше 109 м; 2) нет, Ира не права, в этом году больше чем 109 м	1	 Хорошая работа, но есть ошибка. Разберем твое решение, Ответ Федора верен, он правильно указал год спуска на воду корабля «Паллада», который имеет длину с бушпритом меньше 109 метров, но не указан наименьший экипаж среди подходящих по длине судов. Ира указала неверный год, поскольку длина судна «Надежда» составляет ровно 109 м 40 см, а значит, не удовлетворяет условию задачи о длине судна строго меньше 109 метров. Правильное решение: выбрать из таблицы судно длиной менее 109 метров («Паллада») и указать его год спуска на воду – 1989	1	Верно выбраны ответы в обоих случаях, но в первом случае – объяснение неверно

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	
1) да, по таблице можно увидеть, что в 1989 году был спущен Паллада и ее длина судна с бушпритом 108 м 60 см; 2) нет. в 1992 году был спущен корабль Надежда, его длина судна с бушпритом 109 м 40 см и численность экипажа 50	2	 Ты – молодец! Все верно. Разберем твоё решение: Федор правильно указал, что в 1989 году была спущена «Паллада», длина которой составляет 108 м 60 см, а численность экипажа равна 51 человеку; Ира же верно заметила, что в 1992 году спустили на воду «Надежду», однако не учла, что по условию задачи требуется найти именно корабль длиной менее 109 метров	2	Верно выбраны ответы в обоих случаях

Количественный и качественный анализ оценочной обратной связи

В результате эмпирического исследования определялась согласованность оценочной обратной связи, сгенерированной языковой моделью GigaChat Pro, с экспертной оценкой на основе количественного и качественного анализа полученных данных.

Общая доля совпадения оценок, сгенерированной языковой моделью GigaChat Pro, и экспертной оценкой определялась с помощью метрики Ассигасу (точность)¹⁷, стандартной для задач классификации. В условиях многоклассовой классификации (0, 1 и 2) проведен детальный анализ ошибок, допущенных генеративной языковой моделью с использованием метрики F1-score. Данный показатель позволяет оценить баланс между точностью (Precision) и полнотой (Recall), учитывать ложные срабатывания (FP) и пропуски (FN), что повышает адекватность интерпретации результатов по сравнению с общей точностью Ассигасу.

Оценка уровня согласия между обратной связью, сгенерированной языковой моделью

GigaChat Pro, и экспертной обратной связью измерялась с помощью коэффициента каппа Коэна. Данная метрика была выбрана в качестве основного показателя, поскольку она учитывает возможность случайного совпадения результатов, обеспечивая тем самым статистическую обоснованную оценку согласованности.

В целях верификации смысловой близости и оценочных конструкций в текстовых комментариях, сгенерированной языковой моделью GigaChat Pro, и оценочной обратной связи, предоставленной педагогом-экспертом, проводилось измерение уровня их семантического соответствия с использованием метрики BERTScore¹⁸.

Количественный анализ показал, что доля совпадающих оценок, полученных от языковой модели GigaChat Pro, с оценками педагога-эксперта достигает 73 % (по метрике Ассигасу), что является высоким показателем для оценки математических задач открытого типа и указывает на практическую применимость генеративной языковой модели GigaChat Pro (рис. 1).

¹⁷ Hu T., Zhou X.-H. Unveiling LLM Evaluation Focused on Metrics: Challenges and Solutions // ArXiv. – 2024. – P. 1–45. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2404.09135>

¹⁸ Бручес Е. П., Батурова Д. Т., Бондаренко И. Ю. BERTScore для русского языка // Труды Института системного программирования РАН. – 2025. – Т. 37, № 3. – С. 147–158.

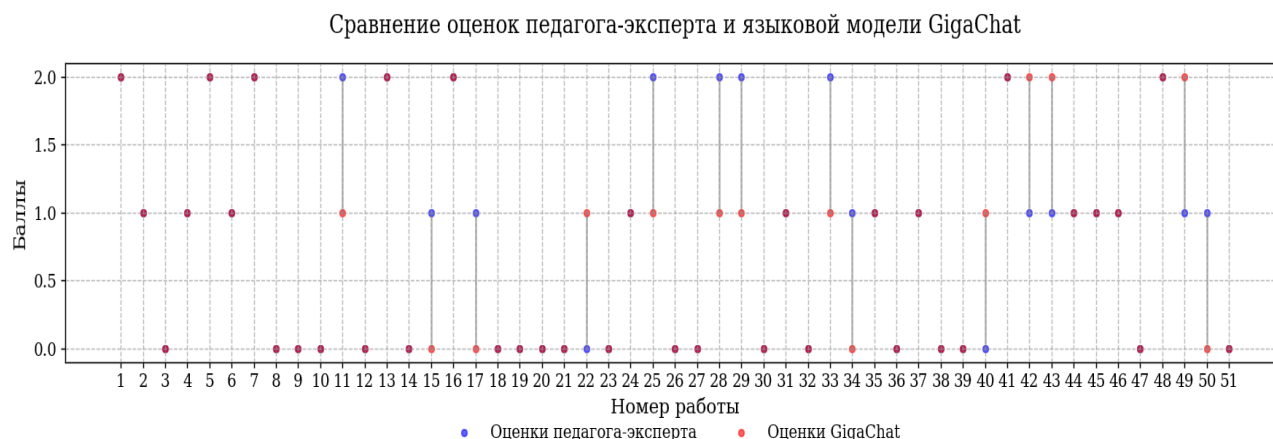


Рис. 1. Распределение оценок, полученных от педагога-эксперта и GigaChat Pro

Fig. 1. Distribution of scores received from an expert teacher and GigaChat Pro

Поскольку критериальная шкала содержит три значения баллов (0, 1 и 2), то для многоклассовой классификации проведен подробный анализ ошибок языковой модели (F1-score), который позволяет оценить баланс

между точностью (Precision) и полнотой (Recall), учитывая ложные срабатывания (FP) и пропуски (FN), что делает его более надежным (табл. 4).

Таблица 4

Сравнение согласованности оценок, полученных от языковой модели GigaChat Pro, с экспертными оценками

Table 4

Comparison of the consistency between assessments generated by GigaChat Pro and expert evaluations

Класс (балл)	Precision	Recall	F1-score	Support
0 (неверно)	0,83	0,91	0,87	22
1 (частично)	0,59	0,59	0,59	17
2 (верно)	0,70	0,58	0,64	12

Для углубленного анализа структуры расхождений была построена и проанализирована матрица ошибок (рис. 2). Ее анализ выявил системные ошибки модели (занижение/завышение) по определенным критериальным категориям, позволяющие идентифицировать конкретные типы оценок, для которых требуется настройка промпта с целью ми-

нимизации выявленных смещений. Таким образом, было обнаружено 14 расхождений в баллах из 51 проверенной задачи:

- языковая модель поставила «0» вместо «1» в 3 случаях → занижение;
- языковая модель поставила «2» вместо «1» в 4 случаях → завышение;
- наибольшие проблемы с баллом «1» (занижение или завышение).



Рис.2. Матрица ошибок в оценках GigaChat Pro и педагога-эксперта

Fig. 2. Confusion matrix in GigaChat Pro and the expert teacher assessments

В исследовании выявлено, что классы примерно сбалансированы, поскольку MacroAvg (0,70) $\approx$ Weighted Avg (0,72). Языковая модель лучше предсказывает частые оценки (Weighted Avg = 0,72), чем редкие (MacroAvg = 0,70), что является неплохим результатом и указывает на необходимость настройки промпта с критериями для баллов 0 и 2. Следовательно, языковую модель можно использовать для проверки решения задач по математике открытого типа с дополнительной проверкой педагогом-экспертом около 30 % спорных случаев.

Уровень согласия между оценочной обратной связью, сгенерированной языковой моделью GigaChat Pro, и экспертной оценочной обратной связью измерялся с помощью коэффициента каппа Коэна. Согласно шкале Ландиса и Коха значение между 0,01 и 0,20 показывает незначительное согласие, между 0,21 и 0,40 – справедливое, 0,41–0,60 – умеренное,

между 0,61 и 0,80 – существенное и диапазон 0,81–1 указывает на почти идеальное согласие [21]. По данным, полученным в исследовании, коэффициент каппа Коэна равен 0,57, что означает умеренное согласие между оценками языковой модели и педагога-эксперта и является статистически значимым. Это подтверждает возможность использования генеративной языковой модели GigaChat Pro в качестве эффективного инструмента автоматизированной оценки, но с необходимостью дополнительного контроля в спорных случаях.

Автоматическая оценочная обратная связь генеративной языковой модели содержит не только балл за проверку математической задачи открытого типа, но и текстовый комментарий к нему. Анализ семантического сходства между текстовыми комментариями, полученными от генеративной языковой мо-

дели GigaChat Pro, и представленными педагогом-экспертом, показал следующие результаты.

1. Семантическое совпадение наблюдается в 57,6 % случаев (Average Precision (P) $\approx 0,576$), что указывает на необходимость настройки оценочного промпта.

2. В комментариях языковой модели нашли отражение 65,9 % смысловых единиц из комментариев педагога-эксперта (Average Recall (R) $\approx 0,659$). Полученное значение показывает, что комментарии языковой модели умеренно соответствуют комментариям педагога-эксперта. Recall выше Precision ($0,659 > 0,576$) – это значит, что языковая модель неплохо покрывает смысл комментариев педагога-эксперта, но при этом включает лишние и неточные комментарии (потеря точности). 34 % упущенного смысла – возможно, языковая модель пропускает ключевые замечания.

Обобщенную оценку качества семантического соответствия отражает гармоническое среднее между Precision и Recall (BertScore F1 = 0,614), которое чем ближе к 1, тем лучше. F1 = 0,614 – типичный для задач, где есть компромисс между точностью и полнотой (например, суммаризация, машинный перевод). Для задач по математике F1 обычно ниже, чем для неспециализированных текстов, из-за специфичной терминологии, особенностей языка изложений в решениях задач учениками 5-го класса (неполные ответы, использование разговорных слов, грамматические ошибки и др.).

Заключение

Проведенное исследование доказало возможность эффективного использования генеративных языковых моделей как инструмента педагога для автоматизации процесса формирования оценочной обратной связи,

близкой к экспертной, при проверке математических задач открытого типа, решение которых требует глубокого понимания контекста, логических рассуждений и оценочных суждений.

Экспериментально установлено, что оценочная обратная связь, сгенерированная языковой моделью GigaChat Pro, демонстрирует статистически значимую согласованность с экспертной оценкой.

Научная новизна и авторский вклад работы заключаются в следующем.

1. Авторами апробирована и доказана эффективность разработанной стратегии, основанной на методе критериального оценивания (LLM-as-a-Judge) в сочетании с техниками промпт-инжиниринга (Few-shot prompting, Role prompting and Chain-of-Thought), что позволяет обеспечить согласованность автоматизированной и экспертной оценки математических задач открытого типа.

2. Установлены объективные количественные показатели согласованности оценочной обратной связи, сгенерированной языковой моделью, и предоставленной педагогом-экспертом. Экспериментально подтверждено, что оценочная обратная связь, сгенерированная языковой моделью демонстрирует высокий уровень точности (73 %), что соответствует диапазону межэкспертной согласованности. Статистически значимое значение коэффициента каппа Коэна ($k = 0.57$) свидетельствует об умеренном уровне согласия, что подтверждает способность модели воспроизводить экспертные стратегии оценивания.

3. В результате проведенного анализа авторами выявлен характерный паттерн систематических ошибок языковой модели, позволяющий установить, что языковой модели свойственна устойчивая тенденция к занижению оценок для частично верных ответов

(балл 1). Это проявляется в значительном снижении метрики Precision и Recall для частично верного ответа по сравнению с верным (балл 2) и неверным ответом (балл 0). Данное наблюдение указывает на фундаментальную сложность формализации для генеративной языковой модели «частичной правильности» решения.

4. На основе анализа семантического сходства доказано, что генеративная языковая модель GigaChat Pro способна не только формально классифицировать ответ, но и генерировать текстовые комментарии, семантически близкие к формулировкам педагога-эксперта, что является ключевым условием для персонализации обратной связи.

5. Определены критические условия и ограничения эффективного применения генеративной языковой модели GigaChat Pro для оценивания. Для минимизации выявленных системных ошибок необходима точечная настройка промптов для коррекции смещения в оценке 1 балл. Реализация гибридного подхода в оценивании с выборочной верификацией педагогом-экспертом 20–30 % позволит нивелировать текущие погрешности языковой модели и повысить итоговую надежность системы оценивания.

Повышению качества оценочной обратной связи будет способствовать внедрение

мультиагентной системы с привлечением нескольких педагогов-экспертов по математике и дополнительных генеративных языковых моделей для верификации спорных случаев.

Таким образом, вклад исследования заключается в получении новых знаний о возможностях и ограничениях генеративной языковой модели GigaChat Pro в контексте развития математической грамотности учащихся: установлены объективные метрики эффективности, выявлены специфические паттерны ошибок оценивания и определены направления для их коррекции. Полученные результаты составляют основу для дальнейших исследований в области использования генеративного ИИ как инструмента педагога и вносят вклад в развитие цифровой дидактики, предлагая научно обоснованные решения для автоматизации проверки математических задач открытого типа с сохранением качества оценочной обратной связи. Разработанная стратегия открывает перспективы для масштабирования практики детального, критериально-ориентированного оценивания, обеспечивая его доступность для неограниченного числа обучающихся без потери качества и персонализированного характера оценочной обратной связи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2023. – Vol. 20. – P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
2. Поспелова Е. А., Отоцкий П. Л., Горлачева Е. Н., Файзуллин Р. В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: анализ тенденций и перспектив // Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. – Т. 12, № 3. – С. 6–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69176655> DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>
3. Чекалина Т. А. ИИ-дидактика: новый тренд или эволюция процесса обучения? // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13, № 2. – С. 5. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82539976> DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-2-5>



4. Alotaibi N. S., Alshehri A. H. Prosper and Obstacles in Using Artificial Intelligence in Saudi Arabia Higher Education Institutions. The Potential of AI-Based Learning Outcomes // Sustainability. – 2023. – Vol. 15 (13). – P. 10723. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151310723>
5. Awidi I. T. Comparing expert tutor evaluation of reflective essays with marking by generative artificial intelligence (AI) tool // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 6. – P. 100226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100226>
6. Kinder A., Briese F. J., Jacobs M., Dern N., Glodny N., Jacobs S., Leßmann S. Effects of adaptive feedback generated by a large language model: A case study in teacher education // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 8. – P. 100349. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100349>
7. Bearman M., Tai J., Dawson P., Boud D., Ajjawi R. Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2024. – Vol. 49 (6). – P. 893–905. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>
8. Chiang C.-H., Lee H.-y. Can Large Language Models Be an Alternative to Human Evaluations? // Proceedings of the 61st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. – 2023. – Vol. 1. – P. 15607–15631. DOI: <https://doi.org/10.18653/v1/2023.acl-long.870>
9. Meyer J., Jansen T., Schiller R., Liebenow W., Steinbach M., Horbach A., Fleckenstein J. Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary students' text revision, motivation, and positive emotions // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 6. – P. 100199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100199>
10. Пак Л. Е., Крюкова А. А. О возможностях использования программ с искусственным интеллектом в обучении иностранному языку // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. – 2024. – Т. 16, № 2. – С. 81–95. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67900721> DOI: <https://doi.org/10.24866/VVSU/2949-1258/2024-2/081-095>
11. Hahn M. G., Navarro S. M. B., De La Valentín L., Burgos D. A systematic review of the effects of automatic scoring and automatic feedback in educational settings // Institute of Electrical and Electronics Engineers Access. – 2021. – Vol. 9. – P. 108190–108198. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3100890>
12. Боголепова С. В., Жаркова М. Г. Исследование потенциала генеративных моделей для оценивания эссе и обеспечения обратной связи // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1, № 5. – С. 123–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73431773>
13. Zeevy-Solovey O. Comparing peer, ChatGPT and teacher corrective feedback in EFL writing: Students' perceptions and preferences // Technology in Language Teaching & Learning. – 2024. – Vol. 6 (3). – P. 1482. DOI: <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n3.1482>
14. Kincl T., Gunina D., Novák M., Pospíšil J. Comparing Human and AI-based Essay Evaluation in the Czech Higher Education: Challenges and Limitations // Trendy v podnikání - Business Trends. – 2024. – Vol. 14 (2). – P. 25–34. DOI: https://doi.org/10.24132/jbt.2024.14.2.25_34
15. Núñez-Peña M. I., Bono R., Suárez-Pellicioni M. Feedback on students' performance: A possible way of reducing the negative effect of math anxiety in higher education // International Journal of Educational Research. – 2015. – Vol. 70. – P. 80–87. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.005>
16. Fyfe E. R., Brown S. A. Feedback influences children's reasoning about math equivalence: A meta-analytic review // Thinking & Reasoning. – 2017. – Vol. 24 (2). – P. 157–178. DOI: <https://doi.org/10.1080/13546783.2017.1359208>



17. Kouzminov Y., Kruchinskaia E. The Evaluation of GenAI Capabilities to Implement Professional Tasks // Foresight and STI Governance. – 2024. – Vol. 18 (4). – P. 67–76. <https://elibrary.ru/item.asp?id=75194200> DOI: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2024.4.67.76>
18. Schorcht S., Buchholtz N., Baumanns L. Prompt the problem – investigating the mathematics educational quality of AI-supported problem solving by comparing prompt techniques // Frontier Education. – 2024. – Vol. 9. – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1386075>
19. Qian Y. Prompt Engineering in Education: A Systematic Review of Approaches and Educational Applications // Journal of Educational Computing Research. – 2025. – Vol. 0 (0). – P. 1–37. DOI: <https://doi.org/10.1177/07356331251365189>
20. Lee G. G., Latif E., Wu X., Liu N., Zhai X. Applying large language models and chain-of-thought for automatic scoring // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 6. – P. 100213. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100213>
21. Albakkosh I. Using Fleiss' kappa coefficient to measure the intra and inter-rater reliability of three AI software programs in the assessment of EFL learners' story writing // International Journal of Educational Sciences and Arts. – 2024. – Vol. 3 (1). – P. 69–96. DOI: <https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n1p4>

Поступила: 19 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025

Заявленный вклад авторов:

М.А. Лукоянова: обзор литературы, разработка стратегии AI-промптинга, проведение экспериментов с языковой моделью и анализ результатов, структурирование учебного контента, подготовка окончательного варианта рукописи для подачи.

А.В. Данилов: организация исследования, разработка дизайна исследования.

Р.Р. Зарипова: обработка данных, выполнение статистических процедур, проведение экспертной оценки.

Л.Л. Салехова: обзор литературы, координация процедуры экспертной оценки.

Н.И. Батрова: разработка концепции исследования, разработка стратегии AI-промптинга, проведение экспериментов с языковой моделью, интерпретация результатов, подготовка окончательного варианта рукописи для подачи.

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Лукоянова Марина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра билингвального и цифрового образования,
Казанский федеральный университет,
Кремлёвская, д. 18, 420021, г. Казань, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-0876>
SPIN-код: 5983-3077
E-mail: marina-lkn@yandex.ru

Данилов Андрей Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра билингвального и цифрового образования,
Казанский федеральный университет,
Кремлёвская, д. 18, 420021, г. Казань, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2358-1157>
SPIN-код: 8525-5480
E-mail: tukai@yandex.ru

Зарипова Рината Раисовна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра билингвального и цифрового образования,
Казанский федеральный университет,
Кремлёвская, д. 18, 420021, г. Казань, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4514-5513>
SPIN-код: 4115-9105
E-mail: rinata-z@yandex.ru

Салехова Ляйля Леонардовна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра билингвального и цифрового образования,
Казанский федеральный университет,
Кремлёвская, д. 18, 420021, г. Казань, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-3739>
SPIN-код: 7607-9153
E-mail: salekhova2009@gmail.com

Батрова Наиля Ильдусовна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра билингвального и цифрового образования,
Казанский федеральный университет,
Кремлёвская, д. 18, 420021, г. Казань, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1945-3507>
SPIN-код: 2342-5952
E-mail: nibatrova@gmail.com



Research on the potential of generative artificial intelligence for providing expert-level evaluative feedback in open-ended mathematical problems assessment

Marina A. Lukoyanova¹, Andrey V. Danilov¹, Rinata R. Zaripova¹,
Leila L. Salekhova¹, Nailya I. Batrova ¹

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Republic of Tatarstan, Russian Federation

Abstract

Introduction. Modern education faces a contradiction between the active integration of generative artificial intelligence and its underexplored potential for providing evaluative feedback in development students' mathematical literacy. The purpose of the article is to identify the potential of using a generative language model as a teacher's tool for generating expert-level evaluative feedback when assessing open-ended mathematical problems

Materials and Methods. The research is based on systemic-activity, criteria-oriented, and comparative approaches. Methods employed included theoretical analysis of scholarly literature, criteria-based assessment combined with prompt engineering techniques, as well as quantitative and qualitative analysis to determine the agreement between the evaluative feedback generated by the language model and that provided by a human expert. The sample consisted of 51 students

Results. The research experimentally confirmed the feasibility of using generative artificial intelligence for providing evaluative feedback in mathematics education. An effective strategy for automating the assessment of open-ended mathematical problems was developed and substantiated, based on criteria-based assessment and prompt engineering techniques using GigaChat Pro language model. Empirical data revealed a moderate agreement between the evaluative feedback generated by GigaChat Pro and that provided by an expert teacher: accuracy reached 73%, Cohen's coefficient (k) was 0,57, and the semantic similarity of textual comments (BertScore F1) was 0,614.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan by a grant, provided in 2024 for fundamental and applied research in scientific and educational institutions, enterprises, and organizations of the real sector of the Republic of Tatarstan's economy. Project No. 23/2024-ФИП ("Development of Mathematical Literacy in Bilingual Schoolchildren Using Machine Learning and Artificial Intelligence Methods").

For citation

Lukoyanova M. A., Danilov A. V., Zaripova R. R., Salekhova L. L., Batrova N. I. Research on the potential of generative artificial intelligence for providing expert-level evaluative feedback in open-ended mathematical problems assessment. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 151–174. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.07)

 Corresponding Author: Nailya I. Batrova, nibatrova@gmail.com

© Marina A. Lukoyanova, Andrey V. Danilov, Rinata R. Zaripova, Leila L. Salekhova, Nailya I. Batrova, 2025

Conclusions. The research concludes that generative language model holds significant potential for transforming assessment practice of open-ended mathematical problems. Key applications include automating and personalizing expert-level evaluative feedback, and scaling criteria-based assessment. Feedback quality is enhanced by optimizing assessment prompts, implementing multi-agent verification, and introducing selective assessment.

Keywords

Evaluative feedback; Generative language model; Criteria-based assessment; Prompt engineering techniques; Open-ended problems; Mathematical literacy.

REFERENCES

1. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, vol. 20, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
2. Pospelova E. A., Ototsky P. L., Goralcheva E. N., Faizullin R. V. Generative artificial intelligence in education: Analysis trends and prospects. *Vocational Education and Labour Market*, 2024, vol. 12 (3), pp. 6-21. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69176655> DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>
3. Chekalina T. A. AI-didactics: A new trend or evolution of the learning process? *Vestnik of Minin University*, 2025, vol. 13 (2), pp. 5. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82539976> DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-2-5>
4. Alotaibi N. S., Alshehri A. H. Prospects and obstacles in using artificial intelligence in Saudi Arabia higher education institutions - The potential of AI-based learning outcomes. *Sustainability*, 2023, vol. 15 (13), pp. 10723. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151310723>
5. Awidi I. T. Comparing expert tutor evaluation of reflective essays with marking by generative artificial intelligence (AI) tool. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, vol. 6, pp. 100226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100226>
6. Kinder A., Briese F. J., Jacobs M., Dern N., Glodny N., Jacobs S., Leßmann S. Effects of adaptive feedback generated by a large language model: A case study in teacher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2025, vol. 8, pp. 100349. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100349>
7. Bearman M., Tai J., Dawson P., Boud D., Ajjawi R. Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2024, vol. 49 (6), pp. 893-905. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>
8. Chiang C.-H., Lee H.-y. Can large language models be an alternative to human evaluations? *Proceedings of the 61st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 2023, vol. 1, pp. 15607-15631. DOI: <https://doi.org/10.18653/v1/2023.acl-long.870>
9. Meyer J., Jansen T., Schiller R., Liebenow W., Steinbach M., Horbach A., Fleckenstein J. Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary students' text revision, motivation, and positive emotions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, vol. 6, pp. 100199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100199>
10. Pak L. E., Kryukova A. A. Capabilities of artificial intelligence programs in teaching a foreign language. *The Territory of New Opportunities: The Herald of Vladivostok State University*, 2024, vol. 16 (2), pp. 81-95. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67900721>
11. Hahn M. G., Navarro S. M. B., De La Valentín L., Burgos D. A systematic review of the effects of automatic scoring and automatic feedback in educational settings. *Institute of Electrical and*

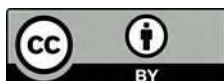


- Electronics Engineers Access*, 2021, vol. 9, pp. 108190-108198. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3100890>
12. Bogolepova S. V., Zharkova M. G. Researching the potential of generative language models for essay evaluation and feedback provision. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2024, vol. 1 (5), pp. 123-137. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73431773>
 13. Zeevy-Solovey O. Comparing peer, ChatGPT and teacher corrective feedback in EFL writing: Students' perceptions and preferences. *Technology in Language Teaching & Learning*, 2024, vol. 6 (3), pp. 1482. DOI: <https://doi.org/10.29140/tlrl.v6n3.1482>
 14. Kincl T., Gunina D., Novák M., Pospíšil J. Comparing human and ai-based essay evaluation in the Czech higher education: Challenges and limitations. *Trendy v Podnikání - Business Trends*, 2024, vol. 14 (2), pp. 25-34. DOI: https://doi.org/10.24132/jbt.2024.14.2.25_34
 15. Núñez-Peña M. I., Bono R., Suárez-Pellicioni M. Feedback on students' performance: A possible way of reducing the negative effect of math anxiety in higher education. *International Journal of Educational Research*, 2015, vol. 70, pp. 80-87. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.005>
 16. Fyfe E. R., Brown S. A. Feedback influences children's reasoning about math equivalence: A meta-analytic review. *Thinking & Reasoning*, 2017, vol. 24 (2), pp. 157-178. DOI: <https://doi.org/10.1080/13546783.2017.1359208>
 17. Kouzminov Y., Kruchinskaia E. The Evaluation of GenAI Capabilities to Implement Professional Tasks. *Foresight and STI Governance*, 2024, vol. 18 (4), pp. 67-76. DOI: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2024.4.67.76>
 18. Schorcht S., Buchholtz N., Baumanns L. Prompt the problem – investigating the mathematics educational quality of AI-supported problem solving by comparing prompt techniques. *Frontier Education*, 2024, vol. 9, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1386075>
 19. Qian Y. Prompt engineering in education: A systematic review of approaches and educational applications. *Journal of Educational Computing Research*, 2025, vol. 63 (7–8), pp. 1782-1818. DOI: <https://doi.org/10.1177/07356331251365189>
 20. Lee G. G., Latif E., Wu X., Liu N., Zhai X. Applying large language models and chain-of-thought for automatic scoring. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, vol. 6, pp. 100213. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100213>
 21. Albakkosh I. Using Fleiss' kappa coefficient to measure the intra and inter-rater reliability of three AI software programs in the assessment of EFL learners' story writing. *International Journal of Educational Sciences and Arts*, 2024, vol. 3 (1), pp. 69-96. DOI: <https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n1p4>

Submitted: 19 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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





The authors' stated contribution:

Marina A. Lukoyanova

Contribution of the co-author: literature review, development of the AI prompting strategy, conducting experiments with the language model and analysis of results, structuring of the educational content, preparation of the final manuscript for submission.

Andrey V. Danilov

Contribution of the co-author: organization of the study, design of the study.

Rinata R. Zaripova

Contribution of the co-author: data processing, statistical analysis, conducting an expert assessment.

Leila L. Salekhova

Contribution of the co-author: literature review, coordination of the expert evaluation procedure.

Nailya I. Batrova

Contribution of the co-author: concept of the study, development of the AI prompting strategy, conducting experiments with the language model, interpretation of the results, preparation of the final manuscript for submission.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Marina Alexandrovna Lukoyanova

Candidate of Sciences (Education), Associate Professor,
Department of Bilingual and Digital Education,
Kazan Federal University,
Kremlyvskaya st. 18, 420021 Kazan, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-0876>
E-mail: marina-lkn@yandex.ru

Andrew Vladimirovich Danilov

Candidate of Sciences (Education), Associate Professor,
Department of Bilingual and Digital Education,
Kazan Federal University,
Kremlyvskaya st. 18, 420021 Kazan, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2358-1157>
E-mail: tukai@yandex.ru



Rinata Raisovna Zaripova

Candidate of Sciences (Education), Associate Professor,
Department of Bilingual and Digital Education,
Kazan Federal University,
Kremlyvskaya st. 18, 420021 Kazan, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4514-5513>
E-mail: rinata-z@yandex.ru

Leila Leonardovna Salekhova

Doctor of Sciences (Education), Professor,
Department of Bilingual and Digital Education,
Kazan Federal University,
Kremlyvskaya st. 18, 420021 Kazan, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2358-1157>
E-mail: salekhova2009@gmail.com

Nailya Ildusovna Batrova

Candidate of Sciences (Education), Associate Professor,
Department of Bilingual and Digital Education,
Kazan Federal University,
Kremlyvskaya st. 18, 420021 Kazan, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1945-3507>
E-mail: nibatrova@gmail.com



УДК 65.011.56+316.3+37.01+37.062.1

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2506.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.08)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Параметры прогнозирования доступности общего образования для достижения целей стратегических направлений развития образования

О. Ю. Гордашникова¹, Ш. Ш. Бечиев¹¹ Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования, Москва, Россия

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме достижения прогнозных значений доступности общего образования в части соблюдения прав детей на получение общего образования в государственных или муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей. Цель статьи – выявить параметры прогнозирования доступности общего образования для достижения целей стратегических направлений развития образования

Методология. Исследование проводится на основе научного подхода, который опирается на имеющийся опыт ученых в научной практике педагогического образования в изучении категориального аппарата «доступность образования», разновидностей доступности общего образования, в анализе специфики ряда факторов, раскрывающих суть категории. В исследовании используется эмпирический метод сбора данных по параметрам прогнозирования правовой, социальной и географической доступности образования с целью соблюдения прав детей на получение общего образования в государственных или муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, в том числе при переходе их на следующий уровень общего образования. В статье применяется методический инструментарий, который включает комплекс параметров прогнозирования доступности общего образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, параметры прогнозирования выбора формы образования.

Результаты. Результаты заключаются в выявлении параметров прогнозирования доступности общего образования.

Авторы обобщили категориальный аппарат, входящий в тезаурус «доступность образования», как возможность свободного доступа представителями различных социальных групп к

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00031-25-05 по теме «Разработка моделей прогнозирования результатов достижения целей стратегических направлений развития образования». Номер для публикаций – 1024120300064-7-5.3.1.5.3.1

Библиографическая ссылка: Гордашникова О. Ю., Бечиев Ш. Ш. Параметры прогнозирования доступности общего образования для достижения целей стратегических направлений развития образования // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 175–200. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.08>

✉  Автор для корреспонденции: Шахруди Шагидович Бечиев, sh.bechiev@ficto.ru

© О. Ю. Гордашникова, Ш. Ш. Бечиев, 2025

образовательным организациям, право детей на получение качественного образования в соответствии с образовательными потребностями и личностными ресурсами. Авторы выявили параметры доступности общего образования для трех субъектов Российской Федерации (Республики Дагестан, Чеченской Республики, Саратовской области), провели сравнение расчетных данных с прогнозными значениями для достижения целей стратегических направлений развития образования. На основе полученных результатов по ряду параметров доступности общего образования определен неполный объем реализации соблюдения прав детей на получение общего образования. Предложены превентивные мероприятия по повышению доступности общего образования.

Закключение. Делается вывод о региональной дифференциации развития частного сектора общего образования, о неполном объеме реализации прав детей-инвалидов и детей с ОВЗ в исследуемых регионах, о неоднородной ситуации с доступностью на разных уровнях общего образования. Отмечается незначительность использования альтернативной формы получения первого и второго уровня общего образования (семейного образования), а также ненадлежащее исполнение права обучающихся на обучение по «универсальному профилю».

Ключевые слова: параметры прогнозирования; общее образование; общеобразовательные организации; доступность образования; соблюдение прав детей; стратегия развития образования.

Постановка проблемы

В настоящее время научно-экспертное и педагогическое сообщество ведет работу по подготовке стратегического документа в сфере образования. По итогам работы стратегической сессии по разработке Стратегии развития образования до 2036 г. с перспективой до 2040 г. сформирован перечень основных показателей для мониторинга и оценки состояния системы образования. Основные показатели сформированы в разрезе уровней образования, а также по группам, включая показатели развития качества образования¹.

Для достижения целей стратегических направлений развития образования разрабатывается комплексный подход к формирова-

нию и ведению региональных информационных систем образования [1] в целях принятия управленческих решений по качеству системы образования, включая доступность общего образования – ключевого приоритета государственной образовательной политики [2] на основе учета контингента общего образования [3].

Одной из выявленных проблем является отсутствие единообразия параметров прогнозирования доступности общего образования в части соблюдения прав каждого ребенка на получение общего образования в государственной или муниципальной образовательной организации, закрепленной за территорией по месту жительства ребенка².

¹ Минпросвещения России: офиц. Сайт. Москва. URL: <https://edu.gov.ru/press/10095/dmitriy-chernyshenko-sformirovan-perechen-osnovnyh-pokazateley-ocenki-sostoyaniya-otchestvennoy-sistemy-obrazovaniya/?ysclid=mcn3mvqjmo572773732>

² Перечень поручений по итогам заседания Президиума Государственного Совета Российской Федерации, состоявшегося 25 августа 2021 года. Пр-1808ГС, п.4 б) «Проанализировать соблюдение права каждого ребенка на получение общего образования в государственной или муниципальной образовательной организации, закрепленной за территорией по



Усиливают проблематику вопроса данные мониторингового запроса по доступности общего образования для детей, охваченных общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных по месту жительства детей, проведенного Федеральным институтом цифровой трансформации в сфере образования в 2023 г. В среднем по субъектам Российской Федерации показатели составляли: начальное общее образование – 99,85 %; основное общее образование – 99,92 %; среднее общее образование – 99,88 %. Среднее значение показателя доступности общего образования для детей с ОВЗ составлял 99,7 %.

В экономике знаний доступность образования подвергается обсуждению [2; 4; 5; 6; 7] на разных уровнях управления образованием, представляет собой комплексную проблему. Становится предметом дискуссии научно-экспертных, педагогических и родительских сообществ как значимый экономический ресурс для самореализации и социальной мобильности индивида.

На решение этой проблемы обращено внимание как зарубежных, так и отечественных исследователей. Ряд зарубежных ученых рассуждает о проблеме доступности образования для детей с ОВЗ и необходимости определения прогнозных значений этого показателя. Исследователи отмечают стремительное увеличение числа детей с ОВЗ во всем мире, подчеркивают, что многие школы не справляются с удовлетворением их образовательных потребностей. Так, ученые из Южно-Африканского университета N. K. Nailu и V. Gasa [8] делают вывод о низком уровне доступности образования для детей с ОВЗ, об ограничении

использования ими образовательных ресурсов. Исследователи предлагают обеспечить баланс между доступностью образования и наличием ресурсов для всех детей с ОВЗ, определяя параметры достижения прогнозных значений доступности образования. В свою очередь, ученые из разных стран X. Zhang, A. Tlili, F. Nascimbeni, D. Burgos, R. Huang, T.- W. Chang, M. Jemni и M. K. Khribi [9], обозначая проблематику доступности школьного образования для детей с ОВЗ, рекомендуют использовать открытые образовательные ресурсы и открытые образовательные практики для обеспечения электронной интеграции в образовательной среде, чтобы повысить доступность образования до прогнозных значений. Ученые из Бангладеш M. A. Chowdhury, E. Bari, M. I. Hossain и M. M. Rahman [10] в исследовании о доступности учреждений начального образования для учащихся с ОВЗ делают вывод о значимости интеграции таких детей в систему образования для развития страны. Результаты исследования американских ученых R. M. Callahan и D. Shifrer [11] подтверждают неравенство в образовании на уровне средней школы. Тематические исследования китайских ученых Y. Wang, Y. Liu, L. Xing и Z. Zhang [12] указывают на неравномерное распределение доступности и качества образования в школьном образовании. Школы с высокой доступностью образовательных услуг и с высоким качеством образования в основном сосредоточены в крупных городах, что подтверждает необходимость определения параметров прогнозирования этого показателя для представителей различных социальных групп.

месту жительства ребенка, в том числе при переходе его на следующий уровень общего образования, и принять дополнительные меры по обеспечению указанного права». Москва. URL:

<http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/66780/print>



В свою очередь, ученые из Швеции А. Nichols и J. Ryan [13] делают прогноз о сегрегации/интеграции школ. Вывод о снижении доступности образования для разных групп населения исследователи делают по результатам изучения транспортной доступности школьного образования.

Кроме того, и в развивающихся странах остро стоит данная проблема, особенно это касается достижения прогнозных значений параметров географической доступности образования. Ученые из Китая Z. Yuanyuan, J. Zinda, Q. Liu и Y. Wang [14] утверждают, что во многих развивающихся странах были объединены сельские начальные школы, закрыты небольшие общинные школы и расширены городские школы, что снижает доступность образования для многих общин.

В свою очередь, ученые из России О. И. Долгая и И. А. Тягунова [15] обращают внимание на мнение зарубежных исследователей по проблеме социальной несправедливости в сфере образования как глобальной тенденции. Проблема характеризуется разным уровнем качества образования, способов распределения обучающихся по школам, платности образования. По результатам эмпирического анализа зарубежных и российских исследовательских кейсов образовательных систем и факторов неравенства А. В. Высоцкая и А. Г. Филипова [16] в плоскости доступности образования для представителей различных слоев участников образовательного процесса рассматривают параметры доступности образования и обозначают проблему достижения ее прогнозных значений. Также выявляют проблему образовательного неравенства (стартовых образовательных возможностей, условий образовательного процесса, образовательных результатов) и определяют основные факторы образовательного неравенства: инди-

видуальные особенности обучающегося, социально-экономические характеристики семьи, материально-техническая обеспеченность и кадровый потенциал образовательной организации, экономические и образовательные характеристики региона.

В контексте постановки проблемы исследования следует обратить внимание на результаты наблюдения Н. А. Грошкова [17] для выявления параметров прогнозирования доступности образования. Исследователь выделяет несколько типов барьеров, характеризующих доступность образовательной организации, неравенство образовательных возможностей:

- социокультурные (образование, сфера занятости и должности родителей обучающихся);
- территориальные (доступность общественного транспорта, потенциал транспортной мобильности родителей обучающихся, расстояние от места проживания до образовательной организации, количество школ в пределах доступности);
- экономические (возможность оплаты дополнительного образования детей);
- институциональные (прием в образовательную организацию, переход на следующий уровень общего образования);
- специфические (информированность потребителей образовательного процесса).

Постановка проблемы исследования состоит в недостаточной степени ее научной разработанности в части определения параметров доступности общего образования для прогнозирования результатов достижения целей стратегических направлений развития образования. Результаты анализа педагогической литературы [15–18] и нормативных источников² обозначили проблематику исследования:

- по доступности общего образования для детей, имеющих статус детей-инвалидов,

и детей с ОВЗ в государственных или муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей;

– по доступности общего образования для соблюдения прав детей на получение общего образования в государственных или муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, а также в частных образовательных организациях;

– по доступности перехода обучающихся на следующий уровень общего образования,

– по доступности получения начального общего и основного общего образования по форме семейного образования;

– по доступности получения среднего общего образования по форме самообразования.

Цель исследования – выявить параметры прогнозирования доступности общего образования для достижения целей стратегических направлений развития образования.

Методология исследования

Исследование опирается на подход, основанный на научных учениях о категориальном аппарате «доступность образования». В настоящее время в зарубежной и отечественной педагогической науке представление о доступности образования формируется на основе изучения его разновидностей и анализа специфики ряда факторов, раскрывающих суть категории.

В научных отечественных исследованиях и профессиональных дискуссиях отражается многогранность доступности образования как педагогического явления. Категория характеризуется как сложное и многоаспектное явление в экономике знаний, которое связано с основопо-

лагающим принципом государственной политики в области образования – гарантии общедоступности и бесплатности общего образования [19], как равенство прав на образование, равенство возможностей достижения и использования образовательных результатов [2], как обязательность и бесплатность [15].

Многогранность интерпретации понятия «доступность» с точки зрения нормативного регулирования позволяет исследователю Н. А. Грошкову [17] классифицировать разновидности данной категории с позиции трех групп заинтересованных сторон: градостроительной организации – территориальная доступность; участников образовательного процесса – потребительская доступность; органов управления образованием – экономическая доступность.

В свою очередь, О. И. Долгая и И. А. Тагунова [15], исследуя аспекты доступности качественного образования начальной школы, младшей и старшей ступени среднего образования в европейских странах с эффективным образованием по международному рейтингу «Индекс эффективности национальных систем образования», выявляют значимость географической доступности. Исследователи определяют ее как обеспечение равенства при получении образования в зарубежных странах (Эстонии, Дании, Норвегии, Финляндии, Франции, Германии) в форме предоставления бесплатного транспорта, учебных мест в школах-интернатах и в школах-пансионах или в съемных квартирах для проживания за счет местных органов управления образованием.

Ранее А. Н. Кузнецов и Ю. М. Федорчук [19] определили разновидности доступности образования, раскрывая суть категории с нормативной точки зрения:

– правовая доступность – законодательно гарантированная возможность получения образования;



– социальная доступность – возможность получения образования для детей из различных социальных групп с учетом индивидуальных потребностей и традиций;

– географическая доступность – предоставление обучающимся учебных мест в образовательных организациях на расстоянии транспортной доступности (для обучающихся начального общего образования – 15 мин. (в одну сторону), для обучающихся основного общего и среднего общего образования – не более 50 мин. (в одну сторону)³;

– административная доступность – достаточность предоставления информации о процедуре приема детей в образовательные организации;

– информационная доступность – достаточность предоставления участникам образовательного процесса информации об образовательных организациях и о реализуемых основных общеобразовательных программах;

– содержательная доступность – доступность содержания основных общеобразовательных программ, доступность методических и материально-технических ресурсов, определяющих качество образования.

Другие исследователи представление о доступности образования формируют на основе анализа специфики ряда факторов, раскрывающих суть категории. Так, ученые из Бангладеш М.Т. Ahmed и S.A. Zubayer [20] определяют исследуемую категорию через призму потенциальных факторов, влияющих на доступность дошкольного образования: индивидуальных, семейных, социально-экономических и географических. А. В. Золотарева и И. С. Сеницын [2] проводят общенаучный анализ феномена «доступность образования»,

определяют доступность и непрерывность образования как совокупность семи групп факторов, влияющих на обеспечение равных возможностей и прав обучающихся:

– информационные факторы (степень информированности участников образовательного процесса, наличие источников информации, уровень удовлетворения информационных потребностей);

– экономические факторы (уровень доходов семей обучающихся, уровень расходов семей обучающихся на оплату дополнительного образования);

– социальные факторы (уровень образования родителей обучающихся, место проживания семьи);

– территориальные факторы (транспортная доступность, место расположения образовательной организации);

– институциональные факторы (возможность выбора программ дополнительного образования, качество образования);

– индивидуально-личностные факторы (мотивация, физиология и интеллектуальные ресурсы обучающихся);

– педагогические факторы (программы, методы и технологии, обеспечивающие равные возможности освоения обучающимися программ образования).

В соответствии с типологией исследуемой категории в качестве методологической основы исследования используется эмпирический метод сбора данных по правовой, социальной и географической доступности образования. Разновидности доступности образования определяют соблюдение прав каждого ребенка на получение общего образования в государственной или муниципальной образова-

³ СП 42.13330.2016 «Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений». URL: <https://www.minstroyrf.gov.ru/docs/14465/>

тельной организации, закрепленной за территорией по месту жительства ребенка, в том числе при переходе его на следующий уровень общего образования².

Эмпирический метод позволяет проверить гипотезу доступности общего образования, используя методический инструментарий, включающий комплекс параметров про-

гнозирования доступности общего образования для достижения целей стратегических направлений развития образования (учитывается, что обучающимся предоставляются академические права на выбор формы обучения после получения основного общего образования или после достижения 18 лет⁴). Методика расчета показателей представлена в таблицах 1, 2, 3, 4, 5 и 6.

Таблица 1

Параметры прогнозирования доступности общего образования для детей, имеющих статус детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в государственных или муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей

Table 1

Parameters for forecasting the availability of general education for children with the status of disabled children and children with disabilities in state or municipal general education organizations assigned to the territory of the children's place of residence

Разновидность доступности образования	Параметр	Единица измерения	Индекс параметра	Прогнозное значение
Географическая	Охват детей-инвалидов и детей с ОВЗ общим образованием	%	O _{ОВЗ}	100
Методика расчета: процентное отношение численности детей, имеющих статус детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, к сумме численности детей, имеющих статус детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, и численности детей, имеющих статус детей-инвалидов и детей с ОВЗ, не обеспеченных местом в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				
Географическая	Соблюдение прав детей, имеющих статус детей-инвалидов и детей с ОВЗ, на получение общего образования в государственных или муниципальных общеобразовательных организациях	%	Y _{ОВЗ}	100
Методика расчета: удельный вес детей, имеющих статус детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, в общем их количестве, проживающих на территории субъекта Российской Федерации				

⁴ Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273. Ст. 34: [принят Государственной Думой 21 декабря

2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабр. 2012 г.]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/



Таблица 2

Параметры прогнозирования доступности общего образования для детей, охваченных начальным общим, основным общим и средним общим образованием в государственных или муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей

Table 2

Parameters for forecasting the availability of general education for children enrolled in primary, basic and secondary general education in state or municipal general education organizations assigned to the territory of the children's place of residence

Разновидность доступности образования	Параметр	Единица измерения	Индекс параметра	Прогнозное значение
Географическая	Охват детей начальным общим образованием	%	$O_{но}$	100
	Охват детей основным общим образованием	%	$O_{оо}$	100
	Охват детей средним общим образованием	%	$O_{со}$	100
Методика расчета: процентное отношение численности детей, охваченных общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, к сумме численности детей, охваченных общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, и численности детей, имеющих право на получение общего образования и не обеспеченных местом в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				

Таблица 3

Параметры прогнозирования доступности общего образования для обучающихся при переходе их на следующий уровень общего образования

Table 3

Parameters for predicting the availability of general education for students when they move to the next level of general education

Разновидность доступности образования	Параметр	Единица измерения	Индекс параметра	Прогнозное значение
Правовая	Переход из начального на основной уровень общего образования	%	P_{oo}	100
Методика расчета: процентное соотношение численности детей, перешедших из начального общего в основное общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, к численности детей, получивших начальное общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				
Правовая	Переход из основного на средний уровень общего образования	%	P_{co}	*
Методика расчета: процентное соотношение численности детей, охваченных средним общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, к численности детей, получивших основное общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				

Прим.: * – обучающимся предоставляются академические права на выбор формы обучения после получения основного общего образования или после достижения 18 лет.

Note: * – students are granted academic rights to choose the form of study after receiving basic general education or after reaching the age of eighteen.

Представляет интерес соблюдение требования обязательности получения среднего общего образования, которое сохраняет силу до достижения обучающимся 18 лет, если соответствующее образование не было получено ранее⁵.

В данном ключе необходимо вести расчет удельного веса численности детей, имеющих право на получение среднего общего или

среднего профессионального образования и не продолживших обучение, в общей численности детей, получивших основное общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей ($H_{обч}$).

⁵ Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273. Ст. 66 : [принят Государственной Думой 21 декабря.

2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/



Таблица 4

Параметры прогнозирования доступности общего образования в частных общеобразовательных организациях, имеющих государственную аккредитацию

Table 4

Parameters for forecasting the availability of general education in private general education organizations with state accreditation

Разновидность доступности образования	Параметр	Единица измерения	Индекс параметра	Прогнозное значение
Правовая	Соблюдение прав каждого ребенка на получение начального общего образования в частной общеобразовательной организации	%	$P_{но}$	**
Методика расчета: процентное соотношение численности детей, охваченных начальным общим образованием в частных общеобразовательных организациях, имеющих государственную аккредитацию, к численности детей, охваченных начальным общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				
Правовая	Переход из начального общего образования, полученного в государственной или муниципальной общеобразовательной организации, на основной уровень общего образования в частную общеобразовательную организацию	%	$P_{чоо}$	**
Методика расчета: процентное соотношение численности детей, получивших начальное общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, и перешедших в частные общеобразовательные организации на уровень основного общего образования, к численности детей, охваченных основным общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				
Правовая	Соблюдение прав каждого ребенка на получение основного общего образования в частной общеобразовательной организации	%	$P_{оо}$	**
Методика расчета: процентное соотношение численности детей, охваченных основным общим образованием в частных общеобразовательных организациях, имеющих государственную аккредитацию, к численности детей, охваченных основным общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				
Правовая	Соблюдение прав каждого ребенка на получение среднего общего образования в частной общеобразовательной организации	%	$P_{со}$	**
Методика расчета: процентное соотношение численности детей, охваченных средним общим образованием в частных общеобразовательных организациях, имеющих государственную аккредитацию, к численности детей, охваченных средним общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				

Примечание: ** – обучающимся предоставляются академические права на выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность⁵.

Note: ** – students are granted academic rights to choose an organization that carries out educational activities⁵.



Таблица 5

**Параметры прогнозирования доступности общего образования по формам
семейного образования и самообразования**

Table 5

**Parameters for forecasting the availability of general education by forms of family
education and self-education**

Разновидность доступности образования	Параметр	Единица измерения	Индекс параметра	Прогнозное значение
Социальная	Соблюдение прав каждого ребенка на получение начального общего образования по форме семейного образования	%	$\Phi_{но}$	*
Методика расчета: процентное соотношение численности детей, обучающихся по форме семейного образования на уровне начального общего образования, проживающих в субъекте Российской Федерации, к численности детей, охваченных начальным общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				
Социальная	Соблюдение прав каждого ребенка на получение основного общего образования по форме семейного образования	%	$\Phi_{оо}$	*
Методика расчета: процентное соотношение численности детей, обучающихся по форме семейного образования на уровне основного общего образования, проживающих в субъекте Российской Федерации, к численности детей, охваченных основным общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				
Социальная	Соблюдение прав каждого ребенка на получение среднего общего образования по форме самообразования	%	$C_{со}$	*
Методика расчета: процентное соотношение численности детей, обучающихся по форме самообразования на уровне среднего общего образования, проживающих в субъекте Российской Федерации, к численности детей, охваченных средним общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей				

Примечание: * – обучающимся предоставляются академические права на выбор формы получения образования.

Note: * – students are granted academic rights to choose the form of education.

Таблица 6

Параметр прогнозирования доступности общего образования по реализации «универсального профиля» обучения для обучающихся среднего общего образования

Table 6

Parameter for forecasting the availability of general education for the implementation of the “universal profile” of education for students of secondary general education

Разновидность доступности образования	Параметр	Единица измерения	Индекс параметра	Прогнозное значение
Правовая	Реализация общеобразовательной организацией «универсального профиля» обучения	%	$K_{уп}$	100
Методика расчета: процентное соотношение количества общеобразовательных организаций, реализующих «универсальный профиль» обучения, в общем количестве государственных и муниципальных общеобразовательных организаций региона				

Источниками эмпирической информации являются сведения об организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательной программе общего образования, представленные на официальном сайте Минпросвещения России. В целях определения первичных количественных значений детерминант для выявления параметров доступности общего образования проведен онлайн-опрос представителей региональных органов управления образованием посредством инструмента «Яндекс.Форма».

Результаты исследования

Категориальный аппарат «доступность образования». В процессе проведенного исследования определен категориальный аппарат, входящий в тезаурус «доступность образования». Доступность образования – это возможность свободного доступа представителями различных социальных групп к образовательным организациям, право детей на получение качественного образования в соответствии с образовательными потребностями и личностными ресурсами.

В свою очередь, зарубежные исследователи К. Gee, D. L. Ryndak, M. Fisher и V. L. Walker [21] на основе тематического анализа ответов экспертов определяют «доступность образования» как «доступ к общеобразовательной программе» в формах доступа к принятым государством стандартам общего образования, доступа к общеобразовательным учреждениям, а также доступа к учебной программе, учителям и обучению. В. Stauber и М. Parreira do Amaral [22] указывают на разность категорий «доступность» и «неравенство» и предлагают рассматривать «доступность» как процесс обеспечения доступности образования, как явление, требующее многоаспектного и междисциплинарного теоретического подхода. J. Jiang, Z. Wang, Z. Yong, J. He, Y. Yang и Y. Zhang в научном исследовании построения гармоничного общества [23] рассматривают доступность образования как основу повышения жизни общества и содействия качественному и устойчивому региональному развитию. Ученые из Нигерии D. S. Aule, M. S. Jibril и T. O. Adewuyi [24] в

контексте геостатистического анализа доступности средних школ в некоторых районах штата Бенуэ определяют категорию как возможность добраться до образовательной организации и как возможность пользоваться образовательными программами. Таким образом, в зарубежных исследованиях доступность образования связана с потенциально доступными возможностями обучающихся получить качественное образование [25].

Параметры прогнозирования доступности общего образования. По результатам исследования выявлены параметры прогнозирования доступности общего образования для

достижения целей стратегических направлений развития образования. Разработана методика расчетов соответствующих показателей, проведено исследование доступности общего образования на примере трех регионов (Республики Дагестан, Чеченской Республики, Саратовской области). Получены расчетные данные по доступности общего образования для достижения целей стратегических направлений развития образования по трем субъектам Российской Федерации (табл. 7, 8, 9, 10, 11 и 12, рис.), которые позволили сделать выводы и определить перспективные направления исследования.

Таблица 7

Параметры прогнозирования доступности общего образования для детей, имеющих статус детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в государственных или муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, %

Table 7

Parameters for forecasting the availability of general education for children with the status of disabled children and children with disabilities in state or municipal general education organizations assigned to the territory of the children's place of residence, %

Субъект Российской Федерации	О _{ОВЗ}	У _{ОВЗ}
Республика Дагестан	100,0	100,0
Чеченская Республика	100,0	100,0
Саратовская область	100,0	95,5

Согласно расчетным данным таблицы 7, 100 % доступность общего образования (охват детей-инвалидов и детей с ОВЗ общим образованием) наблюдается во всех обследуемых регионах. Необходимо обратить внимание на неполный объем реализации соблюдения прав таких детей в Саратовской области. Удельный вес таких детей в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, в общем количестве таких де-

тей, проживающих на территории региона, составил 95,5 %. Предлагается реализация ряда превентивных мероприятий, направленных на достижение 100 % доступности общего образования:

– разработать методические рекомендации к порядку формирования и ведения региональной информационной системы доступности общего образования. Включить раздел доступности общего образования для детей, имеющих статус детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Региональная информационная система

должна содержать эмпирические и прогноз-ные значения параметров, что позволит спро-гнозировать потребности в создании дополни-тельных мест в государственных и муници-пальных общеобразовательных организациях, выбрать необходимые данные для анализа си-

туации и составления отчетов, повысить каче-ство информационного обеспечения управле-ния в системе общего образования;

– создать региональные и муниципаль-ные комиссии на уровне субъекта Российской Федерации по урегулированию споров в обла-сти соблюдения прав каждого ребенка на по-лучение общего образования.

Таблица 8

Параметры прогнозирования доступности общего образования для детей, охваченных начальным общим, основным общим и средним общим образованием в государственных или муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, %

Table 8

Parameters for forecasting the availability of general education for children enrolled in primary, basic and secondary general education in state or municipal general education organizations assigned to the territory of the children's place of residence, %

Субъект Российской Федерации	O _{но}	O _{оо}	O _{со}
Республика Дагестан	99,9	99,9	100,0
Чеченская Республика	100,0	100,0	100,0
Саратовская область	100,0	100,0	100,0

Ситуация с доступностью общего обра-зования в регионах неоднородная. Дополни-тельное внимание требует расчетное значение показателя охвата детей начальным общим и основным общим образованием в государ-ственных и муниципальных общеобразова-тельных организациях Республики Дагестан, закрепленных за территорией по месту жи-тельства детей – 99,9 % (табл. 8). Предлага-ется:

– разработать методические рекоменда-ции по организации деятельности органов ис-полнительной власти субъектов Российской

Федерации, осуществляющих государствен-ное управление в сфере образования, по пла-нированию контингента дошкольной образо-вательной и общеобразовательной организа-ции;

– по мере необходимости проводить со-циологический опрос родителей (законных представителей) о соблюдении прав каждого ребенка на получение общего образования в государственной или муниципальной общеоб-разовательной организации.

Таблица 9

Параметры прогнозирования доступности общего образования для обучающихся при переходе их на следующий уровень общего образования, %

Table 9

Parameters for predicting the availability of general education for students when they move to the next level of general education, %

Субъект Российской Федерации	P_{oo}	P_{co}
Республика Дагестан	100,0	79,7
Чеченская Республика	99,9	64,5
Саратовская область	108,4***	84,0

Примечание: *** – значение более 100 % за счет интенсивности миграционных процессов.

Note: *** – value greater than 100 % due to the intensity of migration processes.

На основе анализа расчетных данных таблицы 9 наблюдается менее 100 % переход детей из начального общего на основной уровень общего образования по общеобразовательным организациям Чеченской Республики, закрепленным за территорией по месту жительства детей (результат 99,9 %). Возможно, это происходит по инициативе родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося, например, при смене места жительства и др.

При переходе из основной школы в среднюю возрастают требования к интеллектуальному и личностному развитию обучающегося, к степени сформированности его знаний. Переходные периоды выдвигают специфические проблемы, которые требуют особого внимания. Соответственно, по всем обследуемым регионам получены значения менее 100 % (табл. 9). Многие обучающиеся выбирают

продолжение обучения в учреждениях среднего профессионального образования в соответствии с обязательностью получения среднего общего образования, которое сохраняет силу до достижения обучающимся 18 лет, если соответствующее образование не было получено ранее.

На рисунке представлен удельный вес численности детей, имеющих право на получение среднего общего или среднего профессионального образования, и не продолживших обучение, в общей численности детей, получивших основное общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей:

- Республика Дагестан – 0;
- Чеченская Республика – 8,5 %;
- Саратовская область – 1,4 %.

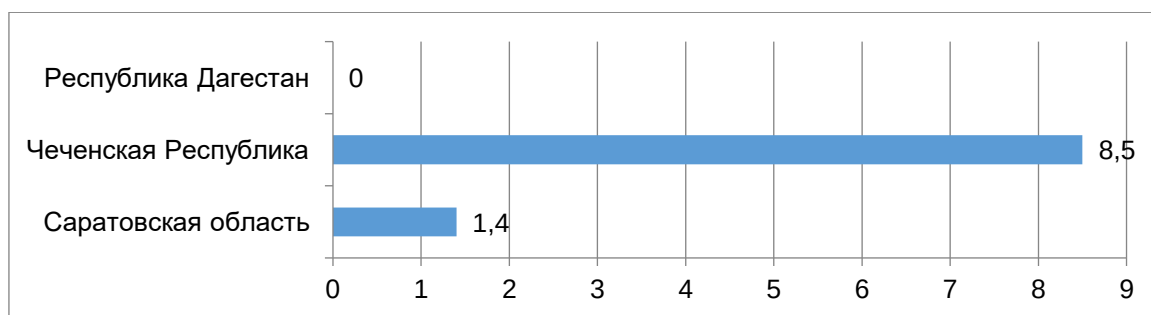


Рис. Удельный вес численности детей, имеющих право на получение среднего общего или среднего профессионального образования, и не продолживших обучение, в общей численности детей, получивших основное общее образование в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства, %

Fig. The proportion of children entitled to receive secondary general or secondary vocational education and who did not continue their education in the total number of children who received basic general education in state and municipal general education organizations assigned to the territory of their place of residence, %

Полученные результаты по двум субъектам Российской Федерации, в которых показатель более нуля, требуют дополнительный мониторинговый запрос возможных случаев неполучения среднего общего образования обучающихся в государственных, муниципальных или частных общеобразовательных орга-

низациях или в организациях среднего профессионального образования. К примеру, это влияние интенсивности миграционных процессов. Коэффициент миграционного прироста на 10 000 человек населения с отрицательным значением (отток) в 2023 г. в Чеченской Республике составил (-30), в Саратовской области – (-13)⁶.

Таблица 10

Параметры прогнозирования доступности общего образования в частных общеобразовательных организациях, имеющих государственную аккредитацию, %

Table 10

Parameters for forecasting the availability of general education in private general education organizations with state accreditation, %

Субъект Российской Федерации	$P_{но}$	$P_{чоо}$	$P_{оо}$	$P_{со}$
Республика Дагестан	2,1	0,0	1,1	0,9
Чеченская Республика	4,7	0,6	1,6	1,5
Саратовская область	0,4	0,0	0,2	1,7

⁶ Регионы России. Социально-экономические показатели. 2024: Р32 Стат. сб. / Росстат. – М., 2024. – 1081

с.

URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13204>

На основании расчетных данных, представленных в таблице 10, можно сделать вывод, что сильная региональная дифференциация определяет особенности развития частного сектора общего образования. Яркая выраженная концентрация негосударственных общеобразовательных организаций по всем уровням общего образования представлена в Чеченской Республике, значение показателя превышает однопроцентный порог.

В данных регионах прослеживается развитие рынка негосударственного сектора школьного образования. Негосударственные школы занимают свою нишу в российской системе образования, однако их доля остается крайне незначительной, наблюдается региональная неравномерность развития. Целесооб-

разно рассматривать данный показатель в динамике для оценки тенденции развития частного сектора общего образования.

Ситуация по семейному образованию на уровне начального общего и основного общего образования представлена в таблице 11, согласно которой следует отметить незначительность использования альтернативной формы получения первого и второго уровней общего образования в трех регионах. Несмотря на низкие результаты от 0,1 % до 0,6 %, целесообразно рассматривать динамичность показателей, выявлять причины перевода детей на семейное образование (состояние здоровья обучающихся, религиозный характер, географическая доступность, необходимый уровень качества образования, обеспечение безопасности детей и др.), определять предпочтения семейной формы образования.

Таблица 11

Параметры прогнозирования доступности общего образования по формам семейного образования и самообразования, %

Table 11

Parameters for forecasting the availability of general education by forms of family education and self-education, %

Субъект Российской Федерации	$\Phi_{но}$	$\Phi_{оо}$	$\Phi_{со}$
Республика Дагестан	0,1	0,3	0,9
Чеченская Республика	0,1	0,2	11,9
Саратовская область	0,6	0,5	0,4

Лидирующие позиции по использованию формы самообразования на уровне среднего общего образования занимает Чеченская Республика (11,9 %). Также целесообразно провести дополнительный мониторинговый запрос о причинах перевода детей на семейное образование (состояние здоровья обучающихся, особые способности, одаренность де-

тей в той или иной области, необходимость сочетания обучения в школе с работой, подготовка к итоговой аттестации и др.), о предпочтениях формы самообразования, когда совершеннолетние принимают решение самостоятельно.

В ходе проведенного исследования определено количество общеобразовательных ор-

ганизаций, имеющих «универсальный профиль» обучения на уровне среднего общего образования, который дает возможность полу-

чить более глубокие знания по всем предметам и не специализироваться в определенной области (табл. 12).

Таблица 12

Параметр прогнозирования доступности общего образования по реализации «универсального профиля» обучения для обучающихся среднего общего образования

Table 12

Parameter for forecasting the availability of general education for the implementation of the “universal profile” of education for students of secondary general education

Субъект Российской Федерации	$K_{\text{уп}}$
Республика Дагестан	71,0
Чеченская Республика	53,4
Саратовская область	100,0

С учетом полученных данных необходимо обратить внимание на ненадлежащее исполнение права обучающихся на обучение по «универсальному профилю» и получение базового уровня изучения основных предметов в общеобразовательных организациях Республики Дагестан (71,0 %) и Чеченской Республики (53,4 %).

Заключение

В соответствии с поставленной целью исследования выявлены параметры прогнозирования доступности общего образования для достижения целей стратегических направлений развития образования. Расчетные параметры доступности общего образования в сравнении с прогнозными значениями позволили сделать вывод о неполном объеме реализации прав детей-инвалидов и детей с ОВЗ в исследуемых регионах. Удельный вес таких детей в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства

детей, в общем количестве таких детей, проживающих на территории региона, составил менее 100 %.

В ходе исследования установлена неоднородная ситуация с доступностью на разных уровнях общего образования. Расчетные значения показателя охвата детей начальным общим и основным общим образованием в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях, закрепленных за территорией по месту жительства детей, составили менее 100%.

Требуют особого внимания переходы обучающихся из основной школы в среднюю. По всем обследуемым регионам получены расчетные параметры менее 100 %. Определена необходимость дополнительного мониторингового запроса возможных случаев неполучения среднего общего образования обучающимися в государственных, муниципальных или частных общеобразовательных организациях или в организациях среднего профессионального образования.

Выявлена региональная дифференциация развития частного сектора общего образования. Его доля остается крайне незначительной, наблюдается региональная неравномерность развития.

Также следует отметить незначительность использования альтернативной формы получения первого и второго уровней общего образования – семейного образования. Необходимо обратить внимание на ненадлежащее исполнение права обучающихся на обучение по «универсальному профилю» (расчетные параметры менее 100 %).

Проведенное исследование определило дальнейшие направления разработки параметров и показателей прогнозных значений доступности общего образования для детей из разных целевых групп. Для достижения результатов развития системы образования целесообразно разработать математические модели, позволяющие прогнозировать основные параметры, а также отслеживать результаты достижения целей стратегических направлений развития образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордашникова О. Ю. Разработка концептуальной модели доступности общего образования в условиях цифровой трансформации образования // Информатизация образования и науки. – 2023. – № 4. – С. 3–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54647702>
2. Золотарева А. В., Сеницын И. С. Повышение доступности дополнительных общеобразовательных программ как условие обеспечения непрерывности общего образования в России // Непрерывное образование. – 2020. – № 1. – С. 4–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43771414>
3. Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М. Проектирование системы учета контингента образовательных организаций для обеспечения доступности общего образования // Человек и образование. – 2023. – № 1. – С. 50–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50745894> DOI: <https://doi.org/10.54884/S181570410025101-6>
4. Левитес Д. Г., Пунацев А. А. О доступности качественного общего образования в арктическом регионе // Педагогика. – 2020. – № 5. – С. 40–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43036962>
5. Abankina I., Filatova L. Accessibility of Pre-School Education // Educational Studies. Moscow. – 2018. – № 3. – P. 216–246. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618163> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-216-246>
6. Тищенко А. С., Новикова С. Е., Токарева Г. С. Территориальная доступность общего образования: факторы и риски // Экономическое развитие России. – 2024. – Т. 31, № 9. – С. 85–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73531511>
7. Кропачев Н. М., Шевелева Н. А., Суязов В. В. Доступность общего образования: конституционное содержание // Журнал Конституционного правосудия. – 2021. – № 5. – С. 29–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47131040> DOI: <https://doi.org/10.18572/2072-4144-2021-5-29-35>
8. Hailu N. K., Gasa V. Academic Barriers That Prevent the Inclusion of Learners With Visual Impairment in Ethiopian Mainstream Schools // SAGE Open. – 2022. – Vol. 12 (2). DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440221089934>
9. Zhang X., Tlili A., Nascimbeni F., Burgos D., Huang R., Chang T.-W., Jemni M., Khribi M. K. Accessibility within open educational resources and practices for disabled learners: a systematic



- literature review // Smart Learning Environments. – 2020. – Vol. 7 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0113-2>
10. Chowdhury M. A., Bari E., Hossain M. I., Rahman M. M. Accessibility of primary education facilities to students with disabilities: a study in the context of disasters in Jashore, Bangladesh // Quality Education for All. – 2025. – Vol. 2 (1). – P. 321–340. DOI: <https://doi.org/10.1108/QEA-01-2024-0001>
 11. Callahan R. M., Shifrer D. Equitable Access for Secondary English Learner Students: Course Taking as Evidence of EL Program Effectiveness // Educational Administration Quarterly. – 2016. – Vol. 52 (3). – P. 463–496. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X16648190>
 12. Wang Y., Liu Y., Xing L., Zhang Z. An Improved Accessibility-Based Model to Evaluate Educational Equity: A Case Study in the City of Wuhan // ISPRS International Journal of Geo-Information (IJGI). – 2021. – Vol. 10 (7). – P. 458. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijgi10070458>
 13. Nichols A., Ryan J. How accessibility to schools is not (just) a transport problem: the case of public school choice in the city of Malmö, Sweden // European Transport Research Review. – 2023. – Vol. 15 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12544-023-00617-x>
 14. Yuanyuan Z., Zinda J., Liu Q., Wang Y. Accessibility of Primary Schools in Rural Areas and the Impact of Topography: A Case Study in Nanjiang County, China // Land. – 2023. – Vol. 12 (6). – P. 1134. DOI: <https://doi.org/10.3390/land12061134>
 15. Долгая О. И., Тагунова И. А. Доступность качественного образования для всех как мировая тенденция в общем образовании // Школьные технологии. – 2019. – № 1. – С. 3–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37276366>
 16. Высоцкая А. В., Филипова А. Г. Образовательное неравенство в школе: от интерпретации понятия к детерминирующим факторам // Социальные исследования. – 2018. – № 2. – С. 1–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37111786>
 17. Грошков Н. А. Многосторонность интерпретации понятия доступности на примере учреждений общего образования Москвы // Городские исследования и практики. – 2018. – Т. 3, № 4. – С. 133–151. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43091347> DOI: <https://doi.org/10.17323/usp342018133-151>
 18. Пунанцев А. А., Гайдарова Е. И., Соснина А. С. Изучение родительских представлений о доступности качественного общего образования: социологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 11. – С. 227–234. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47331598> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.11.37>
 19. Гордашникова О. Ю., Федорчук Ю. М., Кузнецов А. Н. Доступность дошкольного образования: взгляд родительского сообщества // Психолого-педагогический поиск. – 2023. – № 2. – С. 66–73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54396367> DOI: <https://doi.org/110.37724/RSU.2023.66.2.008>
 20. Ahmed M. T., Zubayer S. A. What determines the accessibility of early childhood education in Bangladesh? // Discover Education. – 2024. – Vol. 3 (1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00278-5>
 21. Gee K., Ryndak D. L., Fisher M., Walker V. L. Access to the General Education Curriculum for Students with Extensive Support Needs: Experts' Perspectives // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. – 2024. – Vol. 49 (1). – P. 3–19. DOI: <https://doi.org/10.1177/15407969231219027>
 22. Stauber B., Parreira do Amaral M. Access to and Accessibility of Education: An Analytic and Conceptual Approach to a Multidimensional Issue // European Education. – 2015. – Vol. 47 (1). – P. 11–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1001254>



23. Jiang J., Wang Z., Yong Z., He J., Yang Y., Zhang Y. Spatial Distribution and Accessibility Analysis of Primary School Facilities in Mega Cities: A Case Study of Chengdu // Study of Chengdu. – 2024. – Vol. 16 (2). – P. 723. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16020723>
24. Aule D. S., Jibril M. S., Adewuyi T. O. Geostatistical Analysis of Accessibility to Secondary Schools in Parts of Benue State // Journal of Geographic Information System. – 2023. – Vol. 15 (1). – P. 151001. DOI: <https://doi.org/10.4236/jgis.2023.151001>
25. Pizzol B., Giannotti M., Tomasiello D. B. Qualifying accessibility to education to investigate spatial equity // Journal of Transport Geography. – 2021. – Vol. 96. – P. 103199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2021.103199>

Поступила: 03 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025



Заявленный вклад авторов:

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

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Гордашникова Ольга Юрьевна

доктор экономических наук,
главный научный сотрудник,
отдел организации научной деятельности,
Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования,
ул. Люсиновская, 51, 115093, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1476-3960>
SPIN-код: 4363-6523
E-mail: gordaolga@yandex.ru

Бечиев Шахруди Шагидович

кандидат экономических наук,
начальник, отдел организации научной деятельности,
Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования,
ул. Люсиновская, 51, 115093, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1875-6417>
SPIN-код: 7905-7381
E-mail: sh.bechiev@ficto.ru



Parameters for forecasting the availability of general education to achieve the strategic goals of the education system development

Olga Yu. Gordashnikova¹, Shakhrudi Sh. Bechiev ¹

¹ Federal Institute of Digital Transformation in Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article presents a study on the problem of achieving forecast values of general education accessibility in terms of observing children's rights to receive general education in state or municipal general education settings assigned to the territory at the place of residence of children. The purpose of the article is to identify the parameters for forecasting the general education accessibility to achieve the strategic goals of education system development.

Materials and Methods. The study is conducted on the basis of a scientific approach, which is based on the existing experience of education researchers in investigating the concepts of 'education accessibility', types of accessibility of general education, in the analysis of the specifics of a number of factors that clarify the essence of the concept. The study uses an empirical method of collecting data on the parameters of forecasting the legal, social and geographical accessibility of education in order to comply with the rights of children to receive general education in state or municipal general education settings assigned to the territory at the place of residence of children, including when they move to the next level of general education. The article uses a methods inventory that includes a set of parameters for forecasting the accessibility of general education for disabled children and children with special education needs, parameters for forecasting the choice of the mode of study.

Results. The results consist in identifying the parameters for predicting the general education availability. The authors summarized the concepts included in the thesaurus of 'education accessibility' as the opportunity of free access for representatives of various social groups to educational settings, the children's right to receive quality education in accordance with educational needs and personal resources. The authors identified the parameters of general education availability for three subjects of the Russian Federation (the Republic of Dagestan, the Chechen Republic, and the Saratov Region),

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-00031-25-05, September 23, 2025 ("Development of models for predicting the results of achieving the goals of strategic directions for the development of education").

For citation

Gordashnikova O. Yu., Bechiev Sh. Sh. Parameters for forecasting the availability of general education to achieve the strategic goals of the education system development. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 175–200. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.08>

  Corresponding Author: Shakhrudi Sh. Bechiev, sh.bechiev@ficto.ru

© Olga Yu. Gordashnikova, Shakhrudi Sh. Bechiev, 2025

compared the data obtained with the predicted values to achieve the strategic goals of the education system development. Based on the results obtained for a number of parameters of general education availability, an incomplete implementation of the observance of children's rights to receive general education is determined. Preventive measures to improve general education availability are proposed.

Conclusions. The conclusion is made about regional differentiation of the private sector within general education, about incomplete implementation of rights of disabled children and children with special education needs in the regions under study, about heterogeneous situation with accessibility at different levels of general education. The insignificance of using alternative modes of obtaining the first and second levels of general education (family education) is noted, as well as improper implementation of students' right to study 'the universal programme'.

Keywords

Parameters for forecasting; General education; General education settings; Education accessibility; Observance of children's rights; Education development strategy.

REFERENCES

1. Gordashnikova O. Yu. Development of a conceptual model of accessibility of general education in conditions of digital transformation of education. *Informatization of Education and Science*, 2023, no. 4, pp. 3-13. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54647702>
2. Zolotareva A. V., Sinitsyn I. S. Increasing the accessibility of additional general education programs as a condition for ensuring the continuity of general education in Russia. *Continuous Education*, 2020, no. 1, pp. 4-12. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43771414>
3. Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Fedorchuk Yu. M. Designing the registration system of the contingent of educational organizations to ensure access to general education. *Man and Education*, 2023, no. 1, pp. 50-59. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50745894> DOI: <https://doi.org/10.54884/S181570410025101-6>
4. Levites D. G., Punancev A. A., Punantsev A. A. On the availability of quality general education in the arctic region. *Pedagogy*, 2020, no. 5, pp. 40-47. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43036962>
5. Abankina I., Filatova L. Accessibility of pre-school education. *Educational Studies. Moscow*, 2018, no. 3, pp. 216-246. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618163> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-216-246>
6. Tishchenko A. S., Novikova S. E., Tokareva G. S. Territorial accessibility of general education: Factors and risks. *Economic Development of Russia*, 2024, vol. 31 (9), pp. 85-92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73531511>
7. Kropachev N. M., Sheveleva N. A., Suyazov V. V. Accessibility of general education: Constitutional content. *Journal of Constitutional Justice*, 2021, no. 5, pp. 29-35. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47131040>
8. Hailu N. K., Gasa V. Academic barriers that prevent the inclusion of learners with visual impairment in Ethiopian mainstream schools. *SAGE Open*, 2022, vol. 12 (2). DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440221089934>
9. Zhang X., Tlili A., Nascimbeni F., Burgos D., Huang R., Chang T.-W., Jemni M., Khribi M. K. Accessibility within open educational resources and practices for disabled learners: A systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 2020, vol. 7 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0113-2>



10. Chowdhury M. A., Bari E., Hossain M. I., Rahman M. M. Accessibility of primary education facilities to students with disabilities: A study in the context of disasters in Jashore, Bangladesh. *Quality Education for All*, 2025, vol. 2 (1), pp. 321-340. DOI: <https://doi.org/10.1108/QEA-01-2024-0001>
11. Callahan R. M., Shifrer D. Equitable access for secondary English learner students: Course taking as evidence of el program effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 2016, vol. 52 (3), pp. 463-496. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X16648190>
12. Wang Y., Liu Y., Xing L., Zhang Z. An improved accessibility-based model to evaluate educational equity: A case study in the city of Wuhan. *ISPRS International Journal of Geo-Information (IJGI)*, 2021, vol. 10 (7), pp. 458. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijgi10070458>
13. Nichols A., Ryan J. How accessibility to schools is not (just) a transport problem: The case of public school choice in the city of Malmö, Sweden. *European Transport Research Review*, 2023, vol. 15 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12544-023-00617-x>
14. Yuanyuan Z., Zinda J., Liu Q., Wang Y. Accessibility of primary schools in rural areas and the impact of topography: A case study in Nanjiang county, China. *Land*, 2023, vol. 12 (6), pp. 1134. DOI: <https://doi.org/10.3390/land12061134>
15. Dolgaya O. I., Tagunova I. A. The availability of quality education for all as a global trend in general education. *School Technologies*, 2019, no. 1, pp. 3-10. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37276366>
16. Vysotskaya A. V., Filipova A. G. Educational inequality in school: From the interpretation of the concept to determinative factors. *Social Research*, 2018, no. 2, pp. 1-17. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37111786>
17. Groshkov N. A. Versatility in interpreting the notion of accessibility: The case of secondary schools in Moscow. *Urban Research and Practice*, 2018, vol. 3 (4), pp. 133-151. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43091347> DOI: <https://doi.org/10.17323/usp342018133-151>
18. Punantsev A. A., Gaidarova E. I., Sosnina A. S. The study of parental ideas about availability of high-quality general education: Sociological aspect. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2021, no. 11, pp. 227-234. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47331598> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2021.11.37>
19. Gordashnikova O. Yu., Fedorchuk Yu. M., Kuznetsov A. N. Accessibility of preschool education: Parents' perceptions. *Psychological and Pedagogical Search*, 2023, no. 2, pp. 66-73. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54396367>
20. Ahmed M. T., Zubayer S. A. What determines the accessibility of early childhood education in Bangladesh? *Discover Education*, 2024, vol. 3 (1). DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00278-5>
21. Gee K., Ryndak D. L., Fisher M., Walker V. L. Access to the general education curriculum for students with extensive support needs: Experts' perspectives. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2024, vol. 49 (1), pp. 3-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/15407969231219027>
22. Stauber B., Parreira do Amaral M. Access to and accessibility of education: An analytic and conceptual approach to a multidimensional issue. *European Education*, 2015, vol. 47 (1), pp. 11-25. DOI: <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1001254>
23. Jiang J., Wang Z., Yong Z., He J., Yang Y., Zhang Y. Spatial distribution and accessibility analysis of primary school facilities in mega cities: A case study of Chengdu. *Study of Chengdu*, 2024, vol. 16 (2), pp. 723. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16020723>

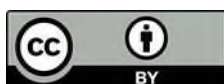


24. Aule D. S., Jibril M. S., Adewuyi T. O. Geostatistical analysis of accessibility to secondary schools in parts of Benue state. *Journal of Geographic Information System*, 2023, vol. 15 (1), pp. 151001. DOI: <https://doi.org/10.4236/jgis.2023.151001>
25. Pizzol B., Giannotti M., Tomasiello D. B. Qualifying accessibility to education to investigate spatial equity. *Journal of Transport Geography*, 2021, vol. 96, pp. 103199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2021.103199>

Submitted: 03 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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

The authors' stated contribution:

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

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

Information about competitive interests:

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

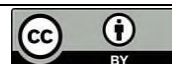
Information about the Authors

Olga Yuryevna Gordashnikova

Dr. Sc. (Economics),
Senior Researcher,
Department of Scientific Activity Organization,
Federal Institute of Digital Transformation in Education,
Lyusinovskaya st , 51, 115093, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1476-3960>
E-mail: gordaolga@yandex.ru

Shakhrudi Shagidovich Bechiev

PhD (Economics),
Head of Department,
Department of Scientific Activity Organization,
Federal Institute of Digital Transformation in Education,
Lyusinovskaya st , 51, 115093, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1875-6417>
E-mail: sh.bechiev@ficto.ru





УДК 316.3+37.014+004.652.3+172.12

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2506.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.09)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Сайт образовательной организации как индикатор практик патриотического воспитания: макрорегиональный и организационный анализ

Е. Е. Луцкая¹, А. М. Дружинин¹, Л. О. Пазина¹¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема использования возможностей сайтов образовательных организаций в качестве объективного индикатора реальных практик патриотического воспитания. Цель исследования – анализ диагностического потенциала сайтов образовательных организаций как инструмента мониторинга практик патриотического воспитания и выявления организационных и макрорегиональных факторов, влияющих на полноту освещения воспитательной работы.

Методология. В качестве методов исследования использовались сравнительно-аналитический обзор источников, количественные, качественные и интерпретационные методы. Основным методом исследования выступил контент-анализ 612 сайтов образовательных организаций, представляющих все федеральные округа России. Методология включала количественно-качественный анализ данных с акцентом на выявление организационных и макрорегиональных различий в представленности разного типа мероприятий патриотической направленности на сайтах образовательных организаций. Для сопоставления полученной картины по типам образовательных организаций и федеральным округам использовались данные онлайн-анкетирования учащихся школ, студентов педагогических вузов и колледжей и молодых педагогов образовательных организаций (n = 16 800, возраст от 14 до 35 лет); выборка многоступенчатая, в качестве единиц отбора первой ступени выступали все федеральные округа Российской Федерации, включая новые регионы (ЛНР, ДНР, Запорожскую и Херсонскую области).

Результаты. В статье проанализированы и обобщены исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные оценке результативности интернет-ресурсов (прежде всего, сайтов) образовательной организации в сфере патриотического и гражданского воспитания.

Обосновано место сайта как важного элемента медиасреды образовательной организации, который является индикатором реальных практик патриотического воспитания и имеет

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 125052006276–8 по теме «Особенности формирования гражданской идентичности и патриотизма детей и молодежи России в контексте философии образования».

Библиографическая ссылка: Луцкая Е. Е., Дружинин А. М., Пазина Л. О. Сайт образовательной организации как индикатор практик патриотического воспитания: макрорегиональный и организационный анализ // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 201–225. DOI: [10.15293/2658-6762.2506.09](https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.09)

✉ Автор для корреспонденции: Екатерина Евгеньевна Луцкая, ee.luckaya@mpgu.su

© Е. Е. Луцкая, А. М. Дружинин, Л. О. Пазина, 2025

потенциал в трансляции гражданско-патриотических ценностей и смыслов учащимся. На основании полученных данных выявлены количественные показатели представленности всех типов мероприятий гражданско-патриотического характера на сайтах школ, педагогических вузов и колледжей, а также статистически значимые различия между типами образовательных организаций и федеральными округами по всем направлениям воспитательной работы.

Заключение. В результате проведенного исследования выявлены статистически значимые различия в подходах к патриотическому воспитанию в разных типах образовательных организаций и федеральных округах России, обнаружены диспропорции в реализации государственной политики в сфере воспитания, обоснована необходимость системы диагностического мониторинга патриотического контента, размещенного на сайтах образовательных организаций.

Ключевые слова: сайты образовательных организаций; школьные медиа; медиатизация; патриотическое воспитание; молодежь; диагностический мониторинг контента.

Постановка проблемы

В эпоху всеобщей цифровизации качественный сайт школы является не просто визитной карточкой, но многофункциональной платформой, которая объединяет администрацию, педагогов, учащихся и родителей, делая интернет-ресурсы образовательной организации обязательным инструментом изменений. Несмотря на то, что сегодня интернет-ресурсами могут считаться мессенджеры, аккаунты в социальных сетях, электронные почтовые ящики, самая важная роль принадлежит сайту образовательной организации¹. Сайт является одним из ключевых инструментов, предназначенных не только для информирования широкой аудитории о жизни школы, колледжа или вуза, но и для трансляции смыслов, формирующих гражданские и патриотические установки учащихся. Основу любого сайта составляет его контент, который должен объединять актуальную, достоверную и структурированную информацию, представленную в виде, удобном для восприятия разновозрастной аудиторией. Наиболее удачные проекты пока-

зывают, что сайт образовательной организации может стать не просто полезным информационным ресурсом, но платформой, включающей в себя разнообразный образовательный, развивающий и воспитательный функционал. Важными составляющими сайта являются интерактивность, обеспечение обратной связи с учащимися и их родителями [1] и возможность всем субъектам образовательного процесса проявить себя в качестве как потребителей, так и создателей разнообразного контента [2], что делает сайт школы, вуза или колледжа инструментом социализации.

В докладе ЮНЕСКО по результатам глобального мониторинга «Технологии в образовании 2023»² подчеркивается, что цифровые платформы активно влияют на формирование ценностей и мировоззрения подрастающего поколения, помогают развивать цифровую грамотность и критическое мышление, создают пространство для общения, обмена идеями и развития коммуникативных навыков, которые, по мнению экспертов, надо разумно сочетать с традиционными методами воспитания и при активном участии педагогов.

¹ Интернет-ресурсы в образовательном процессе. URL: <https://www.informio.ru/publications/id6697/Internet-resursy-v-obrazovatelnom-processe?ysclid=mf9ub-mzbjb42368894>

² Global Education Monitoring Report 2023. URL: <https://www.unesco.at/en/education/education-2030/global-education-monitoring-gem-report/gem23>



Школьный сайт – это один из инструментов, который должен не заменять, а дополнять и обогащать воспитательный процесс, создавая новые возможности для развития личности в цифровую эпоху. Сегодня форматы подачи информации в интернете определяются двумя подходами: первый делает акцент на визуальной составляющей, второй – на текстовой. Поэтому на школьном сайте желательно наличие контента обоих типов, адаптированного к детскому восприятию [3].

Потенциал школьного сайта / сайта колледжа или вуза как инструмента обеспечения образовательных и воспитательных задач нуждается в регулярном мониторинге, анализе, изучении количественными и качественными методами. Таким сайтам приходится постоянно адаптироваться не только к регулярно меняющейся жизни школьного сообщества, но и к более глобальным медиапроцессам города, региона и государства, определяющим вектор цивилизационного выбора. Для российского общества сегодня как никогда актуальны вопросы воспитания патриотизма и гражданской идентичности у подрастающего поколения. В этой работе сайтам образовательных организаций приходится конкурировать с социальными сетями, мессенджерами, различными игровыми платформами, вовлекающими современных детей и молодежь в онлайн-коммуникацию, которая нередко содержит сомнительные и даже деструктивные смыслы.

Школьные сайты являются самым массовым типом сайтов образовательных организаций, от которого многое зависит. Так, следует ожидать, что в будущем школьные сайты будут все больше интегрироваться с другими цифровыми образовательными платформами,

становясь центральным узлом в экосистеме информационных ресурсов единого образовательного пространства. Подобная перспектива серьезного подхода к разработке школьных сайтов и постоянного внимания к их развитию со стороны администрации образовательных учреждений, общественных структур, органов государственной власти открывает широкие возможности по реализации инициатив, направленных на укрепление суверенитета России.

Сегодня школьные сайты являются одним из узловых элементов «белого интернета», о необходимости развития и совершенствования которого неоднократно говорил министр Просвещения России С. С. Кравцов³. Речь идет не только о защите персональных данных обучающихся. Интернет-ресурсы любой образовательной организации должны содержать только проверенную информацию и размещать ее с учетом государственной ценностной политики. В российском и зарубежном исследовательском поле тематика воспитательного потенциала интернет-ресурсов образовательных организаций разработана во всем многообразии, рассматриваются как технические, так и смысловые аспекты организации школьных сайтов. Исследование таких интернет-порталов с применением количественных и качественных социологических методов позволяет изучать на различные социальные, идеологические, политические и экономические проблемы, в некоторых случаях выходящие далеко за пределы узко образовательных вопросов.

Школьные сайты как узловой элемент информационной системы управления шко-

³ Глава Минпросвещения заявил, что для школьников России создан фактически «белый интернет» URL: <https://ug.ru/glava-minprosveshheniya-zayavil-chto->

[dlya-shkolnikov-rossii-sozdan-fakticheski-belyj-internet/](https://ug.ru/glava-minprosveshheniya-zayavil-chto-)



лой (ИСУШ) рассматривают, Ч. Н. Жумабаева, У. Н. Бримкулов⁴, предлагая конкретные архитектурные решения такой задачи. По мнению И. Н. Смирновой⁵, далеко не каждая страничка в сети может рассматриваться в качестве сайта, к которому предъявляются требования быть многофункциональным порталом для детей, педагогов и родителей и выполнять в том числе и образовательные задачи. Анализ качества различных структурных элементов сайта образовательной организации позволяет сделать выводы о ее имидже и востребованности в среде обучающихся [4]. Родители и семья в актуальном исследовательском поле рассматриваются как полноценный субъект образовательного процесса, а веб-сайты – как основной канал их коммуникации с образовательной организацией [5], для чего последние публикуют анонсы предстоящих событий, отчеты о проделанной работе и достижениях обучающихся, создают чаты и формы для обратной связи.

Как зарубежные^{6 7} [6; 7], так и отечественные [8; 9] специалисты по медиа подчеркивают, что технологии никогда не являются нейтральными посредниками – они активно перестраивают реальность. Школьный сайт становится инструментом такой медиатизации, трансформируя базовые параметры образовательного процесса. Например, он вводит новую темпоральность: мгновенные уведомления, онлайн-расписание и дедлайны заме-

няют ритмику «бумажного» школьного времени, где расписание на доске и дневник задавали более плавный и осязаемый темп.

Важным аспектом является аффективная составляющая школьного сайта как медиа. Исследования показывают, что цифровые среды не просто передают информацию, но генерируют эмоции и телесные реакции [10]. Интерфейс сайта – будь то яркие баннеры школьных мероприятий или, наоборот, «мертвые зоны» неработающих ссылок – формирует особый эмоциональный ландшафт, который может как усиливать вовлеченность, так и создавать ощущение искусственности. Перспективным представляется изучение элементов сайта, которые будут полезны для воспитательной работы, требующей эмоциональной включенности учащихся.

Изучением школьных сайтов занимаются исследователи различных процессов, развивающихся в системе образования зарубежных стран. Так, израильские исследователи М. Yemini, А. Cohen предложили методику оценки процесса интернационализации средних школ, который включает интеграцию международного, межкультурного и глобального измерений в образовательные программы и деятельность школы посредством анализа интернет-ресурсов образовательных организаций. Оценка содержания школьных сайтов указывает на масштабные процессы в образовательном пространстве [11]. Исследо-

⁴ Жумабаева Ч. Н., Бримкулов Н. Веб-сайт как основа информационной системы управления школой (на примере Кыргызстана) // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 65.

⁵ Смирнова И. Н. Веб-сайт образовательного учреждения // Нижегородское образование. – 2009. – № 4. – С. 109-112. – EDN MKUWWX.

⁶ Arina B. School website as a media: Practice and potential of the school website content. In A. Visvizi,

M. D. Lytras, L. Daniela (Eds.). The future of innovation and technology in education: Policies and practices for teaching and learning excellence. Emerald Publishing. – 2019. – P. 139-153. DOI: <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-555-520181011>

⁷ Колядко И. Н. Цифровая трансформация общества и культуры: особенности формирования медиареальности // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2024. – № 3. – С. 23–28.



вание содержания сайтов, выполненное учеными из Австралии, позволило сделать вывод об отсутствии в общеобразовательных школах этого государства языковой инклюзивности, политику в направлении которой они называют декларативной при сохранении неравенства в доступности образования для детей из семей, в которых английский язык не является основным средством коммуникации [12].

Контент-анализ существующих школьных сайтов для понимания их потенциала в поддержке программ физического воспитания был проведён на материале веб-сайтов 990 частных начальных школ в 325 городах Калифорнии [13]. По результатам исследования школам было рекомендовано пересмотреть свои ресурсы, чтобы обеспечить соответствие контента целям продвижения здорового образа жизни и занятий физкультурой среди учащихся и их семей. Школьные сайты как инструмент взаимодействия семьи и школы рассмотрены на материале шведских образовательных учреждений [14]. Автор исследования приходит к выводу, что многие образовательные учреждения придерживаются традиционной модели, где школа выступает монопольным источником знаний, а родителям отводится пассивная роль. Такой подход, по мнению исследователя, не соответствует современным представлениям об образовании как о совместном проекте школы и семьи.

На основе качественного контент-анализа веб-сайтов 30 начальных школ Южной Австралии, который включал оценку четырех

ключевых аспектов: дизайна, содержания, целей и уровня интеграции технологий, исследователи выделили две категории ресурсов. Сайты из первой категории (прогрессивные) отличаются инновационным дизайном, актуальным и разнообразным контентом, высокой функциональностью (например, наличием виртуальных туров, блогов, систем онлайн-обучения), а также глубокой интеграцией технологий в учебный процесс. Такие сайты играют большую роль в социализации учащихся, активно вовлекая их в школьное сообщество, предоставляя возможности для взаимодействия через форумы, социальные сети и другие интерактивные инструменты. Сайты из второй категории (статичные) чаще всего ограничиваются базовой информацией о школе, редко обновляются, имеют упрощенный дизайн и слабо используют технологические возможности для поддержки развития учащихся [1]. Отметим важность этой категоризации и для отечественных школьных сайтов, значительная часть из которых относится ко второй категории.

Что касается сайтов российских образовательных организаций, то в 2010-х гг. им были посвящены статьи, в которых основное внимание уделялось проблемам разработки адекватной восприятию учащихся системы навигации⁸ и унификации их содержания⁹. В 2020-х гг. контент школьных сайтов становится объектом исследования и начинает подвергаться количественному анализу при изучении качества образования [15], организации

⁸ Гарькуша Н. В., Буторина Н. И. Особенности организации образовательного сайта // Наука и перспективы 2016. – № 4.

Осипова О. П., Семиздралова О. А. Психолого-педагогические особенности создания с сопровождения официального сайта школы // Муниципальное образование. – 2009. – № 6. – С. 29–36.

⁹ Вифлеемский А. Б. Требования к школьным сайтам // Народное образование. – 2015. – № 3. – С. 96–103.

Мерцалова Т. А., Чернышова Д. В. Школьные сайты: типовые и оригинальные // Народное образование. – 2013. – № 4. – С. 217–223.



внеурочной деятельности [16] и др. Так, в исследовании, посвященном роли школьных сайтов в информировании учащихся и их родителей о мерах информационной безопасности, выполненном одним из авторов статьи, было выявлено, что существенная доля школьных сайтов ограничивается формальной памяткой, которая редко обновляется и которую непросто найти среди имеющегося контента¹⁰. Отметим также оформившуюся за последние годы тенденцию к созданию вокруг школы «облака» контента, которое формируют школьные медиа. Школьный сайт является неотъемлемой составной частью школьных медиа, в число которых могут входить школьные радио, телевидение, газета, а также аккаунты школы и ее структур в социальных сетях¹¹. Среди школьных сайтов есть уникальные, которые можно рассматривать как своеобразные бренд-медиа, реализующие современные подходы для прямой коммуникации с аудиторией без участия традиционных СМИ, соцсетей или любых других сторонних информационных ресурсов¹². Такие сайты могут выстраивать долгосрочные отношения с аудиторией, контролировать информационную повестку, оказывая немалую помощь образовательной организации. В условиях цифровизации и медиатизации образовательные организации адаптируются к новым реалиям, используя современные медиаканалы¹³. Школьные медиа могут заимствовать форматы из других

социальных и экономических сфер, повышают креативность своего контента, а также начинают уделять пристальное внимание изучению реакции целевой аудитории на свои публикации. Рассмотрение школьного сайта в качестве полноценного медиаресурса помещает тематику исследований данного явления в контекст медиатизации современного образовательного пространства [17].

Помимо своих транслирующих и информирующих функций, официальный сайт образовательной организации выполняет функцию «индикатора» практик патриотического воспитания. Анализ его контента позволяет не только оценить потенциал формирования ценностных ориентаций, но и измерить реальную активность образовательной организации в сфере патриотического воспитания. В условиях отсутствия системы мониторинга воспитательной работы такие сайты становятся уникальным источником объективных данных о проводимых мероприятиях, их тематической направленности и интенсивности.

Таким образом, изучение, анализ, осмысление и переработка данных, полученных при фокусированном изучении веб-ресурсов образовательных учреждений, делает возможным сформулировать цель статьи, состоящую в анализе диагностического потенциала сайтов образовательных организаций как инструмента мониторинга практик патриотического воспитания и выявления организацион-

¹⁰ Коноплин Ю. С., Луцкая Е. Е. Обеспечение безопасной коммуникации детей в интернете как задача современной российской школы // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. – 2021. – № 4. – С. 66-75.

¹¹ Ногина Е. Н., Русанов Н. В., Голубева Е. Л. Школьные медиа в современных условиях // Magister. – 2024. – № 1. – С. 67-79.

¹² Ким М. Н. Бренд-медиа в структуре СМИ // Казанская наука. – 2025. – № 2. – С. 562-564.

¹³ Чернова М. А., Зотова А. С. Бренд медиа в образовании как тренд в коммуникационной индустрии // Образование 4.0: Конкуренция, компетенции, коммуникации и креатив: сборник научных трудов по материалам VI международной научно-практической конференции, Москва, 01 апреля 2022 года / Редколлегия: А. А. Абаев, А. Г. Голова, Л. А. Часовская, В. Н. Акулинин. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2022. – С. 257-263. – EDN ZFQDIH.



ных и макрорегиональных факторов, влияющих на полноту освещения воспитательной работы.

Методология исследования

Теоретической основой нашего исследования послужили идеи М. Маклюэна, согласно которым школьный сайт, сочетающий в себе возможности «холодных» и «горячих» медиа¹⁴, представляется как техническое продолжение образовательного учреждения – цифровая среда, которая не просто дублирует физическое пространство школы, но формирует принципиально новые способы его восприятия. Школьный сайт конструирует у аудитории иной образ школы: уже не как локализованного «места знания», а как распределенного сетевого узла, существующего в постоянном режиме оперативного отражения реальности и онлайн-доступности.

Медиаархеологический подход позволяет представить, как школьный сайт встраивается в длительную историю образовательных медиа¹⁵. Сравнение с такими «старыми» медиа, как школьная доска, учебник или бумажный дневник, показывает радикальные сдвиги в материальности знания. Если доска и мел предполагали тактильный контакт и коллективное восприятие в классе, то PDF-файлы и онлайн-тесты индивидуализируют процесс познания, делая его фрагментированным. Точно так же дневник, когда-то бывший про-

странством личных записей и рефлексии, превращается в публичный цифровой профиль, где учебные достижения становятся частью открытого рейтинга. А стенгазета трансформируется в открытую новостную статью на школьном сайте.

Важнейшим для нас является рассмотрение сайта образовательной организации сквозь призму аксиологического подхода, который позволяет выявить глубинные изменения в природе образования и воспитания, неизбежно происходящие в условиях медиатизации. Этот анализ выходит за рамки утилитарного восприятия сайта как инструмента информирования, раскрывая его роль как эффективного инструмента для диагностики воспитательных практик, осуществляемой на основе духовно-нравственных ценностей.

В статье мы опираемся на два эмпирических исследования, которые дополняют друг друга. В первом исследовании мы воспользовались методологией контент-анализа, которая глубоко проработана как в отечественной, так и в зарубежной социологии. Методика контент-анализа была разработана американскими социологами Г. Лассуэллом и Б. Берельсоном¹⁶, а в России она получила свое дальнейшее развитие в работах отечественных авторов – Е. А. Таршиса, В. Ю. Литвиновой, М. В. Корсунской, Г. М. Андреевой, В. Г. Андриенкова, О. М. Масловой и др.¹⁷ Второе исследование представляет собой интернет-опрос, где в качестве респондентов выступали

¹⁴ Qi Li Research on McLuhan's Media Theory. URL: <https://www.ewadirect.com/proceedings/chr/article/view/14708>

¹⁵ Григорьев С. Л. Метод «археология медиа» история формирования и перспективы применения // Kant. – 2023. – № 2. – С. 133–137.

¹⁶ Назаров М. М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 240 с.

¹⁷ Таршис Е. Я. Контент-анализ. Принципы методологии: построение теоретической базы, онтология, аналитика и феноменология текста, программы исследования. – М.: URSS, 2012. – 173 с. – ISBN 978-5-397-03564-4

Литвинова В. Ю. Методология разработки методик контент-анализа и сферы его применения в педагогической диагностике // Известия ТРТУ. – 2006. – № 9–2 (64). – С. 131–134.



учащиеся разных уровней образования и молодые педагоги до 35 лет.

Контент-анализ как количественно-качественный метод социологического исследования позволяет систематизировать и интерпретировать данные, представленные на сайтах образовательных организаций в рамках институционального анализа системы образования. Этот метод релевантен проблеме изучения социальных практик образовательных организаций, поскольку позволяет выявить ситуацию с проецированием различных видов их деятельности вовне, оценить сторонним взглядом деятельность администрации и педагогического коллектива по воспитанию детей и молодежи. Данные такого анализа могут быть направлены на поиск соответствия транслируемых смыслов государственной ценностной политике.

Контент-анализ официальных сайтов образовательных организаций проведен ВНИИ «Философия образования» МПГУ в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 125052006276-8 «Особенности формирования гражданской идентичности и патриотизма детей и молодежи России в контексте философии образования») в апреле – мае 2025 г. с целью определения релевантности представленного на сайтах контента вектору государственной ценностной политики. Выборку составили 612 сайтов образовательных организаций (389 школ, 185 педагогических колледжей и 38 педагогических вузов) по всем 8 федеральным округам и регионам, вошедшим в состав России после 2022 г. Задачами контент-анализа официальных сайтов образовательных организаций были оценка воспитательного потенциала сайтов и деятельности,

направленной на формирование гражданских и патриотических установок учащихся, выделение региональных особенностей представленности информации о проводимых мероприятиях. Для выполнения задач нами были выделены типы мероприятий (всего 13 типов, представлены в таблице 1), отражающие направления воспитательной работы образовательной организации.

Для сопоставления были использованы данные социологического опроса, проведенного в 2025 г. в форме онлайн-анкетирования. Выборка составила 16 800 человек (возраст респондентов – от 14 до 35 лет, представлены все федеральные округа Российской Федерации и новые регионы России). Исследование ориентировано на изучение гражданских и патриотических установок учащихся школ, педагогических колледжей и вузов.

Полученные результаты обоих исследований были обработаны с использованием программы для статистической обработки данных SPSS с применением частотных распределений и таблиц сопряженности.

Результаты исследования

В формах для сбора информации были отражены 13 типов интересующих нас мероприятий, составляющих вместе картину патриотической воспитательной работы образовательной организации за годовой период. Распределение мероприятий различной направленности по видам образовательных организаций представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение представленности мероприятий по типам образовательных организаций (среднее число на образовательную организацию за год, таблица сопряженности по виду образовательной организации)

Table 1

Distribution of events by type of educational organization (average number per educational organization per year, conjugacy table by type of educational organization)

Тип мероприятия	Образовательная организация			
	Школа	Педколледж	Педвуз	Всего
Воспитание уважения к истории и памяти о Великой Отечественной войне	7,8	17,8	16,8	11,6
Воспитание патриотизма, уважения к истории своей страны	8,3	14,8	20,5	11,4
Воспитание уважения к культурному наследию своей страны	7,4	11,0	16,7	9,3
Мероприятия, формирующие уважение к защитникам Родины	7,9	12,1	16,2	10,0
Формирование интереса к истории родного края	4,8	6,3	12,6	6,0
Воспитание уважения к людям разных национальностей и культур	2,2	4,7	12,5	4,1
Формирование нравственных и этических норм поведения	4,1	5,2	9,2	4,9
Развитие экологической культуры	4,7	4,9	9,4	5,1
Формирование у учащихся здорового образа жизни и навыков безопасного поведения	9,3	17,3	17,6	12,4
Формирование правовой культуры, знание прав и обязанностей	4,7	4,5	8,1	4,9
Воспитание социальной ответственности и альтруизма	3,6	6,9	11,8	5,4
Формирование гражданской ответственности и толерантности	3,4	4,7	8,8	4,3
Укрепление семейных ценностей, воспитание уважения к родителям и традициям семьи	3,6	4,7	12,4	4,7

Результаты дисперсионного анализа ANOVA показывают статистически значимые различия между видами образовательных организаций ($p = 0,000$), что подтверждает сильное влияние вида организации на количественные показатели воспитательной работы.

Анализ контента образовательных сайтов выявляет четкую систему ценностных

приоритетов в воспитательной работе. На первом месте находятся мероприятия по формированию здорового образа жизни, что отражает его значение как базового компонента, включенного в образовательный процесс. Высокие показатели военно-патриотического блока свидетельствуют о доминировании государственно-ориентированной модели воспи-



тания. Такая структура воспитательной работы на первый взгляд отражает вектор на укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей. Вместе с тем заметен дисбаланс в развитии гражданских компетенций. Значительно меньше внимания уделяется формированию социальной и гражданской ответственности. Такой подход не соответствует совокупности традиционных ценностей, выделенных в Указе Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809¹⁸, и может способствовать выработке поведенческих моделей «пассивного патриотизма», что повлечет за собой формальное выполнение задач государственной политики, когда количественные показатели будут соблюдены, но целостная система традиционных духовно-нравственных ценностей не сформирована.

Несмотря на декларируемый в государственной политике приоритет семейных ценностей, работа по их трансляции учащимся занимает одно из последних мест в воспитательной деятельности школ (в среднем 3,6 мероприятия за календарный год) и педколледжей (4,7). Аналогичная ситуация наблюдается с формированием нравственных и этических норм поведения (среднее значение по школам 4,1) и уважения к культурному наследию (среднее значение по школам 7,4), что также подтверждает наблюдение о смещении акцентов в сторону военно-патриотического воспитания в ущерб целостному формированию личности.

Также наблюдается низкий уровень работы по воспитанию уважения к людям разных национальностей и культур (среднее значение 2,2 в школах), что противоречит традиционной для России ценности единства народов, проживающих на территории страны.

Сложившаяся ситуация демонстрирует односторонность в реализации практик воспитания традиционных ценностей.

Школы имеют самые низкие показатели по всем типам мероприятий, что может говорить, как о меньшем внимании к патриотическому направлению воспитательной работы, так и о недостаточной заботе о размещении новостей о мероприятиях на школьном сайте. Причиной такой ситуации могут быть как широкий спектр задач, реализуемых школами, среди которых воспитательная деятельность является одной из нескольких, так и значительная ограниченность ресурсов по сравнению с вузами и колледжами. Исследователи отмечают, что поскольку поддержка сайта более трудозатратна, многие школы ограничиваются ведением своего аккаунта в социальных сетях (ВКонтакте, Telegram), обновляя сайт по остаточному принципу.

У педагогических вузов наблюдаются самые высокие показатели представленности большинства типов мероприятий, что может отражать не только специфику подготовки педагогов, которые должны «впитать» в себя патриотические и гражданские установки, чтобы в дальнейшем транслировать их своим ученикам, но и высокие ресурсные возможности вузов, обладающих, как правило, структурными подразделениями с профессионалами в области медиа. Педагогические колледжи занимают промежуточное положение, имея высокие показатели представленности мероприятий, направленных на воспитание уважения к истории и памяти о Великой Отечественной войне (в среднем 17,8 мероприятий на образовательную организацию), но отставая по числу мероприятий всех остальных типов от педагогических вузов.

¹⁸ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению

традиционных российских духовно-нравственных ценностей. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

Далее мы задались подтверждением гипотезы, состоящей в том, что студенты вузов будут чаще считать себя патриотами, чем учащиеся школ. Для сопоставления мы воспользовались данными интернет-опроса

($n = 16800$), результаты которого по самооценке респондентами патриотизма представлены в таблице 2.

Таблица 2

Самооценка учащимися патриотизма (таблица сопряженности по виду образовательной организации)

Table 2

Students' self-assessment of their patriotism (correlation table by type of educational organization)

	Да, безусловно, %	Скорее да, %	Скорее нет, %	Нет, %	Затрудняюсь ответить, %	Всего, %
Учусь в школе	36	39	7	6	12	100
Учусь в колледже	38	41	5	5	11	100
Учусь в вузе	44	40	4	3	9	100

Хотя большинство респондентов всех видов образовательных организаций относят себя к патриотам, самые высокие показатели самооценки патриотизма наблюдаются у студентов вузов. Учащиеся школ заявляют более низкий уровень патриотизма, и в их ответах больше неопределенности: не относят себя к патриотам 13 % опрошенных, а 12 % затруднились с ответом. Результат сравнения с данными из таблицы 2 говорит о подтверждении нашей гипотезы.

Также мы хотели выявить специфику распределения мероприятий по типу населенного пункта, но столкнулись с малыми различиями в таблице сопряженности – большинство направлений воспитательной деятельности (Воспитание уважения к истории и памяти о Великой Отечественной войне; Воспитание патриотизма, уважения к истории своей страны; Воспитание уважения к культурному наследию своей страны; Формирование интереса к истории родного края; Воспитание уважения к людям разных национальностей и

культур) не имеют существенной специфики распределения по типу населенного пункта, что говорит примерно о равном внимании к сфере патриотического воспитания у сельских населенных пунктов и у мегаполисов.

При проведении контент-анализа сайтов нас интересовала и макрорегиональная специфика – какие типы мероприятий являются самыми предпочитаемыми по федеральным округам и новым регионам России (НР). Результаты дисперсионного анализа ANOVA показывают статистически значимые различия между федеральными округами ($p < 0,05$), что подтверждает сильное влияние региональной специфики на количественные показатели воспитательной работы.

Результаты распределения мероприятий разной направленности по федеральным округам России представлены в таблице 3.



Таблица 3

Представленность мероприятий по различным направлениям патриотической воспитательной работы образовательных организаций в распределении по федеральным округам и новым регионам (среднее число на образовательную организацию за год, таблица сопряженности по федеральным округам)

Table 3

Representation of activities in various areas of patriotic educational work of educational organizations in distribution by federal districts and new regions (average number per educational organization per year, conjugacy table by federal districts)

Тип мероприятия	Федеральные округа и новые регионы России									Среднее по выборке
	ЦФО	СЗФО	ПФО	УФО	СКФО	ЮФО	СФО	ДФО	НР	
Воспитание уважения к истории и памяти о Великой Отечественной войне	20,7	8,2	9,2	10,8	5,9	9,1	7,6	7,1	10,2	11,6
Воспитание патриотизма, уважения к истории своей страны	6,8	12,9	15,7	6,9	7,5	12,7	12,2	14,5	19,0	11,4
Воспитание уважения к культурному наследию своей страны	7,1	8,7	11,7	5,9	6,4	8,7	12,1	10,8	14,2	9,3
Мероприятия, формирующие уважение к защитникам Родины	9,9	9,2	12,6	7,5	7,0	9,8	9,7	8,8	12,7	10,0
Формирование интереса к истории родного края	3,7	6,3	7,6	4,7	4,8	6,2	7,5	7,0	7,5	6,0
Воспитание уважения к людям разных национальностей и культур	2,8	5,7	5,9	2,0	3,5	4,1	4,0	4,9	5,2	4,1
Формирование нравственных и этических норм поведения	3,8	3,6	7,8	3,9	4,2	3,9	5,5	3,0	7,3	4,9
Развитие экологической культуры	6,2	3,2	5,7	4,2	3,7	4,2	5,3	3,8	8,3	5,1
Формирование у учащихся здорового образа жизни и навыков безопасного поведения	16,1	11,3	12,6	11,3	5,9	11,4	9,3	15,1	11,2	12,4
Формирование правовой культуры, знание прав и обязанностей	2,6	3,9	6,5	4,4	4,3	5,6	5,3	4,5	8,4	4,9
Воспитание социальной ответственности и альтруизма	5,4	4,3	6,6	4,2	4,3	4,8	4,5	6,7	9,0	5,4
Формирование гражданской ответственности и толерантности	2,1	4,6	6,1	3,1	4,5	3,3	4,7	4,9	6,5	4,3
Укрепление семейных ценностей, воспитание уважения к родителям и традициям семьи	4,8	3,2	5,0	4,9	3,8	4,2	5,2	4,9	5,8	4,7

Отметим, что региональная специфика в распределении направленности мероприятий имеет более выраженный характер, чем в распределении по типам населенных пунктов. Это свидетельствует о большей значимости макрорегиональных, прежде всего социокультурных и ресурсных, факторов в определении значимости направлений воспитательной деятельности по сравнению с уровнем урбанизации.

В среднем по выборке представленность мероприятий по всем направлениям имеет достаточно высокие значения во всех федеральных округах и новых регионах. Слабее выглядит ситуация с представленностью патриотических мероприятий на сайтах образовательных организаций Уральского федерального округа, где наблюдается относительно низкий уровень освещенности гражданско-патриотических мероприятий.

Но особенно слабо представлены в его образовательных организациях мероприятия, направленные на формирование правовой культуры, укрепление семейных ценностей. И в целом по всем макрорегионам по многим направлениям гражданско-патриотического воспитания показатели освещенности остаются низкими, что может свидетельствовать не столько о недостатке самих мероприятий, сколько о недостаточном внимании к их отражению на официальных интернет-ресурсах.

По девяти типам мероприятий из тринадцати мы имеем самые высокие показатели у образовательных организаций Приволжского федерального округа (табл. 3), по трем из тринадцати – у организаций, расположенных в регионах, вошедших в состав РФ после 2022 г. (рис. 1).



Рис. 1. Распределение мероприятий по направлениям в регионах, вошедших в состав РФ после 2022 г.

Fig. 1. Distribution of activities in the regions that became part of the Russian Federation after 2022

Данные регионы демонстрируют наибольшую представленность мероприятий по большинству тем. В новых регионах показатель по мероприятиям, направленным на воспитание патриотизма, уважения к истории своей страны, равен 19 в среднем на образовательную организацию за год; ориентированным на воспитание уважения к культурному наследию своей страны – 14,2; формирующим уважение к защитникам Родины – 12,7. Таким образом, можно отметить, что в новых регионах проводится значительная работа по многим направлениям патриотического воспитания.

Поскольку данные территории, как и иные приграничные территории, являются территориями-мишенями для распространения чуждых национальным интересам нашей

страны ценностей и смыслов, большая представленность мероприятий патриотической направленности на сайтах образовательных организаций способствует противодействию деструктивным настроениям и ценностям, активно пропагандируемым недружественными странами и имеющим целью разрушение гражданской идентичности в нашей стране.

Далее мы задались подтверждением гипотезы, состоящей в том, что в округах, наиболее благополучных с точки зрения количества представленных на сайтах мероприятий, опрошенные будут чаще считать себя патриотами. Для сопоставления мы воспользовались данными интернет-опроса ($n = 16\,800$), результаты которого в самооценке учащимися патриотизма в распределении по федеральным округам представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Ответы на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом своей страны?»
(таблица сопряженности самооценки учащимися патриотизма по федеральным округам)**

Table 4

Do you consider yourself a patriot of your country? (table of correlations of students' self-assessment of their patriotism by federal districts)

Федеральный округ	Да, безусловно, %	Скорее да, %	Скорее нет, %	Нет, %	Затрудняюсь ответить, %	Всего, %
ЦФО	48	38	4	3	8	100
СЗФО	41	42	5	3	9	100
ПФО	48	40	4	2	6	100
УФО	47	40	4	3	7	100
СКФО	56	32	3	3	6	100
ЮФО	56	34	2	2	6	100
СФО	50	37	4	3	7	100
ДФО	44	38	3	5	10	100
Регионы, вошедшие в состав РФ после 2022 г.	39	42	4	4	12	100

Здесь наша гипотеза нашла лишь частичное подтверждение. Приволжский федеральный округ выделяется высоким уровнем патриотизма, который демонстрируют и другие федеральные округа – Северо-Кавказский, Южный и Сибирский. А вот показатели самооценки патриотизма учащимися из новых регионов Российской Федерации ниже, среди других регионов это точно не лидер. Такое противоречие между большим числом мероприятий всего патриотического спектра и самооценкой патриотизма учащимися может объясняться сложным характером интегра-

ции, когда для убеждения учащихся в преимуществе российского подхода к ценностям гражданственности и патриотизма необходимо иметь более плотный график воспитательной работы.

Помимо анализа направлений реализации мероприятий в рамках контент-анализа сайтов рассматривались мероприятия отдельных общественных проектов («Движение Первых», «Без срока давности», «Юнармия» и т. д.). Распределение представленности мероприятий патриотических проектов в целом по России представлено на рисунке 2.



Рис. 2. Представленность патриотических проектов на сайтах образовательных организаций, % от общего числа образовательных организаций

Fig. 2. Representation of patriotic projects on educational organizations' websites, % of the total number of educational organizations

«Движения Первых» является очевидным лидером по количеству освещенных мероприятий (рис. 2). Данный патриотический проект демонстрирует самый высокий уровень представленности во всех федеральных округах и всех типах образовательных организаций, что может говорить, как о поддержке его педагогическим сообществом, так и о его удачном медийном образе.

Обсуждение

Современная образовательная медиасистема, неотъемлемым элементом которой являются веб-сайты школ, колледжей и вузов, –

динамическая среда, стремительно изменяющаяся в результате развития сетевых технологий. В образовательном пространстве школьный сайт трансформировался из простого информационного ресурса в мощный инструмент идеологического воздействия, особенно в сфере патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности. Этот цифровой инструмент через контент, дизайн и функционал активно участвует в формировании определенной системы ценностей, моделируя представления учащихся о Родине,



гражданском долге, цивилизационной и национальной принадлежности¹⁹. Но в реальной жизни интернет-ресурсы образовательных учреждений функционируют в условиях постоянной конкуренции за внимание как самих учащихся, так и их родителей, со всеми иными цифровыми ресурсами. А значит, руководство образовательной организации должно осознавать необходимость их постоянного развития и предпринимать управленческие усилия в этом направлении²⁰.

При использовании школьного сайта как инструмента патриотического воспитания существует несколько значимых рисков²¹. Самым очевидным является риск нехватки у образовательной организации ресурса на поддержание и развитие качественного сайта. Но основная, на наш взгляд, самая серьезная проблема – это опасность клиширования, когда воспитательная работа сводится к шаблонным фразам и формальным разделам, размещенным в типовом разделе типового сайта. Готовые лозунги не могут способствовать

формированию культуры аргументации, обоснования гражданской и патриотической позиции. Поэтому перспективными направлениями развития школьных сайтов могли бы стать подкасты и блоги, создаваемые самими детьми в рамках реализации, например, собственных проектов по исследованию семейной истории, краеведческих аспектов²².

Анализ содержания контента сайтов образовательных организаций выявляет важные тенденции, которые необходимо рассматривать в контексте глобального развития интернет-технологий с учетом существующих рисков и особого цивилизационного пути России. Российская система образования активно адаптируется к мировым цифровым трендам²³, одновременно сохраняя свою ценностную специфику, что отмечают G. F. Shafranov-Kutsev, E. N. Yarkova [18], A. Alimov²⁴. Российский опыт цифровизации воспитательной работы посредством школьных сайтов, с одной стороны, соответствует ключевым глобальным трендам, а с другой – предлагает уникальную

¹⁹ Бужинев Д. Ф., Путинцева Е. Н. Гражданско-патриотическое воспитание современного российского молодого поколения: проблемы, перспективы и потенциал использования интернет-технологий // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 11.

²⁰ Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды: монография. – Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2018. URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>

²¹ Харламова И. Ю., Учеватов В. О. Роль Интернета в патриотическом воспитании: плюсы и минусы // Вестник экономической безопасности. – 2023. – № 2. – С. 276–280. EDN: YRJYGF DOI: <https://doi.org/10.24412/2414-3995-2023-2-276-280>

²² Наимов И. Н. Проблемы формирования патриотических установок у современной молодежи // Инновационный потенциал молодежи: патриотизм, традиции, инновации = The Innovative Potential of Youth: Patriotism, Traditions, Innovations: Международная молодежная научно-исследовательская конференция (Екатеринбург, 25 октября 2023 г.): сборник научных

трудов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. – С. 8–20. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/132231/1/978-5-7996-3773-6_002.pdf?ysclid=mgandycnih41842461

²³ Vetkina A., Kudryashova T., Fikhtner O., Trifonov V., Zhukova E. The Innovative Potential of Digital Transformation of the Russian Higher Education System: Trends of the Competence Approach. URL: <https://www.atlantispress.com/proceedings/ictppfms-18/25902998>

Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы. Аналитический доклад. URL: http://viu.tsu.ru/upload/2_5249500202460514728.pdf

Digitalization of schools in Russia. URL: https://tadviser.com/index.php/Article:Digitalization_of_schools_in_Russia

²⁴ "Russia is Securing its Status as One of the World's Top Exporters of Educational Services". URL: https://hedclub.com/en/publication/_russia_is_securing_its_status_as_one_of_the_world_s_top_exporters_of_educational_services_725



модель, сочетающую технологический прогресс с сохранением традиционных ценностей. Этот баланс представляется особенно важным в условиях современных геополитических вызовов и стремительной трансформации цифрового образовательного пространства.

Отметим также, что исследование представленности воспитательных практик на сайтах зафиксировало активную поддержку образовательными организациями успешных проектов патриотической направленности («Движение Первых», «Без срока давности» и др.)²⁵, которые активно продвигаются к широкой аудитории учащихся через новые медиа, органично вписываясь в глобальный тренд конвергенции образовательных и медийных платформ. Наблюдения исследователей²⁶ в процессе контент-анализа зафиксировали ситуацию, когда современные школьные сайты часто становятся площадками для различных патриотических инициатив: виртуальных музеев боевой славы с фотографиями ветеранов и хрониками событий, онлайн-акций, похожих на «Письма солдату», или флешмобов ко Дню Победы, интерактивных квестов по истории страны или региона. Именно школьный цифровой ресурс конструирует образ общности через специальные языковые маркеры («наша школа», «наша страна»), государственную символику (флаги, гербы, гимны в цифровом пространстве), особые нарративы (истории успеха выпускников, подаваемые как «вклад в развитие Родины»). Школьные сайты могут

предложить аудитории разные уровни вовлеченности в патриотическую тематику. Можно выделить несколько основных типов проявления патриотических установок: официальный патриотизм (акцент на роли государства, военных победах), гражданский патриотизм (с акцентом на волонтерство, экологию) и локальный патриотизм (ориентированный на историю малой родины, этнокультурные проекты)²⁷. Все эти типы были зафиксированы исследователями на сайтах из выборки.

Критическая медиафилософия ставит вопрос о виртуальных вариантах реализации властных полномочий в отношении учащихся [19; 20; 21]. Излишний акцент на цифровую среду в работе с учащимися превращает детей в набор данных — посещаемость, оценки, активность, что дегуманизирует образовательный и особенно воспитательный процесс. Таким образом, медиафилософский анализ школьного сайта вскрывает его роль не только как технического инструмента, но и как важного элемента социальных, аксиологических и эпистемологических изменений в образовании. В некоторых случаях он позволяет выявить противоречия между логикой управления при осуществлении административных функций или сбора данных и логикой распределенного сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса, ставит вопрос о последствиях цифровизации для когнитивных

²⁵ Арбузов А. Е. Потенциал «Движения первых» в формировании интереса подростков к педагогической деятельности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 9-1.

²⁶ Информационно-методические материалы «Патриотизм в России: измерение, формирование и профилактический потенциал» / В. В. Щебланова; Саратовская государственная юридическая академия. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. юрид. акад., 2024. – 32 с. URL: <https://crjua.pf/documents/KC/5.pdf?ysclid=mgamo2apl460548304>

<https://crjua.pf/documents/KC/5.pdf?ysclid=mgamo2apl460548304>

²⁷ Информационно-методические материалы «Патриотизм в России: измерение, формирование и профилактический потенциал» / В. В. Щебланова; Саратовская государственная юридическая академия. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. юрид. акад., 2024. – 32 с. URL: <https://crjua.pf/documents/KC/5.pdf?ysclid=mgamo2apl460548304>

навыков и эмоционального интеллекта учащихся²⁸. Дальнейшие исследования школьных сайтов в контексте процессов медиатизации представляются важным направлением междисциплинарных исследований²⁹.

Таким образом, школьный сайт как цифровой инструмент патриотического воспитания представляет собой сложный, неоднозначный, но перспективный феномен. С одной стороны, он обладает огромным потенциалом для гражданского воспитания нового поколения, с другой – требует крайне взвешенного подхода, чтобы избежать догматизма, об опасности которого предупреждал еще К. Д. Ушинский в своей антропологии, критикуя некоторые образовательные практики – педагогику в «тесном смысле», как свод «бесчисленных наставлений и правил»³⁰.

Заключение

Анализ диагностического потенциала сайтов образовательных организаций в мониторинге практик патриотического воспитания позволил сформулировать ряд выводов.

1. Обосновано, что сайт образовательной организации является важным элементом ее медиасреды и может служить индикатором реальных практик патриотического воспитания. Несмотря на ограничения, связанные с возможной неполнотой освещения мероприятий, контент-анализ сайтов позволил выявить устойчивые паттерны предпочтений в воспитательных мероприятиях и статистически значимые различия в подходах образовательных

организациях разного типа к патриотическому воспитанию. Анализ контента сайта образовательной организации дает возможность не только измерить реальную активность образовательной организации в сфере патриотического воспитания, но и скорректировать направление формирования ценностных ориентаций учащихся.

2. Выявлена определенная диспропорция в содержании воспитательной работы: преобладание военно-патриотической тематики при значительном отставании тематики, посвященной культуре, нравственным нормам, воспитанию социальной и гражданской ответственности и семейным ценностям. Сложившаяся ситуация демонстрирует односторонность в реализации практик воспитания традиционных ценностей.

3. Фиксируется, что, несмотря на декларируемый в государственной политике приоритет семейных ценностей, их формирование и укрепление занимает одно из последних мест в воспитательной деятельности школ и педагогических колледжей, в том числе по результатам за 2024 г., объявленный Годом Семьи. Наблюдается низкий уровень работы по воспитанию уважения к людям разных национальностей и культур, что противоречит традиционной для России ценности единства народов, проживающих на территории страны.

4. Определены значимые организационные различия в структуре и количестве воспитательных практик. Педагогические вузы демонстрируют самые высокие показатели, в то

²⁸ Смирнова Т. А., Филоненко Д. Е., Почкутова Е. Н. Оценка эффективности сайтов образовательных организаций как инструмент управления качеством услуг // Развитие территорий. – 2023. – № 32. – С. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.32324/2412-8945-2023-3-41-52>

²⁹ Захарова М. В. Сайт образовательного учреждения как инструмент реализации государственной политики в сфере образования // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар.

науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. – С. 32–35. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9952/>

³⁰ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том I. Часть физиологическая. Предисловие (конспект). URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1-2.html#a023

время как школы значительно от них отстают, что ставит вопрос о компенсации им ресурсной недостаточности. В условиях, когда медиасоставляющая выходит на передний план, каждая образовательная организация должна иметь возможность развивать собственные интернет-ресурсы на достойном уровне.

5. Рассмотрение статистических показателей в разрезе федеральных округов дает достаточно противоречивую картину, в рамках которой чаще всего встречается ситуация, когда в федеральном округе патриотическая работа и практики здорового образа жизни значимо представлены на сайтах образовательных организаций, в то время как в рамках

направлений, связанных с укреплением семейных ценностей, интереса к родному краю, с формированием гражданской ответственности, мероприятия проводятся редко.

6. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для разработки сбалансированных программ патриотического воспитания, адресной поддержки образовательных организаций с учетом выявленных дефицитов и совершенствования системы мониторинга воспитательной работы на макро-региональном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Taddeo C., Barnes A. School websites // *British Journal of Educational Technology*. – 2014. – Vol. 47 (2). – P. 421–436. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12229>
2. Vergili M., Kara M. An investigation of students and teachers' new media literacy: the contributing characteristics with the moderator role of gender // *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. – 2024. – Vol. 19 (29). – P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19029>
3. Venneker D., Helder A., van den Broek P. Understanding narratives in different media formats: Processes and products of elementary-school children's comprehension of texts and videos // *Reading and Writing*. – 2025. – Vol. 38 (7) – P. 1985–2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10573-0>
4. Буняева Е. В., Зверева Е. В., Кузнецов И. В., Холодилов А. А., Савватеева Ю. О. Методы оценки качества и проектирования веб-сайтов образовательных организаций // *Известия Петербургского университета путей сообщения*. – 2022. – Vol. 19 (3). – С. 618–630. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49455765> DOI: <https://doi.org/10.20295/1815-588X-2022-3-618-630>
5. Chatzinikola M. E. Communication Management of Parent Participation in Education Process: Practices of Communication between Teachers and Parents // *European Journal of Education and Pedagogy*. – 2022. – Vol. 3 (3). – P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.3.312>
6. Laugi S. Use of Websites in School Management: An Effort to Build School Readiness in the Era of 4.0. // *Shautut Tarbiyah*. – 2020. – Vol. 26 (2). – P. 174–191. DOI: <https://doi.org/10.31332/str.v26i2.2360>
7. Wilson T. S., Carlsen R. L. School Marketing as a Sorting Mechanism: A Critical Discourse Analysis of Charter School Websites // *Peabody Journal of Education*. – 2016. – Vol. 91 (1). – P. 24–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119564>
8. Щербинина Н. Г. Определение медиареальности и коммуникации в контексте теории политического конструирования реальности // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. – 2019. – № 50. – С. 219–232. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41226364> DOI: <https://doi.org/10.17223/1998863X/50/19>



9. Керимов А. А., Шебзухова Ф. А., Эбзеев А. А. К вопросу о медиатизации образования // Социально-политические науки. – 2022. – Т. 12, № 5. – С. 40–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49766700> DOI: <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2022-12-5-40-46>
10. Nemorin S. Affective capture in digital school spaces and the modulation of student subjectivities // Emotion, Space and Society. – 2017. – Vol. 24. – P. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2017.05.007>
11. Yemini M., Cohen A. School websites as a novel internationalization assessment tool // Education and Information Technologies. – 2016. – Vol. 21 (3). – P. 607–623. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9343-7>
12. Piller I., Bruzon A. S., Torsh H. Monolingual school websites as barriers to parent engagement // Language and Education. – 2021. – Vol. 37 (3). – P. 328–345. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2010744>
13. Kahan D., McKenzie T. L. School websites: a physical education and physical activity content analysis // Journal of School Health. – 2020. – Vol. 90 (1). – P. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.1111/josh.1285>
14. Gu L. Using school websites for home–school communication and parental involvement // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. – 2017. – Vol. 3 (2). – P. 133–143. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1338498>
15. Петряева Е. Ю., Домрачева С. Н. Альтернативное образование в мегаполисах России // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 4. – С. 758–773. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=71237596> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.46>
16. Гукаленко О. В., Ускова И. В., Сериков В. В., Сухин И. Г. Организация внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях Российской Федерации: результаты комплексного мониторинга // Ценности и смыслы. – 2023. – № 6. – С. 46–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56749905> DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2023-6-46-71>
17. Ярных В. И. Бренд-журналистика и медийно-информационная грамотность в формировании медийного имиджа образовательной организации // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2019. – № 28. – С. 106–113. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41440701>
18. Shafranov-Kutsev G. F., Yarkova E. N. National values of the Russian education under the international integration // RUDN Journal of Sociology. – 2018. – Vol. 18 (3). – P. 532–541. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-3-532-541>
19. Сериков В. В., Закиева Р. Р. Риски в условиях цифровой трансформации образования // Ценности и смыслы. – 2022. – № 4. – С. 99–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49617798> DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-4-99-110>
20. Артамонова Т. А., Волощенко Е. М. Цифровизация образования: риски и перспективы // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 6–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49803871> DOI: <https://doi.org/10.37386/2687-0576-2022-4-6-9>
21. Пегов В. А. Безыскусность и технологичность цифрового образования и искусство воспитания // Искусство и образование. – 2024. – № 6. – С. 9–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80061644>

Поступила: 15 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025



Заявленный вклад авторов:

Е. Е. Луцкая: концепция и дизайн исследования, подготовка эмпирического материала, интерпретация результатов, формулирование выводов, оформление текста статьи.

А. М. Дружинин: концепция статьи, сбор материалов, литературный обзор.

Л. О. Пазина: организация исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Луцкая Екатерина Евгеньевна

кандидат философских наук, доцент,
кафедра теоретической и специальной социологии им. М. А. Бухдановой

Московский педагогический государственный университет,
119435, Москва, Малая Пироговская ул., д.1, стр.1, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-3019-5868>

SPIN-код: 5582-0362

E-mail: ee.luckaya@mpgu.su

Дружинин Андрей Михайлович

кандидат философских наук, специалист,
Всероссийский научно-методический центр «Философия образования» МПГУ,

Московский педагогический государственный университет,
119435, Москва, Малая Пироговская ул., д.1, стр.1, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0976-822X>

SPIN-код: 4034-5317

E-mail: am.druzhinin@mpgu.su

Пазина Людмила Олеговна

кандидат философских наук, начальник,
управление статистических и социологических исследований,
Всероссийский научно-методический центр «Философия образования» МПГУ,

Московский педагогический государственный университет,
119435, Москва, Малая Пироговская ул., д.1, стр.1, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-5477-7312>

SPIN-код: 4950-6104

E-mail: lo.pazina@mpgu.su



The website of an educational institution as an indicator of patriotic education practices: Macroregional and institutional analysis

Ekaterina E. Lutskaya ¹, Andrey M. Druzhinin¹, Lyudmila O. Pazina¹

¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article explores the problem of using websites of schools and other types of educational settings to serve as an objective indicator of real practices of patriotic education. The purpose of the study is to analyze the diagnostic potential of educational institutions' websites as tools for monitoring patriotic education practices and identifying institutional and regional factors affecting the informativeness of moral education contents

Materials and Methods. Comparative and analytical review of sources, quantitative, qualitative and interpretative methods were used as research methods. The main research method was the content analysis of 612 websites of educational institutions representing all federal districts of Russia. The methodology included quantitative and qualitative data analyses with an emphasis on identifying institutional and macroregional differences in the representation of different types of patriotic events on websites of educational settings.

To compare the obtained results with the focus on types of educational institutions and federal districts, data from online surveys of school students, students of pedagogical universities and colleges, and newly-qualified teachers of educational institutions ($n=16,800$, aged between 14 and 35 years) were used; the sample was multi-stage, with all federal districts of the Russian Federation, including new ones, serving as the first-stage selection units.

Results. The article has analyzed and summarized the research of Russian and international scholars devoted to evaluating the effectiveness of Internet resources (including websites) of educational institutions in the field of patriotic and civic education. The author substantiates the place of the website as an important element of the media environment of an educational institution, which is an indicator of real practices of patriotic education and has the potential to transmit civic-patriotic values and

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 125052006276-8 ("Features of the formation of civic identity and patriotism of Russian children and youth in the context of educational philosophy").

For citation

Lutskaya E. E., Druzhinin A. M., Pazina L. O. The website of an educational institution as an indicator of patriotic education practices: Macroregional and institutional analysis. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 201–225. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.09](https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.09)

 Corresponding Author: E. E. Lutskaya, ee.luckaya@mpgu.su

© Ekaterina E. Lutskaya, Andrey M. Druzhinin, Lyudmila O. Pazina, 2025

meanings to students. Based on the data obtained, quantitative indicators of the representation of all types of civic and patriotic events on the websites of schools, pedagogical universities and colleges, as well as statistically significant differences between the types of educational settings and federal districts in all areas of moral education, have been identified.

Conclusions. The research has revealed statistically significant differences in approaches to patriotic education in different types of educational institutions and federal districts of Russia; imbalances in the implementation of state policy in the field of moral education were found, and the need for a diagnostic monitoring system for patriotic content posted on educational institutions' websites was substantiated.

Keywords

Websites of educational institutions; School media; Mediatization; Patriotic education; Youth; Diagnostic content monitoring.

REFERENCES

1. Taddeo C., Barnes A. The school website: Facilitating communication engagement and learning. *British Journal of Educational Technology*, 2014, vol. 47 (2), pp. 421-436. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12229>
2. Vergili M., Kara M. An investigation of students and teachers' new media literacy: The contributing characteristics with the moderator role of gender. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2024, vol. 19 (29), pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19029>
3. Venneker D., Helder A., van den Broek P. Understanding narratives in different media formats: Processes and products of elementary-school children's comprehension of texts and videos. *Reading and Writing*, 2025, vol. 38 (7), pp. 1985-2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10573-0>
4. Bunyaeva E. V., Zvereva E. V., Kuznecov I. V., Holodilov A. A., Savvateeva Yu. O. Website quality assessment and website design methods for educational organizations. *Proceedings of the St. Petersburg University of Railway Communications*, 2022, vol. 19 (3), pp. 618-630. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20295/1815-588X-2022-3-618-630>
5. Chatzinikola M. E. Communication management of parent participation in education process: Practices of communication between teachers and parents. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2022, vol. 3 (3), pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.3.312>
6. Laugi S. Use of websites in school management: An effort to build school readiness in the era of 4.0. *Shautut Tarbiyah*, 2020, vol. 26 (2), pp. 174-191. DOI: <https://doi.org/10.31332/str.v26i2.2360>
7. Wilson T. S., Carlsen R. L. School marketing as a sorting mechanism: A critical discourse analysis of charter school websites. *Peabody Journal of Education*, 2016, vol. 91 (1), pp. 24-46. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119564>
8. Shcherbinina N. G. The definition of media reality and communication in the context of the theory of the political construction of reality. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*, 2019, no. 50, pp. 219-232. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/1998863X/50/19>
9. Kerimov A. A., Shebzukhova F. A., Ebzeev A. A. On the issue of mediatization of education. *Socio-Political Sciences*, 2022, vol. 12 (5), pp. 40-46. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2022-12-5-40-46>

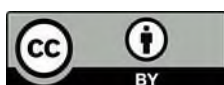


10. Nemorin S. Affective capture in digital school spaces and the modulation of student subjectivities. *Emotion, Space and Society*, 2017, vol. 24, pp. 11-18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2017.05.007>
11. Yemini M., Cohen A. School websites as a novel internationalization assessment tool. *Education and Information Technologies*, 2016, vol. 21 (3), pp. 607-623. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9343-7>
12. Piller I., Bruzon A. S., Torsh H. Monolingual school websites as barriers to parent engagement. *Language and Education*, 2021, vol. 37 (3), pp. 328-345. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2010744>
13. Kahan D., McKenzie T. L. School websites: a physical education and physical activity content analysis. *Journal of School Health*, 2020, vol. 90 (1), pp. 47-55. DOI: <https://doi.org/10.1111/josh.1285>
14. Gu L. Using school websites for home-school communication and parental involvement. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2017, vol. 3 (2), pp. 133-143. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1338498>
15. Petryaeva E. Yu., Domracheva S. N. Alternative education in Russian megacities: A chance for a different school. *Prospects of Science and Education*, 2024, no. 4, pp. 758-773. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.46>
16. Gukalenko O. V., Uskova I. V., Serikov V. V., Sukhin I. G. Organization of extracurricular activities in general education organizations of the Russian federation: Results of comprehensive monitoring. *Values and Meanings*, 2023, no. 6, pp. 46-71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56749905> DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2023-6-46-71>
17. Yarnykh V. I. Brand journalism and media and information literacy in the formation of the media image of an educational organization. *Media. Information. Communication*, 2019, no. 28, pp. 106-113. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41440701>
18. Shafranov-Kutsev G. F., Yarkova E. N. National values of the Russian education under the international integration. *RUDN Journal of Sociology*, 2018, vol. 18 (3), pp. 532-541. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-3-532-541>
19. Serikov V. V., Zakieva R. R. Risks in the conditions of digital transformation of professional education. *Values and meanings*, 2022, vol. 80 (4), pp. 99-110. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49617798> DOI: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-4-99-110>
20. Artamonova T. A., Voloshchenko E. M. Digitalization of education: Risks and prospects. *Philosophical, Sociological, Psychological and Pedagogical Problems of Modern Education*, 2022, no. 4, pp. 6-9. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.37386/2687-0576-2022-4-6-9>
21. Pegov V. A. The artlessness and technology of digital education and the art of education. *Art and Education*, 2024, vol. 152 (6), pp. 9-17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80061644>

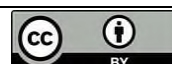
Submitted: 15 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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





The authors' stated contribution:

Ekaterina E. Lutsкая

Contribution of the co-author: research concept and design, preparation of empirical material, interpretation of results, formulation of conclusions, design of the text of the article.

Andrey M. Druzhinin

Contribution of the co-author: the concept of the article, collection of materials, literary review.

Lyudmila O. Pazina

Contribution of the co-author: research organization, interpretation of results, and general guidance.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Ekaterina Evgenievna Lutsкая

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Department Theoretical and Special Sociology named after M.A. Budanova,
Moscow Pedagogical State University,
119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya str., 1, building 1, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-3019-5868>
E-mail: ee.luckaya@mpgu.su

Andrey Mikhailovich Druzhinin

Candidate of Philosophical Sciences, specialist,
VNMC "Philosophy of Education",
Moscow Pedagogical State University,
119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya str., 1, building 1, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0976-822X>
E-mail: am.druzhinin@mpgu.su

Lyudmila Olegovna Pazina

Candidate of Philosophical Sciences, Head,
Department of Statistical and Sociological Research,
VNMC "Philosophy of Education",
Moscow Pedagogical State University,
119435, Moscow, Malaya Pirogovskaya str., 1, building 1, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-5477-7312>
E-mail: lo.pazina@mpgu.su



www.sciforedu.ru

БИОЛОГИЯ
И МЕДИЦИНА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**BIOLOGY AND MEDICINE
FOR EDUCATION**



УДК 159.91+37.017.4+004.81+316.77

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2506.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.10)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Оценка когнитивных, поведенческих и мотивационных результатов обучения основам безопасности и защиты Родины в контексте формирования готовности к принятию решений и критическому оцениванию рисков

С. А. Ломовская¹, Е. А. Полева¹, Е. С. Синогина¹¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Проблема и цель. Современная школьная практика обучения основам безопасности и защиты Родины характеризуется преобладанием репродуктивных методов, которые ограничивают развитие у обучающихся способности самостоятельно принимать решения и критически оценивать риски в условиях неопределенности. Это приводит к разрыву между усвоением теоретических знаний и формированием практических навыков, моделей поведения и внутренней мотивации, обеспечивающих готовность к действиям в опасных ситуациях. Возникает необходимость научно обосновать и оценить результаты обучения, отражающие комплексное развитие когнитивных, поведенческих и личностно-мотивационных компонентов действия обучающихся в условиях риска. Цель исследования – выявить особенности развития у учащихся когнитивных, поведенческих и мотивационных характеристик, формирующих способность к принятию решений и критическому оцениванию рисков.

Методология. Эмпирическая часть исследования реализована в формате педагогического эксперимента с участием 118 учащихся 8-х классов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Для проверки эффективности авторской методики, основанной на интеграции ситуационного подхода и таксономии Б. Блума, применялись тестирование, структурированное наблюдение и анкетирование. Обработка данных проводилась методами математической статистики и контент-анализа.

Результаты. Авторы выявили статистически значимое улучшение показателей в экспериментальной группе: увеличение доли учащихся с высокими оценками на 20,7 % ($p = 0,004$). Зафиксирован рост познавательной активности на 40 %, выявлена сильная положительная

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № QZOY-2025-005 по теме «Комплексный анализ методического обеспечения и реализации учебного предмета “Основы безопасности и защиты Родины” в контексте цели формирования готовности к военной службе и действиям в экстремальных ситуациях у обучающихся».

Библиографическая ссылка: Ломовская С. А., Полева Е. А., Синогина Е. С. Оценка когнитивных, поведенческих и мотивационных результатов обучения основам безопасности и защиты Родины в контексте формирования готовности к принятию решений и критическому оцениванию рисков // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 227–247. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.10>

✉ Автор для корреспонденции: Елена Станиславовна Синогина, sinogina2004@mail.ru

© С. А. Ломовская, Е. А. Полева, Е. С. Синогина, 2025

корреляция ($r = 0.87$) с учебной мотивацией, а также получены данные о формировании готовности к принятию решений, гражданской ответственности и патриотической идентичности.

Заключение. Экспериментально подтверждено, что интеграция ситуационного подхода с таксономией Б. Блума достоверно повышает когнитивные, поведенческие и мотивационные результаты обучения, способствуя формированию у школьников готовности к принятию решений и оценке рисков, преодолевая разрыв между теоретическими знаниями и практическими умениями в курсе «Основы безопасности и защиты Родины».

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение; учебная мотивация; навыки безопасного поведения; познавательная активность; риск-ориентированное мышление; ситуационный подход; основы безопасности; таксономия Блума.

Постановка проблемы

В современном мире, характеризующемся ростом количества чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, дети признаются одной из наиболее уязвимых групп населения. Последствия катастроф для детей отличаются многогранностью и долгосрочным характером. Они наносят ущерб не только физическому и психическому здоровью, но и нарушают образовательный процесс, одновременно повышая риски насилия [14]. В этой связи особое значение приобретает формирование у обучающихся когнитивной, поведенческой и мотивационной готовности к действиям в условиях неопределенности и риска, что соответствует планируемым результатам обучения по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» – развитию риск-ориентированного мышления, способности принимать самостоятельные решения и ответственно действовать в потенциально опасных ситуациях¹.

Современные исследования и практика обучения предмету «Основы безопасности и защиты Родины» выявляют ряд серьезных противоречий. С одной стороны, федеральные государственные образовательные стандарты

акцентируют внимание на формировании у обучающихся практических навыков безопасного поведения, способности действовать в условиях неопределенности и чрезвычайных ситуаций. С другой стороны, реальные условия обучения не обеспечивают реализации этих требований: курсу отведен один час в неделю, отсутствует время для систематической практической подготовки, а учебники часто ограничиваются квазипрактическими заданиями, не формирующими реальных умений действовать [15]. По данным опросов педагогов, ключевыми проблемами курса остаются недостаток условий для практических занятий, слабая материальная база и низкий статус дисциплины в образовательных организациях [16]. В результате возникает противоречие между декларируемой практико-ориентированностью предмета и ограниченными возможностями ее реализации, что приводит к снижению мотивации учащихся и не способствует формированию культуры безопасности.

Многие исследования указывают на разрыв между теоретическим обучением и практическими навыками в учебном предмете «Основы безопасности и защиты Родины»: в школах до сих пор преобладают репродуктивные

¹ Федеральная рабочая программа основного общего образования «Основы безопасности и защиты Родины» (для 8–9 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования:

офиц. сайт. – 2024. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/frp-obzr_8-9_26032024.pdf

методы, не обеспечивающие формирование самостоятельности и критического мышления у обучающихся. С. П. Данченко и Г. А. Костецкая [16] отмечают, что обновление государственных стандартов не устранило ряд прежних трудностей преподавания – от нехватки практико-ориентированных занятий до отсутствия единого подхода к формированию необходимых компетенций. Авторы [16] указывают, что современная школа должна переориентироваться с простого усвоения знаний на практико-ориентированное обучение и компетентностный подход, которые должны стать основой формирования готовности школьников к действиям в нестабильных, опасных ситуациях.

Отдельно подчеркивается необходимость развивать у обучающихся риск-ориентированное мышление – способность оценивать и принимать обоснованный риск. Исследование Е. В. Апасовой и И. Ю. Кулагиной² показало, что толерантность к неопределенности у подростков в среднем выражена умеренно, при этом наиболее сильным позитивным фактором выступает именно готовность принимать риск. Это свидетельствует о том, что школьное образование должно целенаправленно формировать осознанное принятие риска и умение действовать в неопределенных обстоятельствах. Схожие выводы представлены в работе И. Г. Долининой и О. В. Кушнарева³, где разработана концепция постепенного перехода от осознания опасности к осмысленному принятию решений в рискованных ситуациях. Авторы подчеркивают, что именно учебное моделирование рисков позволяет выработать устойчивое поведенческое

реагирование и ответственность за последствия действий. В исследовании К. А. Поляковой, Р. Ю. Полякова и Н. В. Волынкиной [18] предложена педагогическая модель формирования риск-ориентированного мышления, в которой выделены мотивационно-ценностный, когнитивно-прогностический и рефлексивно-деятельностный компоненты, обеспечивающие способность обучающегося анализировать риски и принимать ответственные решения.

Зарубежные авторы также обращаются к категории риска в образовании как фактору развития критического мышления. Так, D. Henriksen [7] отмечает, что продуктивное принятие риска и работа с неопределенностью формируют у школьников психологическую устойчивость и способность к инновационному мышлению, а отказ от «безопасных» решений способствует более глубокому усвоению материала. Аналогичные идеи развивает S. Duckett [5], подчеркивая необходимость включения оценки и управления рисками в школьные программы, особенно в предметы, связанные с безопасностью и проектной деятельностью. В итоге, развитие риск-ориентированного мышления в школьном образовании следует рассматривать как метапредметную задачу, направленную на формирование у обучающихся способности анализировать неопределенные ситуации, прогнозировать последствия и принимать ответственные решения в условиях риска.

Таким образом, исследования свидетельствуют о постепенном формировании комплексного подхода к обучению безопасности в школе. Его составляющие – практико-ориентированность, ситуационное моделирование и

² Апасова Е. В., Кулагина И. Ю. Отношение к неопределенности современных школьников и студентов // Мир психологии. – 2023. – № 4. – С. 5–19.

³ Долинина И. Г., Кушнарева О. В. Педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающегося // Гуманизация образования. – 2017. – № 4. – С. 85-91.

опора на таксономию учебных целей. В совокупности эти подходы призваны воспитать у школьников не только осведомленность о рисках, но и готовность действовать, т. е. набор когнитивных, поведенческих и мотивационных качеств, необходимых для принятия решений и ответственного поведения в условиях риска и неопределенности.

Цель исследования – выявить особенности развития у учащихся когнитивных, поведенческих и мотивационных характеристик, формирующих способность к принятию решений и критическому оцениванию рисков.

Методология исследования

Теоретические основания исследования

Исследование опирается на три взаимодополняющих теоретических подхода:

- деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), подчеркивающий развитие личности в процессе решения практически значимых задач [4];

- ситуационный подход, трактующий учебную ситуацию как модель реальности, требующую анализа, выбора решения и практического действия [1; 17; 18];

- таксономия Б. Блума в интерпретации Д. Кратволя [10], обеспечивающая инструментарий для проектирования учебных заданий различного уровня сложности и направленная на развитие метакогнитивных процессов.

Одним из важных методов, направленным на развитие риск-ориентированного мышления через практико-ориентированную деятельность, является ситуационный подход. Ситуационный (или ситуационно-деятельностный) подход рассматривает учебную ситуацию как модель реальности, требующую анализа, выбора решения и совершения практического действия. Иными словами, обучающимся предлагаются специально разработанные ситуационные задачи – приближенные к

жизни проблемные сценарии, которые нужно решить, опираясь на знания и делая самостоятельные выводы. Такой метод тесно связан с практико-ориентированным обучением и признан одним из наиболее перспективных для формирования готовности к нестандартным ситуациям.

Не только в России, но и за рубежом ситуационный подход зарекомендовал себя как эффективное средство развития мышления и самостоятельности у школьников. Так, L. Kai и соавторы продемонстрировали, что применение ситуационных методов в обучении старшеклассников физической культуре повышает активность и глубину усвоения материала [9]. А исследование Y. Ou [12] показывает, что в средних классах при изучении английского языка введение ситуационных игр и контекстных задач усиливает критическое мышление и мотивацию учеников. Эти работы подтверждают универсальность ситуационного подхода: погружение обучающихся в искусственно смоделированные проблемные ситуации эффективно в самых разных предметных областях. Более того, систематический обзор N. I. Rodeghiero и F. G. Amaral [13] показывает, что активные методы обучения, основанные на симуляциях, деловых играх и решении ситуационных задач, являются наиболее результативными для формирования практических навыков в области безопасности. Авторы [13] отмечают, что имитация реальных сценариев и проблем дает будущим специалистам более глубокое понимание рисков и способов реагирования. Таким образом, совокупность современных исследований – и отечественных, и зарубежных – приводит к общему выводу: ситуационные методы обучения существенно повышают готовность обучающихся к действиям в условиях неопределенности, развивая у них критическое мышление и навыки принятия решений.



Эффективная реализация ситуационного подхода и компетентностного обучения требует тщательного проектирования учебных заданий разного уровня сложности. Здесь важнейшим инструментом выступает таксономия Б. Блума – иерархическая классификация целей обучения, позволяющая выделять уровни когнитивной деятельности от простого воспроизведения знаний до их оценки и создания нового. Исследования последних лет показывают, что учителя активно используют эту таксономию при планировании уроков. Так, Л. М. Хуажева⁴ предложила интегрировать таксономию Б. Блума в квест-технологии. В ее работе учебный процесс строится как серия ситуационных задач (квестов), ориентированных на разные уровни когнитивных целей. Такой подход повышает мотивацию учащихся и обеспечивает постепенное усложнение заданий – от простого воспроизведения фактов до творческого применения знаний. Другой пример – исследование О. Солтанбековой с соавторами, где была разработана система разноуровневых заданий по таксономии Б. Блума для курса русского языка как неродного. Для каждой темы учебного модуля авторы создали по шесть заданий, соответствующих шести уровням таксономии, при этом эксперимент с участием 218 студентов подтвердил эффективность подхода: систематическое использование разноуровневых заданий позволило преподавателю гибко варьировать сложность в зависимости от подготовки учащихся и создавало для каждого ученика «ситуацию успеха» при самостоятельном выборе задания [19].

⁴ Хуажева Л. М. Интеграция таксономии Блума с квест-технологиями в образовательном процессе на уроках истории родного края // Символ науки. – 2025. – № 6-1. – С. 117-120.

Важный аспект – восприятие самой таксономии учителями. Исследование Е. I. Chuwa и W. E. Maro показало, что преподаватели географии в средней школе считают пересмотренную таксономию Б. Блума полезной для планирования уроков и разработки формирующего оценивания. По их опыту, использование таксономии Б. Блума стимулирует учащихся к развитию навыков высокого порядка мышления на уроках географии. Однако учителя также сталкиваются с препятствиями: большими классами, жесткими рамками учебной программы и нехваткой времени на качественное применение таксономии. Кроме того, многие признаются, что недостаточно обучены практическому использованию таксономии Б. Блума, что затрудняет ее внедрение в полной мере. Авторы делают вывод о необходимости повышения квалификации педагогов в этой области и создания условий (например, разгрузки учебной программы), которые позволят активно применять таксономию Б. Блума в повседневном учебном процессе [3].

Отечественные педагоги и исследователи накопили весомый опыт применения ситуационных задач. В работе А. В. Молькина⁵ показано, что разбор учебных ситуаций развивает аналитическое, критическое и системное мышление обучающихся, приучает их находить и обосновывать собственные решения вместо слепого следования образцам. Автор подчеркивает⁶ и важный воспитательный эффект: работа с ситуационными задачами помогает удовлетворить личностные познавательные потребности каждого ученика и одновременно учит взаимодействовать в коллективе,

⁵ Молькин А. В. Метод решения ситуационных задач в контексте практико-ориентированного обучения в системе дополнительного образования // Преподаватель XXI век. – 2019. – №2-1. – С. 162-168.

⁶ Там же.



т. е. решать проблемы сообща. С. Н. Ковалева отмечает⁷, что ситуационные задания могут служить эффективным инструментом проверки и развития компетенций. Они являются по сути практико-ориентированными кейсами, в рамках которых школьники обучаются применять знания для решения приближенных к реальности проблем, что и отражает сформированность компетентности. В свою очередь, К. А. Обухов⁸ исследовал непосредственное внедрение такого подхода на уроках ОБЗР, описав опыт использования сценарных задач по безопасности жизнедеятельности для обучающихся 8-х классов, позволяющий повысить вовлеченность школьников и отработать навыки поведения при угрозах.

Методология экспериментальной части исследования. В методологическую основу настоящего исследования положена интеграция ситуационного подхода и таксономии учебных целей Б. Блума. Такое сочетание позволило структурировать обучение по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» как систему последовательно усложняющихся познавательных действий. Ситуационный подход рассматривается как дидактическая технология, моделирующая реалистичные ситуации, требующие анализа, выбора решений и оценки последствий в условиях неопределенности и риска. Он формирует у обучающихся опыт осознанного поведения в потенциально опасных ситуациях. Таксономия Б. Блума выступила когнитивной основой операционализации ситуационного подхода, обеспечивая проектирование заданий по уровням сложности – от воспроизведения информации до анализа и оценки. Такое сочетание подходов позволило выстроить модель обуче-

ния, обеспечивающую взаимосвязь когнитивных, деятельностных и ценностных результатов, где таксономия определяет структуру целей, а ситуационный подход – их практическую реализацию через учебные сценарии, приближенные к реальным условиям угроз безопасности.

Исследование проводилось в формате педагогического эксперимента с предварительным и итоговым тестированием в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах.

В исследовании приняли участие 118 учащихся 8-х классов (58 мальчиков и 60 девочек, возраст 13–14 лет) из четырех образовательных организаций Томской области. Формирование групп проводилось методом попарного отбора с учетом исходного уровня подготовки, что обеспечило их сопоставимость на начальном этапе эксперимента. Экспериментальная группа (ЭГ, $n = 58$) обучалась с применением разработанной методики, в то время как контрольная группа (КГ, $n = 60$) занималась по традиционной программе.

Была разработана система ситуационных задач, структурированных в соответствии с уровнями когнитивной таксономии Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) и адаптированных к региональным рискам Томской области (например, паводки и половодья, природные пожары, снегопады и метели, экстремально низкие температуры в зимнее время и т. д.). Каждая задача моделировала реальный сценарий, требующий от учащихся анализа обстановки, принятия решений и планирования действий. В экспериментальной группе (ЭГ, $n = 58$) данная система была интегрирована в учебный процесс, в то

⁷ Ковалева С. Н. Ситуационная задача как способ оценки компетентности учащихся // Технологии образования. – 2022. – № 4. – С. 66-68.

⁸ Обухов К. А. Аспекты применения ситуационных задач на уроках ОБЖ в 8 классе // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 110-2. – С. 86-89.



время как контрольная группа (КГ, $n = 60$) обучалась по традиционной программе.

Задача экспериментальной части исследования состояла в выявлении влияния ситуационного подхода на когнитивные, поведенческие и мотивационные результаты обучения. Для ее достижения была разработана и экспериментально проверена методика обучения, основанная на системе ситуационных задач, соотнесенных с уровнями таксономии Б. Блума и адаптированных к региональным угрозам. Исследование включало анализ динамики формирования знаний, умений и поведенческой готовности учащихся к принятию самостоятельных решений и критическому оцениванию рисков, а также оценку их мотивационного и эмоционального отклика на использование ситуационного подхода.

В исследовании под ситуационными задачами понимаются задания, соответствующие структурно-функциональной модели, включающей информационный блок (описание реальной или приближенной к реальности ситуации) и отдельный блок вопросов, направленных на решение практического проблемного вопроса. В отличие от кейсов, которые требуют выявления скрытых проблем и часто предполагают создание коллективного продукта с его последующей презентацией, ситуационные задачи содержат явно сформулированный проблемный вопрос и нацелены на индивидуальное или групповое решение без обязательного создания итогового продукта⁹.

Такой подход позволяет целенаправленно формировать навыки анализа обстановки и принятия решений в условиях, моделирующих реальные угрозы, и охватывает все

уровни познавательной деятельности – от восприятия знаний до их анализа, синтеза и оценки [6]. Интеграция этих подходов позволила выстроить модель обучения (рис. 1), объединяющую когнитивный вызов, принятие решений в потенциально опасных условиях и формирование личностной ответственности за результаты деятельности. В основе экспериментальной методики лежала интеграция ситуационного подхода и таксономия учебных целей Б. Блума (система ситуационных задач, структурированных в соответствии с шестью уровнями когнитивной таксономии (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) и адаптированных к региональным рискам Томской области (паводки, природные пожары, экстремальные температуры). Каждая ситуационная задача моделировала реальный сценарий, требующий от учащихся: анализа обстановки и идентификации угроз; оценки рисков и возможных последствий; принятия решений и планирования действий; рефлексии принятых решений.

Для комплексной оценки эффективности методики использовался многомерный подход.

1. Тематическое тестирование проводилось до и после эксперимента для оценки когнитивных результатов (уровень знаний и умений) по 100-балльной шкале.

2. Структурированное наблюдение фиксировало поведенческие аспекты: познавательную активность, участие в дискуссиях, качество задаваемых вопросов, способность предлагать нестандартные решения.

3. Анкетирование оценивало мотивационные характеристики и субъективное восприятие учебного процесса, включая открытые вопросы для качественного анализа.

⁹ Калугин И. А. Взгляд на ситуационные задачи с позиции кейсов, контекстных и традиционных задач // Гуманитарные науки. – 2023. – № 3. – С. 91-96.



Рис. 1. Авторская модель обучения основам безопасности и защиты Родины на основе интеграции ситуационного подхода и таксономии Б. Блума

Fig. 1. The authors' instructional framework for teaching fundamentals of safety and homeland protection, based on the integration of the situational approach and Bloom's taxonomy

Эксперимент проводился в три этапа в течение 2024/25 учебного года: диагностический этап (2 недели) – оценка исходного уровня знаний, навыков и мотивации учащихся в обеих группах; формирующий этап (8 недель) – реализация экспериментальной методики в ЭГ при сохранении традиционного

подхода в КГ; итоговый этап (2 недели) – контрольное тестирование, повторное анкетирование и сбор качественных данных.

Количественные данные обрабатывались методами описательной статистики (средние значения, стандартные отклонения) и t-критерием Стьюдента для независимых

выборок. Проверка нормальности распределения подтвердила корректность применения параметрических критериев. Качественные данные анализировались методом контент-анализа, что позволило выявить устойчивые категории изменений в мотивационной и поведенческой сферах учащихся.

Исследование проводилось в соответствии с этическими нормами педагогических экспериментов: участие школьников было добровольным и анонимным, информированное согласие получено от родителей и администрации школ. Ограничением исследования

является региональная специфика выборки и ограниченный срок реализации методики; в дальнейшем предполагается расширение географии и длительности эксперимента.

Примеры кратких вариантов ситуационных заданий, редуцированных до системы наводящих вопросов, классифицированных по уровням когнитивной таксономии Б. Блума, продемонстрированы на рисунке 2. Предоставляемые обучающимся ситуационные задания имеют также формальное описание, без которого они не являются полноценными дидактическими материалами.

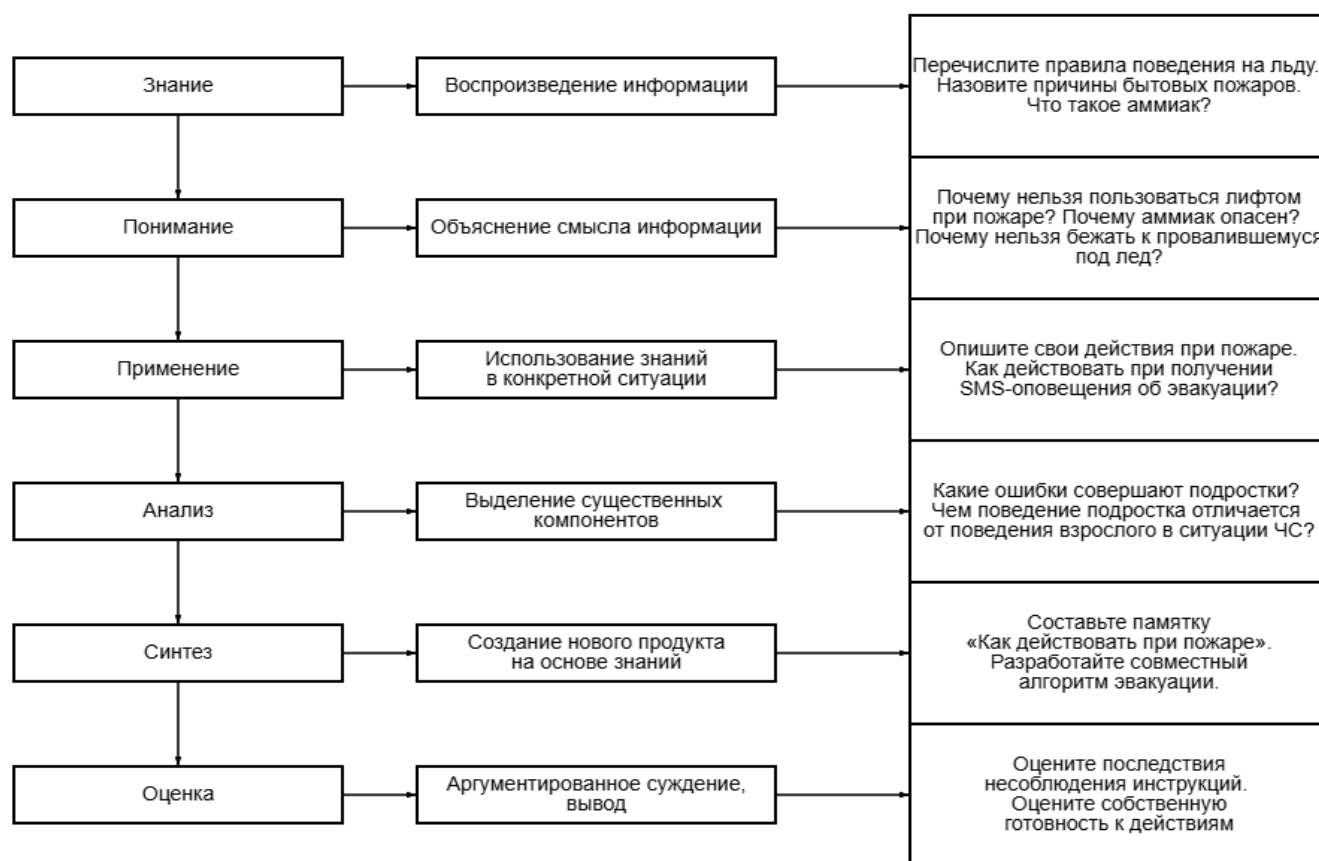


Рис. 2. Примеры ситуационных заданий, классифицированных по уровням когнитивной таксономии Б. Блума

Fig. 2. Examples of situational tasks categorized by levels of B. Bloom's cognitive taxonomy

В качестве иллюстрации представим типовое ситуационное задание: «Вы вместе с одноклассником катаетесь на велосипедах в парке после школы. На высокой скорости друг

неожиданно налетает на битое стекло и падает. Осколок бутылки глубоко порезал ему бедро, из раны сильное кровотечение. Поблизости нет взрослых – вы вдвоем на пустынной

аллее. У вашего мобильного телефона почти разряжена батарея, связь нестабильна. Друг в панике, у него начался шок, он теряет много крови и не может встать на ногу.

Проблема – существует прямая угроза жизни и здоровью пострадавшего из-за обильного кровотечения. Необходимо принять неотложные меры первой помощи и обеспечить вызов помощи, оценив риски (например, возможность потерять сознание от кровопотери) и выбрав оптимальный способ действий.

Задание: проанализируйте ситуацию, выявите основные опасности и потребности

пострадавшего, предложите возможные варианты ваших действий для спасения друга, и выберите оптимальный план, обосновав почему именно такие действия наиболее эффективны и безопасны».

Результаты исследования

Количественные результаты тестирования после прохождения модуля «Безопасность в природной среде» выявили статистически значимое улучшение показателей в ЭГ по сравнению с КГ. Данные представлены в таблице и на рисунке 3.

Таблица

Сравнение образовательных результатов в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах до и после эксперимента

Table

Comparison of educational outcomes in the control (CG) and experimental (EG) groups before and after the experiment

Показатель	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Прирост, баллы	Статистическая значимость p
Средний балл контрольного тестирования по 100-балльной шкале	КГ, n=60	72,1 ± 2,4	73,4 ± 2,1	1,3	p = 0,841 (незначимо)
	ЭГ, n=58	68,5 ± 3,8	89,2 ± 2,9	20,7	p = 0,004

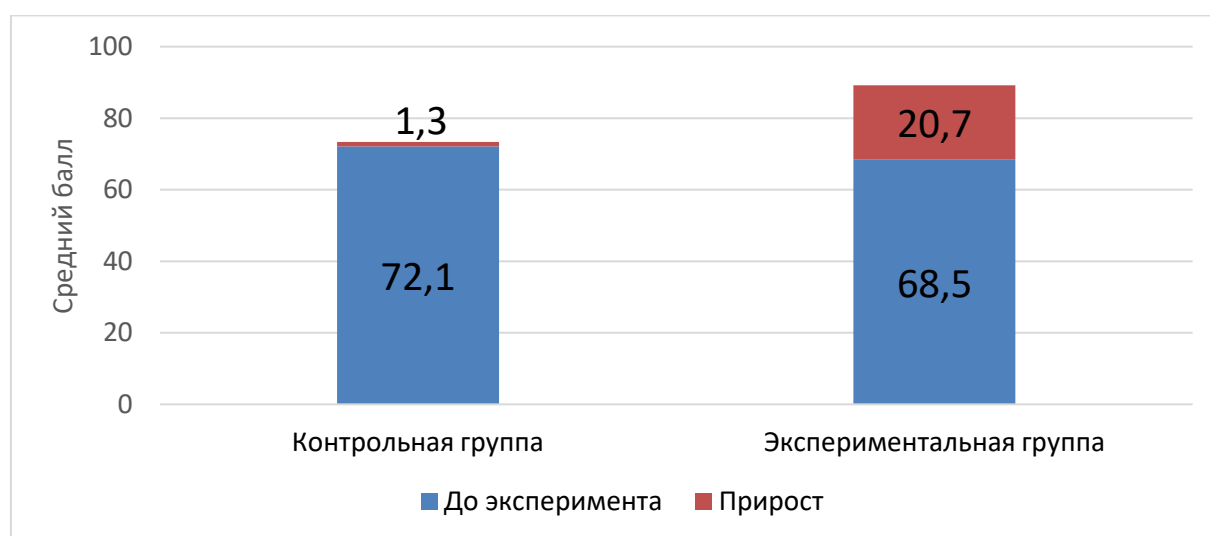


Рис. 3. Динамика среднего балла по итогам контрольного тестирования в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента

Fig. 3. Dynamics of the average score in the control and experimental groups before and after the experiment

Результаты сравнительного анализа показали статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами. После завершения обучения средний балл тематического тестирования в ЭГ увеличился на 20,7 пункта (с $68,5 \pm 3,8$ до $89,2 \pm 2,9$; $p = 0,004$), тогда как в КГ изменения оказались статистически незначимыми (1,3 балла, $p = 0,841$). Это свидетельствует о существенном улучшении понимания и практического применения учебного материала при использовании ситуационного подхода.

Данные структурированного наблюдения показали рост познавательной активности учащихся ЭГ на 40 % по сравнению с КГ. Участники экспериментальной группы чаще проявляли инициативу, задавали уточняющие вопросы, предлагали альтернативные решения и демонстрировали готовность к коллективному обсуждению проблемных сценариев. В контрольной группе преобладал репродуктивный стиль обучения и низкая вовлеченность. Это подтверждает, что ситуационные задачи, структурированные по таксономии Б. Блума, способствуют развитию поведенческой готовности к действиям в реальных угрозах.

Анкетирование подтвердило положительное отношение школьников к новой методике: 86,2 % учащихся ЭГ охарактеризовали работу с ситуационными задачами как «интересную и полезную» (в КГ – 45 %). Качественный анализ открытых ответов выявил рост внутренней мотивации и осознание практической значимости изучаемого материала: «Стало понятно, как действовать в реальной жизни»; «Нравится обсуждать и думать самому, а не заучивать».

Между показателями учебной мотивации и когнитивных результатов установлена сильная положительная корреляция ($r = 0,87$, $p < 0,01$), что указывает на взаимосвязь между

вовлеченностью в процесс обучения и успешностью усвоения содержания.

Комплексный анализ данных показал, что применение ситуационного подхода, структурированного по уровням таксономии Б. Блума, обеспечивает синергетический эффект, выражающийся в одновременном развитии:

- когнитивных навыков (анализ, синтез, оценка информации, применение знаний в условиях неопределенности);
- поведенческих умений (инициативность, взаимодействие, готовность к самостоятельным решениям);
- мотивационных установок (внутренняя мотивация, осознание значимости предмета, гражданская ответственность).

Таким образом, результаты исследования эмпирически подтверждают эффективность предложенной методики: использование ситуационного подхода на основе таксономии Б. Блума достоверно повышает когнитивные, поведенческие и мотивационные результаты обучения, формируя у школьников готовность к самостоятельному принятию решений и критическому оцениванию рисков в потенциально опасных ситуациях.

Обсуждение

Результаты проведенного эксперимента демонстрируют, что интеграция ситуационного подхода с таксономией Б. Блума позволяет преодолеть ключевой разрыв между теоретическим знанием и практическим умением, характерный для традиционного обучения предмету ОБЗР. Статистически значимое улучшение когнитивных показателей в экспериментальной группе (прирост на 20,7 балла, $p = 0,004$) свидетельствует не просто о лучшем усвоении информации, а о качественном изменении характера познавательной деятельности. Учащиеся перешли от репродуктивного воспроизведения к анализу, оценке и синтезу

информации в условиях, моделирующих реальные угрозы. Это подтверждает, что предложенная методика эффективно развивает метакогнитивные умения – способность не только знать алгоритмы, но и гибко применять их в новых, неопределенных контекстах.

Зафиксированный рост познавательной активности на 40 % и сильная положительная корреляция ($r = 0,87$) между использованием ситуационных задач и учебной мотивацией раскрывают психолого-педагогический механизм эффективности подхода. Создание «когнитивного вызова» через задачи высших уровней таксономии (анализ, синтез, оценка) в сочетании с контекстуализацией (учет региональных рисков) удовлетворяет базовые психологические потребности в компетентности и автономии, выступая катализатором внутренней мотивации. Это эмпирически подтверждает положения теории самодетерминации и согласуется с выводами Дж. Хэтти [8; 11] о высокой эффективности методов, основанных на решении проблем.

Поведенческие результаты – повышение инициативности, готовности к коллективному обсуждению и предложению нестандартных решений – указывают на формирование осознанно регулируемого поведения, в отличие от шаблонного следования инструкциям. Это свидетельствует о развитии поведенческой компетентности, необходимой для действий в реальных условиях неопределенности. Полученные данные согласуются с исследованием U. Kulatunga¹⁰, где было выявлено, что игровые ситуационные задания развивают у школьников ситуационную осведомленность и навык анализа обстановки, что впоследствии

отражается на поведении: в экспериментальных условиях они более уверенно и правильно выполняют необходимые действия.

Таким образом, методика обеспечивает синергетический эффект, одновременно воздействуя на когнитивный, поведенческий и мотивационный компоненты готовности.

Эффективность подхода также подтверждается его соответствием современным международным тенденциям в образовании в области безопасности. Акцент на развитии общих принципов принятия решений в условиях риска, а не на запоминании инструкций для каждого типа опасности полностью согласуется с «всеопасностным подходом» (all-hazard approach) [2]. Подобные идеи разделяют и отечественные авторы – С. П. Данченко и Г. А. Костецкая [15] подчеркивают, что обновленный учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины» должен формировать у школьников универсальные модели поведения в различных ситуациях риска, а не только знания инструкций. Это делает подготовку учащихся более универсальной и гибкой.

Выявленная сложность, связанная с большими временными затратами на освоение заданий высших уровней таксономии, указывает на необходимость поэтапного внедрения методики и целевой подготовки педагогов к фасилитации сложных дискуссий и формирующего оценивания таких заданий. И. Ю. Кулагина и Е. В. Апасова¹¹ также указывают, что развитие мышления высших уровней требует фасилитирующей позиции учителя, иначе обучающиеся не справляются с неопределенностью и усложненными когнитивными задачами.

¹⁰ Kulatunga U., Tariq H. Serious games for disaster risk reduction: Enhancing community preparedness for sustainable futures // *Proceedings of the 13th World Construction Symposium*. – 2025. – P. 1218-1230. DOI: <https://doi.org/10.31705/WCS.2025.91>

¹¹ Апасова Е. В., Кулагина И. Ю. Отношение к неопределенности современных школьников и студентов // *Мир психологии*. – 2023. – № 4. – С. 5–19.

Таким образом, исследование эмпирически обосновывает, что предложенная модель обучения не только повышает академические результаты, но и целенаправленно формирует готовность к риск-ориентированному мышлению – интегральную способность анализировать неопределенность, оценивать последствия и принимать ответственные решения, что является центральной целью современного образования в области безопасности.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить закономерности формирования готовности школьников к принятию самостоятельных решений и критическому оцениванию рисков при обучении основам безопасности и защиты Родины. Полученные результаты демонстрируют не просто эффективность применения ситуационного подхода, структурированного по таксономии Б. Блума, но и раскрывают его внутренние механизмы влияния на когнитивное, поведенческое и мотивационное развитие учащихся.

1. Когнитивные особенности принятия решений и оценивания рисков

Анализ данных показал, что переход от репродуктивных форм усвоения знаний к деятельностным моделям обучения способствует качественному изменению характера познавательной деятельности школьников. Учащиеся начинают рассматривать изучаемый материал не как совокупность фактов и инструкций, а как систему взаимосвязанных принципов, требующих анализа, сопоставления и оценки. Формирование умений анализа обстановки и прогнозирования последствий решений становится ключевым когнитивным результатом. Школьники демонстрируют способность распознавать потенциальные источники угроз в смоделированных сценариях; аргументиро-

ванно обосновывать выбор действий; выявлять причинно-следственные связи между поступками и последствиями.

При этом прослеживается развитие метакогнитивных умений – осознание собственных мыслительных стратегий, умение оценивать качество своих решений и корректировать их при изменении условий. Таким образом, когнитивная готовность проявляется в способности не только знать алгоритмы безопасного поведения, но и применять их в новых, неопределенных ситуациях, что является сутью критического оценивания рисков.

2. Поведенческие особенности

Поведенческий компонент готовности выражается в способности обучающихся к самостоятельным действиям и ответственности за принятые решения. Эксперимент показал, что при включении ситуационных задач учащиеся значительно активнее проявляют инициативу, склонны к обсуждению альтернативных вариантов и демонстрируют более высокий уровень самоконтроля. Поведенческая готовность выражается через инициативность в поиске решений и распределении ролей в группе; устойчивость к стрессовым и неопределенным условиям при выполнении заданий; способность адаптировать свое поведение к изменяющимся обстоятельствам; умение согласовывать собственные действия с действиями других участников.

Показательно, что учащиеся ЭГ стали чаще использовать аргументированные рассуждения при объяснении своих решений, а не полагаться на готовые шаблоны поведения. Это свидетельствует о переходе от внешне регламентированного к осознанно регулируемому поведению, что является показателем сформированной поведенческой компетентности в области безопасности.

3. Мотивационные особенности

Мотивационные результаты проявились в росте внутренней заинтересованности и личной значимости учебного материала. По результатам анкетирования, 86 % учащихся ЭГ отметили, что обучение через реалистичные ситуации делает предмет «живым» и «связанным с реальной жизнью». Формирование внутренней мотивации обеспечивается сочетанием трех факторов: контекстуализации обучения, когда содержание заданий связано с привычными для учащихся ситуациями (региональные риски, повседневные события); когнитивного вызова, побуждающего к поиску решений и самостоятельным рассуждениям; личностной включенности, возникающей при необходимости обосновать и защитить собственную позицию.

Сильная корреляция между мотивацией и когнитивными результатами ($r = 0,87$, $p < 0,01$) подтверждает взаимосвязь внутренней заинтересованности и качества усвоения знаний. При этом внутренняя мотивация учащихся носит ценностный характер: школьники начинают воспринимать безопасность как личную и общественную ответственность, что проявляется в росте гражданской и патриотической идентичности.

4. Комплексная интерпретация результатов исследования

Когнитивные, поведенческие и мотивационные компоненты не существуют изолированно, а образуют взаимосвязанную систему. Именно в их взаимодействии проявляется способность учащихся принимать осознанные решения и критически оценивать риски. Когнитивные умения обеспечивают рациональное обоснование действий; поведенческая готовность – способность к реализации этих решений в конкретной ситуации; мотивационный компонент – внутреннюю устойчивость и ответственность за последствия выбора.

Таким образом, ключевой научный результат исследования заключается в эмпирическом выявлении взаимосвязанного комплекса характеристик, определяющих готовность школьников к самостоятельному принятию решений и оценке рисков при обучении основам безопасности. Этот комплекс включает когнитивную компетентность, основанную на аналитическом и прогностическом мышлении; поведенческую компетентность, выражающуюся в самостоятельности и ответственности действий; мотивационно-ценностную установку, ориентированную на осознанное соблюдение норм безопасного поведения и защиту окружающих.

Полученные данные позволяют утверждать, что ситуационный подход, реализованный через систему задач, структурированных по уровням таксономии Б. Блума, способствует развитию риск-ориентированного мышления – способности действовать в условиях неопределенности, оценивать вероятные последствия и выбирать оптимальную стратегию поведения. Именно формирование риск-ориентированного мышления выступает интегральным педагогическим эффектом обучения по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» в условиях современного образования.

Вклад исследования состоит не в создании новой методики, а в научном обосновании механизмов влияния образовательного процесса на развитие способности к осознанному принятию решений и критическому оцениванию рисков, что подтверждено экспериментальными данными. Тем самым работа вносит значимый вклад в развитие дидактики безопасности, предлагая эмпирически подтвержденную модель взаимосвязи когнитивных, поведенческих и мотивационных результатов как показателей готовности учащихся к действиям в условиях неопределенности.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bates S. P., Galloway R. K., Homer D., Riise J. Assessing the quality of a student-generated question repository // *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*. – 2014. – Vol. 10 (2). – P. 020105. DOI: <http://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.020105>
2. Benevolenza M. A., DeRigne L. The impact of climate change and natural disasters on vulnerable populations: A systematic review of literature // *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. – 2018. – Vol. 29 (2). – P. 266–281. DOI: <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1527739>
3. Chuwa E. I., Maro W. E. Experiences and challenges of using the revised Bloom's taxonomy in teaching and learning Geography: a study of ordinary-level secondary school teachers in Tanzania // *Cogent Education*. – 2025. – Vol. 12 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2553834>
4. Cong-Lem N. Vygotsky's, Leontiev's and Engeström's Cultural Historical (Activity) Theories: Overview, Clarifications and Implications // *Integrative Psychological and Behavioral Science*. – 2022. – Vol. 56 (4). – P. 1091–1112. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>
5. Duckett S. M., Rushton E. A. C., Löfstedt R. Where is risk education? Exploring risk education in secondary schools in England // *Journal of Risk Research*. – 2025. – Vol. – P. 1–19. <https://doi.org/10.1080/13669877.2025.2496225>
6. Egerau A. Developing situational adaptation skills in young students through multimedia learning strategies // *Journal Plus Education*. – 2025. – Vol. 38. – P. 147–155. DOI: <http://dx.doi.org/10.24250/jpe/si/2025/AME/>
7. Henriksen D., Mishra P., Creely E. The Role of Creative Risk Taking and Productive Failure in Education and Technology Futures // *TechTrends*. – 2021. – Vol. 65. – P. 602–605. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00622-8>
8. Ivo A. Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement // *International Review of Education*. – 2011. – Vol. 57 (1-2). – P. 219–221. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>
9. Kai L., Yi Z., Jiangmin Z., Hongrui Z., Xiangyu X. The application of situational teaching in large unit teaching of high school physical education // *Frontiers in Educational Research*. – 2024. – Vol. 7 (9). – P. 59–65. DOI: <https://doi.org/10.25236/fer.2024.070910>
10. Krathwohl D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview // *Theory into Practice*. – 2002. – Vol. 41 (4). – P. 212–218. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
11. Mahapoonyanont N., Phinla W., Phinla W., Mahapoonyanont T., Jeerarat K. Visible learning: Educational innovation for shaping 21st century thai teachers // *Library Progress (International)*. – 2025. – Vol. 45. – P. 166–176. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5102877>
12. Ou Y. An Analysis on the Application of Situational Teaching Method in Middle School English Education // *Education Journal*. – 2023. – Vol. 6 (10). – P. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.31058/j.edu.2023.61008>
13. Rodeghiero N. I., Amaral F. G. Teaching occupational health and safety in engineering using active learning: A systematic review // *Safety Science*. – 2024. – Vol. 171. – P. 106391. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2023.106391>
14. Seddighi H., Salmani I., Javadi M. H., Seddighi S. Child abuse in natural disasters and conflicts: a systematic review // *Trauma Violence Abuse*. – 2021. – Vol. 22 (1). – P. 176–185. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524838019835973>



15. Данченко С. П., Костецкая Г. А. «Основы безопасности и защиты Родины»: в ожидании нового курса // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 4. – С. 73–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67202609>
16. Данченко С. П., Костецкая Г. А. Школьный курс ОБЖ: новые стандарты, старые проблемы // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 10. – С. 65–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49787547>
17. Данчук И. И., Павлова М. И. Дистинктивность проектирования ситуационных задач в образовательной практике высшей профессиональной школы // Мир университетской науки: культура, образование. – 2023. – № 5. – С. 61–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54238937> DOI: <http://dx.doi.org/10.18522/2658-6983-2023-5-61-68>
18. Полякова К. А., Поляков Р. Ю., Волынкина Н. В. Формирование риск-ориентированного мышления будущих специалистов по техносферной безопасности: теоретико-методологический аспект // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2024. – № 2. – С. 115–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67949332> DOI: <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-106-115>
19. Солтанбекова О., Мищенко И., Шаронова Т. Эффективность применения таксономии Б. Блума при обучении студентов русскому языку как неродному // Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика. – 2023. – № 1. – С. 183–191. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53864877> DOI: <https://doi.org/10.31489/2023Ped1/183-191>

Поступила: 09 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025

Заявленный вклад авторов:

Ломовская С. А.: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Полева Е. А.: сбор материалов, литературный обзор.

Синогина Е. С.: организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Ломовская Софья Анатольевна

преподаватель,
кафедра безопасности жизнедеятельности,
Томский государственный педагогический университет,
ул. Киевская, д. 60, 634061, Томская область, г. Томск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-2915-0347>
SPIN-код: 5320-2695
E-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru

Полева Елена Александровна

кандидат филологических наук, проректор по научной работе,
кафедра русской литературы,
Томский государственный педагогический университет,
ул. Киевская, д. 60, 634061, Томская область, г. Томск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4224-8456>
SPIN-код: 2384-2459
E-mail: poleva@tspu.ru

Синогина Елена Станиславовна

кандидат физико-математических наук, доцент,
кафедра безопасности жизнедеятельности,
Томский государственный педагогический университет,
ул. Киевская, д. 60, 634061, Томская область, г. Томск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-0037-0309>
SPIN-код: 5320-2695
E-mail: sinogina2004@mail.ru



Assessment of cognitive, behavioral, and motivational learning outcomes in teaching fundamentals of safety and homeland protection in the context of developing readiness for decision-making and risk assessment

Sofia A. Lomovskaya¹, Elena A. Poleva¹, Elena S. Sinogina ¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. Modern school practice in teaching Fundamentals of Safety and Homeland Protection is characterized by the predominance of reproductive teaching methods that limit the development of students' ability to make independent decisions and critically assess risks under conditions of uncertainty. This leads to a gap between the acquisition of theoretical knowledge and the formation of practical skills, behavioral models, and intrinsic motivation that ensure readiness to act in dangerous situations. There arises a need to theoretically substantiate and assess learning outcomes that reflect the complex development of cognitive, behavioral, and motivational-personal components of students' actions in risk conditions.

The aim of the study is to examine the impact of situational learning in the Fundamentals of Safety and Homeland Protection course on the development of students' cognitive, behavioral, and motivational characteristics that form their ability to make decisions and critically evaluate risks.

Materials and Methods. The empirical part of the study was conducted as a teaching experiment involving 118 eighth-grade students divided into control and experimental groups. To assess the effectiveness of the author's teaching procedure based on the integration of the situational approach and Bloom's taxonomy—testing, structured observation, and questionnaires were applied. Data processing was carried out using methods of mathematical statistics and content analysis.

Results. The authors identified a statistically significant improvement in the experimental group: the proportion of students with high scores increased by 20.7% ($p = 0.004$). Cognitive activity grew by

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. QZOY-2025-005 ("Comprehensive analysis of methodological support and implementation of the educational subject "Fundamentals of Safety and Homeland Protection" in the context of the goal of forming students' readiness for military service and actions in extreme situations").

For citation

Lomovskaya S. A., Poleva E. A., Sinogina E. S. Assessment of cognitive, behavioral, and motivational learning outcomes in teaching fundamentals of safety and homeland protection in the context of developing readiness for decision-making and risk assessment. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 227–247. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.10>

  Corresponding Author: Elena S. Sinogina, sinogina2004@mail.ru

© Sofia A. Lomovskaya, Elena A. Poleva, Elena S. Sinogina, 2025



40 %; a strong positive correlation was found between academic motivation and learning outcomes ($r = 0.87$). The study also revealed the development of students' decision-making readiness, civic responsibility, and patriotic identity.

Conclusions. It was experimentally confirmed that the integration of the situational approach with Bloom's taxonomy significantly enhances cognitive, behavioral, and motivational learning outcomes. The proposed teaching procedure develops students' readiness for decision-making and risk assessment, overcoming the gap between theoretical knowledge and practical skills in the Fundamentals of Safety and Homeland Protection course.

Keywords

Practice-oriented learning; Academic motivation; Safety behavior skills; Cognitive activity; Risk-oriented thinking; Situational approach; Fundamentals of Safety Protection; Bloom's taxonomy.

REFERENCES

1. Bates S. P., Galloway R. K., Homer D., Riise J. Assessing the quality of a student-generated question repository. *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*, 2014, vol. 10 (2), pp. 020105. DOI: <http://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.020105>
2. Benevolenza M. A., DeRigne L. The impact of climate change and natural disasters on vulnerable populations: A systematic review of literature. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2018, vol. 29 (2), pp. 266-281. DOI: <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1527739>
3. Chuwa E. I., Maro W. E. Experiences and challenges of using the revised Bloom's taxonomy in teaching and learning geography: A study of ordinary-level secondary school teachers in Tanzania. *Cogent Education*, 2025, vol. 12 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2553834>
4. Cong-Lem N. Vygotsky's, Leontiev's and Engeström's cultural historical (activity) theories: overview, clarifications and implications. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2022, vol. 56 (4), pp. 1091-1112. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>
5. Duckett S. M., Rushton E. A. C., Löfstedt R. Where is risk education? Exploring risk education in secondary schools in England. *Journal of Risk Research*, 2025, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/13669877.2025.2496225>
6. Egerau A. Developing situational adaptation skills in young students through multimedia learning strategies. *Journal Plus Education*, 2025, vol. 38, pp. 147-155. DOI: <http://dx.doi.org/10.24250/jpe/si/2025/AME/>
7. Henriksen D., Mishra P., Creely E. The role of creative risk taking and productive failure in education and technology futures. *TechTrends*, 2021, vol. 65, pp. 602-605. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00622-8>
8. Ivo A. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *International Review of Education*, 2011, vol. 57 (1-2), pp. 219-221. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>
9. Kai L., Yi Z., Jiangmin Z., Hongrui Z., Xiangyu X. The application of situational teaching in large unit teaching of high school physical education. *Frontiers in Educational Research*, 2024, vol. 7 (9), pp. 59-65. DOI: <https://doi.org/10.25236/fer.2024.070910>
10. Krathwohl D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 2002, vol. 41 (4), pp. 212-218. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

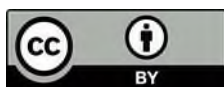


11. Mahapoonyanont N., Phinla W., Mahapoonyanont T., Jeerarat K. Visible learning: Educational innovation for shaping 21st century Thai teachers. *Library Progress (International)*, 2025, vol. 45, pp. 166-176. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5102877>
12. Ou Y. An analysis on the application of situational teaching method in middle school English education. *Education Journal*, 2023, vol. 6 (10), pp. 61-67. DOI: <https://doi.org/10.31058/j.edu.2023.61008>
13. Rodeghiero N. I., Amaral F. G. Teaching occupational health and safety in engineering using active learning: A systematic review. *Safety Science*, 2024, vol. 171, pp. 106391. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2023.106391>
14. Seddighi H., Salmani I., Javadi M. H., Seddighi S. Child abuse in natural disasters and conflicts: A systematic review. *Trauma Violence Abuse*, 2021, vol. 22 (1), pp. 176-185. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524838019835973>
15. Danchenko S. P., Kostetskaya G. A. "Basics of safety and protection of the motherland": Awaiting a new course. *Pedagogy*, 2024, vol. 88 (4), pp. 73-83. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67202609>
16. Danchenko S. P., Kostetskaya G. A. School course OBZH: New standards, old problem. *Pedagogy*, 2022, vol. 86 (10), pp. 65-73. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49787547>
17. Danchuk I. I., Pavlova M. I. Distinctiveness of designing situational tasks in the educational practice of higher professional school. *World of University Science: Culture, Education*, 2023, no. 5, pp. 61-68. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.18522/2658-6983-2023-5-61-68>
18. Polyakova K. A., Polyakov R. Yu., Volynkina N. V. Future technosphere safety specialists' risk-based thinking formation: Theoretical and methodological aspect. *Psychology of Education in a Multicultural Space*, 2024, no. 2, pp. 115-124. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-66-2-106-115>
19. Soltanbekova O., Mishchenko I., Sharonova T. Effectiveness of using B. Bloom's taxonomy when teaching students Russian as a foreign language. *Bulletin of Karaganda University. Pedagogy Series*, 2023, no. 1, pp. 183-191. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31489/2023Ped1/183-191>

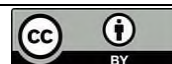
Submitted: 09 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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





The authors' stated contribution:

Sofia A. Lomovskaya

Contribution of the co-author: (main author of the study): collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting the text of the article.

Elena A. Poleva

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, literary review.

Elena S. Sinogina

Contribution of the co-author: (head of the study): organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Sofia Anatolyevna Lomovskaya

Teacher,
Department of Life Safety,
Tomsk State Pedagogical University,
Kievskaya St. 60, 634061, Tomsk Region, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-2915-0347>
E-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru

Elena Aleksandrovna Poleva

Candidate of Philological Sciences, Provost for Scientific Work,
Department of Russian Literature,
Tomsk State Pedagogical University,
Kievskaya St. 60, 634061, Tomsk Region, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4224-8456>
E-mail: poleva@tspu.ru

Elena Stanislavovna Sinogina

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Department of Life Safety,
Tomsk State Pedagogical University,
Kievskaya St. 60, 634061, Tomsk Region, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-0037-0309>
E-mail: sinogina2004@mail.ru



УДК 159.91+364.446+37.018.4+371.13

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2506.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.11)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков: оценка профессиональных компетенций специалистов-организаторов детского летнего отдыха

Л. М. Аллахвердиева¹, П. А. Ковалев¹¹ Государственный университет просвещения, Москва, Россия

Проблема и цель. Статья посвящена изучению проблемы развития профессиональных компетенций у специалистов-организаторов детского летнего отдыха в сфере формирования у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности. Цель исследования – выявление различий в уровнях сформированности компетенций у вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха в зависимости от их профессиональной подготовки и педагогического стажа.

Методология. Методологическую основу исследования составляет компетентностный подход, который позволяет рассматривать проблему эффективности обучения культуре безопасности детей и подростков в детских оздоровительных лагерях летнего отдыха. Методы, использованные в ходе исследования: комплексный анализ научных публикаций по теме исследования, методы анкетирования и статистической обработки информации, полученной в результате социологического опроса, а также методы проверки сформированности компетенций с использованием специально разработанных тестов и кейсовых заданий. В рамках исследования был проанализирован и обобщен материал, полученный по итогам сбора эмпирических данных.

Результаты. Авторами статьи были получены следующие результаты.

1. Проанализированы и обобщены имеющиеся научные публикации и исследования по проблемам формирования профессиональных компетенций вожатых, старших вожатых и педа-

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00042-21-02 на проведение прикладного научного исследования по теме «Развитие компетенций специалистов организаций детского отдыха в области формирования у детей и подростков, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, культуры безопасности жизнедеятельности в 2025 году», в соответствии с приказом Минпросвещения России от 20.03.2025 г. N 220 «О включении в государственные задания на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов подведомственным Министерству просвещения Российской Федерации учреждениям работ по проведению прикладных и фундаментальных научных исследований и установлении объема их финансового обеспечения на 2025 год»

Библиографическая ссылка: Аллахвердиева Л. М., Ковалев П. А. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков: оценка профессиональных компетенций специалистов-организаторов детского летнего отдыха // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 248–267. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.11>

✉ Автор для корреспонденции: Лейла Мадат кызы Аллахвердиева, leila26uz@mail.ru

© Л. М. Аллахвердиева, П. А. Ковалев, 2025



гогов-организаторов детского отдыха в сфере обучения культуре безопасности детей и подростков в детских оздоровительных лагерях. 2. Определены особенности содержания каждой из компетенций, исходя из которых был проведен социологический опрос специалистов-организаторов детского летнего отдыха с целью оценки уровня сформированности каждой из профессиональных компетенций с использованием специально разработанных тестов и кейсовых заданий.

3. Проанализированы эмпирические результаты исследования, выявлены различия в уровнях сформированности профессиональных компетенций вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха в летних оздоровительных лагерях в сфере обучения детей и подростков культуре безопасности жизнедеятельности.

Заключение. С учетом полученных данных был сделан вывод о преобладании у вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха в летних оздоровительных лагерях среднего уровня сформированности профессиональных компетенций, что предполагает необходимость продолжения целенаправленной работы по повышению уровня этих компетенций на основе совершенствования специальной подготовки к данным видам деятельности.

Ключевые слова: культура безопасности жизнедеятельности; профессиональные компетенции; педагог-организатор детского отдыха; уровень сформированности компетенций.

Постановка проблемы

В процессе последовательного развития российского общества имеющиеся позитивные сдвиги во всех сферах привели к более глубокому осознанию идеи самооценности человека, формированию позиции рассмотрения сущности человека как цели развития общества, а не как средства в обеспечении общественного прогресса.

В этом отношении было весьма актуально и своевременно принятие Указа Президента РФ¹ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 г.», в котором поставлены вопросы «необходимости создания безопасных условий для реализации прав и законных интересов ребенка, подготовки детей к полноценной жизни в обществе, защиты детей от факторов, негативно

влияющих на их физическое, интеллектуальное, психическое, духовное и нравственное развитие»².

Такого рода понимание ценности человеческой жизни означает и необходимость формирования у людей умений противодействовать различного рода явлениям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью и духовной безопасности личности. Данный круг проблем в настоящее время активно исследуется в современной научной литературе как в отечественной³ [1], так и зарубежной [2].

Активное физическое, интеллектуальное, психическое, духовное и нравственное развитие является одной из важных задач воспитания молодежи в Российской Федерации.

Особое место в решении указанных проблем в России традиционно играет система образования, которая играет основную роль в

¹ Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49230>

² Там же.

³ Тулина А. В. О формировании культуры безопасности обучающихся // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 114-2. – С. 25.



обучении детей и подростков культуре безопасности жизнедеятельности⁴ [1], в частности в процессе освоения учебной дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности и защиты Родины».

Вместе с тем деятельность по формированию у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности не ограничивается только учебным процессом в образовательных учреждениях, а продолжается в период летнего отдыха в детских оздоровительных лагерях⁵, где основная нагрузка в этом процессе ложится на плечи вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха.

Целью исследования является выявление различий в уровнях сформированности различных компетенций у вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха в зависимости от их профессиональной подготовки и педагогического стажа с акцентом на деятельность по формированию у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности.

Методология исследования

Теоретические основания исследования

В основу проводимого исследования положены деятельностный, культурологический и компетентностный подходы.

В рамках теоретического изучения вопроса было выявлено, что в научной, учебной и методической литературе⁶ встречаются различные формулировки понятия культуры безопасности жизнедеятельности, но ученые сходятся, главным образом, во мнении, что оно представляет собой комплексное понятие, включающее множество составляющих. Соответственно, в основе деятельности по формированию культуры безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения должна быть системность, а сам подход к данной работе – комплексным⁷. Здесь имеется в виду, что важной частью системы ценностей человека выступает осознание того, что он должен обладать культурой безопасного поведения, которая может проявляться как в обычных условиях его жизни, так и в опасных ситуациях.

В современных условиях развития российского общества содержание понятия

⁴ Зарединова Э.Р. Формирование культуры безопасности у молодежи в современных условиях // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 5А. – С. 327. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2022-5/b33-zaredinova.pdf>

Тимофеева Л. Л. Концепция формирования культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2022. – 42 с.

⁵ Андрианова Р.А. Модель формирования безопасного образа жизни детей и молодежи: научный доклад. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», 2020. – С. 4. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/bf9/bf980aef25145f9dbf0992c0acdc2e31.pdf>

⁶ Тулина А. В. О формировании культуры безопасности обучающихся // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 114-2. – С. 25. URL: <https://doicodex.ru/doi/114/lj102024p2.pdf>

Тимофеева Л. Л. Концепция формирования культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2022. – 42 с.

Месенина Е. Л., Астапенко В. А., Ванин В. Н. Формирование культуры безопасного поведения подрастающего поколения // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 2. – С. 131-137.

⁷ Тулина А. В. О формировании культуры безопасности обучающихся // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 114-2. – С. 25. URL: <https://doicodex.ru/doi/114/lj102024p2.pdf>



«культура безопасности» существенно расширилось. В настоящее время данное понятие представляет собой совокупность комплекса ценностных ориентаций, представлений, морально-нравственных установок, личностных качеств, определяющих здоровьесберегающий и безопасный стиль поведения. Сформированность культуры безопасности существенно зависит от ценностно-смысловой сферы личности, поведенческих мотивов, а также от усвоения культуры безопасного образа жизни каждого человека⁸.

В Российской Федерации такая подготовка в первую очередь осуществляется в системе образования в рамках изучения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности и защиты Родины». При этом многие практические навыки по формированию культуры безопасности жизнедеятельности формируются у детей и подростков вожаками и воспитателями именно в лагерях детского отдыха. В то же время задача формирования культуры безопасности у детей и подростков является частью более общей задачи – формирования безопасного образа жизни у населения РФ, которая в условиях негативных внешних воздействий и агрессивной информационной среды является одной из самых сложнейших задач обеспечения социальной безопасности российского общества⁹ [1; 3; 5]. В данных условиях, соответственно, возрастает и роль тех специалистов, которые, выступая носителем культуры безопасности жизнедеятельности,

готовы продуктивно способствовать ее освоению детьми и подростками как в ходе учебного процесса в образовательных организациях, так и в период летних каникул.

Как известно, основные составляющие культуры безопасности жизнедеятельности должны включать в себя как общие знания о различного вида опасностях в современном обществе, так и умения применять полученные знания на практике, рассматриваемые как поведенческая компетентность, а также осознание важности безопасного поведения для сохранения здоровья, жизни и окружающей среды, что в целом составляет ценностно-мотивационный компонент культуры безопасного поведения. При этом процесс формирования культуры безопасности жизнедеятельности включает в себя несколько аспектов:

- общетеоретическая подготовка, направленная на понимание сущности риска, опасности и безопасности;
- формирование предметных умений и навыков безопасного поведения;
- психологическая подготовка к действиям в этих условиях и др.

В соответствии с действующим ГОСТ¹⁰ культура безопасности жизнедеятельности представляет собой часть общей культуры, характеризующую уровень подготовки в области безопасности жизнедеятельности и осознанную потребность в соблюдении норм и правил безопасного поведения. Она определяется уровнем подготовленности в области безопасности жизнедеятельности и осознанной

⁸ Зарединова Э. Р. Формирование культуры безопасности у молодежи в современных условиях // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 5А. – С. 327. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2022-5/b33-zaredinova.pdf>

⁹ Андрианова Р. А. Модель формирования безопасного образа жизни детей и молодежи: научный доклад. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и вос-

питания», 2020. – С. 4. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/bf9/bf980aef25145f9dbf0992c0acd2e31.pdf>

¹⁰ ГОСТ Р 22.3.07-2014. «Национальный стандарт Российской Федерации. Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Культура безопасности жизнедеятельности. Общие положения». URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=OTN&n=7467#JOW3VUcnZXlvQDQ3>



потребностью в соблюдении норм и правил безопасного поведения.

При этом важно учитывать, что понятие «культура безопасности жизнедеятельности» является сложным и комплексным, включающим в себя множество составляющих элементов¹¹, таких как здоровый образ жизни, знание базовых правил отдыха и общения в обычных и особенно в опасных и экстремальных ситуациях и многое другое, поэтому его формированием у детей и подростков должны заниматься специалисты, обладающие всеми необходимыми компетенциями.

В период организованного летнего детского отдыха проявляется особая роль вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха в условиях, когда теоретические знания детей и подростков о культуре безопасного поведения, полученные ими в образовательных учреждениях, проверяются на практике и закрепляются в виде реальных умений и навыков. И эффективность этой деятельности прямо зависит от уровня их профессиональной подготовки [3; 4], которую, в свою очередь, можно реально оценить в рамках компетентностного подхода [5–7].

*Компетентностный подход*¹² представляет собой методологию, сфокусированную

на анализе и оценке компетенций, необходимых для успешного выполнения тех или иных профессиональных задач [6; 7]. Сами компетенции характеризуются¹³ [4; 8] наличием определенных знаний, умений и навыков. При этом учитываются и личные качества человека, которые позволяют эффективно реализовать полученные знания, имеющиеся навыки и умения для решения профессиональных задач в конкретной сфере деятельности¹⁴. Таким образом, можно утверждать, что компетенции – это не только профессиональные навыки, но и такие личные качества человека, как эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость и умение работать в команде.

Формирование требуемых профессиональных компетенций входит в основные задачи системы образования не только в России, но и за рубежом [9; 10], поскольку их наличие является нормативным требованием к профессиональной подготовке человека, необходимой для его последующей трудовой деятельности. Вместе с тем для реального подтверждения получаемых в процессе профессиональной подготовки знаний и навыков следует учитывать и понятие компетентности, представляющее собой, помимо названного, еще и совокупность личностных качеств обучаемых,

¹¹ Тимофеева Л. Л. Концепция формирования культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2022. – 42 с.

¹² Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 86.

Klein-Collins R. Competency-based degree programs in the US.: Postsecondary credentials for measurable student performance. Chicago. Council for Adult and Experiential Learning. 2012. – 46 p. URL: https://cdn2.hubspot.net/hubfs/617695/CAEL_Reports/2012_CompetencyBasedPrograms.pdf

¹³ Андриенко А. С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 92 с. URL: <https://phsreda.com/e-publications/e-publication-48.pdf>

¹⁴ Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 86.

Levine E., Patrick S. What is competency-based education? An updated definition. – Vienna, VA: Aurora Institute. 2019. – 12 p. URL: <https://aurora-institute.org/wp-content/uploads/what-is-competency-based-education-an-updated-definition-web.pdf>



которые также необходимы при формировании профессионально подготовленных специалистов.

Компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности; т. е. это совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту¹⁵. Можно сказать, что это целостный комплекс индивидуальных свойств личности, благодаря которым человек наиболее продуктивно реализовывает себя в профессиональной деятельности¹⁶.

Соответственно, когда мы говорим о компетентности, то имеем в виду совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Причем особенно важна компетентность таких специ-

алистов, которые работают с детьми и подростками, в нашем случае вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха. Такого рода компетенции обычно объединяют в четыре основные группы: личностные, социальные, образовательные и профессиональные. При этом подчеркивается, что именно профессиональные компетенции включают в себя «способность применения теоретических знаний для решения профессиональных задач и исследовательские навыки» [11; 12]. Часто, помимо собственно профессиональных компетенций, ученые и специалисты рассматривают такие навыки и компетенции, которые особо значимы для современного общества. Наряду с так называемыми твердыми навыками, которые могут быть приобретены в процессе профессионального обучения, специалистами¹⁷ [3] признаются важными и так называемые мягкие навыки, метакомпетенции (творческие способности, умение сотрудничать, эмпатия и др.).

Нормативно-правовые основания исследования. Все названные вопросы прямо отно-

¹⁵ Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 86.

Johnstone S. M., Leasure D. E. How Competency-Based Education Can Fulfill the Promise of Educational Technology // International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction. January 2015. – P. 127–136. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20684-4_13 https://doi.org/10.1007/978-3-319-20684-4_13

¹⁶ Амеликина М. С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования // Управление образованием: теория и практика. – 2019. – № 2. – С. 54.

Sablayrolles L., Lefevre M. Design and Evaluation of a Competency-Based Recommendation Process // 18th International Conference, ITS 2022, Bucharest, Romania, June 29 – July 1, 2022. – P. 148–160. URL:

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-09680-8_14?fromPaywallRec=false DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-09680-8_14

¹⁷ Зарипова А. Soft skills и hard skills – что это такое и как их оценить? // SpectrumData URL: <https://spectrumdata.ru/blog/proverka-soiskatelya/soft-skills-i-hard-skills-chto-eto-takoe-i-kak-ikh-otsenit/>

Frederick H. Wentz. Soft Skills Training: A workbook to develop skills for employment. Amazon Digital Services. 2012. – 360 p. URL: <https://cathateaf.firebaseio.com/aa219/soft-skills-training-a-workbook-to-develop-skills-for-employment-by-frederick-h-wentz-1468096494.pdf>

Soma M. K.. Soft Skills: Enhancing Personal and Professional Success. McGraw Hill. 2023. – 264 p. URL: https://www.academia.edu/124714622/Soft_Skills_and_Professionalism_The_Need_of_The_Hour



сятся к практической реализации стратегических национальных приоритетов государства, указанных в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», в числе которых обозначены сбережение народа и развитие человеческого потенциала¹⁸.

Важным нормативно-правовым основанием является Указ Президента РФ «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 г.»¹⁹, в котором специально отмечается, что данная стратегия призвана способствовать созданию условий для принятия органами государственной власти и органами местного самоуправления решений, формирующих систему обеспечения комплексной безопасности детей, в том числе в части, касающейся выявления и предотвращения угроз безопасности детей, определения приоритетности и обеспечения эффективности мер, принимаемых при реализации государственной политики в сфере обеспечения безопасности детей.

В практической реализации данного Указа активное участие принимают различные органы государственной власти и управления Российской Федерации, действуя в рамках своих компетенций, к примеру, Роспотребнадзор, являющимся российским федеральным органом исполнительной власти, были специально разработаны «Требования к

обеспечению безопасности детского отдыха в летних оздоровительных учреждениях»²⁰.

С целью исполнения поручения Правительства Российской Федерации Министерство просвещения России направило 2 апреля 2025 г. «Методические рекомендации по вопросам подготовки к проведению летней оздоровительной кампании 2025 г.», в которых, в частности, содержатся требования к формированию программ подготовки вожатых в соответствии с рекомендованной структурой и содержанием программы профессионального обучения по должности «вожатый»²¹, где указаны основные требования к их профессиональным компетенциям.

Организация и методы эмпирического исследования. В процессе анализа результатов ряда научных исследований последних лет выяснилось, что в реальной практике существует определенное несоответствие организационно-педагогических условий, связанных с формированием у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности, с требованиями имеющихся нормативных и программных документов, в том числе в отношении низкого уровня качества обучения в области безопасности жизнедеятельности теми лицами, которые обеспечивают эти процессы²².

¹⁸ Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. N 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования"». URL: <https://base.garant.ru/71848426/>

¹⁹ Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406788976/>

²⁰ О требованиях к обеспечению безопасности детского отдыха в летних оздоровительных учреждениях // Роспотребнадзор. Государственный информационный ресурс в сфере защиты прав потребителей. URL: <https://zpp.rosпотребнадзор.ru/news/regional/493566>

²¹ Рекомендованные структура и содержание программы профессионального обучения по должности «Вожатый» // Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации. 28 марта 2025. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8367e1c27b2e014c06e66f7566fa275f/>

²² Тимофеева Л. Л. Концепция формирования культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2022. – 42 с.

В связи с этим возникла необходимость социологического обследования сформированности ряда компетенций специалистов в сфере организации детского летнего отдыха в рамках проведения в 2025 г. прикладного научного исследования «Развитие компетенций специалистов организаций детского отдыха в области формирования у детей и подростков, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, культуры безопасности жизнедеятельности».

В соответствии с приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24.12.2024 № 1033 в Государственном университете просвещения в марте 2025 г. был создан творческий коллектив ученых и специалистов, которые приступили к разработке теоретической составляющей указанного исследования, в том числе был осуществлен научный анализ проблемы и изучены имеющиеся материалы по теме.

Исследование уровня сформированности компетенций вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов в лагерях детского отдыха, связанных с формированием у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности, проводилось в следующих лагерях детского отдыха:

- 1) Детский оздоровительный лагерь «Мир на озере», Богородский городской округ Московской области;
- 2) Детский оздоровительный лагерь «Дружба», Богородский городской округ Московской области;
- 3) Детский оздоровительный лагерь «Детская здравница им. Гагарина», Ступинский городской округ, Московская область;
- 4) Детский оздоровительный лагерь «БэстФрендс», городской округ Мытищи, Московская область;

5) Детский оздоровительный лагерь «Дельфин.ру», Краснодарский край, Новороссийский район;

6) Всероссийский детский центр «Океан», Приморский край, Владивосток;

7) Всероссийский центр «Смена»;

8) Международный детский центр «Артек», Республика Крым, п. Гурзуф.

Всего было опрошено 750 вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов в лагерях летнего отдыха.

Для анализа уровней сформированности компетенций в процессе исследования были разработаны и использованы соответствующие оценочные материалы, в том числе анкета по вопросам сформированности компетенций в сфере формирования культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков.

В содержание анкеты вошли вопросы о наличии соответствующего образования и прохождения программ/курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки, обучения на целевых программах (подготовка тьюторов, вожатых и др.), а также программ, связанных с сертифицированием деятельности с детьми и подростками в лагерях летнего отдыха.

Анкета содержала 77 вопросов, отражающих восемь направлений базовых компетенций вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов в лагерях детского летнего отдыха. В том числе были представлены вопросы по таким видам компетенций, как нормативно-правовая; личностная; культурологическая; организационная; психолого-педагогическая; коммуникативная; технологическая; рефлексивно-аналитическая.

Помимо основного опроса, были разработаны таблицы показателей оценки сформированности указанных компетенций у вожатых, старших вожатых и педагогов-организа-

торов детского отдыха, созданы комплекс тестов и соответствующие кейсы по выявлению уровня сформированности этих компетенций.

Такой комплексный подход позволил всесторонне подойти к проблеме, выявляя соотношение индивидуальных оценок собственной подготовленности к такой работе с фактической проверкой компетентности. Сам уровень сформированности компетенций оценивался такими базовыми показателями, как «высокий», «средний» и «низкий».

Результаты исследования

Предварительная оценка сформированности компетенций специалистов детского отдыха

В процессе исследования необходимо было предварительно учесть такие индивидуальные особенности респондентов, как наличие у них соответствующего педагогического стажа, а также прохождение ими профессиональной переподготовки и повышения квали-

фикации. Полученные данные свидетельствуют о наличии у большинства из них (91 %) того или иного стажа педагогической работы. При этом выяснилось, что основная часть респондентов (81 %) имеет небольшой стаж педагогической работы (1–2 года) и только 10 % из них имеют стаж 3 года и более. В то же время незначительное количество опрошенных вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов в лагерях летнего отдыха (9 %) не имеют педагогического стажа (рис. 1). Изучение индивидуальных характеристик респондентов позволило выявить и опыт участия их в различных образовательных программах, связанных с повышением квалификации и профессиональной переподготовкой. Так, были получены данные об участии опрошенных в образовательных программах в 2024–2025 гг. с получением соответствующего документа установленного образца. На рисунке 2 эти данные представлены в процентном отношении ко всем опрошенным.

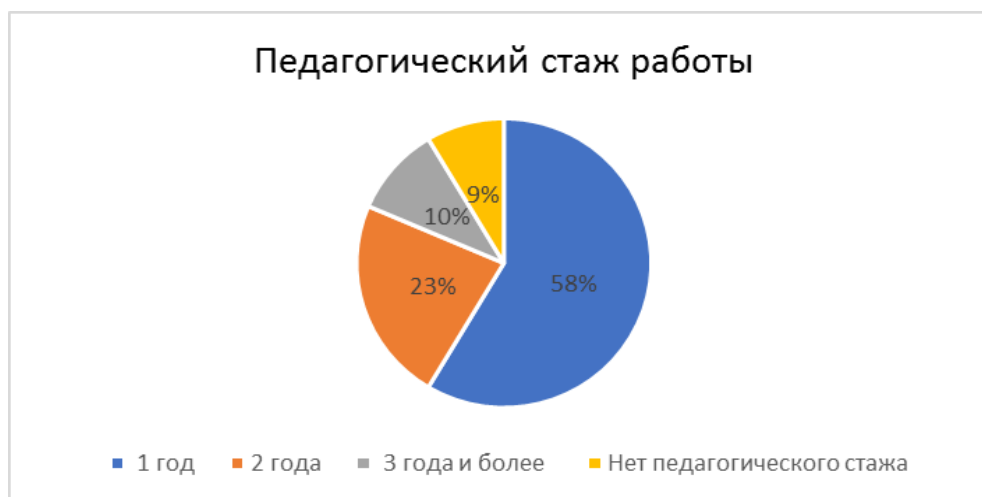


Рис. 1. Наличие педагогического стажа у вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов в лагерях летнего отдыха

Fig. 1. The number of years of teaching experience among counselors, senior counselors, and educational organizers in summer camps

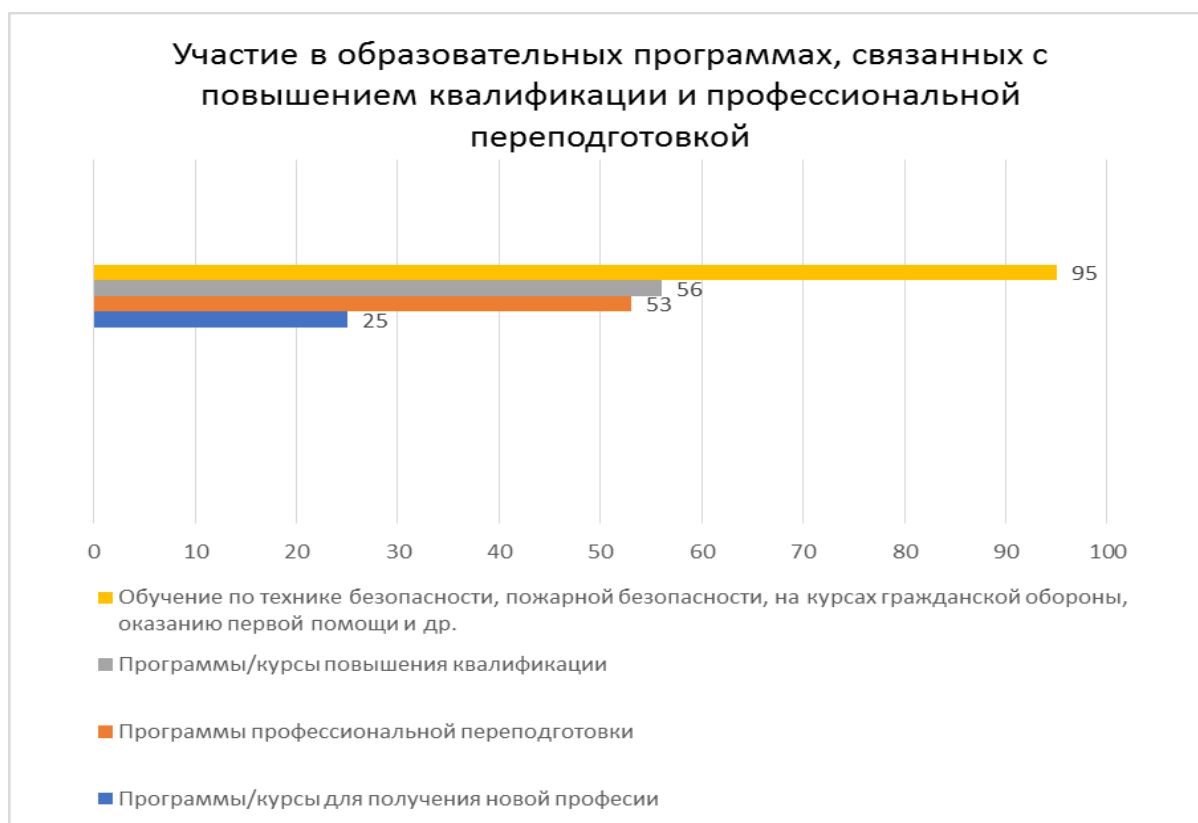


Рис. 2. Участие в образовательных программах, связанных с повышением квалификации и профессиональной переподготовкой

Fig. 2. Participation in educational programs related to advanced training and professional retraining

Анализ данных об участии опрошенных в образовательных программах, связанных с повышением квалификации и профессиональной переподготовкой, выявил следующее:

- обучение по технике безопасности, пожарной безопасности, на курсах по гражданской обороне, охране труда, оказанию первой помощи и др. проходили 95 % опрошенных;
- программы/курсы повышения квалификации (один раз в три года) проходили 56 % опрошенных;
- программы профессиональной переподготовки проходили 53 % опрошенных;
- программы/курсы для получения новой профессии проходили 25 % опрошенных.

Предварительный анализ полученных данных свидетельствует, что в целом показате-

ли уровня профессиональной подготовки вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов в лагерях летнего отдыха достаточно высок для того, чтобы они квалифицированно и компетентно могли выполнять свои функции по формированию у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности.

Комплексная оценка сформированности компетенций специалистов детского отдыха

Проведенная комплексная оценка сформированности у вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха названных выше компетенций в сфере формирования у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности с использованием анкетного опроса, методов тестирования

и кейсовых технологий позволила выявить следующее.

Наиболее сформированными (высокий уровень) оказались организационные, коммуникативные и психолого-педагогические компетенции. Средний уровень сформированности характерен для таких компетенций, как нормативно-правовая, личностная и культурологическая. Наименее сформированными (низкий уровень) оказались технологическая и рефлексивно-аналитическая компетенции. Тем самым анализ результатов показал неравномерность уровня сформированности отдельных базовых профессиональных компетенций у вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов лагерей летнего детского отдыха.

Последующий анализ результатов анкетирования с проверкой уровня сформированности отдельных базовых профессиональных компетенций позволил также выявить достаточно четкую зависимость этого уровня от наличия у респондентов соответствующего

профессионального опыта в виде педагогического стажа, а также от прохождения ими профессиональной переподготовки и повышения квалификации в различных формах. Вместе с тем различия в уровнях сформированности тех или иных компетенций могут быть весьма значительным.

Из приведенных на рисунке 3 данных видно, например, что высокий уровень сформированности личностных компетенций характерен для 13,8 % респондентов, высокий уровень сформированности организационных компетенций для 13,8 %, а высокий уровень сформированности коммуникативных и культурологических компетенций присущ соответственно 9,8 % и 8,4 % опрошенных. Также было выявлено, что высокий уровень сформированности таких компетенций, как технологическая, рефлексивно-аналитическая, психолого-педагогическая и нормативно-правовая, менее характерен для респондентов.



Рис. 3. Сводные показатели уровней сформированности компетенций у вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов в лагерях летнего отдыха

Fig. 3. Summary indicators of the levels of competence development among counselors, senior counselors, and educational organizers in summer camps

Показательны также данные о зависимости уровня сформированности компетенций от наличия педагогического стажа. Данные, представленные на рисунке 4, показывают, что среди респондентов, имеющих педагогический стаж 3 года и более, высокий уровень сформированности компетенций выявлен у

60 %, средний уровень – у 30 %, а низкий – у 10 %. Соответствующие показатели у лиц, имеющих стаж 1–2 года, составляли 47 %, 38 % и 15 %; у лиц со стажем 1 год и менее – 31 %, 34 % и 35 %; у лиц, не имевших педагогического стажа, – 20 %, 38 % и 52 %.

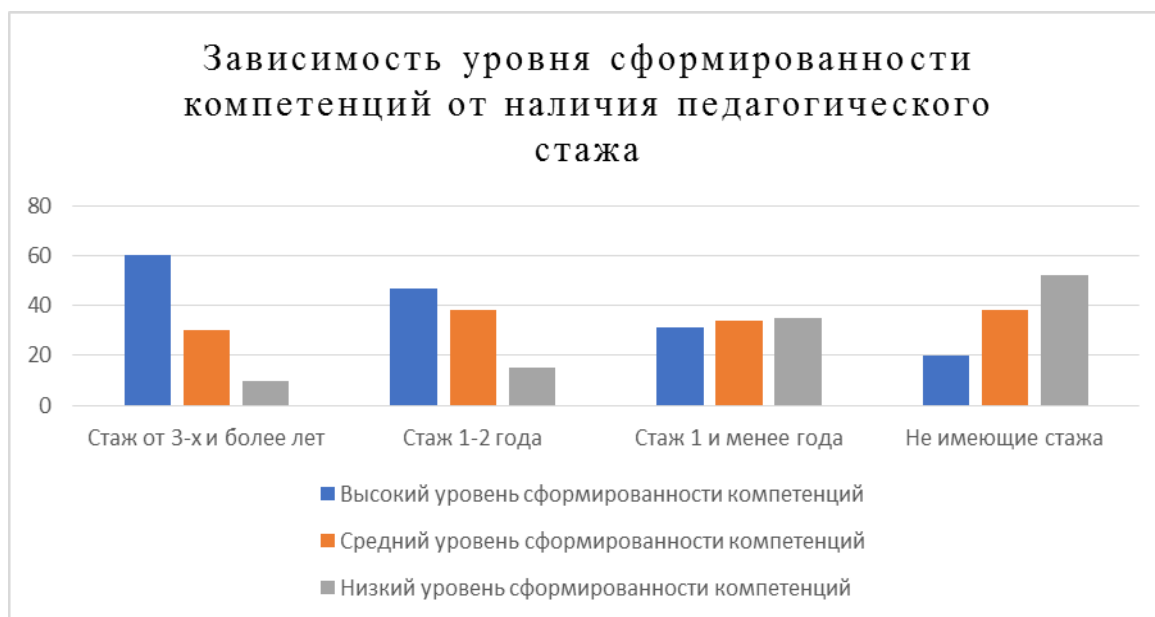


Рис. 4. Зависимость уровня сформированности компетенций от наличия педагогического стажа (в %)
 Fig. 4. Dependence of the level of competencies development on the length of teaching experience (in %)

Помимо этого, было выявлено, что более высокий уровень сформированности организационных и коммуникативных компетенций в группе респондентов, имеющих педагогический стаж в три года и более, тогда как у респондентов, не имеющих педагогического стажа, зафиксирован только средний уровень сформированности данных компетенций.

Наиболее показательные различия наблюдались при сравнении групп респондентов,

которые проходили программы/курсы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки, и группы тех, кто не проходил указанные программы. Были получены данные, что при наличии одинакового стажа респонденты, проходившие программы/курсы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки, отличались более высоким уровнем сформированности базовых профессиональных компетенций (рис. 5).

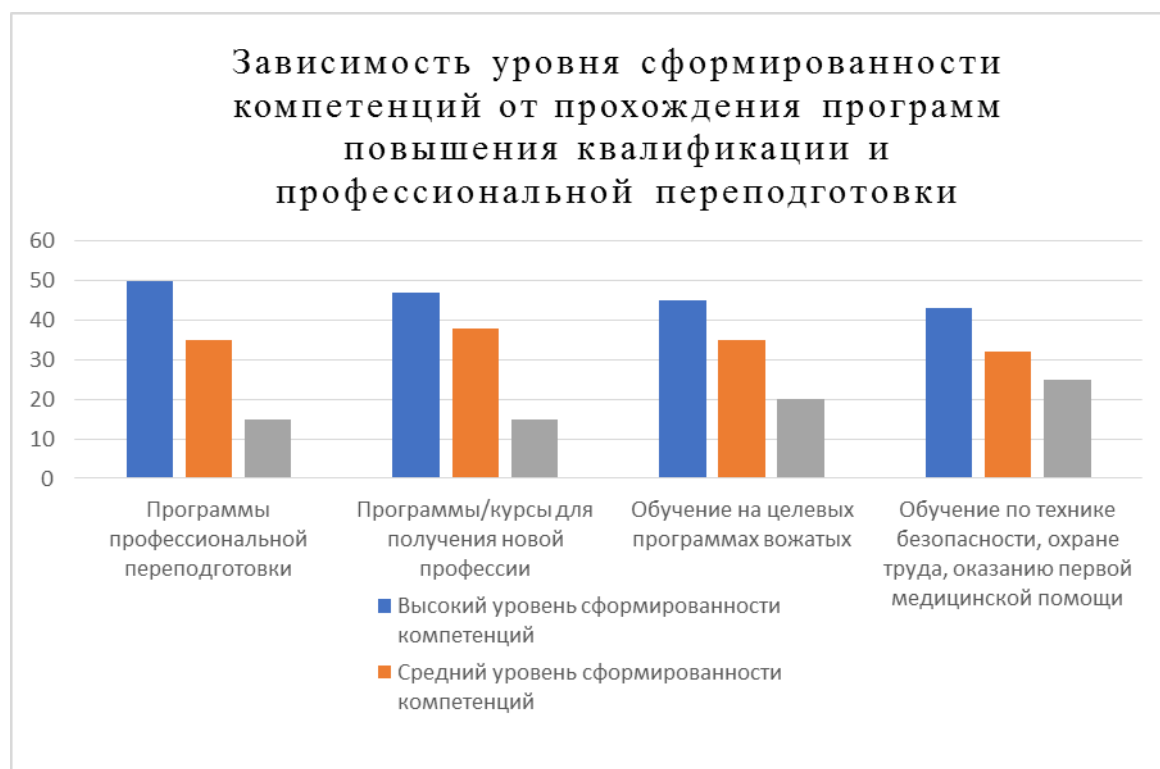


Рис. 5. Зависимость уровня сформированности компетенций от прохождения программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки

Fig. 5. Dependence of the level of competencies development on the completion of advanced training and professional retraining programs

Тем самым выявление уровня развития базовых компетенций вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов лагерей летнего отдыха в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности у детей и подростков, в том числе с ОВЗ, позволяет говорить о ряде имеющихся проблем, в первую очередь таких, как неравномерность усвоения ряда базовых профессиональных компетенций.

Полученные в результате исследования эмпирические данные, с одной стороны, подтверждают важную роль профессиональной подготовки и наличие опыта практической деятельности для достаточного уровня сформированности требуемых компетенций, с другой стороны, указывают на неоднородность сформированности тех или иных компетенций у

вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов лагерей летнего детского отдыха.

Закключение

Выявленные тенденции недостаточного уровня сформированности ряда важных компетенций позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования программ профессиональной подготовки и повышения квалификации, в частности нужно усилить внимание к таким вопросам, как формирование технологического-методического, рефлексивно-аналитического и некоторых других компетенций при профессиональной подготовке вожатых, старших вожатых, педагогов-организаторов лагерей летнего отдыха.



В процессе исследования была также выявлена взаимосвязь показателей уровня сформированности названных компетенций с результатами тестирования и со способностью решать кейсовые задания по формированию у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности, в том числе у детей с ОВЗ. Тестирование было нацелено на выявление практической готовности к работе по формированию культуры безопасности у детей. Однако опрошенные категории сотрудников детских лагерей летнего отдыха, даже с высокими уровнями сформированности базовых компетенций, не всегда успешно справлялись с тестовыми заданиями, что может свидетельствовать об определенном разрыве между базовыми теоретическими знаниями и практическим их применением в своей профессиональной деятельности.

В целом же полученные в результате исследования эмпирические данные свидетельствуют, что решение проблемы формирования у детей и подростков высокого уровня культуры безопасности жизнедеятельности усилиями вожатых, старших вожатых, педагогов-организаторов лагерей летнего отдыха в настоящее время пока еще не найдено. И одним из важных направлений ее решения должно стать повышение уровня профессиональной подготовки, а также переподготовки и повышения квалификации, основанное на совершенствовании содержания этих программ.

В процессе изучения и анализа полученных результатов было выявлено, что при достаточной сложности использования компетентностного подхода проявились и, несомненно, продуктивные возможности его применения в анализе имеющихся знаний, умений и навыков вожатых, старших вожатых, педа-

гогов-организаторов детского отдыха в решении задач формирования культуры безопасности жизнедеятельности детей и подростков.

Было также подтверждено, что для успешного формирования культуры безопасности жизнедеятельности детей и подростков важное значение имеет наличие у работников лагерей детского отдыха целого комплекса необходимых компетенций, включающих в себя как нормативно-правовые, технологические и организационные, так и личностные, коммуникативные, культурологические и иные. Проведенное исследование показало, что имеющийся уровень сформированности комплекса профессиональных компетенций у вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха в вопросах обучения культуре безопасности детей и подростков в целом отвечает предъявляемым к их профессиональной деятельности требованиям.

Вместе с тем было выявлено, что имеются различия в уровнях сформированности у них ряда отдельных компетенций, что говорит о необходимости повышения качества их педагогической подготовки, в том числе в направлении совершенствования отдельных учебных программ. Использование компетентностного подхода выявило также и ряд слабых мест в отношении необходимости расширения числа участников прохождения программ/курсов повышения квалификации и переподготовки, а также в отношении совершенствования содержания таких программ.

Ускорение в современном обществе ряда социальных процессов, в том числе вызванное технологическим прогрессом, актуализирует постоянный мониторинг готовности вожатых, старших вожатых и педагогов-организаторов детского отдыха к формированию культуры безопасности у детей и подростков. Следовательно, возникает необходимость дальней-



шего изучения поставленной проблемы в динамике, что позволит определить пути устранения имеющихся проблем в повышении уровня профессиональных компетенций на ос-

нове совершенствования специальной подготовки по вопросам обучения культуре безопасности детей и подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Месенина Е. Л., Астапенко В. А., Ванин В. Н. Формирование культуры безопасного поведения подрастающего поколения // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 2. – С. 131–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48968097>
2. Hoagwood K., Davis K., Terrell T., Lettieri R., Kelleher K. Advancing Youth Peer Advocacy and Support Services: Responding to NASEM Consensus Report on Launching Lifelong Health by Improving Health Care for Children, Youth, and Families // Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research. – 2025. – Vol. 52 (3). – P. 455–458. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10488-024-01428-5>
3. Сорокопуд Ю. В., Амчиславская Е. Ю., Ярославцева А. В. «Soft skills» (мягкие навыки) и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1. – С. 194–196. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44819860>
4. Barabasch A. Quality management of competence-based education // M. Mulder (ed.). In: Technical and Vocational Education and Training: Issues, concerns and prospects. – Springer International Publishing Switzerland, 2017. – P. 649–665. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_30
5. Амелькина М. С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования // Управление образованием: теория и практика. – 2019. – № 2. – С. 47–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39270897>
6. Романова О. А. Компетентностный подход в среднем профессиональном образовании: систематический обзор российской литературы // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16, № 2. – С. 105–123. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46234863>
7. Boukhentache S. Teaching Language Skills in Competency-Based Approach: Practical Guidelines // Altralang Journal. – 2020. – Vol. 2 (2). – P. 103–117. URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/597/2/2/139886> DOI: <https://doi.org/10.52919/altralang.v2i02.78>
8. Божко Е. М., Ильнер А. О. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 1. – С. 26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37635812>
9. Cabral C., Dhar R. L. Skill development research in India: a systematic literature review and future research agenda // Benchmarking: An International Journal. – 2019. – Vol. 26 (7). – P. 2242–2266. DOI: <https://doi.org/10.1108/bij-07-2018-0211>
10. Chahrazed M., Hossein T., Hajder M. Teachers' Perspectives on the Competency -Based Approach: Assessing Readiness for a New Educational Reform // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2023. – Vol. 22 (9). – P. 241–260. URL: <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/8532/pdf> DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.13>
11. Смирнова А. Р., Пряжникова Е. Ю. Понятия "компетенция" и "компетентность" в ретроспективе и современности // Человеческий капитал. – 2024. – № 3. – С. 206–219. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63859168>



12. Wijnia L., Kunst E. M., van Woerkom M., Poell R. F. Team learning and its association with the implementation of competence-based education // Teaching and Teacher Education: An international journal of Research and Studies. – 2016. – Vol. 56. – P. 115–126. URL: https://www.academia.edu/113861378/Team_learning_and_its_association_with_the_implementation_of_competence_based_education DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.006>

Поступила: 10 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025

Заявленный вклад авторов:

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

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Аллахвердиева Лейла Мадат кызы

доктор экономических наук, профессор,
старший научный сотрудник,
кафедра безопасности жизнедеятельности и методики обучения,
Государственный университет просвещения,
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-3186-6294>
SPIN-код: 2474-9787
E-mail: leila26uz@mail.ru

Ковалев Павел Александрович

кандидат психологических наук, доцент, декан,
факультет безопасности жизнедеятельности,
кафедра безопасности жизнедеятельности и методики обучения,
Государственный университет просвещения,
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0898-8434>
SPIN-код: 6042-1086
E-mail: pa.kovalev@guppros.ru



Developing children and adolescents' life safety culture: Evaluating the professional competencies of children's summer recreation professionals

Leila M. Allakhverdieva ¹, Pavel A. Kovalev¹

¹ State University of Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article is devoted to identifying challenges of children summer recreation professionals' competencies in the field of developing children and adolescents' culture of life safety.

The purpose of the study is to identify the differences in the levels of various competencies in counselors, senior counselors and teachers-organizers of children's recreation, depending on their qualification and relevant experience.

The article was prepared as part of the implementation of the State Task for conducting an applied research addressing 'Development of Competencies of professionals in Children's Recreation Organizations in the Field of developing Children and Adolescents' Culture of Life Safety, including Those with Disabilities, in 2025' in accordance with Order No. 220 of the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 20, 2025 'On Including in the State Tasks for 2025 and the Planning Period of 2026 and 2027 by the Subordinate Organizations of the Ministry of Education'

Materials and Methods. The research is based on the competence-based approach, which allows us to consider the problem of the effectiveness of teaching children and adolescents the culture of safety in children's summer camps during summer holidays.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 125100211143-1 ("Development of competencies of specialists of children's recreation organizations in the field of formation of a culture of life safety in children and adolescents, including those with disabilities, in 2025"). in accordance with the order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 03/20/2025 N 220 "On inclusion in state assignments for In 2025 and for the planned period of 2026 and 2027, institutions subordinate to the Ministry of Education of the Russian Federation will carry out applied and fundamental scientific research and establish the amount of their financial support for 2025"

For citation

Allakhverdieva L. M., Kovalev P. A. Developing children and adolescents' life safety culture: Evaluating the professional competencies of children's summer recreation professionals. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 248–267. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.11>

 Corresponding Author: Leila M. Allakhverdieva, leila26uz@mail.ru

© Leila M. Allakhverdieva, Pavel A. Kovalev, 2025

The methods used include the comprehensive analysis of scholarly publications on the topic, surveys and statistical processing of information obtained from the sociological survey, as well as methods of evaluating the competencies using specially designed tests and case studies.

The study analyzed and summarized the materials obtained after collecting empirical data.

Results. The authors of the article obtained the following results:

1. The available scholarly publications and studies on the problems of forming professional competencies of counselors, senior counselors, and teachers-organizers in children's recreation in the field of teaching children and adolescents the culture of safety in children's summer camps were analyzed and summarized.

2. The characteristic features of the content of the competencies were clarified, based on which a sociological survey for children's summer recreation professionals was conducted in order to assess the level of each of the professional competencies using specially developed tests and case studies.

3. The empirical results of the study were analyzed, and the differences in the levels of various professional competencies of counselors, senior counselors, and teachers-organizers of children's recreation in summer camps in the field of teaching children and adolescents the culture of life safety were identified.

Conclusions. Based on the data obtained, it was concluded that counselors, senior counselors, and teachers-organizers of children's recreation in summer camps have an average level of professional competence, which suggests the need to continue targeted work on improving these competencies by enhancing specialized training for these activities.

Keywords

Life safety culture; Professional competencies; Teacher-organizer of children's recreation; Level of competencies.

REFERENCES

1. Mesenina E. L., Astapenko V. A., Vanin V. N. Forming a culture of safe behavior of the growing generation. *Innovative Development of Professional Education*, 2022, no. 2, pp. 131-137. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48968097>
2. Hoagwood K., Davis K., Terrell T., Lettieri R., Kelleher K. Advancing youth peer advocacy and support services: Responding to NASEM consensus report on launching lifelong health by improving health care for children, youth, and families. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 2025, vol. 52 (3), pp. 455-458. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10488-024-01428-5>
3. Sorokopud Yu. V., Amchislavskaya E. Yu. Yaroslavl'tseva A. V. Soft skills and their role in training modern. *The World of Science, Culture, Education*, 2021, no. 1, pp. 194-196. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44819860>
4. Barabasch A. Quality management of competence-based education In: M. Mulder (ed.). *Technical and Vocational Education and Training: Issues, concerns and prospects*, Springer International Publishing Switzerland, 2017, pp. 649-665. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_30
5. Amelkina M. S. Competence approach: A new round of development of domestic education. *Education Management: Theory and Practice*, 2019, no. 2, pp. 47-59. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39270897>
6. Romanova O. A. Competence-based approach in vocational education and training: Systematic review of the Russian literature. *Education and Self-Development*, 2021, vol. 16 (2), pp. 105-123. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46234863>

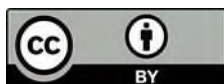


7. Boukhentache S. Teaching language skills in competency-based approach: practical guidelines. *ALTRALANG Journal*, 2020, no. 2 (2). pp. 103-117. URL: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/597/2/2/139886> DOI: <https://doi.org/10.52919/altralang.v2i02.78>
8. Bozhko E. M., Illner A. O. competence-based approach in Russia and abroad: Historical and theoretical aspects. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 1, pp. 26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37635812>
9. Cabral C., Dhar R. L. Skill development research in India: A systematic literature review and future research agenda. *Benchmarking: An International Journal*, 2019, vol. 26 (7), pp. 2242-2266. DOI: <https://doi.org/10.1108/bij-07-2018-0211>
10. Chahrazed M., Hossein T., Hajder M. Teachers' perspectives on the competency -based approach: Assessing readiness for a new educational reform. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2023, vol. 22 (9), pp. 241-260. URL: <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/8532/pdf> DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.13>
11. Smirnova A. R., Pryazhnikova E. Yu. The concepts of "competence" and "competencies" in retrospective and modern time. *Human Capital*, 2024, no. 3, pp. 206-219. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63859168>
12. Wijnia L., Kunst E. M., van Woerkom M., Poell R. F. Team learning and its association with the implementation of competence-based education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 2016, vol. 56, pp. 115-126. URL: https://www.academia.edu/113861378/Team_learning_and_its_association_with_the_implementation_of_competence_based_education DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.006>

Submitted: 10 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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

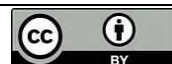
The authors' stated contribution:

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

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

Information about competitive interests:

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





Information about the Authors

Leila Madat kyzy Allakhverdieva

Doctor of Economics, Professor,
Senior Researcher,
Department of Life Safety and Teaching Methods,
State University of Education,
Radio str., 10A, building 2, 105005, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9470-5957>
E-mail: leila26uz@mail.ru

Pavel Alexandrovich Kovalev

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dean,
Faculty of Life Safety,
Department of Life Safety and Teaching Methods,
State University of Education,
Radio str., 10A, building 2, 105005, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0898-8434>
E-mail: pa.kovalev@guppros.ru



www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**



УДК 316.752+004.652.3+378.14+811.161.1

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2506.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.12)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Модель сетевой аспирантуры в области русского языка как иностранного: сравнительный анализ подходов к обучению в вузах России и Шри-Ланки

С. В. Ильина¹

¹ Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
Чебоксары, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема продвижения русского языка как иностранного в аспекте моделирования образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации для системы образования Шри-Ланки. Цель – выявить черты общности и различия в подходах к обучению в вузах России и Шри-Ланки и обосновать необходимость разработки модели сетевой аспирантуры в области русского языка как иностранного.

Методология. Методологической основой исследования послужил метод компаративного анализа, позволяющий выявлять черты общности и различий образовательных моделей, имеющих разные историко-культурные основания. Сравнительный анализ образовательных моделей аспирантуры России и Шри-Ланки проводился по следующим критериям: организационном (на уровне структуры образовательных программ и качества образовательных результатов) и содержательном (отраслевые и междисциплинарные исследования). Для оценки степени информированности преподавателей русского языка о системах аспирантуры России и Шри-Ланки и уровня их мотивации к продолжению обучения использован метод сплошного опосредованного анкетирования.

Результаты. Автором установлена общность в подходах к обучению в аспирантуре в вузах России и Шри-Ланки в аспектах: 1) организации и структуры аспирантских программ с приоритетным значением научного компонента; 2) анализа качества подготовки научных исследований.

Выявлены черты различия в дисциплинарных подходах к тематике и содержанию научных работ, а также подходов к представлению результатов освоения образовательных программ. По результатам опроса выявлен высокий уровень информированности преподавателей русского

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № от 16 января 2025 г. № 073-03-2025-063 по теме «Модель сетевой подготовки научных и научно-педагогических кадров из числа иностранных граждан (на примере взаимодействия вузов Российской Федерации и Демократической Социалистической Республики Шри-Ланка)».

Библиографическая ссылка: Ильина С. В. Модель сетевой аспирантуры в области русского языка как иностранного: сравнительный анализ подходов к обучению в вузах России и Шри-Ланки // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 269–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.12>

✉ Автор для корреспонденции: Светлана Викторовна Ильина, svil73@yandex.ru

© С. В. Ильина, 2025

языка Шри-Ланки об образовательном потенциале аспирантуры и весьма значительная степень их мотивации к продолжению образования. Обоснована необходимость разработки модели сетевой аспирантуры для подготовки кадров высшей квалификации в области русского языка как иностранного.

Заключение. На основе данных, полученных в результате проведенного исследования, сделан вывод о том, что одним из решений проблемы продвижения русского языка в Шри-Ланке может стать разработка и реализация модели сетевой аспирантуры по подготовке кадров высшей квалификации в области русского языка как иностранного.

Ключевые слова: продвижение русского языка; аспирантура России; аспирантура Шри-Ланки; структура образовательной программы; результаты обучения; содержание исследований; мотивация; модель сетевой аспирантуры.

Постановка проблемы

Новая концепция внешней политики России¹, направленная на укрепление национальных интересов страны в мировом геополитическом пространстве, усиливает актуальность проблемы продвижения русского языка за рубежом в современной гуманитарной науке. За последние годы предметное поле исследований, направленных на поиск путей укрепления русского языка как иностранного, заметно расширилось. Активизация внимания исследований к вопросам продвижения русского языка за рубежом обусловлена и обширным практическим опытом, накопленным более чем в пятидесяти российских Центрах открытого образования в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, Южной Америки и Африке. Полевая работа, проводимая в виде курсов русского языка для различных групп иностранных граждан, образовательных, методических и просветительских мероприятий, выступила экспериментальной базой для систематизации и научного осмысления процессов обучения и выхода исследований на этап разработки образовательных моделей различных

уровней, учитывающих специфику и национальные особенности образовательных систем стран-партнеров.

Основываясь на теории межкультурной коммуникации, группа ученых Томского государственного педагогического университета предлагает модель, сочетающую в себе направленность на сохранение национальной идентичности субъектов обучения и опору на российские образовательные стандарты. В основу модели, апробированной в практике преподавания русского языка в Кении, положены сопоставление паттернов российской и кенийской культур и поиск путей культурной интеграции для выстраивания совместной деятельности [1].

Особое внимание уделяется исследователями разработке и апробации моделей, направленных на решение вопросов кадровой обеспеченности процесса преподавания русского языка. Так, китайские исследователи Л. Мэн, С. Ван [2] предлагают образовательную модель по подготовке профильных специалистов на компетентностной основе с приоритетом профильно-прикладного принципа

¹ Концепция внешней политики Российской Федерации (утверждена Президентом Российской Федерации В. В. Путиным 31 марта 2023 г.) URL: <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/>



обучения и внедрением метода градуированного преподавания базовых курсов, учитывающего уровень подготовки студентов. В модели, апробированной в Муданьцзянском педагогическом университете (КНР) [2], подчеркивается исключительная важность научной составляющей, опирающейся на лингвокультурологию, теории вторичной языковой личности, меж- и кросс-культурной коммуникации и лингводидактику.

Рассматривая проблему продвижения русского языка в системе образования Танзании с точки зрения необходимости подготовки местных профессиональных кадров, С. Ю. Бакулина, В. В. Бондарева и О. К. Позднякова [3] описывают образовательную модель, разработанную в контексте этноориентированного подхода. По мнению авторов, нормативная модель должна отвечать требованиям представителей конкретного этноса и опираться на национально-образовательные традиции, содержание, приемы, формы и средства организации образовательного процесса.

Эффективность продвижения русского языка за рубежом зависит от возможностей профессионального совершенствования педагогических кадров, системы профессионального роста педагогов, реализуемой в определенной стране. Группой исследователей² Набережно-Челнинского педагогического университета разработана модель дополнительного профессионального образования на русском языке, реализуемая в Туркменистане.

В ряду стран, продвижение русского языка в которых активно развивается через систему образования, находится и Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка. На сегодняшний день в изучении различных аспектов образования страны накоплен обширный опыт как в зарубежных [4–6], так и в отечественных научных работах [7–11]. Группой исследователей³ Чувашского государственного педагогического университета разработана модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке, построенная на принципах российской Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей.

Анализ современных научных мнений показывает, что исследовательский интерес ученых обращен в основном на разработку и апробацию международных образовательных моделей для продвижения русского языка на уровнях среднего общего, дополнительного и отчасти высшего образования, построенных с учетом особенностей национальных образовательных систем. Вместе с тем за пределами внимания ученых остается изучение послевузовского образования, являющегося высшей ступенью подготовки квалифицированного специалиста во всех системах образования. В этом ракурсе показательна позиция М. Ю. Кузнецова [12], изучающего современные модели подготовки научных и научно-пе-

² Галиакберова А. А., Мухаметшин А. Г., Асратян Н. М., Галиев, Р. М., Шакирова, Л. Р., Корнилова И. В. Разработка и осуществление модели эффективного продвижения дополнительного профессионального образования на русском языке в Туркменистане // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 43–48.

³ Модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Демократической

Социалистической Республики Шри-Ланка / С. В. Ильина, Е. А. Ильина, Е. Г. Хрисанова, А. А. Кириллов // Современный педагог и наставник: Электронный сборник статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Чебоксары, 25 октября 2023 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 232–236. – EDN SDQAQO.



дагогических кадров в зарубежных университетах. По мнению исследователя, университеты, готовящие аспирантов по всему миру, «стремятся к созданию эффективных образовательных программ, которые позволят будущим исследователям не только глубоко осваивать теоретические знания, но и развивать практические навыки, необходимые для работы в динамично изменяющейся научной среде» [12].

Таким образом, цель исследования – выявить черты общности и различия в подходах к обучению в вузах России и Шри-Ланки и обосновать необходимость разработки модели сетевой аспирантуры в области русского языка как иностранного.

Методология исследования

Изучение подходов к проблеме продвижения русского языка в Шри-Ланке в аспекте моделирования сетевой аспирантской программы лежит в русле теоретических исследований в области педагогической компаративистики. Мысль об универсальности и широких возможностях данного методологического подхода в гуманитарной науке в целом и в педагогических исследованиях в частности высказывается российскими и зарубежными учеными. В философии, литературоведении,

культурологии среди исследовательских методов компаративистика занимает одно из важных мест. Так, С. Л. Бурмистров⁴ называет философскую компаративистику одним из динамично развивающихся направлений для различных научных исследований, отмечая, что «метод философской компаративистики распространен гораздо шире, чем обычно принято считать, и сфера его применения не ограничивается областью интеркультурной коммуникации»⁵.

Широко применим компаративный подход в современных педагогических исследованиях⁶, рассматривающих проблемы российского и зарубежного образования⁷. В отечественной педагогической науке середины XX – начала XXI в. понятие «сравнительная педагогика» сформировалось в многочисленных трудах З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсона⁸, изучавших проблемы педагогики и образовательных систем зарубежных стран, в первую очередь США, Франции и Германии. Они разработали концептуальные основы российской педагогической компаративистики, нашедшие продолжение в современных сравнительных исследованиях⁹. Целесообразность сравнительного метода для изучения различных образовательных парадигм доказывается иссле-

⁴ Бурмистров С. Л. Философская компаративистика и история философии // «ХОРА» Журнал современной зарубежной философии и философской компаративистики. – 2008. – № 1. – С. 5-17. URL: <https://jkhora.narod.ru/2008-1-02.pdf>

⁵ Там же. – С. 6.

⁶ Неборский Е. В. Сравнительная педагогика: обзор диссертационных исследований 2011–2020-х гг. // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 77–83.

⁷ Bereday G. Z. F. Comparative method in education. – NY, 1966. – 182 p.

Ragin C. The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. – Berkeley, 1987. – 185 p.

⁸ Малькова З. А. Школа и школьная политика в США. – М., 1969.

Малькова З. А., Вульфсон Б. Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. – М., 1975.

Малькова З. А. Тринадцать лет спустя: американская школа-96 // Педагогика. – 1996. – № 5.

Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. – М., 1996.

⁹ Суходимцева А. П. Научная школа «Сравнительная педагогика» в деятельности Б. Л. Вульфсона: типологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 4. – С. 12–24.



довательской группой Казанского федерального университета. Т. А. Баклашова, Н. В. Телегина, С. Ю. Рогожин [13], рассматривая подходы, применяемые в сравнительных педагогических исследованиях отечественных и зарубежных авторов, выделяют количественные и качественные методы. При этом упор делается [13] на методологии применения качественных методов как наиболее эффективных для точного описания, анализа и интерпретации изучаемых явлений.

Н. С. Гаркуша¹⁰, предпринимая попытку систематизировать имеющиеся в компаративных исследованиях подходы, выделяет три группы: общенаучные, мировоззренческие и технологические. Приведенная систематика образует, по мнению автора, «своеобразную призму, взгляд через которую позволяет компаративисту понять закономерности, особенности восприятия, понимания, трактовки и оценки сравниваемых процессов, явлений и фактов»¹¹.

При рассмотрении компаративного подхода в современных педагогических исследованиях В. В. Марюхина [14] в качестве одной из характерных черт выделяет междисциплинарность сравнительного метода. Это, как указывает автор, позволяет применять в исследовании компилятивно-систематизирующий подход, что способствует развитию межнаучного диалога в современном исследовательском сообществе.

Предпринимая попытку сопоставить аспирантские образовательные модели, используемые в странах, далеких друг от друга не

только географически, но и в культурно-историческом аспекте, необходимо обозначить основные черты сравниваемых моделей, акцентируя внимание на их структуре и содержании. Учитывая, что образовательная модель российской аспирантуры не раз являлась объектом исследования отечественных ученых [15–17], остановимся лишь на том указании, что в российской модели аспирантура является послевузовской ступенью образования, но не уровнем основного образования. По окончании аспирантуры и после успешной защиты диссертации исследователю присуждается степень кандидата наук по соответствующей специальности.

Переходя к шри-ланкийской образовательной модели, следует отметить: имея достаточно развитую систему высшего образования [18], университеты Шри-Ланки развивают и его послевузовские ступени, которые реализуются на специальных или профильных факультетах. В целом система послевузовского образования Шри-Ланки имеет в основе британскую образовательную модель¹² и регламентируется Законом об университетах¹³. Программы послевузовского образования Шри-Ланки включают две ступени: программы получения степени магистра философии (MPh) и программы получения степени доктора философии (PhD). При этом допускается переход из одного уровня на другой в процессе обучения при выполнении определенных условий.

Для проведения сопоставительного анализа подходов к обучению в аспирантуре

¹⁰ Гаркуша Н. С. Обоснование научных подходов проведения компаративного педагогического исследования // Человек и образование. – 2011. – № 3. – С. 151–154.

¹¹ Там же. – С. 151.

¹² Little A. W. Development, Education and Learning in Sri Lanka: An international research journey. – London:

UCL Press, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.9781800081550>

¹³ Закон об университетах №16 от 1978 года Universities Act, No. 16 of 1978. URL: https://www.ugc.ac.lk/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=195&lang=en

обеих стран в настоящей работе были определены следующие критерии: организационный, в рамках которого выделены два уровня (структурный и качественный), и содержательный. На структурном уровне сопоставлены подходы к моделированию образовательных программ в части формирования учебных планов как организационной основы. Сравнительный анализ качественного компонента моделей подразумевает анализ требований к диссертационным исследованиям как основному результату освоения программ аспирантуры. Исследовательским материалом для анализа выступили научные труды российских и зарубежных ученых, посвященные аспирантскому образованию, нормативные документы, сайты педагогических университетов и научных организаций России, университетов Шри-Ланки.

На втором этапе работы был проведен опрос преподавателей русского языка Шри-Ланки методом сплошного опосредованного анкетирования, широко применяемым в педагогических исследованиях [19]. Основной целью проведения опроса явилась оценка степени информированности респондентов о системах аспирантуры России и Шри-Ланки и уровня их мотивации к обучению в аспирантуре, участию в разработке и реализации совместных российско-ланкийских научно-педагогических проектов. Выборка информантов строилась по принципу максимально возможного охвата преподавателей-русистов Шри-Ланки. В число опрашиваемых вошли учителя русского языка школ Шри-Ланки, преподаватели университета Келании и сотрудники Русского дома в Коломбо, задействованные в реализации курсов русского языка.

Наряду с вопросами, содержащими данные о респондентах, анкета включала 7 вопросов. Первые три направлены на выявление информированности преподавателей русского

языка об аспирантских программах. На эти вопросы предлагался простой дихотомический ответ (да/нет).

– Знакомы ли вы с российской системой обучения в аспирантуре?

– Знакомы ли вы с системой обучения в аспирантуре в Шри-Ланке?

– Планируете ли вы обучаться в аспирантуре в ближайшие три года?

Вторая группа вопросов, предполагающих ответы с множественным выбором, направлена на выявление данных о потенциальном участии респондентов в реализации сетевых аспирантских программ, профессиональных ожиданий и предпочтений опрошенных.

– Если бы перед вами стоял выбор аспирантской программы, какую из представленных вы бы выбрали? (Варианты ответов: аспирантура в области гуманитарного образования в Шри-Ланке, аспирантура по филологии или педагогике в России, междисциплинарная сетевая аспирантура с возможностью обучения в обеих странах.)

– На каком языке Вы бы предпочли обучаться в аспирантуре? (Русский, английский, сингальский, на двух или трех языках.)

– Какие преимущества, по вашему мнению, дает обучение в сетевой аспирантуре? (Варианты ответов: повысится мой уровень владения русским языком; я смогу разработать новые методики преподавания русского языка как иностранного; у меня будет больше шансов устроиться на высокооплачиваемую работу; я смогу полностью реализовать себя в качестве преподавателя и исследователя, не думаю, что это даст мен какое-то преимущество.)

– Какие навыки вы бы хотели приобрести, если бы учились в аспирантуре?

Результаты исследования

1. *Организационный критерий сравнения. Структурный уровень.* На структурном уровне отражением модели образовательной



программы является учебный план. Структура учебного плана российской аспирантуры регламентируется федеральными государственными требованиями (ФГТ)¹⁴, согласно кото-

рым в него должны входить следующие разделы: научный и образовательный компоненты, а также итоговая аттестация. Требования определяют и разделы внутри компонентов¹⁵ (табл. 1).

Таблица 1

Структура образовательной программы российской аспирантуры

Table 1

The structure of the educational program of the Russian postgraduate school

1	Научный компонент
1.1	Научная деятельность, направленная на подготовку диссертации к защите
1.2	Подготовка публикаций и (или) заявок на патенты на изобретения, полезные модели, промышленные образцы, селекционные достижения, свидетельства о государственной регистрации программ для электронных вычислительных машин, баз данных, топологий интегральных микросхем
1.3	Промежуточная аттестация по этапам выполнения научного исследования
2	Образовательный компонент
2.1	Дисциплины (модули), в том числе элективные, факультативные дисциплины (модули) (в случае включения их в программу аспирантуры (адъюнктуры) и (или) направленные на подготовку к сдаче кандидатских экзаменов)
2.2	Практика
2.3	Промежуточная аттестация по дисциплинам (модулям) и практике
3	Итоговая аттестация

Установленная структура предоставляет определенную свободу образовательной организации в содержании и объеме программы аспирантуры, ограничивая лишь срок освоения программ тремя или четырьмя годами в зависимости от научной специальности. Также требования регламентируют условия реализации программ аспирантуры в части обязательств образовательной организации к обеспеченности доступа аспиранта к научно-

исследовательской инфраструктуре и образовательным ресурсам и квалификационных уровней кадрового состава научно-педагогических работников, участвующих в реализации программы.

Анализ программ аспирантуры по направлению подготовки 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования (как пример аспирантуры гуманитарного направления) десяти российских педагогических вузов

¹⁴ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации №951 от 21.10.2021 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения,

образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)» URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=13&nd=602594412&bpa=cd000000&bpas=cd000000&intelsearch=8-%D4%C7

¹⁵ Там же. – п. 9.

показывает, что образовательные организации формируют учебные планы аспирантских программ с приоритетной ролью научного компонента. Из таблицы 2 видно, что в части объемов

освоения установленных требованиями компонентов научная часть программы превышает образовательную в 4–7 раз.

Таблица 2

**Соотношение компонентов образовательной программы российской аспирантуры
(в зачетных единицах и процентах)**

Table 2

The ratio of the components of the educational program of the Russian postgraduate school (in credits)

Педагогические вузы России	Науч- ный компо- нент	%	Образова- тельный компонент	%	Итоговая аттеста- ция	%	Всего трудоем- кость
Чувашский госпедуниверситет	142	78,9	32	17,8	6	3,3	180
Московский педагогический гос- университет	140	76,5	34	18,6	9	4,9	183
Башкирский госпедуниверситет	153	85,0	26	14,4	1	0,6	180
Томский госпедуниверситет	149	82,8	28	15,6	3	1,7	180
Алтайский госпедуниверситет	154	85,6	20	11,1	6	3,3	180
Глазовский госпедуниверситет	139	77,2	35	19,4	6	3,3	180
Красноярский госпедуниверситет	155	89,6	12	6,9	6	3,5	173
Волгоградский государственный социально-педагогический универ- ситет	148	82,2	23	12,8	9	5,0	180
Армавирский госпедуниверситет	150	83,3	24	13,3	6	3,3	180
Дагестанский госпедуниверситет	154	85,6	20	11,1	6	3,3	180
Российский госпедуниверситет	152	84,4	25	13,9	3	1,7	180

Приоритет научного компонента над образовательным вполне логичен для аспирантской программы, поскольку основным результатом ее освоения является научно-исследовательский проект в виде подготовленной диссертации. В этом отношении подходы, принятые в российской и шри-ланкийской системах совпадают. Об этом свидетельствует анализ структуры аспирантских программ Шри-Ланки. Следует отметить, что документа, аналогичного российскому учебному плану, в шри-ланкийской аспирантуре нет, в отличие

от школьного и вузовского уровней образования [20]. Информация о структуре и содержании программы, как правило, размещена на сайте университета и включает в себя требования к квалификационному уровню кандидата на обучение, инструкцию для подачи заявки, требования к вступительному экзамену и порядок назначения научного руководителя. Основным документом, регламентирующим реализацию программ послевузовского образования, является внутривузовское положение об аспирантуре, содержащее основные правила

обучения, условия назначения научного руководителя и взаимодействия с ним, требования к исследовательской работе и получению ученой степени.

Основное время работы аспиранта отводится написанию диссертации и ее защите. При этом образовательный компонент, как правило, присутствует в качестве отдельного модуля, дисциплины или курсовой работы, направленной на ознакомление с методами научного исследования. Так, Университет Колумбо предлагает лекционный курс по методологии исследований (Course in Research Methodology), Университет Келани – вводные исследовательские курсы, содержание которых направлено на знакомство аспирантов с методами выбора темы и планирования научного исследования, видами публикаций и способами пользования образовательными и

научными ресурсами университета. Университет Моратувы предписывает аспирантам пройти обязательный курс по совершенствованию языковых навыков научного общения (Language Skills for Research Communication). Аналогичные дисциплины наполняют аспирантские учебные планы и российских университетов: например, курс «Методика проведения научного исследования» в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева, «Практикум оформления результатов исследования на иностранном языке» в Акмуллинском университете.

По результатам анализа 16 сайтов шриланкийских университетов, предлагающих программы послевузовского образования по гуманитарным и социальным наукам, составлена обобщенная схема структуры аспирантских программ (рис. 1).

Научный компонент

- Работа над оригинальным научным исследованием под наставничеством научного руководителя

Образовательный компонент

- Методология научного исследования (не менее 1 семестра)
- краткие курсы (от 2-3 недель до 1 семестра) (английский язык, деловые коммуникации и т.д.)

Защита диссертации

Рис. 1. Структура аспирантских программ университетов Шри-Ланки

Fig. 1. The structure of postgraduate programs at Sri Lankan universities

Как видно из рисунка 1, структура шриланкийской аспирантской модели сопоставима с российской. В обеих структурах наблюдается доминирование научного компонента над образовательным. В последнем же приоритет отдается методологическому содержанию модулей и дисциплин. Среди основных отличий можно отметить отсутствие

практики как обязательного компонента в отечественных программах и подходы к представлению результатов обучения. Таким образом, выявленные общности в подходах к построению программ могут стать основой для структурного моделирования сетевой аспирантуры.

Качественный уровень: требования к результатам обучения. Квалификационные требования, предъявляемые студентам, обучающимся по программам высшего и послевузовского образования, регламентированы в Шри-Ланке документом, утвержденным Министерством образования под названием «Система квалификаций Шри-Ланки» (Sri Lanka Qualifications Framework (SLQF)). В нем указаны требования для присуждения 12 квалификационных уровней старшей средней школы и высшего образования. Уровней, охватывающих ступени высшего образования, десять. Для каждого из них в документе описывается предыдущий уровень образования, определенный перечень компетенций и количество кредитных единиц, которые должны быть освоены студентами за время прохождения образовательной программы. Квалификация доктора философии (PhD) относится к высшей, 12-й ступени образования. Опираясь на SLQF, университеты могут создавать локальные нормативные акты, регламентирующие требования к квалификационным характеристикам аспирантов для каждого направления исследований. В целом система квалификационных уровней представляет собой свод критериев для оценки результатов обучения, основанную на так называемой модели K-SAM. Модель разработана шри-ланкийскими исследователями с целью расширения критериальных границ при оценке современного выпускника университета¹⁶. К традиционным компетентностным характеристикам – знаниям, умениям и навыкам – авторы предлагают добавить мировоззренческую составляющую. Таким образом, предлагаемые критерии

отражаются в расшифровке аббревиатуры модели: K – Knowledge (знания), S – Skills (навыки), A – Attitudes, Values (установки и ценности), M – Mindset (образ мышления).

На первый взгляд такой подход к оценке качества выпускника, в том числе и аспирантуры, значительно отличается от российского. Однако компаративный анализ подходов позволяет выявить некоторые точки конвергенции двух моделей, что видится весьма важным для разработки модели сетевой аспирантуры для подготовки кадров в области русского языка как иностранного.

Требования к результатам обучения в российской аспирантуре регулируются рядом федеральных нормативных документов. Организационная модель аспирантуры формально исключает формулировки компетенций, которыми должен обладать выпускник аспирантуры. Вместе с тем, учитывая, что итогом освоения аспирантской образовательной программы должна стать исследовательская работа, для проведения сопоставительного анализа подходов к качественным характеристикам научных кадров, наряду с ФГТ, целесообразно обратиться к требованиям, предъявляемым к диссертациям, выдвигаемым на соискание ученой степени кандидата наук¹⁷.

В таблице 3 отражены сравнительные характеристики качественных параметров оценки аспирантуры в России и Шри-Ланке по следующим критериям¹⁸:

1. Требования к базовому образованию.
2. Сроки подготовки.
3. Образовательные результаты.
4. Публичность исследовательских результатов.

¹⁶ Nawaratne, Sunil, Ponnampuruma, Gominda, Nanayakkara, Vishaka. K-SAM graduates: a model to define 21 st century-oriented holistic graduate or human capital // International Conference of Japanese Graduates, 2016.

¹⁷ Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 N 842 (ред. от 25.01.2024) О порядке присуждения учёных степеней



Таблица 3

**Сравнительные характеристики качественных параметров оценки аспирантуры
в России и Шри-Ланке**

Table 3

**Comparative characteristics of qualitative parameters of postgraduate assessment
in Russia and Sri Lanka**

Критерии сравнения	Россия (кандидат наук)	Шри-Ланка (доктор философии)
1. Требования к базовому образованию	Дипломом специалиста или магистра	1. Степень магистра философии, или 2. Степень магистра, или 3. Степень бакалавра с отличием 6-го уровня
2. Сроки подготовки	3 года в очной форме	Не менее 3 лет очного обучения
3. Образовательные результаты	Новизна и оригинальность	
	1. Диссертационное исследование должно представлять <i>новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки</i>	1. Диссертационное исследование должно вносить <i>значительный и оригинальный научный вклад в создание новых знаний</i>
	Практическая значимость	
	2. Диссертация должна иметь <i>сведения о практическом использовании полученных результатов или рекомендации по использованию научных выводов</i>	2. Диссертация должна <i>расширить профессиональные, управленческие, административные, исследовательские и технологические возможности для получения специализированной профессиональной работы на самом высоком уровне</i>
4. Публичность исследовательских результатов	Основные научные результаты диссертации должны быть <i>опубликованы в рецензируемых научных изданиях</i>	Должен быть способен представить доказательства создания новых знаний посредством <i>публикаций в рецензируемых индексируемых журналах</i>

Как видно из таблицы 3, основные критерии качества результатов исследования сопоставимы в обеих моделях. Наблюдается общность подходов к квалификационным требованиям аспирантов, пониманию значимости и актуальности научных исследований аспирантов, сроков обучения и практических шагов к публикационной открытости результатов.

2. *Содержательный критерий сравнения: тематика аспирантских исследований.*

Еще одним аспектом, являющимся показателем для проведения настоящего сравнительного исследования, является подход к выбору тематики исследований и организации присуждения ученых степеней. В этих вопросах анализируемые системы имеют существенные отличия. Российская система подготовки кадров высшей квалификации имеет в



своей основе институционально регламентированный отраслевой подход¹⁹. Научные исследования выполняются в рамках установленного перечня научных специальностей, в соответствии с которыми присуждаются ученые степени. В западной (британской, а значит, и шри-ланкийской) традиции научные степени обладают более универсальными характеристиками. Как указывает А. К. Савина, «в большинстве зарубежных стран наименование степени “доктор” не отражает детальной специализации: “доктор философии” означает присуждение этой степени философским факультетом, который, как правило, объединяет специалистов как гуманитарных, так и естественных наук» [21]. Однако помимо доктора философии программы послевузовского образования могут вести к получению докторских степеней в определенных науках, например, доктора образования (Doctor of Education, EdD)²⁰. Вместе с тем обобщенность присваиваемой степени дает широкие возможности для выбора направления исследования. Анализ выбора исследовательских направлений шри-ланкийских вузов показывает, что в

86,7 % университетов кандидатам предлагается поступление на программы междисциплинарных научных исследований. Положения об аспирантуре вузов²¹ предусматривают научное руководство преподавателями разных специальностей. По утверждению современных исследователей [22] высокая потребность в проведении междисциплинарных научных исследований в отечественной науке ощущается весьма остро. Вместе с тем отраслевая организационная модель защиты и присуждения ученых степеней нивелирует возможность защиты кандидатских диссертаций по междисциплинарным темам. В этом же ключе высказываются и Я. И. Кузьминов и М. М. Юдкевич²², отмечая, что «жестко зафиксированный перечень устанавливает искусственные границы и обуславливает проблемы защиты диссертаций, которые носят междисциплинарный характер».

Для обобщения результатов сравнительного анализа программ аспирантуры России и Шри-Ланки была составлена сводная таблица, отражающая основные черты их сходства и различия (табл. 4).

¹⁹ Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 N 842 (ред. от 25.01.2024) О порядке присуждения ученых степеней. URL: https://aspirant.urfu.ru/fileadmin/user_upload/site_15796/prochee/Postanovlenie_842.pdf

Положение о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре). URL: <https://base.garant.ru/403137971/>

²⁰ Савина А. К. Ученые степени и звания в зарубежных странах: общее и особенное // Педагогика. – 2015. – № 5. – С. 111–121.

²¹ Kot F. C., Hendel D. D. Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: A comparative analysis // Studies in Higher Education. – 2012. – Vol. 37 (3). – P. 345–364. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.516356>

²² Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – С. 492.



Таблица 4

**Сравнительная характеристика сходств и различий образовательных моделей
аспирантуры России и Шри-Ланки**

Table 4

**Comparative characteristics of the similarities and differences between the educational models
of postgraduate studies in Russia and Sri Lanka**

	Россия	Шри-Ланка
Научный компонент (% от общего объема образовательной программы)	75–90 %	От 90%
Образовательный компонент, в том числе	До 25%	До 10 %
обязательная часть	Методология научного исследования	
факультативная часть	Дисциплины на усмотрение разработчиков программы	
Промежуточная аттестация	Промежуточная сессия по итогам пройденных дисциплин учебного плана	сертификация прослушанных курсов, модулей
Практика	+	–
Итоговая аттестация	Государственный экзамен (без обязательств защиты диссертации и получения ученой степени)	Защита диссертации в университете, получение степени PhD
Требования к качеству подготовки научных работ	Обязательность научной новизны и оригинальности исследования; практическая применимость результатов	
Содержание исследований	Отраслевые, дисциплинарные	Дисциплинарные и междисциплинарные

Как видно из таблицы 4, российская и шриланкийская системы имеют сходства в подходах к организации структуры обучения аспирантов, в понимании актуальности проводимых исследований и требованиях к их качеству. Это дает возможность полагать, что опора на выявленные точки конвергенции поз-

волит сформировать эффективную модель сетевой аспирантской образовательной программы, задача которой в том числе в решении проблемы продвижения русского языка в Южно-Азиатском регионе. Востребованность такой модели подтверждается и результатами опроса, проведенного среди преподавателей русского языка Шри-Ланки.

Таблица 5

Структура выборки респондентов

Table 5

Structure of the sample of respondents

Параметр		Значение (количество человек)	Доля от общего количества (%)
1		2	3
Пол	Мужской	3	21,4
	Женский	11	78,6
Возраст	20–30	1	7,1

Окончание таблицы 5

1	2	3	4
	31–40	9	71,4
	41–50	2	14,4
	51 и более	1	7,1
Место работы	Школа	10	71,5
	Университет Келани	2	14,4
	Русский дом в Коломбо	1	7,1
Уровень образования	Бакалавриат	10	71,5
	Магистратура	4	28,5

Согласно анализу выборки респондентов, большинство опрошенных – школьные учителя русского языка, женского пола, в возрасте от 30 до 41 года. Значительная часть из них имеет университетскую степень бакалавра. В таблице 5 представлена структура выборки респондентов (N = 15).

Результаты части анкеты, направленной на выявление уровня информированности респондентов об аспирантских программах, в том числе гуманитарного профиля, весьма высоки. В таблице 6 приведены только положительные ответы на вопросы.

Таблица 6

Вопросы с дихотомическим вариантом ответов

Table 6

Questions with dichotomous answers

Вопросы	Да	%
Знакомы ли вы с российской системой обучения в аспирантуре?	10	66,7
Знакомы ли вы с системой обучения в аспирантуре в Шри-Ланке?	14	93,3
Известны ли вам программы аспирантуры по научному направлению «Образование» или «Лингвистика» в вузах Шри-Ланки?	9	60

Анализ мотивационных ожиданий преподавателей русского языка показал, что продолжение образования в ближайшие три года – желаемая для большинства из них цель. На вопрос «Планируете ли Вы обучаться в аспирантуре в ближайшие три года?» отрицательно ответил лишь 1 респондент, одно-

значно положительный ответ дали 7 респондентов (46,7 %), 5 респондентов ответили, что хотели бы обучаться в аспирантуре, но не могут себе этого позволить по финансовым причинам, 2 респондента (13 %) заявили, что не могут обучаться по причине занятости на рабочем месте.

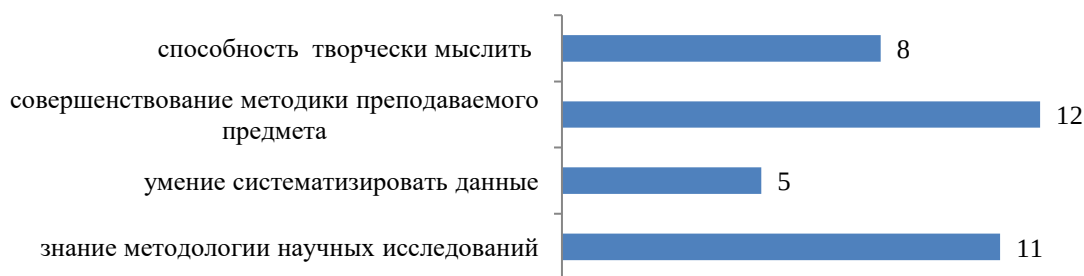


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Какие навыки Вы бы хотели приобрести, если бы учились в аспирантуре?»

Fig. 2. Distribution of answers to the question “What skills would you like to acquire if you were in graduate school?”

Профессиональные ожидания респондентов лежат в первую очередь плоскости методологии преподаваемого предмета, развитии творческих навыков и желания овладеть научными методами исследования. Распределение ответов на вопрос «Какие навыки Вы бы хотели приобрести, если бы учились в аспирантуре?» отражены на рисунке 2.

Потенциал реализации выявленных профессиональных ожиданий большинство респондентов видят в продолжении программы

аспирантуры, построенной по сетевому принципу. На вопрос «Если бы перед Вами стоял выбор аспирантской программы, какую из представленных Вы бы выбрали?» большинство опрошенных выбрали вариант ответа «Междисциплинарная сетевая аспирантура с возможностью обучения в обеих странах» (рис. 3).

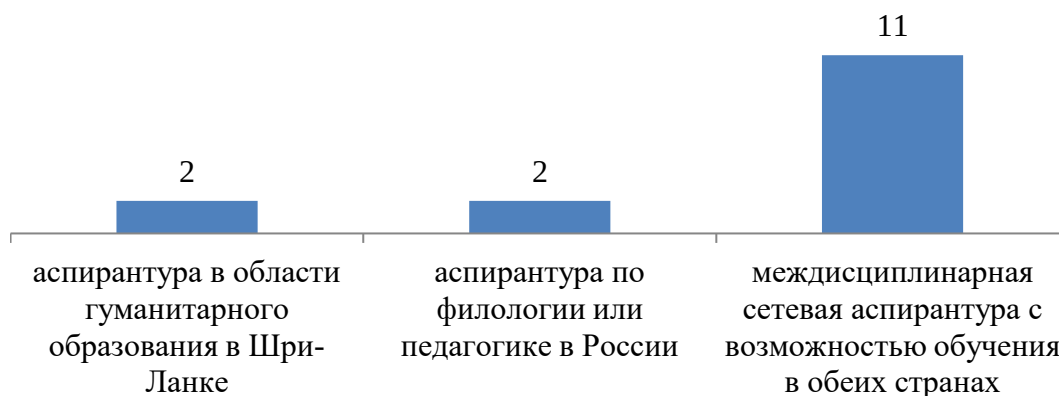


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Если бы перед Вами стоял выбор аспирантской программы, какую из представленных Вы бы выбрали?»

Fig. 3. Distribution of answers to the question “If you were faced with a choice of a postgraduate program, which one would you choose?”

Результаты следующих ответов показывают высокие ожидания и готовность преподавателей русского языка к реализации сетевой модели аспирантуры (табл. 7).

Таблица 7

Результаты ответов на вопросы, предполагающие множественность ответов

Table 7

Results of responses to multiple-choice questions

Вопросы и ответы на них	Количество ответов	%
Какие преимущества, по вашему мнению, дает обучение в сетевой аспирантуре?	–	–
Повысится мой уровень владения русским языком	15	100
Я смогу разработать новые методики преподавания русского языка как иностранного	11	78,6
У меня будет больше шансов устроиться на высокооплачиваемую работу	9	60
Я смогу полностью реализовать себя в качестве преподавателя и исследователя	9	60
Не думаю, что это даст мне какое-то преимущество	1	7,1
На каком языке Вы бы предпочли обучаться в аспирантуре?	–	–
Русский	14	93,3
Английский	1	7,1
Сингальский	1	7,1
На двух или трех языках	15	100

Анализ показал высокую мотивированность преподавателей русского языка к продолжению обучения на уровне послевузовского образования. Показательно, что хорошо информированные об аспирантских программах своей родины русисты-практики выбирают сетевую модель, отдавая предпочтение возможности обучения на русском языке и уделяя приоритетное внимание вопросам совершенствования методик обучения. Это доказывает, что подготовка кадров высшей квалификации должна быть нацелена на формирование зарубежных сообществ профессионалов, способных вырастить новое поколение учителей русского языка и обучить их не

только языку, но и методикам преподавания, разработать новые подходы и провести необходимые исследования с учетом знания национальной специфики.

Обсуждение

Полученные в настоящем исследовании результаты согласуются с работами отечественных и зарубежных авторов, отражающими поиск общего и особенного в образовательных системах разных стран. Среди стран Азии наиболее часто сопоставляемой с российской является китайская система образования. Сравнивая системы педагогического об-



разования Китая и России, Лю Нань²³ отмечает общность подходов к формированию их организационных моделей при различии акцентов в формировании компетенций выпускников: профессиональных в российских вузах, универсальных – в педагогических университетах КНР. Значительное количество общих черт на организационном и содержательном уровне различных ступеней образования России и Китая отмечает преподаватель Маньчжурского института русского языка Чжэн Лэй: это возрастные пороги, набор изучаемых предметов, содержание программ, периодичность учебного года. Общность черт, по мнению автора, способствует интеграции двух систем²⁴.

Тенденция к сближению современных образовательных моделей неоднократно подчеркивается исследователями. Китайский ученый Л. Цзясинь, предпринимая попытку широкого сравнительного анализа моделей высшего образования в странах Европы и Азии, указывает, что несмотря на их существенные различия в последние десятилетия наблюдается тенденция к интернационализации и сближению систем высшего образования в обоих регионах. По мнению исследователя, это выражается в росте академической мобильности, внедрении международных образовательных стандартов и развитии совместных образовательных программ²⁵. Оригинальное мнение высказывает отечественный исследователь И. Е. Гусев²⁶: сравнивая системы образования Сингапура и Финляндии с точки

зрения их организационной структуры, содержания образования и системы оценки результатов обучения, он приходит к выводу о возможности построения универсальной евроазиатской модели, имеющей возможность вообрать в себя лучшие черты обеих образовательных традиций.

Заключение

В результате проведенного сопоставительного анализа было выявлено, что в системах подготовки кадров высшей квалификации России и Шри-Ланке есть определенные схожие черты, что, безусловно, должно учитываться при построении модели сетевой подготовки аспирантов и разработке совместных научных проектов в области РКИ. Наиболее интересным видится общность подходов к образовательным результатам в обеих системах, где основной целью выступает подготовка научного исследования. Таким образом, российская и шри-ланкийская модели подготовки кадров высшей квалификации имеют точки конвергенции в аспекте организационной структуры, некоторых подходов к оценке качества подготовки исследований и результатов обучения аспирантов. Это доказывает возможность разработки модели аспирантуры, построенной по сетевому принципу. Востребованность модели подтверждается мнением шри-ланкийских преподавателей-русистов – основных стейкхолдеров реализации данной модели. В основу обсуждаемой модели

²³ Лю Нань Сравнительный анализ системы педагогического образования в России и Китае Дисс... канд пед. наук. – М., 2018.

²⁴ Чжэн Лэй. Сравнительный анализ системы образования Китая и России // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 103-110. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2022.64.72.012>

²⁵ Цзясинь Л. Сравнительный анализ моделей высшего образования в странах Европы и Азии: исторические

корни и современные тенденции // УО. – 2024. – № 14 (1-1). – С. 298-306. URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1285>

²⁶ Гусев И. Е. Сравнительный анализ систем образования: восточная Азия и Северная Европа // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 141-144.



должны быть положены выявленные в настоящей работе базовые конвергентные компоненты структуры и содержания:

1. Учебный план с доминантой научного модуля.
2. Трехлетний срок подготовки с обязательным выходом на защиту диссертации.
3. Совместное научное руководство. Возможность паритетного взаимодействия с российским и шри-ланкийским руководителем.
4. Приоритетность обучения на русском языке при возможности обучения на английском или сингальском.

5. Акцент на прикладные исследования в области методики РКИ и межкультурной коммуникации.

Преимущества сетевой модели аспирантуры заключаются в использовании научного потенциала России и Шри-Ланки и повышении эффективности процесса продвижения русского языка в Шри-Ланке посредством комплексной систематизации преподавательского опыта и выхода исследовательских обобщений на качественно новый уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лемская В. М., Курьянович А. В., Зюбанов В. Ю., Агеева А. В. Анализ ресурса межкультурной модели как инструмента проектирования образовательной деятельности на русском языке в Республике Кения // Интеграция образования. – 2025. – Т. 29, № 1. – С. 28–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80493398> DOI: <https://doi.org/10.15507/19919468.029.202501.028-048>
2. Мэн Л., Ван С. Опыт создания и реализации модели подготовки специалистов в области преподавания русского языка как иностранного в современном поликультурном пространстве (на примере деятельности Муданьцзянского педагогического университета) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2024. – Вып. 4. – С. 93–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67930281> DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-4-93-102>
3. Бакулина С. Ю. Бондарева В. В., Позднякова О. К. Этноориентированная модель подготовки учителя русского языка как иностранного для образовательных организаций Объединённой Республики Танзания в системе российского непрерывного педагогического образования // Самарский научный вестник. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 111–117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80427658> DOI: <https://doi.org/10.55355/snv2024134303>
4. Ganegodage K. R., Rambaldi A. N. The impact of education investment on Sri Lankan economic growth // Economics of Education Review. – 2011. – Vol. 30 (6). – P. 1491–1502. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.08.001>
5. Weligamage S. S. Human Capital Valuation and Development: Prospects and Challenges in Sri Lanka // Journal of Desk Research Review and Analysis. – 2024. – Vol. 1 (2). – P. 31–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67636625> DOI: <https://doi.org/10.4038/jdrra.v1i2.16>
6. Agra R. The impact of monolingual language policies on the multilingual language ecology of Sri Lanka // International Journal of Applied Linguistics. – 2024. – Vol. 34 (2). – P. 642–655. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12521>
7. Ильина Е. А., Ильина С. В., Хрисанова Е. Г., Кириллов А. А. Организационно-педагогические условия осуществления образовательной деятельности на русском языке в системе общего образования Шри-Ланки // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 3. – С. 87–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54945828> DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2023.120.3.011>



8. Ильина Е. А., Хрисанова Е. Г., Данилова Е. А., Никитина А. В., Ильина С. В. Анализ и оценка эффективности организационного и методического сопровождения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Шри-Ланки // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 6. – С. 258–275. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2406>
9. Ильина Е. А., Поверинов И. Е., Ильина С. В., Хрисанова Е. Г., Щипцова А. В. Управление русскоязычным образованием в Шри-Ланке: проблемы и решения // Интеграция образования. – 2025. – Т. 29, № 2. – С. 214–229. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82503241> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.214-229>
10. Данилова Е. А., Ильина С. В., Хрисанова Е. Г. Особенности обучения русскому языку в образовательных организациях Шри-Ланки: лингвокультурологический аспект // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 5. – С. 373–391. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74512696> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.22>
11. Данилова Е. А., Ильина С. В., Ильина Е. А., Хрисанова Е. Г. Эмпирическое обоснование организационно-педагогических условий обучения русскому языку как иностранному в общеобразовательных школах Шри-Ланки // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2024. – № 4. – С. 151–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=76999223> DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2024.125.4.018>
12. Кузнецов М. Ю. Современные модели подготовки научных и научно-педагогических кадров в зарубежных университетах // Труд и социальные отношения. – 2025. – Т. 36, № 2. – С. 54–62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82805820> DOI: <https://doi.org/10.20410/2073-7815-2025-36-2-54-62>
13. Баклашова Т. А., Телегина Н. В., Рогожин С. Ю. Качественный компаративный анализ в сравнительной педагогике: возможности и ограничения метода // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 10. – С. 70–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74220174> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2024.10.9>
14. Марюхина В. В. Компаративный подход в современных педагогических исследованиях // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1. – С. 55–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37247284>
15. Бекова С. К., Терентьев Е. А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 6. – С. 51–64. URL: <https://elibrary.ru/xofqvp> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64>
16. Багдасарьян Н. Г., Балужева Т. В. Аспирантура регионального вуза: проблемы и пути решения // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2022. – № 5. – С. 373–393. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50156864> DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2200>
17. Ростовцева М. В., Волкова О. В. Современная российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития // Образование и саморазвитие. – 2024. – Т. 19, № 3. – С. 149–164. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72331610> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.19.3.11>
18. Wickramasinghe V. Higher education in state universities in Sri Lanka – review of higher education since colonial past through international funding for development // International Journal of Educational Management. – 2018. – Vol. 32 (3). – P. 463–478. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0028>
19. Терентьев Е., Рыбаков Н., Бедный Б. Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов // Вопросы образования. – 2020. – Вып. 1. – С. 40–69. URL:



- <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42744435> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69>
20. Mohamed Nawastheen F. Educational and curriculum changes in Sri Lanka: in light of literature // Muallim Journal of Social Sciences and Humanities. – 2019. – Vol. 3 (3). – P. 342–361. DOI: <https://doi.org/10.33306/mjssh/43>
 21. Harsha Aturupane. The evolving landscape of university education in Sri Lanka // Sri Lanka Journal of Economic Research. – 2018. – Vol. 5 (2). – P. 3–19. URL: <https://sljer.sljol.info/articles/10.4038/sljer.v5i2.46> DOI: <https://doi.org/10.4038/sljer.v5i2.46>
 22. Purvis B., Keding H., Lewis A., Northall P. Critical reflections of postgraduate researchers on a collaborative interdisciplinary research project // Humanities and Social Sciences Communications. – 2023. – Vol. 10 (1). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01494-w>

Поступила: 27 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025

Заявленный вклад автора:

Вклад автора в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи полноценный.

Автор ознакомился с результатами и одобрил окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторе

Ильина Светлана Викторовна

кандидат искусствоведения, доцент,

проректор по учебной работе,

Чувашский государственный педагогический университет

им. И. Я. Яковлева,

ул. К. Маркса, 38, 428000, Чебоксары, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-1883-5448>

SPIN-код: 1969-6518

E-mail: svil73@yandex.ru



The model of international joint doctoral-level programmes in the field of Russian as a foreign language: A comparative analysis of approaches to joint degree programmes in Russian and Sri Lankan universities

Svetlana V. Ilina  ¹

¹ I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article deals with the problem of promoting Russian as a foreign language in the context of preparing doctoral-level professionals for the Sri Lankan education system. The aim is to identify common features and differences in the approaches to teaching in Russian and Sri Lankan universities and to justify the need to develop a model of joint doctoral-level programmes in the field of Russian as a foreign language.

Materials and Methods. The methodological basis of the research includes comparative analysis, which allows identifying common features and differences of educational models with different historical and cultural foundations. The comparative analysis of models of doctoral-level degree programmes in Russia and Sri Lanka was carried out according to the following criteria: organizational (at the level of the structure of degree programmes and the quality of educational outcomes) and content (education related and interdisciplinary research). In order to assess the awareness of Russian language teachers about the doctorate systems in Russia and Sri Lanka and the level of their motivation to continue their studies, the method of continuous indirect questioning was used.

Results. The author has revealed common approaches to doctoral-level education in universities of Russia and Sri Lanka in the aspects of: 1) organization and structure of doctoral-level programmes with the focus on research component; 2) analysis of dissertation quality. Differences in disciplinary approaches to the topics and content of research dissertations, as well as approaches to presenting the results of doctoral studies, were identified. According to the teachers' survey, a high level of awareness

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-063 dated 16/01/2025 ("A model of network training of scientific and scientific-pedagogical personnel from foreign citizens (based on the example of interaction between universities of the Russian Federation and the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka)").

For citation

Ilina S. V. The model of international joint doctoral-level programmes in the field of Russian as a foreign language: A comparative analysis of approaches to joint degree programmes in Russian and Sri Lankan universities. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 269–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.12>

  Corresponding Author: Svetlana V. Ilina, svil73@yandex.ru

© Svetlana V. Ilina, 2025



among Sri Lankan Russian language teachers about doctoral-level programmes and a significant degree of their motivation to continue their education were revealed. The necessity of developing a model of international joint degree programmes for preparing doctoral-level professionals in the field of Russian as a foreign language is substantiated.

Conclusions. The article concludes that the development and implementation of a model of joint degree programmes for preparing doctoral-level professionals in the field of Russian as a foreign language is considered to be an effective solution to the problem of the Russian language promotion in Sri Lanka.

Keywords

The Russian language promotion; Doctoral-level education in Russia; Doctoral-level education in Sri Lanka; Comparison criteria; Structure of a degree programme; Educational outcomes; Research content; Model of a joint doctoral-level programme.

REFERENCES

1. Lemskaya V. M., Kuryanovich A. V., Zyubanov V. Yu., Ageeva A. V. Analysing the resource potential of an intercultural model as a tool for designing Russian-language educational activities in the republic of Kenya. *Integration of Education*, 2025, vol. 29 (1), pp. 28-48. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80493398> DOI: <https://doi.org/10.15507/19919468.029.202501.028-048>
2. Meng L., Wang X. Experience in creating and implementing a model for training specialists in the field of teaching Russian as a foreign language in a modern multicultural space (based on the example of the activities of Mudanjiang Normal University). *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2024, no. 4, pp. 93-102. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67930281> DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-4-93-102>
3. Bakulina S. Yu. Bondareva V. V., Pozdnyakova O. K. Ethno-oriented model of training a teacher of Russian as a foreign language for educational organizations of the united republic of Tanzania in the system of Russian continuous pedagogical education. *Samara Journal of Science*, 2024, vol. 13 (4), pp. 111-117. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80427658> DOI: <https://doi.org/10.55355/snv2024134303>
4. Ganegodage K. R., Rambaldi A. N. The impact of education investment on Sri Lankan economic growth. *Economics of Education Review*, 2011, vol. 30 (6), pp. 1491-1502. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.08.001>
5. Weligamage S. S. Human capital valuation and development: Prospects and challenges in Sri Lanka. *Journal of Desk Research Review and Analysis*, 2024, vol. 1 (2), pp. 31-52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67636625> DOI: <https://doi.org/10.4038/jdr.ra.v1i2.16>
6. Agra R. The impact of monolingual language policies on the multilingual language ecology of Sri Lanka. *International Journal of Applied Linguistics*, 2024, vol. 34 (2), pp. 642-655. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12521>
7. Ilyina E. A., Ilyina S. V., Khrisanova E. G., Kirillov A. A. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of educational activities in Russian in general education system of Sri Lanka. *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2023, no. 3, pp. 87-96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54945828> DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2023.120.3.011>
8. Ilina E. A., Khrisanova E. G., Danilova E. A., Nikitina A. V., Ilina S. V. Analysis and evaluation of the effectiveness of organizational and instructional guidance of teaching and learning in Russian



- within the Sri Lankan education system. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (6), pp. 258-275 (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/26586762.2406.11>
9. Ilyina E. A., Poverinov I. E., Ilyina S. V., Khrisanova E. G., Shchiptsova A. V. Management of Russian-speaking education in Sri Lanka: Problems and solutions. *Integration of Education*, 2025, vol. 29 (2), pp. 214-229. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82503241> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.214-229>
 10. Danilova E. A., Ilyina S. V., Khrisanova E. G. Features of teaching Russian in educational institutions in Sri Lanka: The linguistic and cultural aspect. *Perspectives of Science and Education*, 2024, no. 5, pp. 373-391. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74512696> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.22>
 11. Danilova E. A., Ilyina S. V., Ilyina E. A., Khrisanova E. G. Empirical substantiation of organisational and pedagogical conditions of teaching Russian as a foreign language in secondary schools in Sri Lanka. *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2024, no. 4, pp. 151-160. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.37972/chgpu.2024.125.4.018>
 12. Kuznetsov M. Yu. Modern training models for scientific and pedagogical personnel in foreign universities. *Labor and Social Relations*, 2025, vol. 36 (2), pp. 54-62. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82805820>
 13. Baklashova T. A., Telegina N. V., Rogozhin S. Y. Qualitative comparative analysis in comparative pedagogy: Opportunities and limitations of the method. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2024, no. 10, pp. 70-76. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2024.10.9>
 14. Maryukhina V. V. The comparative approach in contemporary educational research. *The World of Science, Culture, and Education*, 2019, no. 1, pp. 55-57. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37247284>
 15. Bekova S. K., Terentyev E. A. Doctoral education: International experience and opportunities for its implementation in Russia. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29 (6), pp. 51-64. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-6>
 16. Bagdasaryan N. G., Baluyeva T. V. Postgraduate studies at a regional university: problems and solutions. *The Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2022, no. 5, pp. 373-393. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2200>
 17. Rostovtseva M. V., Volkova O. V. Modern Russian postgraduate education: Main problems and key factors in the development. *Education and Self-development*, 2024, vol. 19 (3), pp. 149-164. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.19.3.11>
 18. Wickramasinghe V. Higher education in state universities in Sri Lanka – review of higher education since colonial past through international funding for development. *International Journal of Educational Management*, 2018, vol. 32 (3), pp. 463-478. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0028>
 19. Terentyev E., Rybakov N., Bednyi B. 2020. Why embark on a Phd today? A typology of motives for doctoral study in Russia. *Voprosy Obrazovaniya*, 2020, no. 1, pp. 40-69. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42744435> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69>
 20. Mohamed Nawastheen F. Educational and curriculum changes in Sri Lanka: In light of literature. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 2019, vol. 3 (3), pp. 342-361. DOI: <https://doi.org/10.33306/mjssh/43>
 21. Harsha Aturupane. The evolving landscape of university education in Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Economic Research*, 2018, vol. 5 (2), pp. 3-19. URL: <https://sljer.sljol.info/articles/10.4038/sljer.v5i2.46> DOI: <https://doi.org/10.4038/sljer.v5i2.46>

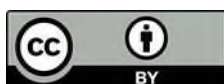


22. Purvis B., Keding H., Lewis A., Northall P. Critical reflections of postgraduate researchers on a collaborative interdisciplinary research project. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2023, vol. 10 (1). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01494-w>

Submitted: 27 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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

The authors' stated contribution:

The author's contribution to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is full-completed.

The author reviewed the results and approved the final version of the manuscript

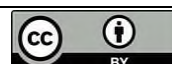
Information about competitive interests:

The author declares the absence of obvious and potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Svetlana Viktorovna Ilina

Candidate of Art History, Associate professor,
Vice-Rector for Academic Affairs,
I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
38 K. Marx St., 428000, Cheboksary, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-1883-5448>
E-mail: svil73@yandex.ru





УДК 303.446.23+004.652.3+378.14+316.752

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2506.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.13)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Модели сетевого взаимодействия педагогических вузов России и образовательных организаций Китая: комплексный анализ условий устойчивого сотрудничества

Е. Г. Басалаева¹, Н. В. Носенко¹, М. В. Шпильман¹¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Проблема и цель. Основная проблематика исследования обусловлена недостаточной изученностью условий и форм устойчивого международного сетевого сотрудничества педагогических вузов России, в частности, с вузами Китая при растущем значении такого взаимодействия для продвижения российского гуманитарного образования за рубежом. Цель статьи – выявить особенности моделей сетевого взаимодействия педагогических вузов России и образовательных организаций Китайской Народной Республики, обосновать их эффективность, оценить условия и перспективы дальнейшего развития сотрудничества с учетом международных систем ранжирования вузов.

Методология. Методологическую основу составляет интегративный подход, базирующийся на сочетании следующих теоретических и эмпирических методов исследования: анализ и систематизация положений отечественных и зарубежных научных источников по проблемам реализации сетевого взаимодействия как образовательных организаций в целом, так и России и Китая в частности; контент-анализ официальных сайтов российских педагогических вузов, позволяющий выявить и изучить формы и модели их международного сетевого сотрудничества с китайскими учреждениями образования, а также частотный, сравнительный и корреляционный анализ полученных данных, которые были представлены авторами в виде интерактивной карты.

Результаты. Выявлено, что сотрудничество российских педагогических вузов с китайскими организациями находится в стадии активного развития, доминирующей формой сетевого взаимодействия являются совместные образовательные программы в очном формате по разным моделям.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062 от 16 января 2025 г. по теме «Исследование моделей сетевого взаимодействия в образовательных системах Российской Федерации и Китайской Народной Республики».

Библиографическая ссылка: Басалаева Е. Г., Носенко Н. В., Шпильман М. В. Модели сетевого взаимодействия педагогических вузов России и образовательных организаций Китая: комплексный анализ условий устойчивого сотрудничества // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 293–325. DOI: [10.15293/2658-6762.2506.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.13)

✉ Автор для корреспонденции: Елена Геннадьевна Басалаева, ifmip_basalaevaeg@nspsu.ru

© Е. Г. Басалаева, Н. В. Носенко, М. В. Шпильман, 2025



Определена роль российских (педагогических) и китайских вузов в реализации совместных образовательных программ. Авторами установлено, что основные проблемы, препятствующие эффективному сетевому российско-китайскому взаимодействию, связаны с законодательными барьерами, асимметричным географическим распределением партнерств и недостаточной публичной информацией о совместных программах.

Заключение. При наличии большого количества российско-китайских договоров между образовательными организациями взаимодействие осуществляется неравномерно (как в плане территориального распространения, так и с содержательной точки зрения). Кроме того, на официальных сайтах организаций недостаточно сведений о существующих формах и программах сотрудничества, сопряженных учебных планах и пр., что мешает распространению накопленного опыта взаимодействия. Условиями дальнейшего российско-китайского сотрудничества педагогических вузов, оцениваемого как стратегически перспективное направление международной деятельности по продвижению российского образования за рубежом, являются следующие: смещение фокуса на новые китайские регионы, совершенствование управления совместными программами, решение юридических и финансовых вопросов на правительственном уровне, а также расширение совместных образовательных проектов, цифровизация и развитие межкультурного диалога с целью повышения качества подготовки кадров для глобального рынка.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; российско-китайское сотрудничество; сетевые образовательные программы; система образования; образовательная модель; Китайская Народная Республика; международная деятельность.

Постановка проблемы

Сетевое взаимодействие между российскими и зарубежными организациями является одним из важных векторов в российском высшем образовании в последние десятилетия¹: с его помощью решаются в том числе задачи повышения гибкости и мобильности обучения студентов, а также достигаются информационные, ресурсные, инфраструктурные, временные, управленческие, экономические, социальные эффекты вузами-участниками сетевой структуры. Характерными чертами сетевого взаимодействия выступают консолидация ресурсов университетов, становление

партнерских отношений и сотрудничество по различным направлениям деятельности с российскими и зарубежными университетами и предприятиями [11; 17].

Современные исследования в области сетевого взаимодействия образовательных организаций ведутся по ряду направлений:

1) изучается история появления данной формы взаимодействия, ее компоненты, условия организации и результаты в разных странах (например, работы В. В. Маковеевой²,

¹ Нетерина Е. А. Сетевое взаимодействие – основа динамического развития вузов // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 128–133.

Lomonosova N. V., Zolkina A. V. Digital learning resources: Enhancing efficiency within blended higher education // NSPU Bulletin. – 2018. – Vol. 8 (6). – P. 121-137. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.08>

² Маковеева В. В. Сетевое взаимодействие как механизм интеграции образования, науки, производства и оценка его результативности: автореф. дис. ...канд. экон. наук. – Новосибирск, 2013. – 22 с.

Е. А. Нетериной³, М. Г. Рождественской⁴, Н. de Wit [24], Н. de Wit, P. G. Altbach [25], A. Gunn, M. Mintrom [26], J. Knight [29], Q. Yiwei, S. Yanshu [40], Y. S. Komekbayev, D. B. Kurmangalieva [31]);

2) описывается специфика реализации «сетевого взаимодействия» на разных уровнях и в разных формах образования: в общем (среднем, среднем специальном), высшем и дополнительном (например, работы М. А. Лукомской⁵, С. Е. Старостиной [17], О. Barbu, R. Ghentulescu [21], A. Conserción [23] и др.⁶);

3) анализируются правовые аспекты организации сетевого взаимодействия (в трудах В.Л. Баранкова [1], В. И. Скоробогатовой [15], Р. Kirloskar, N. Inamdar [28]);

4) исследуется взаимодействие в создании образовательных сетей на международном уровне: РФ и КНР (например, работы Т. Л. Гурулевой⁷, Е. Г. Басалаевой, М. В. Шпильман [2], W. Morgan, A. Guilherme [38], N. Pestereva, S. Yuhua, M. Belyakova, F. Jgin [35]), РФ и страны Европы (работы

Ю. Д. Артамоновой с соавторами⁸, Ф. Т. Шагеевой, М. Ф. Галиханова⁹), РФ и США (статья А. В. Меликян¹⁰).

Разновекторность предпринимаемых в последние годы исследований практик сетевого сотрудничества отечественных вузов определяет ряд проблем, требующих решения и дополнительной регламентации на уровне законодательства Российской Федерации в целях повышения эффективности такого вида образовательного сотрудничества.

Ключевой блок проблемных вопросов, затрагиваемых учеными, связан с кругом субъектов взаимодействия в рамках сетевой формы реализации образовательных программ.

1. Юридический и финансовый статус участников сетевого сотрудничества. Многие исследователи отмечают, что на сегодняшний день сложилась система правового регулирования сетевой формы [19]. Требования к сетевой форме реализации образовательных программ изложены в ст. 15 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также в приказе

³ Нетерина Е. А. Сетевое взаимодействие – основа динамического развития вузов // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 128–133.

⁴ Рождественская М. Г. Теоретический анализ понятия «сетевое взаимодействие» в сфере образования // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2. – С. 116–119.

⁵ Лукомская М. А. Уровни сетевого взаимодействия в сфере образования: анализ и перспективы // Философия образования. – 2010. – № 3. – С. 11–16.

⁶ Булыгина Е. Ю., Трипольская Т. А. База данных прагматически маркированной лексики русского языка: материал, принципы описания, возможности использования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 70–85. DOI: 10.15293/2226-3365.1606.06

Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Фундаментальное знание в непрерывном образовательном процессе: методология и аксиология проблемы // Вестник НГПУ. –

2016. – № 1. – С. 87–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>

⁷ Гурулева Т. Л. Система образования КНР и российско-китайское образовательное сотрудничество: монография. – М.: ВКН, 2018. – 464 с.

⁸ Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л., Моисеева В. В. Сетевая аспирантура: теория и практика вузов Европы и России // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 138–146.

⁹ Шагеева Ф. Т., Галиханов М. Ф. Подготовка преподавателей технических университетов международного уровня: проект программы ERASMUS + “ENTER” // Управление устойчивым развитием. – 2019. – № 6. – С. 112–117.

¹⁰ Меликян А. В. Основные характеристики международных сетей университетов // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 100–117.

Минобрнауки России № 882, Минпросвещения России № 391 от 05.08.2020 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ». Тем не менее дискуссионными остаются вопросы:

1) отраслевой принадлежности договора о сетевой форме реализации образовательных программ (гражданско-правовой либо административно-правовой) [13];

2) позиции образовательных организаций в условиях сетевого сотрудничества, а именно как базовой организации и организации-участника (к примеру, в зарубежном законодательстве отсутствуют аналогичные понятия, поэтому закрепить в договоре базовый статус только у одной организации не всегда оказывается возможным в силу стремления международных партнеров к равноправию. В то же время в нормативных документах других стран могут встречаться термины, отсутствующие в российской правовой практике (например, в КНР закреплено хэцзобаньсюэ (合作办学) – совместное управление образовательным процессом (СУОП), что предполагает организацию на территории КНР совместного образовательного процесса китайскими учебными заведениями и иностранными образовательными организациями [6]);

3) оценки «сетевого эффекта», к которому могут относить различные факторы (например, повышение качества образования, формирование новых образовательных продуктов, увеличение количества обучающихся и (или) финансовых поступлений, распространение благоприятной информации об участниках договора, решение кадровой проблемы в деятельности участника и т. д.) [19];

4) оплаты деятельности организации-участника в условиях сложившейся геополитической ситуации;

5) смыслового наполнения термина «ресурс» как экономической основы обмена в рамках сетевой формы и т. д. В целом многими учеными как в России, так и за рубежом отмечается отсутствие системного представления о порядке разработки и утверждения образовательных программ, что также влияет на эффективное внедрение дублированного образования [31]. Иными словами, как пишут Л. Н. Буйлова и А. В. Павлов, «законодатель создал необходимые правовые условия для реализации права обучающихся на образование с использованием сетевой формы реализации образовательных программ. Но сложность правоприменения сетевой формы и нормативно-финансовые условия затрудняют использование такой формы по целому ряду очевидных причин» [4, с. 29].

2. *Формы и модели сетевого сотрудничества.* Анализ специальной литературы, нормативных актов позволил выявить различные формы и модели реализации сетевого взаимодействия, при этом исследователями [11] отмечаются некоторые дефициты в понятийном аппарате. Так, на сегодняшний день выделяются следующие формы сетевого сотрудничества:

– сетевые консорциумы вузов. Они создаются для выполнения конкретного проекта и ограничены во временных рамках [9];

– международные научные кластеры, позволяющие объединить результаты фундаментальных и инновационных исследований различных образовательных организаций. Кластеры ориентированы на внедрение и распространение инновационных технологий в среду вузов;

– международные ассоциации, участие в которых позволяет формировать единое образовательное пространство и повышать качество предоставляемых услуг;



– институты международного сотрудничества в сфере высшего образования, к числу которых относятся, например, Сетевой университет БРИКС, миссия которого заключается в объединении интеллектуальных ресурсов стран-участниц БРИКС с целью обеспечения развития стран БРИКС высококвалифицированными специалистами и научными кадрами¹¹, а также Университет ШОС;

– стратегический альянс, предполагающий использование взаимодополняющих ресурсов организаций;

– совместные учебные заведения, создаваемые организациями-партнерами на территории того или иного государства;

– совместные структурные учебные подразделения в вузах, основной задачей которых является только реализация совместных образовательных программ;

– совместные образовательные программы (СОП), не предполагающие создание отдельных структурных подразделений. Разновидностями СОП называют программы двойных дипломов, программы включенного обучения, программы академической мобильности или студенческого обмена. Иными словами, виды СОП различаются наличием или отсутствием общего согласованного организациями-партнерами учебного плана, статуса выдаваемого по итогам обучения документа (диплома о высшем образовании или справки о периоде обучения), объемом включаемых в документ об образовании сведений об освоении части образовательной программы в принимающей или направляющей организации [11].

К сетевым программам некоторые исследователи относят и различные инструменты

онлайн-обучения. Например, одной из новых парадигм преподавания и обучения считается COIL (Collaborative Online International Learning), основанная на разработке среды обучения такой командой, в которой преподаватели из двух культур работают вместе, создавая общую программу обучения, делая акцент на эмпирическом и совместном обучении студентов сетевой моделью высшего образования. Как пишут Е. Н. Пищерская, Е. М. Рокицкая, В. П. Филиппова, COIL требует интеграции и диалога между учреждениями в разных странах с различными образовательными стандартами и структурами системы образования, различными академическими календарями и стилями преподавания. Эти проекты, как правило, длятся от 3 до 10 недель и становятся частью существующих курсов, преподаваемых сотрудничающими преподавателями-партнерами¹².

Аналогичную трактовку сетевого сотрудничества получает еще одна его форма, а именно виртуальная организация, под которой понимается разработка и взаимное использование онлайн-курсов студентами высших учебных заведений, которые входят в сеть [9].

Как видим, выделяемые в настоящее время формы и модели сетевого сотрудничества базируются на различных принципах, учитывающих структуру организации совместной образовательной деятельности, количество и статус участников сетевого взаимодействия, цели и продолжительность сотрудничества и др. Такое многообразие форм требует не только их юридического обоснования,

¹¹ Платонова Е. Д., Федотова О. Д. Международное сотрудничество в российском образовательном пространстве: современные тренды // The Scientific Heritage. – 2022. – № 84-5. – С. 43–45.

¹² Пищерская Е. Н., Рокицкая Е. М., Филиппова В. П. Совместные онлайн образовательные программы как инструмент реализации стратегии инновационного развития высшей школы // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 1. – С. 12.

но и четкой дифференциации, выделения отличительных характеристик, влияющих на эффективность сетевого взаимодействия в том или ином формате;

3. *Региональная, страновая специфика сетевого взаимодействия.* Анализ литературы позволяет говорить также о страновой и региональной специфике реализации сетевого взаимодействия. Так, в частности, в исследовании L. Binxin¹³ отмечается, что в Китае существует разрыв в уровне образования в результате растущего социального и экономического неравенства между городским и сельским населением, при этом упор на онлайн-образование может существенно усугубить эту проблему, в том числе в сфере сетевого взаимодействия. Кроме того, существуют работы, в которых делаются обзоры трудностей устойчивого взаимодействия¹⁴ в целом, проблемы запуска совместных образовательных программ и сетевых вузов в Азии¹⁵, в частности. Так, например, H. Li, H. Axbey, S. Riddle¹⁶ указывают на такие факторы, как государственная политика, управление, конкуренция и «образовательный шок», связанный с особенностями китайской системы образования, а в статье Y. Chan Roy раскрываются проблемы

межвузовских партнерств с Китаем, среди которых недостаток институциональной поддержки, коммуникационные барьеры и необходимость локального представителя для устойчивого взаимодействия [37].

4. *Основные направления и профили образовательных программ, реализуемые в сетевом формате.* В исследовательской литературе подчеркивается, что наиболее востребованными оказываются совместные программы в области естественных наук¹⁷, медицины [22], а также в рамках таких трендовых направлений, как энергетика, компьютерные и инженерные науки, управление человеческими ресурсами (например, в работе Е. В. Лысенко с соавторами сравниваются магистерские, в том числе сетевые, программы ведущих вузов из рейтинга QS и курсы на Coursera, оценивается роль интернационализации университета для повышения конкурентоспособности на мировом рынке образования) [12]. Программы же гуманитарного профиля по педагогике, лингвистике, искусству, физической культуре, международным отношениям, юриспруденции занимают незначительный сегмент сетевого образова-

¹³ Binxin L. Research on Digital Divide Caused by Regional Differences in China Under the Context of Education Digitisation // Proceedings of the 2024 3rd International Conference on Science Education and Art Appreciation (SEAA 2024). Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – Atlantis Press, 2024. – P. 484–490. DOI: https://doi.org/10.2991/978-2-38476-291-0_60

¹⁴ Leidner D. E. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency // Journal of Strategic Information Systems. – 2010. – Vol. 19 (2). – P. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2010.02.006>

Латуха О. А. Обучение менеджменту устойчивого развития руководителей организации // Вестник НГПУ. – 2018. – Т. 8, № 3. – С. 225–236. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.16>

¹⁵ Yonezawa A., Horta H., Osawa A. Mobility, formation and development of the academic profession in science, technology, engineering and mathematics in East and South East Asia // Comparative Education. – 2016. – Vol. 52 (1). – P. 44–61. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1125617>

¹⁶ Li H., Axbey H., Riddle S. Challenges of Implementing Internationalization of Higher Education in China // Imagining Better Education: Conference Proceedings. – Durham University, 2019. – P. 46–58. URL: <https://durham-repository.worktribe.com/output/1142341/challenges-of-implementing-internationalization-of-higher-education-in-china>

¹⁷ Kita H., B M., Bang H., Hiromasa Y., Nakao M., Nakamura M. Establishment of a Double Degree Program for Undergraduate Science Students. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.51094/jxiv.623>



тельного пространства. К примеру, доминирующее положение в Китае, по наблюдениям Л. Ваньци и Е. Л. Болотовой, занимают совместные образовательные программы по направлению «Экономика и управление», а вот программ педагогической направленности на разных уровнях системы образования Китая пока немного [6].

5. *Социокультурные аспекты и удовлетворенность студентов-участников программ, проблема обеспечения качества образования при осуществлении партнерства и формировании сети.* Данная проблема является также многоаспектной. С одной стороны, обучение по совместным образовательным программам дает возможность студентам приобрести разнообразные компетенции, получить престижную работу как на родине, так и за рубежом [38]. С другой стороны, исследователи отмечают, что обучение по двум программам может влиять на формирование идентичности студентов и их опыт в условиях меняющегося ландшафта высшего образования. В работе Р. Pineda указывается, что студенты в условиях двуязычного образования, как правило, сосредотачиваются на развитии своей идентичности только в рамках одной образовательной программы, т. е. формирование множественной профессиональной идентичности в университете, несмотря на расширение перспектив карьерных возможностей, часто оказывается нереалистичным, а если и происходит, то в ущерб другим социальным и личностным идентичностям. Иными словами, сетевые программы, вопреки ожиданиям, не обязательно расширяют профессиональные горизонты или обогащают образовательный опыт. Вместо этого студенты часто сталкиваются с такими проблемами, как университетская бюрократия, не оправдавшиеся ожидания в отношении их образовательных

вложений и усталость от попыток максимизировать образовательные возможности [36]. Р. М. Mbachi выделяет следующие ключевые сложности, с которыми сталкиваются студенты: финансовые проблемы, культурная компетенция и адаптация, политические факторы (изменение в визовом режиме и геополитическая напряженность), технологическая адаптация и пр. [33]. Кроме того, опрос китайских студентов, проведенный рядом исследователей, выявил основные причины отказа от двуязычных программ: разочарование в преподавателях и качестве курсов, недостающая внешняя поддержка и жесткие учебные нагрузки [22].

Итак, как показывает анализ, в многочисленных публикациях представлен, как правило, обобщенный опыт международного сетевого сотрудничества отдельных образовательных организаций. Повысить эффективность использования сетевой формы реализации образовательных программ и минимизировать риски возможно на основе научно-педагогических исследований, учитывающих целостную картину интернационализации образования, страновую специфику и профильность вузов.

Анализируя опыт международной деятельности российских образовательных организаций, следует отметить, что большую роль в реализации гуманитарных проектов в рамках сетевого сотрудничества играют педагогические вузы Российской Федерации. Однако в научной литературе не получили достаточного освещения вопросы, связанные с изучением условий и форм устойчивого сотрудничества педагогических вузов с зарубежными образовательными организациями. Российская модель подготовки педагогических кадров является достаточно востребованной в мировом образовательном сообществе, поэтому



в последние годы международная деятельность педагогических университетов значительно расширилась, в том числе благодаря поддержке Министерства просвещения Российской Федерации.

В настоящее время педагогические вузы поддерживают устойчивые связи со многими зарубежными университетами и международными организациями. Одним из давних партнеров является Китайская Народная Республика. В научной литературе отмечается, что на сегодняшний день около трети всех иностранных студентов, обучающихся в ключевых принимающих странах (США, Великобритании, Австралии, Канаде и др.), – это студенты из Китая [32]. Именно поэтому актуальным и необходимым является изучение опыта сетевого взаимодействия педагогических университетов России и вузов КНР, что позволяет оценить возможности продвижения российского, в первую очередь гуманитарного, образования за рубежом.

Исследования сетевого взаимодействия между Россией и Китаем касаются описания опыта создания совместных образовательных программ и учреждений¹⁸ [5; 6; 7; 18], в том числе в научных работах представлен опыт реализации таких программ [3; 10], а также анализа проблем и перспектив сетевого взаимодействия в сфере образования и науки между двумя странами [16; 27; 30; 39].

Т. Л. Гурулева и Н. И. Бедарева рассматривают две основные формы образовательного сотрудничества РФ и КНР: 1) участие в деятельности сетевых университетов ШОС и БРИКС, 2) создание совместных образовательных учреждений, функционирующих на территории КНР (например, совместные ин-

ституты Цзянсуского педагогического университета и Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого; Пекинского политехнического университета и Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова; Вэйнаньского педагогического университета и Московского педагогического государственного университета; Харбинского педагогического университета и Московского государственного академического художественного института им. В. И. Сурикова) [7]. Пандемия внесла свои коррективы в реализацию международных образовательных договоров. Так, по данным Т. Л. Гурулевой и Л. Ваньци, за пандемийный период не только не была утрачена полностью ни одна из форм образовательного сотрудничества, но и были созданы новые российско-китайские совместные образовательные учреждения (СОУ) разных уровней, в том числе высшего профессионального образования [8].

Говоря о проблемах сотрудничества в сфере образования, И. И. Катанаев отмечает, что и российские, и китайские образовательные организации довольно активно стремятся к установлению двусторонних связей, расширению образовательного обмена и научного сотрудничества. «Однако, как показывает практика, в силу ряда причин этот обмен пока не удовлетворяет потребности российской стороны. Слабое знакомство руководителей российских образовательных учреждений с проблемами модернизации образования в КНР, с ситуацией на китайском рынке образовательных услуг и политикой КНР в этом во-

¹⁸ Краснова Г. А. Сетевое взаимодействие вузов: сравнительный анализ подходов к реализации совместных образовательных программ в Китае и России //

Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2016. – № 3. – С. 123–130.



просе зачастую приводит к установлению случайного партнерства между вузами»¹⁹. М. В. Садловская²⁰ называет следующие трудности российско-китайского образовательного сотрудничества: 1) российский образовательный рынок не является приоритетным для студентов из КНР; 2) снижение интереса к русскому языку в Китае в последние годы; 3) в университеты Китая поступают российские студенты, имеющие сильную подготовку и предполагающие в дальнейшем остаться в стране. В. М. Сотникова добавляет: «Стоит отметить, что наиболее высокий уровень интеграции предусматривает создание совместных университетов и перенесение российских образовательных программ обучения на территорию Китая. Так, ряд университетов переходит от студенческих обменов и программ «2+2» на углубленную совместную подготовку в самом Китае. Предусматривающая реализацию образовательной программы на территории Китая данная подготовка имеет ряд сложностей, особенно в области финансирования, юридического статуса, сохранения права интеллектуальной собственности, командировок сотрудников и т. д., что требует решения неординарных вопросов, возникающих в процессе работы» [16, с. 44].

Таким образом, исследователи отмечают как несомненную важность сетевого взаимодействия Российской Федерации и Китайской Народной Республики, так и ряд проблем, связанных с его реализацией.

Цель статьи – выявить особенности моделей сетевого взаимодействия педагогических вузов России и образовательных органи-

заций Китайской Народной Республики, обосновать их эффективность, оценить условия и перспективы дальнейшего развития сотрудничества с учетом международных систем ранжирования вузов.

Методология исследования

Информационную базу исследования составили открытые данные по вопросам организации международного сотрудничества, представленные на официальных сайтах педагогических вузов. Основным методологическим принципом стал системный подход, позволивший проанализировать состояние международного взаимодействия российских вузов и китайских образовательных организаций с двух сторон (Россия – КНР, КНР – Россия) с учетом профильности вузов, что дало возможность выявить ведущие компоненты, аспекты и условия сотрудничества, а также существующие проблемы.

Источником данных послужили сайты 37 российских педагогических университетов (по состоянию на июль 2025 г.), на которых в разных разделах представлена информация о формах сотрудничества с образовательными, научными и другими организациями КНР (например, разделы «Международное сотрудничество», «Информация о заключенных и планируемых к заключению договорах с иностранными и (или) международными организациями по вопросам образования и науки», «Абитуриенту» и др.). Полученные данные были обобщены и представлены в виде интерактивной карты²¹, дающей возможность, с одной стороны, наглядно представить перечень педагогических вузов РФ, сотрудничающих

¹⁹ Катанаев И. И. Повышение качества педагогического образования в условиях трансграничной асимметрии // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 11. – С. 65.

²⁰ Садловская М. В. Сотрудничество РФ и КНР в сфере образования: современное состояние и перспективы

развития // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 4. – С. 88.

²¹ Сотрудничество педагогических вузов РФ и образовательных организаций КНР URL:

или не сотрудничающих с организациями КНР в сфере образования, с другой стороны,

продемонстрировать формы и модели образовательного сотрудничества (рис. 1).

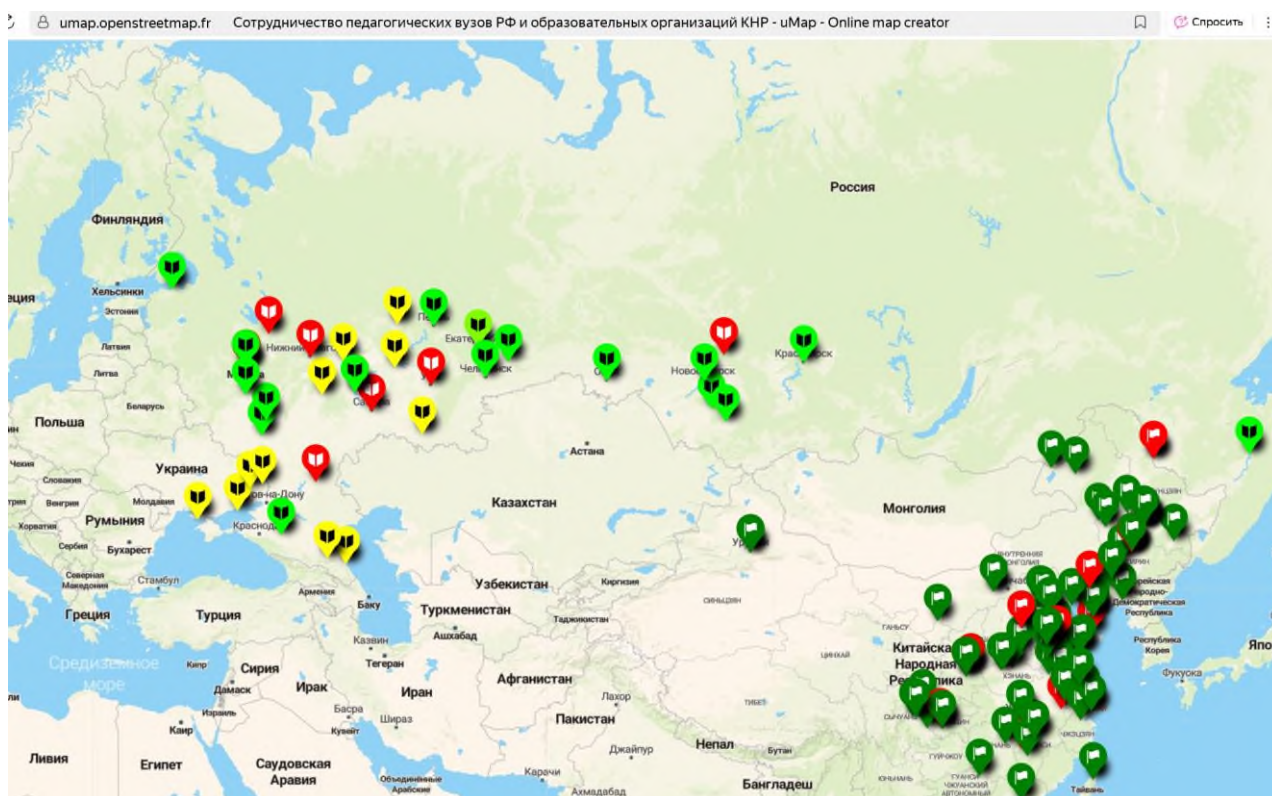


Рис. 1. Интерактивная карта «Сотрудничество педагогических вузов Российской Федерации и образовательных организаций Китайской Народной Республики»

Fig. 1. An interactive map “Cooperation between teacher training universities of the Russian Federation and educational organizations of the People’s Republic of China”

Предложенная схема описания включает такие подразделы, как название вуза, адрес официального сайта; перечень договоров с вузами КНР; формы сотрудничества с организациями КНР; наличие информации о совместных образовательных программах на сайте организации в разделе «Абитуриенту»; наличие совместных образовательных про-

граммы с КНР; партнеры в КНР, реализующие совместные образовательные программы; направления подготовки, по которым реализуются совместные образовательные программы; комментарии. Кроме того, интерактивная карта содержит список образовательных организаций КНР, сотрудничающих с педагогическими вузами РФ в сфере образования (рис. 2).

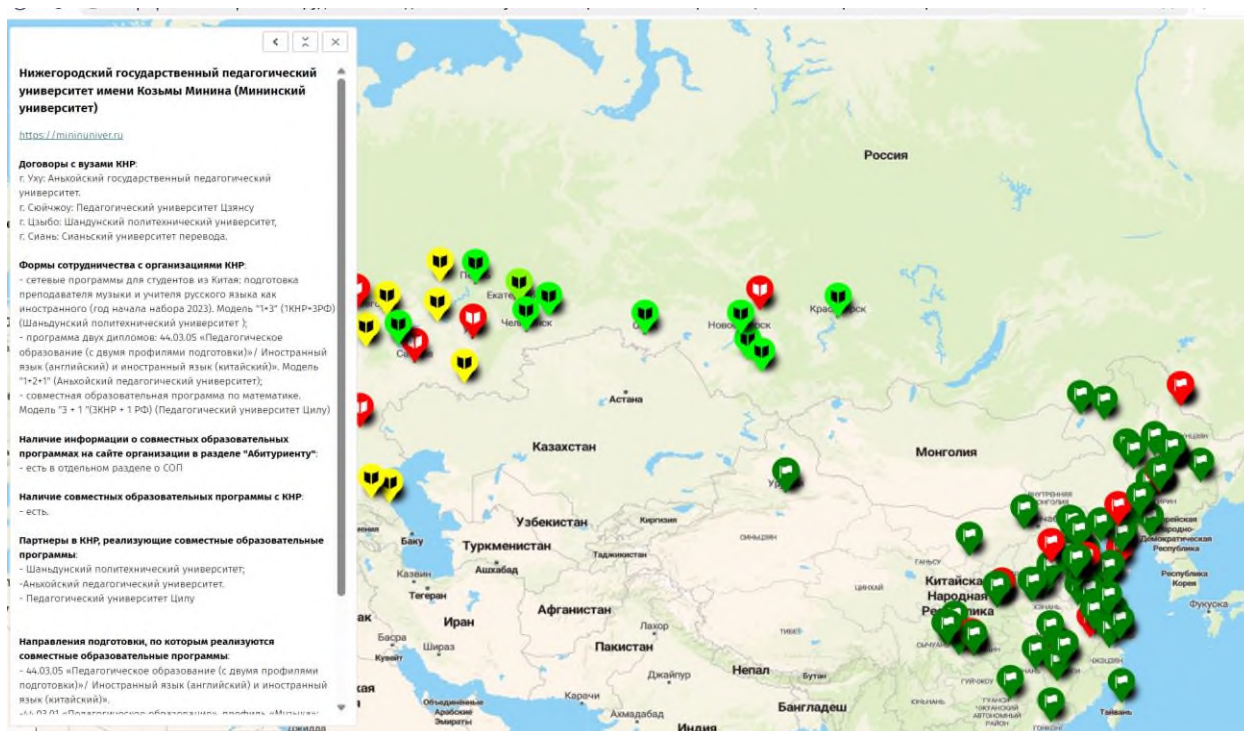


Рис. 2. Увеличенный вид карты, на котором размещено всплывающее окно с информацией о перечне договоров, формах сотрудничества педагогического вуза РФ с образовательными организациями КНР (на основе данных с официальных сайтов)

Fig. 2. An enlarged map view, which includes a pop-up window containing information about the list of agreements and forms of cooperation between Russian teacher training universities and Chinese educational institutions (based on data from the respective official websites)

Перечень форм взаимодействия был получен на основе контент-анализа сайтов педагогических вузов, подведомственных Министерству просвещения РФ. Иными словами, созданная база данных является важным инструментом изучения форм российско-китайского сетевого взаимодействия, оценки степени участия педагогических вузов РФ в совместной российско-китайской образовательной деятельности, имеющих возможности, а также связанных с этим ограничений и рисков. Полученные данные обрабатывались посредством частотного, сравнительного и корреляционного анализа. Перспективным направлением исследования можно считать сопоставительный анализ функционирования

моделей взаимодействия различных типов образовательных организаций России с учетом их профильности (исследовательской, технической, медицинской и под.) с целью выявления специфики их сетевого сотрудничества и оценки масштабов присутствия на образовательном рынке КНР.

Проведенное исследование не свободно от ряда ограничений, обусловленных его поисковым характером. Эти ограничения связаны с не всегда последовательным отражением на сайтах образовательных организаций исчерпывающей информации о действующих международных проектах. К примеру, в новостной ленте на официальном сайте может заявляться открытие сетевой образовательной

программы, но в перечне и/или в содержании договоров о международном сотрудничестве сведений о такой СОП нет. Кроме того, данные о взаимодействии с образовательными организациями РФ не в полном объеме или не представлены на порталах китайских вузов.

Поэтому информация о партнерах педагогических университетов в Китае аккумулировалась в том числе на основе отчетных данных, представленных в открытых интернет-источниках, курируемых пресс-службами российских университетов (рис. 3).

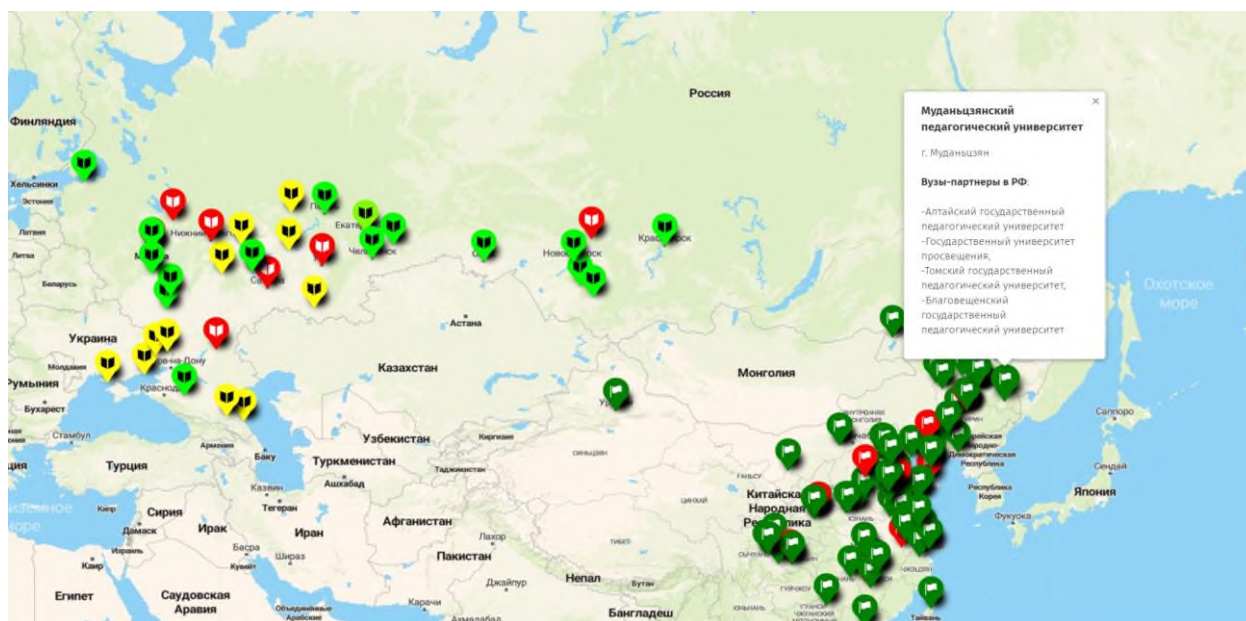


Рис. 3. Увеличенный вид карты, где размещено всплывающее окно с информацией о педагогических вузах, с которыми сотрудничают образовательные организации КНР

Fig. 3. An enlarged map view, which includes a pop-up window containing information about teacher training universities cooperating with educational organisations in the PRC

Результаты исследования

В настоящее время в Российской Федерации насчитывается 37 педагогических вузов, все они в разной степени участвуют в продвижении российского образования за рубежом. На основе данных, полученных путем анализа официальных сайтов российских педагогических университетов, авторами были выявлены:

- степень вовлеченности российских педвузов в реализацию совместных образовательных программ с вузами КНР;
- направления международного сотрудничества, направленность и профиль реализуемых совместных образовательных программ;

- модели и формы совместных российско-китайских образовательных программ;
- условия и перспективы дальнейшего российско-китайского взаимодействия педагогических вузов России и образовательных организаций Китайской Народной Республики.

Представим результаты исследования.

1. *Оценка степени участия российских педагогических вузов в реализации совместных образовательных программ с вузами КНР.*

Не все российские педагогические вузы сотрудничают с образовательными организациями КНР. Так, 11 из 37 вузов (28 %) не

имеют договоров о каком-либо взаимодействии с китайскими партнерами: Азовский ГПУ, Глазовский ГПИ им. В. Г. Короленко, Дагестанский ГПУ им. Р. Гамзатова, Луганский ГПУ, Мордовский ГПУ им. М. Е. Евсевьева, Донецкий ГПУ, Херсонский ГПУ, Набережночелнинский ГПУ, Чеченский ГПУ, Чувашский ГПУ им. И. Я. Яковлева, Оренбургский ГПУ.

Такая статистика может быть обусловлена разными причинами:

1) приоритетным направлением деятельности оказывается региональное сотрудничество, например, Луганский ГПУ активно взаимодействует с образовательными организациями Российской Федерации;

2) вуз ориентируется на работу с иными зарубежными регионами. Например, международная деятельность Чеченского ГПУ связана преимущественно со странами Персидского залива; Глазовский ГПИ им. В. Г. Короленко имеет большое количество договоров с образовательными организациями постсоветского пространства (Азербайджан, Казахстан, Белоруссия, Узбекистан);

3) педагогические университеты, не имея партнера из числа образовательных организаций КНР, тем не менее сотрудничают с китайскими общественными организациями. К примеру, у Оренбургского ГПУ есть давние связи с Синьцзян Молодежным Центром Международного обмена (г. Урумчи), Всеитайской ассоциацией по изучению педагогического наследия В. А. Сухомлинского (г. Уси);

4) возможно, не всегда полно отражается информация на сайте. Так, Набережночелнинский ГПУ вошел в состав Китайско-российского союза высших педагогических учебных заведений в 2019 г., при этом в числе заключенных и действующих договоров с иностранными и международными организациями по вопросам образования и науки каких-либо соглашений с организациями КНР нет.

Значительная же часть педагогических вузов Российской Федерации (72 %) развивает сотрудничество с образовательными организациями КНР. Университетами заявляются различные направления взаимодействия, в том числе (21 %) в области реализации совместных образовательных программ (рис. 4).

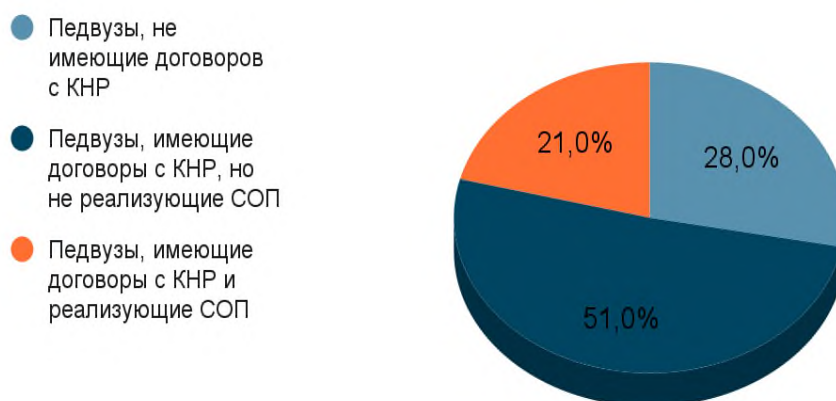


Рис. 4. Сотрудничество педагогических вузов РФ с образовательными организациями КНР

Fig. 4. Cooperation of teacher training universities of the Russian Federation with educational organizations of the PRC



Лидерами по числу заключенных и действующих договоров с КНР являются Московский ПГУ (18 договоров), РГПУ им. А. И. Герцена (13 договоров), Благовещенский ГПУ (13 договоров), Государственный университет просвещения (11 договоров). Представим статистические данные, приводимые на основе количественного анализа договоров, размещенных на официальных сайтах образовательных организаций (табл. 1). Анализ полученных сведений, аккумулированных в созданной базе данных российско-китайского партнерства, наглядно демонстрирующей, в каких регионах и с какими вузами Китая осуществляется сотрудничество педагогических вузов России²², позволяет сделать следующие выводы.

Основными центрами международного взаимодействия являются северные, централь-

ные и восточные провинции КНР. Наибольшую активность в сотрудничестве с педагогическими вузами Российской Федерации проявляют образовательные организации провинций Хэйлунцзян (14 вузов КНР / 8 вузов РФ, заключено 24 договора), Шаньдун (15 вузов КНР / 11 вузов РФ, заключен 21 договор), Ляонин (10 вузов КНР / 11 вузов РФ, заключено 17 договоров), Гирин (9 вузов КНР / 11 вузов РФ, заключено 15 договоров). При этом отметим нулевое присутствие российского педагогического сообщества в таких провинциях и областях, как Ганьсу, Гуйчжоу, Фуцзянь, Хайнань, Цинхай, Шаньси, Юньнань, Макао, Гонконг, Тибетский автономный округ.

Таблица 1

Количество договоров педагогических вузов РФ с образовательными организациями КНР

Table 1

A list of agreements currently in place between Russian teacher training universities and Chinese educational institutions

Педагогический вуз	Количество договоров
1	2
Армавирский ГПУ	1
Бийский филиал им. В. М. Шукшина Алтайского ГПУ	1
Воронежский ГПУ	1
Московский ГППУ	1
Ульяновский ГПУ им. И. Н. Ульянова	2
Башкирский ГПУ им. М. Акмуллы	2
Пермский ГППУ	3
Тульский ГПУ им. Л. Н. Толстого	3
Омский ГПУ	4
Шадринский ГПУ	4
Южно-Уральский ГППУ	4
Нижегородский ГПУ им. Козьмы Минина	4
Самарский ГСПУ	4

²² Сотрудничество педагогических вузов РФ с образовательными организациями КНР URL:

https://umap.openstreetmap.fr/ru/map/map_1208721#7/33.957/120.059

Окончание таблицы 1

1	2
Ярославский ГПУ им. К. Д. Ушинского	4
Алтайский ГПУ	5
Уральский ГПУ	5
Красноярский ГПУ им. В. П. Астафьева	6
Новосибирский ГПУ	6
Волгоградский ГСПУ	6
Амурский ГПУ	8
Липецкий ГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского	8
Томский ГПУ	8
Государственный университет просвещения	11
РГПУ им. А. И. Герцена	13
Благовещенский ГПУ	13
Московский ПГУ	18

Российские педагогические вузы сотрудничают более чем со 100 образовательными организациями КНР (на официальных сайтах представлена информация о 103 китайских партнерах), что свидетельствует о достаточно

активном международном взаимодействии. При этом 13 университетов Китая участвуют в реализации совместных образовательных программ с 9 педагогическими вузами РФ (рис. 5).

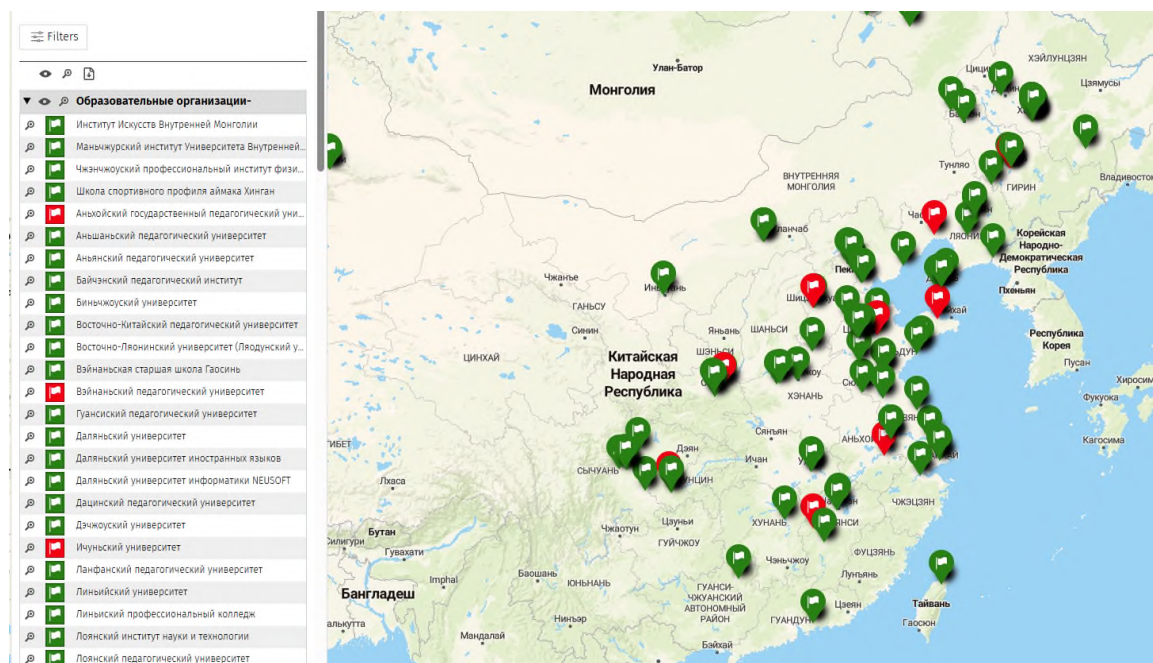


Рис. 5. Увеличенный вид карты, где размещен перечень партнеров педагогических вузов РФ в КНР

Fig. 5. An enlarged view of the map, which contains a list of partners of Russian teacher training universities in the PRC

Приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 316 от 17 апреля 2025 г. был утвержден перечень педагогических вузов, за которыми закрепляется деятельность по продвижению российского образования за рубежом в разных регионах, в том числе в Китайской Народной Республике. В соответствии с данным приказом, российский педагогический вуз должен распространять лучшие образовательные практики в той или иной провинции Китая. При этом нужно отметить, что подобное распределение не всегда соотносится с тем, какие у педагогического вуза уже сложились взаимосвязи и отношения с образовательными организациями КНР. Наблюдаются следующие векторы взаимодействия:

– у российского педагогического вуза имеются международные договоры с вузами КНР в закрепленной провинции (*Московский ГПУ, РГПУ им. А. И. Герцена, Шадринский ГПУ, Ульяновский ГПУ, Благовещенский ГПУ, Новосибирский ГПУ, Московский ГППУ, Пермский ГППУ, Волгоградский ГСПУ, Томский ГПУ, Красноярский ГПУ, Государственный университет просвещения*);

– у российского педагогического вуза нет международных договоров с вузами КНР в закрепленной провинции (*Нижегородский*

ГПУ, Башкирский ГПУ, Армавирский ГПУ, Амурский ГПУ, Южно-Уральский ГППУ, Тульский ГПУ, Оренбургский ГПУ);

– у педагогического вуза нет международных договоров с вузами КНР, но при этом деятельность по продвижению российского образования закреплена Министерством просвещения Российской Федерации в определенной провинции (*Дагестанский ГПУ*);

– у педагогического вуза есть международные договоры с вузами КНР, но при этом деятельность по продвижению российского образования в КНР Министерством просвещения Российской Федерации не закреплена (*Уральский ГПУ, Самарский ГСПУ, Омский ГПУ, Алтайский ГПУ и Бийский филиал, Липецкий ГПУ, Ярославский ГПУ, Воронежский ГПУ*);

– у педагогического вуза нет международных договоров с вузами КНР, деятельность по продвижению российского образования в КНР Министерством просвещения Российской Федерации не закреплена (*Глазовский ГПИ, Мордовский ГПУ, Набережночелнинский ГПУ, Чеченский ГПУ*).

В таблице 2 представлены основные количественные данные, позволяющие продемонстрировать географию российско-китайского сотрудничества.

Таблица 2

География российско-китайского сотрудничества

Table 2

Russian-Chinese cooperation geography

Провинции КНР и города, города центрального подчинения, автономные округа (в скобках указано количество вузов в каждом городе, сотрудничающих с педвузами РФ)	Количество китайских вузов в данной провинции, сотрудничающих с педвузами РФ	Педагогические университеты России, сотрудничающие с вузами провинции КНР (в скобках указано количество заключенных договоров с вузами провинции)	Кол-во вузов России, сотрудничающих с образовательными организациями китайских провинций / кол-во заключенных договоров	Педагогический вуз РФ, закрепленный Минпросвещения России за провинцией
1	2	3	4	5
Аньхой (Уху (1))	1	Нижегородский ГПУ	1 / 1	Нет
Ганьсу	0	Нет	0	Нижегородский ГПУ



Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
Гуандун (<i>Хуэйчжоу (1)</i>)	1	РГПУ им. А. И. Герцена	1 / 1	РГПУ им. А. И. Герцена
Гуйчжоу	0	Нет	0	Чувашский ГПУ
Ляонин (<i>Далянь (5), Даньдун (1), Шеньян (2), Аньшань (1), Цзиньчжоу (1)</i>)	10	Алтайский ГПУ (2), Бийский филиал им. В. М. Шукшина АГПУ, Благовещенский ГПУ, Волгоградский ГСПУ, Государственный университет просвещения (2), Красноярский ГПУ, Московский ПГУ (2), Новосибирский ГПУ (2), Омский ГПУ (2), РГПУ им. А. И. Герцена (2), Самарский ГСПУ	11 / 17	Московский ПГУ
Сычуань (<i>Чэнду (4), Нейцзян (1), Чунчжоу (1), Маньян (1)</i>)	7	Московский ПГУ, Армавирский ГПУ (2), Шадринский ГПУ (3), Тульский ГПУ	4 / 7	Шадринский ГПУ
Фуцзянь	0	Нет	0	Башкирский ГПУ
Хайнань	0	Нет	0	Башкирский ГПУ
Хубэй (<i>Ухань (3)</i>)	3	Московский ПГУ, Ярославский ГПУ, Томский ГПУ, Государственный университет просвещения	4 / 4	Томский ГПУ
Хунань (<i>Чанша</i>)	1	Ульяновский ГПУ	1	Ульяновский ГПУ
Хэбэй (<i>Ланфан, Циньхуандао, Шицзячжуан (2)</i>)	4	Башкирский ГПУ, Южно-Уральский ГГПУ, Липецкий ГПУ, Московский ПГУ, Благовещенский ГПУ	5	Государственный университет просвещения
Хэйлунцзян (<i>Дацин, Ичунь, Муданьцзян, Харбин (10), Хэйхэ</i>)	14	Алтайский ГПУ (2), Амурский ГПУ (6), Благовещенский ГПУ (7), Государственный университет просвещения, Московский ПГУ (2), Самарский ГСПУ, Томский ГПУ (3), Южно-Уральский ГГПУ (2)	8 / 24	Благовещенский ГПУ
Хэнань (<i>Чжэнчжоу, Аньян, Лоян (2)</i>)	4	Липецкий ГПУ (3), Московский ПГУ	2 / 4	Амурский ГГПУ
Цинхай	0	Нет	0	Южно-Уральский ГГПУ
Цилинь/Гирин (<i>Байчэн, Чанчунь (7), Сытин</i>)	9	Амурский ГГПУ (2), Башкирский ГПУ, Благовещенский ГПУ, Волгоградский ГСПУ, Красноярский ГПУ, Новосибирский ГПУ, РГПУ им. А. И. Герцена, Томский ГПУ, Тульский ГПУ, Ульяновский ГПУ (4), Ярославский ГПУ	11 / 15	Новосибирский ГПУ
Цзянси (<i>Наньчан (2), Цзиань</i>)	3	РГПУ им. А. И. Герцена (2), Липецкий ГПУ	2 / 3	Тульский ГПУ
Цзянсу (<i>Нанкин (2), Наньтун, Яньчэн, Суцзянь</i>)	5	Липецкий ГПУ (2), Московский ПГУ (2), Нижегородский ГПУ, Самарский ГСПУ	4 / 6	Красноярский ГПУ
Чжэцзян (<i>Сюйчжоу, Ханчжоу</i>)	2	Московский ГГПУ, Государственный университет просвещения	2 / 2	Московский ПГУ



Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
Шаньдун (Байчэн, Дэчжоу, Линь (2), Яньтай, Цзинань (6), Цюйфу, Циндао (2), Цзыбо)	15	Алтайский ГПУ, Благовещенский ГПУ (2), Волгоградский ГСПУ (2), Государственный университет просвещения (3), Московский ПГУ, Нижегородский ГПУ (2), Новосибирский ГПУ, Пермский ГГПУ (2), РГПУ им. А. И. Герцена (4), Тульский ГПУ, Уральский ГПУ (2)	11 / 21	Пермский ГГПУ
Шаньси	0	Нет	0	Волгоградский ГСПУ
Шэньси (Вэйнань (2), Сиань (3))	5	Московский ПГУ (3), Самарский ГСПУ, Государственный университет просвещения, Омский ГПУ, Нижегородский ГПУ	5 / 7	Дагестанский ГПУ
Юньнань	0	Нет	0	Армавирский ГПУ
Тайвань (Тайбэй)	1	Шадринский ГПУ	1 / 1	Шадринский ГПУ
Гуанси-Чжуанский автономный район (Гуйлинь)	1	Волгоградский ГСПУ	1 / 1	Волгоградский ГСПУ
Внутренняя Монголия (Хух-хото (3), Хулунбуир, Маньчжурия)	5	РГПУ им. А. И. Герцена, Красноярский ГПУ (3), Омский ГПУ	3 / 5	Красноярский ГПУ
Нинся-Хуэйский автономный район (Иньчуань)	1	Московский ПГУ	1 / 1	Волгоградский ГСПУ
Синьцзян-Уйгурский автономный район (Урумчи (2))		Новосибирский ГПУ (2)	1 / 2	Оренбургский ГПУ
Тибетский автономный район	0	Нет	0	Амурский ГГПУ
Пекин	3	РГПУ им. А. И. Герцена, Московский ПГУ, Ярославский ГПУ, Государственный университет просвещения	4 / 4	Государственный университет просвещения
Чунцин	3	Московский ГПУ, Томский ГПУ, Ярославский ГПУ	3 / 3	Нет
Шанхай	2	Московский ПГУ, РГПУ им. А.И. Герцена	2 / 2	Московский ПГУ
Тяньцзинь	2	Волгоградский ГСПУ, Томский ГПУ, Уральский ГПУ	3 / 3	Государственный университет просвещения
Гонконг	0	Нет	0	Нет
Макао	0	Нет	0	Нет

В числе партнеров российских вузов в КНР выступают университеты, институты и колледжи различных профилей, а также школы.

В целом можно наблюдать различную степень вовлеченности педагогических уни-

верситетов в совместную образовательную деятельность с образовательными организациями КНР, а также наиболее перспективные регионы Китая, менее охваченные российским присутствием, что представляет интерес для



планирования международного сотрудничества с целью продвижения российского образования за рубежом.

2. *Направления российско-китайского сотрудничества, направленность и профиль*

реализуемых совместных образовательных программ.

Представим кратко основные направления подготовки, по которым реализуются совместные образовательные программы (табл. 3).

Таблица 3

Реализация совместных образовательных программ

Table 3

The implementation of joint educational programs

Педагогический вуз в России	Направления подготовки, по которым реализуются совместные образовательные программы	Партнеры в КНР, реализующие совместные образовательные программы
1	2	3
Башкирский ГПУ им. М. Акмуллы	<i>Совместная подготовка магистров:</i> 44.04.04 Профессиональное образование (по отраслям), профиль «Педагогика и психология высшего образования»	Северо-Восточный педагогический университет (г. Чанчунь)
Благовещенский ГПУ	<i>Совместная подготовка бакалавров:</i> – 44.03.01 Педагогическое образование, профили «Физическая культура», «Начальное образование»; – 09.03.02 Информационные системы и технологии, профиль Информационные системы и технологии. <i>Совместная подготовка магистров:</i> 44.03.01 Педагогическое образование, профили «Физкультурно-оздоровительные и спортивные технологии», «Актуальные вопросы дошкольного и начального образования», «Языковое образование»	Хэйхэский университет (г. Хэйхэ)
Волгоградский ГСПУ	<i>Совместная подготовка бакалавров:</i> 45.03.02 Лингвистика, профили «Русский язык и переводоведение», «Иностранные языки в сфере экономики и финансов». <i>Совместная подготовка магистров:</i> – 4.04.01 Педагогическое образование, профиль «Русский язык как иностранный»; – 45.04.02 Лингвистика, профиль «Иностранные языки и межкультурная коммуникация в сфере бизнеса и менеджмента»	Чанчуньский университет (г. Чанчунь)
Государственный университет просвещения	<i>Совместная подготовка магистров:</i> 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Преподавание китайского языка в поликультурной среде»	Лудунский университет (г. Яньтай)
Московский ПГУ	<i>Совместная подготовка бакалавров:</i> – СОП по живописи, музыке, дошкольной педагогике. Программы доступны только для студентов китайских вузов (совместно с ВПУ, СПУ); – СОП «Русская филология» (совместно с ХЭИЯ)	– Сычуаньский педагогический университет (г. Чэнду), – Вэйнаньский педагогический университет (г. Вэйнань), – Хэбэйский университет иностранных языков (г. Шицзячжуан)
Нижегородский ГПУ им. Козьмы Минина	<i>Совместная подготовка бакалавров:</i> – 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Иностранный язык (английский) и иностранный язык (китайский)»; – 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыка»; – 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Математика»	– Шаньдунский политехнический университет (г. Цзинань), – Аньхойский педагогический университет (г. Уху), – Педагогический университет Цилу (г. Цзинань)



Окончание таблицы 3

1	2	3
Самарский ГСПУ	<i>Совместная подготовка бакалавров:</i> 44.03.01 Педагогическое образование», профили «Музыка», «Физическая культура»	– Цзиньчжоуский педагогический высший профессиональный институт (г. Цзиньчжоу), – Ичуньский университет (г. Ичунь)
Томский ГПУ	<i>Совместная подготовка бакалавров:</i> 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Русский язык как иностранный»	Цзилиньский университет иностранных языков (г. Чанчунь)
Ярославский ГПУ им. К. Д. Ушинского	<i>Совместная подготовка бакалавров:</i> 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Английский язык, Китайский язык»	Юго-Западный университет (г. Чунцин)

Анализ данных, размещенных на официальных сайтах российских вузов, дает возможность выделить ключевые направления сотрудничества педагогических вузов России и образовательных организаций КНР: 1) проведение совместных фундаментальных и прикладных исследований; 2) организация и проведение совместных научных мероприятий; 3) создание и развитие инфраструктуры для совместной научной и образовательной деятельности; 4) развитие мобильности научно-педагогических кадров; 5) осуществление мобильности студентов (как входящей, так и исходящей); 6) реализация совместных образовательных программ.

Остановимся более подробно на характеристике работы педагогических вузов, связанной с реализацией образовательной деятельности в сетевом формате. По данным официальных сайтов, совместная подготовка бакалавров, магистрантов и/или кадров высшей квалификации ведется в 8 российских педагогических вузах. При этом информация о таких образовательных программах может размещаться не единообразно на разных страницах интернет-портала: только в новостной ленте; в разделе Абитуриенту/Поступающему; в представленных в соответствующих разделах сайтов международных договорах о сотрудничестве.

Направления подготовки, предлагаемые в рамках реализации СОП, как правило, носят гуманитарный характер. Обучение осуществляется в области педагогических, филологических наук, искусствоведения, физической культуры и спорта, нередко имеет прикладной характер. Отметим, специальности, по которым китайские студенты обучаются в российских педагогических вузах, занимают четвертое место по популярности среди всех выбираемых иностранными обучающимися направлениям. Как указано в работе Е. И. Медяник, самыми распространенными среди совместных программ подготовки бакалавров являются экономические специальности. Следом с минимальным отрывом идут технические специальности. Третье место занимают направления подготовки в области естественных наук²³.

3. Модели и формы совместных российско-китайских образовательных программ.

Реализация совместных образовательных программ имеет следующие особенности.

СОП могут реализовываться как на площадках российского и китайского вузов, так и в рамках деятельности совместного института (например, Московского института искусств (МИИ), созданного Московским ПГУ и Вэйнаньским педагогическим университетом на

²³ Медяник Е. И. Российско-китайское университетское сотрудничество (1995-2016 гг.): автореф. дис. ... канд. истор. наук. – М., 2017. – 22 с.

базе ВПУ). При этом отметим, что в российском законодательстве нет понятия «совместное образовательное учреждение», а в России не создано ни одного российско-китайского СОУ. «Сейчас через существующие четыре китайско-российские СОУ российские вузы осуществляют экспорт российского образования в Китай» [7, с. 120].

Сотрудничество может осуществляться по разным моделям:

– «1+4». К примеру, в Благовещенском ГПУ первый этап учебного процесса проходит в Китае (один год), следующий этап проходит в России (четыре года);

– «2+2». По этой схеме реализуются СОП «Русская филология» Институтом филологии Московского ПГУ и Хэбэйским университетом иностранных языков, а также СОП 45.03.02 Лингвистика, профили «Русский язык и переводоведение», «Иностранные языки в сфере экономики и финансов» Волгоградским ГСПУ и Чанчуньским университетом;

– «3+1». Такую модель обучения предполагает договор о реализации совместной образовательной программы по живописи между Московским ПГУ и Сычуаньским педагогическим университетом, а также сотрудничество Томского ГПУ и Цзилиньского университета иностранных языков в области реализации СОП 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Русский язык как иностранный».

Практически все совместные образовательные программы предназначены только для студентов из Китая. При этом со стороны РФ, как правило, должно быть реализовано не менее трети дисциплин. Для соблюдения этого условия проводятся различные мероприятия. Например, сотрудники Волгоградского ГСПУ выезжают в Чанчунь для чтения лекций на первом и втором курсах, на которых студенты обучаются в Китае, чтобы затем приехать в Волгоград на третий и четвертый курсы.

В ходе первого этапа обучения в рамках СОП Томского ГПУ и Цзилиньского университета иностранных языков российские преподаватели также осуществляют подготовку по некоторым дисциплинам.

Информация о СОП, как правило, не размещается в разделах сайта, адресованных абитуриентам российских вузов. Лишь на сайте Ярославского ГПУ указывается возможность обучения по совместной с китайским вузом программе бакалавриата «Английский язык и китайский язык» (исходящая мобильность) с возможностью получения двух дипломов (Данная программа особенна тем, что студенты могут выбирать, получать диплом двух вузов одновременно или же получать один российский диплом. Вуз направляет в Юго-Западный университет (г. Чунцин) студентов на третий и четвертый годы обучения в Китай для прохождения обучения по сопряженной образовательной программе, защищать диплом и, окончив 5 лет обучения, получить дипломы сразу двух вузов. Если же у студента нет возможности или желания, то он может выбрать обучение в родном вузе.)

Алгоритм согласования образовательных программ обычно не получает достаточного освещения в публичном пространстве: в некоторых договорах о реализации СОП, представленных в открытом доступе, есть информация о характере взаимодействия вузов и условиях реализации программы (например, соотношение зачетных единиц, сроки обучения, финансовые условия и т. д.). При этом не обнародуются сопряженные учебные планы, общие характеристики образовательных программ, кадровые справки, рабочие программы дисциплин. Частичное несовпадение образовательных стандартов России и Китая, скорее всего, не позволяет выработать единые подходы к разработке учебных планов, поэтому



вузы России и Китая формируют образовательную программу индивидуально по запросу каждой из сторон с учетом профильности вуза и специализации обучающихся. Кроме того, сложности согласования форм и отсутствие регламентирующих механизмов совместного финансирования нередко приводят к затруднениям в реализации СОП, что уже неоднократно отмечалось исследователями (например, [7]).

Все заявленные вузами СОП реализуются в очном формате. Несмотря на возрастающую популярность дистанционных форм обучения, сетевые программы предполагают присутствие студентов в стране обучения, поскольку это является условием получения двух дипломов (например, Т. М. Терещенко и А. В. Правдикова, описывая опыт Волгоградского ГСПУ, отмечают, что студенты, обучающиеся по СОП в Чанчуньском университете и слушающие лекции российских преподавателей в КНР, но не выезжающие в Россию, получают диплом только китайского вуза²⁴). Думается, что необходимость очного формата обучения обусловлена в том числе и отсутствием общей интернет-платформы для реализации СОП.

4. Условия и перспективы дальнейшего российско-китайского взаимодействия педагогических вузов России и образовательных организаций Китайской Народной Республики.

Таким образом, дальнейшее сотрудничество педагогических вузов России и образовательных организаций КНР видится как стратегически перспективное направление, способное полноценно отвечать на вызовы современного образования и подготовки кадров для

глобального рынка. Представляется, что ключом к укреплению двусторонних отношений и подготовке кадров, соответствующих требованиям международной образовательной и научной среды, может послужить следующее:

- смещение географического фокуса с приграничных регионов к экономически развитым районам и провинциям с нулевым присутствием в них педагогических вузов (например, Ганьсу, Гуйчжоу, Фуцзянь, Хайнань, Цинхай, Шаньси, Юньнань, Макао, Гонконг, Тибетский автономный округ);

- совершенствование системы управления совместной образовательной программой (например, разработка стандартов контроля, управления и качества преподавания в рамках СОП, алгоритмов составления совместного учебного плана; повышение компетенции преподавателей);

- решение на правительственном уровне юридических и финансовых вопросов, связанных с условиями договорных отношений между вузами-партнерами;

- увеличение количества совместных образовательных программ;

- цифровизация образовательных процессов;

- совершенствование образовательных ресурсов;

- привлечение большего числа студентов из обеих стран и развитие межкультурного диалога, минимизация трудностей, связанных с языковыми барьерами.

Заключение

Таким образом, анализ форм и характера взаимодействия между педагогическими ву-

²⁴ Терещенко Т. М., Правдикова А. В. Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 10. – С. 38–42.



зами России и образовательными организациями Китайской Народной Республики позволил выявить основные проблемы, оценить перспективы дальнейшего развития сотрудничества с учетом международных систем ранжирования вузов.

1. Исследование вопроса о совместных образовательных учреждениях между педагогическими вузами России и образовательными организациями КНР позволило выявить, что число таких СОУ невелико (все они созданы на базе китайских вузов).

2. Преимущественной формой взаимодействия является реализация совместной образовательной программы в очном формате на площадках российского и китайского образовательного учреждения. Следовательно, педагогические вузы не стремятся создавать на своей или китайской площадках отдельные структурные подразделения, занимающиеся совместной образовательной деятельностью. Это обусловлено в первую очередь сложностями законодательного порядка, поскольку создание такого рода структур требует согласования соответствующих министерств в обеих странах.

3. Ведущими образовательными моделями, по которым реализуются СОП, следует назвать «1+4», «2+2», «3+1». По результатам освоения программ студенты, как правило, получают дипломы обеих организаций-партнеров.

4. При реализации СОП контингент учащихся составляют преимущественно китайские студенты, поэтому в целом такие программы отличаются входящей мобильностью.

5. Приоритетными направлениями подготовки, реализуемыми в сетевом формате

русской и китайской сторонами, являются педагогические, филологические, искусствоведческие, а также в области физической культуры и спорта.

6. Российские педагогические вузы асимметрично представлены в образовательном пространстве КНР. Географическая отдаленность вузов-партнеров требует дополнительных финансовых затрат и нередко становится причиной отсутствия или неустойчивости контактов. Так, разработанная база данных наглядно демонстрирует разную степень присутствия вузов России в КНР и позволяет выявить наиболее перспективные области для дальнейшего сотрудничества и установления новых контактов. При этом, на наш взгляд, необходимо на государственном уровне учитывать уже сложившиеся многолетние связи и отношения между российскими и китайскими образовательными организациями при разработке стратегии распространения лучших российских образовательных практик в той или иной провинции Китая.

Отсутствие информации в публичном пространстве о существующих формах и программах сотрудничества, сопряженных учебных планах и пр. не позволяет эффективно тиражировать опыт партнерства. На сайтах образовательных организаций недостаточно полно представлены сведения о наличии, содержании СОП, их актуальности и условиях реализации.

Все это говорит о том, что образовательные отношения России и КНР в рамках сетевого взаимодействия находятся на этапе развития и требуют усилий с обеих сторон на всех уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранков В. Л. Правовые аспекты использования сетевой, электронной и дистанционной форм реализации образовательных программ // Журнал российского права. – 2017. – № 3. – С. 129–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28888501> DOI: <https://doi.org/10.12737/24857>



2. Басалаева Е. Г., Шпильман М. В. Анализ сложившихся форм и практик взаимодействия российских и китайских образовательных организаций разных уровней в рамках продвижения образования на русском языке (на примере Сибирского федерального округа) // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 3. – С. 50–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69179612> DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2403.05>
3. Беляева Е. А., Валеева М. В. Актуальная ситуация и перспективы взаимодействия вузов г. Екатеринбурга и стран ШОС (на примере КНР) // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 6. – С. 188–191. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49938067>
4. Буйлова Л. Н., Павлов А. В. Проблемы использования сетевой формы реализации дополнительных общеобразовательных программ // ПРО-ДОД. – 2022. – № 1. – С. 16–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48190545>
5. Ваньци Л. Подготовка педагогов в Московском институте искусств Вэйнаньского педагогического университета как форма международного сотрудничества России и Китая // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 3-1. – С. 76–83. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44598027> DOI: <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-3-76-83>
6. Ваньци Л., Болотова Е. Л. Управление совместными образовательными программами в области педагогики: опыт китайских вузов // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2-1. – С. 11–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=auivdn> DOI: <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-2-11-29>
7. Гурулева Т. Л., Бедарева Н. И. Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 4. – С. 108–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37281737> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-108-123>
8. Гурулева Т. Л., Ваньци Л. Российско-китайское образовательное сотрудничество в пандемийный и постпандемийный периоды // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 1. – С. 128–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80301911> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150>
9. Евлампиева Г. И. Методика выбора оптимальной формы сетевого взаимодействия вузов // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13, № 4. – С. 1221–1234. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=52135042> DOI: <https://doi.org/10.18334/epp.13.4.117489>
10. Казарин С. Н., Казарина Т. Ю. Специфика реализации совместной образовательной программы в области графического дизайна между Чанчуньским педагогическим университетом и Кемеровским государственным институтом культуры // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2021. – № 54. – С. 192–203. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45603177> DOI: <https://doi.org/10.31773/2078-1768-2021-54-192-203>
11. Костюкова Т. А., Масленникова О. Г., Отт М. А. Сетевое взаимодействие университетов как потенциал развития качества высшего образования в современных условиях // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 4. – С. 81–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49490696> DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-81-90>
12. Лысенко Е. В., Половнева Е. А., Тимофеева Л. А., Федотовских К. М., Чистякова В. А., Юрьева А. Д. Исследование образовательных программ в трендовых областях экономики для интеграции вуза в международное образовательное пространство: кейс УРФУ им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2022. – Т. 11, № 5. – С. 43–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49957590> DOI: <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2022-11-5-43-53>



13. Матвеев В. Ю. Правовая природа договора о сетевой форме реализации образовательных программ // Юрист. – 2018. – № 4. – С. 18–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34877608> DOI: <https://doi.org/10.18572/1812-3929-2018-4-18-24>
14. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Виртуализация социальной коммуникации в образовании: ценностные основания информационного развития (обзор) // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 2. – С. 73–90. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2002.05>
15. Скоробогатова В. И. Сетевое взаимодействие российских вузов: особенности правового регулирования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2020. – № 6. – С. 105–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44533481>
16. Сотникова В. М. Перспективы культурного взаимодействия России и Китая в области высшего образования в XXI веке // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2024. – Т. 16, № 2. – С. 40–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68625780> DOI: <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2024-16-2-40-50>
17. Старостина С. Е. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: линии взаимодействия и ключевые риски // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19, № 4. – С. 35–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75108752> DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44>
18. У Ю. Роль университета ШОС в гуманитарном сотрудничестве Китая и России // Genesis: исторические исследования. – 2020. – № 5. – С. 28–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43823326> DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-868X.2020.5.32832>
19. Чеха В. В. Сетевая форма реализации образовательных программ: основные понятия. Актуальные проблемы российского права. – 2025. – № 5. – С. 168–177. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82376759> DOI: <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2025.174.5.168-177>
20. Aleksic B., Arthur A., Kasai-Prince M., Chretien B., Bustos-Villalobos I., Plewa C., Kasuya H., Page A., Zannettino A., Kimura H. The Nagoya University and the University of Adelaide Joint PhD Degree Program in Medicine. A Program of Opportunity // Advances in Medical Education and Practice. – 2025. – Vol. 16. – P. 1635–1640. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S526211>
21. Barbu O., Ghentulescu R. European Universities, the Highlight of International Cooperation in Higher Education. The Romanian Perspective on EU-CONEXUS Raluca Mihaela Ghentulescu // Journal of Research in Higher Education. – 2024. – Vol. VIII. – P. 5–32. DOI: <https://doi.org/10.24193/JRHE.2024.1.1>
22. Chuying O., Huiyu Zh., Manjing P., Zhijian D. Why Quitting Double-degree Programs: Students' Perceptions in China // Higher Education Studies. – 2019. – Vol. 9 (1). – P. 22–29. URL: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/0/37531> DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p22>
23. Concepción A. The European higher education alliances: the challenges of transnational university cooperation // JANUS NET e-journal of international relation. – 2025. – Vol. 16 (1). – P. 64–84. DOI: <https://doi.org/10.26619/1647-7251.DT0325.5>
24. de Wit H. Internationalization in higher education, a critical review // SFU Educational Review. – 2019. – Vol. 12 (3). – P. 9–17. DOI: <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>
25. de Wit H., Altbach P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future // Policy Reviews in Higher Education. – 2021. – Vol. 5 (1). – P. 28–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
26. Gunn A., Mintrom M. Global university alliances and the creation of collaborative advantage // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2013. – Vol. 35 (2). – P. 179–192. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.775926>



27. Haupt J., Lee J., Houlette H. Reluctant Collaborators: China-Russia Co-Publications over the Past Decade // *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*. – 2023. – Vol. 4 (4). – P. 125–145. DOI: <https://doi.org/10.61186/johepal.4.4.125>
28. Kirloskar P., Inamdar N. International cooperation among universities: accommodating diversity within Indian higher education // *Journal of higher education policy and leadership studies*. – 2022. – Vol. 3 (2). – P. 72–83. DOI: <https://doi.org/10.52547/johepal.3.2.72>
29. Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approach, and rationales. // *Journal of Studies in Higher Education*. – 2004. – Vol. 8 (1). – P. 5–31. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
30. Kosheleva E. Y., Samofalova E. I., Holtman C., Kopotilova Y. E. Chinese Students in Russia: Causes of Migration and Basic Educational Behavioral Tenets // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 215. – P. 38–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37205164> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.571>
31. Komekbayev Y. S., Kurmangalieva D. B. Double-degree education and its impact on the quality management system of higher educational institutions // *Gumilyov Journal of Pedagogy*. – 2025. – Vol. 15 (1). – P. 367–380. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82755284> DOI: <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-367-380>
32. Liu W. Diversification of international student base: a misplaced effort // *Journal of International Students*. – 2021. – Vol. 11 (1). – P. 238–250. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v11i1.1710>
33. Mbachi R. M. Bridging borders: Global insights and challenges in internationalising higher education using a decade-long case study // *International Journal of Educational Research Open*. – 2025. – Vol. 8. – P. 100402. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374024000840> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100402>
34. Morgan W., Guilherme A. Internationalization of Higher Education: some reflections on Russia and China // *Educação*. – 2017. – Vol. 40 (3). – P. 315–323. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28799>
35. Pestereva N., Yuhua S., Belyakova M., Jgin F. The Formation of the Eurasian Research-and-Education Ecosystem and the Internationalization of Educational Platforms: the Case of Russia and China // *European Journal of Contemporary Education*. – 2019. – Vol. 8 (4). – P. 841–854. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42643294> DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.4.841>
36. Pineda P. Double the degree, double the identity? Identification and experiences of students studying two simultaneous degrees // *International Journal of Educational Research*. – 2024. – Vol. 125. – P. 102346. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035524000338> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102346>
37. Roy Y. C. Understanding International Joint and Dual Degree Programs: Opportunities and Challenges during and after the COVID-19 Pandemic // *Journal of Comparative & International Higher Education*. – 2021. – Vol. 13 (5). – P. 86–107. DOI: <https://doi.org/10.32674/jcihe.v13i5.3690>
38. Yamutuale D. African Higher Education in the Age of Internationalization: The Case for International Double and Joint Degree Programs as an Impetus for Student Mobility // *Journal of International Students*. – 2023. – Vol. 14 (2). – P. 119–135. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v14i2.6381>
39. Yanik A., Popova S. Russian-Chinese academic mobility as a competitive partnership // *Herald of the Russian Academy of Sciences*. – 2020. – Vol. 90 (1). – P. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.1134/S1019331620010128>



40. Yiwei Q., Yanshu S. The Evolution of the Internationalization of Higher Education in China // International Education Studies. – 2025. – Vol. 18 (3). – P. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v18n3p110>

Поступила: 29 августа 2025 Принята: 11 ноября 2025 Опубликовано: 31 декабря 2025

Заявленный вклад авторов:

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

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Басалаева Елена Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра теории языка и межкультурной коммуникации,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, 28, 630126, г. Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2830-0294>
SPIN-код: 6244-0178
E-mail: ifmip_basalaevaeg@nspu.ru

Носенко Наталья Владимировна

кандидат филологических наук, заведующий,
кафедра теории языка и межкультурной коммуникации,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, 28, 630126, г. Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6366-8823>
SPIN-код: 3538-9869
E-mail: nnossenko@mail.ru

Шпильман Марина Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра современного русского языка и методики его преподавания,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилуйская, 28, 630126, г. Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3931-6515>
SPIN-код: 7305-3928
E-mail: s.m.v@mail.ru



Models of network interaction between Russian teacher education universities and Chinese educational institutions: A comprehensive analysis of the conditions for sustainable cooperation

Elena G. Basalaeva ¹, Natalia V. Nosenko¹, Marina V. Shpilman¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The primary objective of the study is to address the current lack of research on the conditions and forms of sustainable international network cooperation between Russian teacher education universities and Chinese universities, particularly in the context of the growing importance of such cooperation in promoting Russian humanities education abroad. The purpose of the article is to identify the characteristics of network interaction models between Russian teacher education universities and educational institutions in the People's Republic of China, to evaluate their effectiveness, and to assess the conditions and prospects for further development of cooperation, taking into account international university ranking systems.

Materials and Methods. The methodological basis is an integrative approach, combining the following theoretical and empirical research methods: analysis and systematisation of Russian and international research investigations on the problems of implementing network interaction both among educational institutions in general and between Russia and China in particular; content analysis of the official websites of Russian teacher education universities, allowing us to identify and study the forms and models of their international network cooperation with Chinese educational institutions; and frequency, comparative, and correlation analysis of the data obtained, which was presented by the authors in the form of an interactive map.

Results. It has been found that cooperation between Russian teacher education universities and Chinese higher education institutions is in a stage of active development. Joint educational programmes in various formats are the dominant form of network interaction. The role of Russian (teacher education)

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-062 ("Research of network interaction models in the educational systems of the Russian Federation and the People's Republic of China").

For citation

Basalaeva E. G., Nosenko N. V., Shpilman M. V. Models of network interaction between Russian teacher education universities and Chinese educational institutions: A comprehensive analysis of the conditions for sustainable cooperation. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 293–325. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.13>

  Corresponding Author: Elena G. Basalaeva, ifmip_basalaevaeg@nspsu.ru

© Elena G. Basalaeva, Natalia V. Nosenko, Marina V. Shpilman, 2025



and Chinese universities in the implementation of joint educational programmes has been clarified. The authors have established that the main problems hindering effective Russian-Chinese network interaction are related to legislative barriers, asymmetrical geographical distribution of partnerships, and insufficient public information about joint programs.

Conclusions. Despite the large number of Russian-Chinese agreements between educational institutions, cooperation is uneven (both in terms of geographical coverage and content). In addition, the official websites of these institutions do not provide sufficient information about existing forms and programmes of cooperation, joint curricula, etc., which hinders the dissemination of accumulated experience in cooperation. The conditions for further Russian-Chinese cooperation between teacher education universities, which is considered to be a strategically promising area of international policy for promoting Russian education abroad, are as follows: shifting the focus to new Chinese regions, improving the management of joint programmes, resolving legal and financial difficulties at the government level, as well as expanding joint educational projects, digitalization, and the development of intercultural dialogue with the aim of improving the quality of education for the global market.

Keywords

Network interaction; Russian-Chinese cooperation; Network educational programmes; Education system; Educational model; People's Republic of China; International policy.

REFERENCES

1. Barankov V. L. Legal aspects of the use of network, on-line and distance forms of realization of educational programs. *Journal of Russian Law*, 2017, no. 3, pp. 129-137. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28888501> DOI: <https://doi.org/10.12737/24857>
2. Basalaeva E. G., Shpilman M. V. Analysis of the existing forms and practices of interaction between Russian and Chinese educational organizations at different levels in the framework of promoting education in Russian (the example of the Siberian Federal District). *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 2024, no. 3, pp. 50-63. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69179612> DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2403.05>
3. Belyaeva E. A., Valeeva M. V. Current situation and prospects of interaction between universities of Yekaterinburg and SCO countries (by example of China). *Social and Humanitarian Knowledge*, 2022, no. 6, pp. 188-191. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49592140>
4. Builova L. N., Pavlov A. V. Problems of using the network form of implementing additional general education programs. *PRO-DOD*, 2022, no. 1, pp. 16-30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48190545>
5. Wanqi L. Teacher training at Moscow Institute of Arts of Weinan Pedagogical University as a form of Russia-China international cooperation. *Teacher of the 21st Century*, 2020, no. 3-1, pp. 76-83. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44598027> DOI: <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-3-76-83>
6. Wanqi L., Bolotova E. L. Management of joint educational programs in pedagogy: experience of Chinese universities. *Teacher of the 21st Century*, 2021, no. 2-1, pp. 11-29. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=auivdn> DOI: <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-2-11-29>
7. Guruleva T. L., Bedareva N. I. Cooperation between Russia and China in the creation of network universities and joint educational institutions. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28 (4), pp. 108-123. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37281737> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-108-123>



8. Guruleva T. L., Wanqi L. Russian-Chinese educational cooperation in the pandemic and post-pandemic periods. *Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34 (1), pp. 128-150. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80301911> DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-1-128-150>
9. Evlampieva G. I. Methodology for choosing the optimal form of university networking. *Economics, Entrepreneurship and Law*, 2023, vol. 13 (4), pp. 1221-1234. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18334/epp.13.4.117489>
10. Kazarin S. N., Kazarina T. Yu. S specificity of implementation of a joint educational program in the field of graphic design between the Changung pedagogical university and the Kemerovo state university of culture. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2021, no. 54, pp. 192-203. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/ldoapt> DOI: <https://doi.org/10.31773/2078-1768-2021-54-192-203>
11. Kostyukova T. A., Maslennikova O. G., Ott M. A. Universities networking as a potential for the development of the quality of higher education under modern conditions. *Scientific and Pedagogical Review*, 2022, no. 4, pp. 81-90. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49490696> DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-81-90>
12. Lysenko E. V., Polovneva E. A., Timofeeva L. A., Fedotovskikh K. M., Chistiakova V. A., Yur'eva A. D. Study of educational programs in trending economic sectors for integration of a university into the international educational space: The case of Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. *Personnel Management and Intellectual Resources in Russia*, 2022, vol. 11 (5), pp. 43-53. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49957590> DOI: <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2022-11-5-43-53>
13. Matveev V. Yu. The legal nature of an agreement on the network form of educational program implementation. *Jurist*, 2018, no. 4, pp. 18-24. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34877608> DOI: <https://doi.org/10.18572/1812-3929-2018-4-18-24>
14. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Virtualization of social communication in education: Values-based approach to information development (a critical review). *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (2), pp. 73-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2002.05>
15. Skorobogatova V. I. Network activity of Russian universities: Legal regulation. *Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky*, 2020, no. 6, pp. 105-112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44533481>
16. Sotnikova V. M. Prospects of cultural interaction between Russia and China in the field of higher education in the xxi century. *Bulletin of Maikop State Technological University*, 2024, vol. 16 (2), pp. 40-50. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68625780> DOI: <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2024-16-2-40-50>
17. Starostina S. E. Network interaction of educational organizations: lines of interaction and key risks. *Proceedings of the Zabaykalsky State University*, 2024, vol. 19 (4), pp. 35-44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75108752> DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44>
18. Wu Yu. The role of university of shanghai cooperation organization in humanitarian cooperation between Russia and China. *Genesis: Historical Studies*, 2020, no. 5, pp. 28-40. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43823326> DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-868X.2020.5.32832>
19. Chekha V. V. Network form of implementation of educational programs: Basic concepts. *Actual Problems of Russian Law*, 2025, vol. 20 (5), pp. 168-177. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82376759> DOI: <https://doi.org/10.17803/1994-1471.2025.174.5.168-177>



20. Aleksic B., Arthur A., Kasai-Prince M., Chretien B., Bustos-Villalobos I., Plewa C., Kasuya H., Page A., Zannettino A., Kimura H. The Nagoya university and the university of Adelaide joint PhD degree program in medicine. A program of opportunity. *Advances in Medical Education and Practice*, 2025, vol. 16, pp. 1635-1640. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S526211>
21. Barbu O., Ghentulescu R. European universities, the highlight of international cooperation in higher education. The romanian perspective on EU-CONEXUS Raluca Mihaela Ghentulescu. *Journal of Research in Higher Education*, 2024, vol. VIII, pp. 5-32. DOI: <https://doi.org/10.24193/JRHE.2024.1.1>
22. Chuying O., Huiyu Zh., Manjing P., Zhijian D. Why Quitting Double-degree programs: Students' perceptions in China. *Higher Education Studies*, 2019, vol. 9 (1), pp. 22-29. URL: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/0/37531> DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p22>
23. Concepción A. The European higher education alliances: The challenges of transnational university cooperation. *JANUS NET E-journal of International Relation*, 2025, vol. 16 (1), pp. 64-84. DOI: <https://doi.org/10.26619/1647-7251.DT0325.5>
24. de Wit H. Internationalization in higher education, a critical review. *SFU Educational Review*, 2019, vol. 12 (3), pp. 9-17. DOI: <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>
25. de Wit H., Altbach P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 2021, vol. 5 (1), pp. 28-46. DOI: <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
26. Gunn A., Mintrom M. Global university alliances and the creation of collaborative advantage. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2013, vol. 35 (2), pp. 179-192. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.775926>
27. Haupt J., Lee J., Houlette H. Reluctant collaborators: China-Russia co-publications over the past decade. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 2023, vol. 4 (4), pp. 125-145. DOI: <https://doi.org/10.61186/johepal.4.4.125>
28. Kirloskar P., Inamdar N. International cooperation among universities: Accommodating diversity within Indian higher education. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 2022, vol. 3 (2), pp. 72-83. DOI: <https://doi.org/10.52547/johepal.3.2.72>
29. Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approach, and rationales. *Journal of Studies in Higher Education*, 2004, vol. 8 (1), pp. 5-31. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
30. Kosheleva E. Y., Samofalova E. I., Holtman C., Kopotilova Y. E. Chinese students in Russia: causes of migration and basic educational behavioral tenets. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 215, pp. 38-42. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.571>
31. Komekbayev Y. S., Kurmangalieva D. B. Double-degree education and its impact on the quality management system of higher educational institutions. *Gumilyov Journal of Pedagogy*, 2025, vol. 15 (1), pp. 367-380. DOI: <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-367-380>
32. Liu W. Diversification of international student base: A misplaced effort. *Journal of International Students*, 2021, vol. 11 (1), pp. 238-250. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v11i1.1710>
33. Mbachi R. M. Bridging borders: Global insights and challenges in internationalising higher education using a decade-long case study. *International Journal of Educational Research Open*, 2025, vol. 8, pp. 100402. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374024000840> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100402>
34. Morgan W., Guilherme A. Internationalization of higher education: some reflections on Russia and China. *Educação*, 2017, vol. 40 (3), pp. 315-323. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28799>

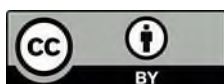


35. Pestereva N., Yuhua S., Belyakova M., Jgin F. The formation of the Eurasian research-and-education ecosystem and the internationalization of educational platforms: The case of Russia and China. *European Journal of Contemporary Education*, 2019, vol. 8 (4), pp. 841-854. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.4.841>
36. Pineda P. Double the degree, double the identity? Identification and experiences of students studying two simultaneous degrees. *International Journal of Educational Research*, 2024, vol. 125, pp. 12346. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035524000338> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102346>
37. Roy Y. C. Understanding international joint and dual degree programs: Opportunities and challenges during and after the COVID-19 pandemic. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 2021, vol. 13 (5), pp. 86-107. DOI: <https://doi.org/10.32674/jcihe.v13i5.3690>
38. Yamutuale D. African higher education in the age of internationalization: The case for international double and joint degree programs as an impetus for student mobility. *Journal of International Students*, 2023, vol. 14 (2), pp. 119-135. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v14i2.6381>
39. Yanik A., Popova S. Russian-Chinese academic mobility as a competitive partnership. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2020, vol. 90 (1), pp. 15-24. DOI: <https://doi.org/10.1134/S1019331620010128>
40. Yiwei Q., Yanshu S. The evolution of the internationalization of higher education in China. *International Education Studies*, 2025, vol. 18 (3), pp. 110-122. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v18n3p110>

Submitted: 29 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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

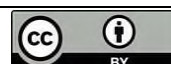
The authors' stated contribution:

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

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

Information about competitive interests:

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





Information about the Authors

Elena Gennadievna Basalaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Theory of Language and Intercultural Communication,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28, Vilyuyskaya St., Novosibirsk, 630126, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2830-0294>
E-mail: ifmip_basalaevaeg@nspu.ru

Natalia Vladimirovna Nosenko

Candidate of Philological Sciences, Head,
Department of Theory of Language and Intercultural Communication,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28, Vilyuyskaya St., Novosibirsk, 630126, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6366-8823>
E-mail: nnossenکو@mail.ru

Marina Vladimirovna Shpilman

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Modern Russian Language and Methods of its Teaching,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28, Vilyuyskaya St., Novosibirsk, 630126, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3931-6515>
E-mail: s.m.v@mail.ru



УДК 316.77+004.8+37.03+378.14
DOI: [10.15293/2658-6762.2506.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2506.14)

Научная статья / **Research Full Article**
Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Развитие культуры искусственного интеллекта обучающейся молодежи в продуктивной познавательной деятельности

Г. В. Макотрова^{1, 2}, Д. Д. Вавилова¹, Е. В. Касаткина¹, Р. В. Файзуллин¹

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
Дирекция приоритетных образовательных инициатив, Москва, Россия

² Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Белгород, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема развития культуры искусственного интеллекта студентов в условиях осуществления ими познавательной деятельности в форме исследования. Цель статьи заключается в выявлении условий развития культуры искусственного интеллекта студентов в продуктивной познавательной деятельности.

Методология. В качестве методологической основы исследования выступили культурологический и антропологический подходы. Основными методами исследования являются теоретические (анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация, теоретическое моделирование) и эмпирические методы, включающие моделирующий эксперимент, наблюдение, контент-анализ, анализ продуктов деятельности, устный и онлайн-опрос. В исследовании приняли участие 209 учителей, 105 студентов – будущих педагогов, 23 магистранта.

Результаты. Авторами проанализированы и обобщены исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам использования искусственного интеллекта в образовании студентов, отражающие развитие у обучающихся культуры искусственного интеллекта. По итогам эмпирического исследования установлена взаимосвязь созданных психолого-дидактических условий и развития составляющих культуры искусственного интеллекта студентов.

Заключение. В результате проведенного исследования установлена взаимосвязь между показателями культуры искусственного интеллекта студентов, осуществляющих продуктивную познавательную деятельность, и созданными психолого-дидактическими условиями, что

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания РАНХиГС (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации) № 1.14.-2025-1 по теме «Исследование вопросов развития культуры ИИ среди молодежи России, в том числе через систему образования».

Библиографическая ссылка: Макотрова Г. В., Вавилова Д. Д., Касаткина Е. В., Файзуллин Р. В. Развитие культуры искусственного интеллекта обучающейся молодежи в продуктивной познавательной деятельности // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 326–350. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.14>

✉ Автор для корреспонденции: Галина Васильевна Макотрова, makotrova@bsuedu.ru

© Г. В. Макотрова, Д. Д. Вавилова, Е. В. Касаткина, Р. В. Файзуллин, 2025



иллюстрируется статистически значимыми корреляционными зависимостями между показателями культуры искусственного интеллекта студентов, а также их положительной динамикой.

Ключевые слова: искусственный интеллект; культура искусственного интеллекта; формальное образование; неформальное образование; информальное образование; продуктивная познавательная деятельность.

Постановка проблемы

Как указано в Национальной стратегии развития искусственного интеллекта в Российской Федерации до 2030 г.¹, в настоящее время в мире происходит ускоренное внедрение технологических решений, разработанных на основе искусственного интеллекта (ИИ), в различные отрасли экономики и сферы общественных отношений. Поэтому на современном этапе развития образования возникает острая необходимость в создании условий для овладения личностью технологиями ИИ.

В связи с интенсивным внедрением в систему современного образования ИИ среди ученых и педагогов-практиков широко обсуждаются как риски его использования, так и пути противостояния им. Среди основных рисков использования ИИ выделяют возможное усиление академической нечестности² и снижение у обучающихся познавательной мотивации (A. Ateeq, M. Alzoraiki, M. Milhem, R. Ateeq [6]), уровня межличностного взаимодействия, навыков коммуникации и эмоционального интеллекта (B. Klimova, M. Pikhart [14]), навыков критического мышления (L. Ruiz-Rojas, L. Salvador-Ullauri, P. Acosta-Vargas [20]); появление зависимости от ИИ при разработке

творческих решений (M. Ozer [17]); возникновение неадекватности самооценки (M. Urban, F. Dechterenko, J. Lukavsky, V. Hrabalova, F. Svacha, C. Brom, K. Urban [22]), нарушений конфиденциальности данных (B. Berendt, A. Littlejohn, M. Blakemore [7]), потенциальных предубеждений, которые ИИ может привнести в методы оценки педагогов (M. Zanetti, S. Rendina, L. Piceci, F. Peluso Cassese [23]); наличие неравного доступа к комплексу технологических решений (J. Liu, C. Wang, Z. Liu, M. Gao, Y. Xu, J. Chen, Y. Cheng [16]).

Коллективные научные поиски решения целого ряда проблем, связанных с противостоянием рискам использования ИИ при его внедрении в образовательные системы, соответствуют человекоориентированному подходу, обозначенному в материалах ЮНЕСКО. Согласно решениям ЮНЕСКО³, именно человеческий потенциал и коллективные действия, а не технологии являются определяющим фактором в эффективных решениях фундаментальных проблем, связанных с противодействием рискам использования ИИ. На этом основании можно говорить о том, что решение широко обсуждаемой в настоящее время проблемы использования ИИ в условиях существующих рисков его внедрения в практику

¹ Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731.1>

² The evolving risk to academic integrity posed by generative artificial intelligence: Options for immediate action

– 2024. URL: <https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/2024-08/evolving-risk-to-academic-integrity-posed-by-generative-artificial-intelligence.pdf>

³ UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>



современного образования требует осмысления путей развития личностных качеств молодого человека, обеспечивающих не только успешное использование комплекса новых технологических разработок в решении познавательных задач, но и его творческое саморазвитие и социализацию.

К таким личностным качествам, оказывающим противостояние рискам использования ИИ, мы относим культуру ИИ молодого человека, рассматривая ее в рамках культурологического подхода как компонент цифровой культуры молодого человека, как интегративное единство личностных качеств, характеризующееся знаниями о технологических возможностях и рисках применения нейросетей в различных сферах деятельности, умениями использовать их при постановке и решении различных по уровню сложности задач в образовательной или профессиональной деятельности, ценностно-смысловым отношением к продуктам познавательной деятельности, полученным с помощью ИИ.

Выделенные нами характеристики культуры ИИ молодого человека соотносятся с рядом выделенных учеными качеств личности, характеризующих противостояние рискам использования ИИ в познавательной деятельности. Так, ученые при использовании ИИ выделяют у человека необходимость проявлений критического мышления, интерпретационной активности (А. Essien, О. Bukoye, С. O'Dea, М. Kremantzis [9]), способности к нравственно-этической, смысловой и содержательной оценке информационного сообщения (Т. В. Букина [1]), направленности на общение и сотрудничество (Р. Atchley, Н. Pannell, К. Wofford [5]), креативности (И. С. Лукинский, И. А. Горшенева, М. И. Лукинская [3]).

Рассматривая культуру ИИ молодого человека как компонент цифровой культуры личности, мы считаем, что она выражает ведущие характеристики процесса развития личности, отражает универсальность ее связей с окружающим миром, инициирует способности к творческой самореализации, определяет эффективность познавательной или профессиональной деятельности, способствует перенесению знаний, умений использовать нейросети в любой области познавательной и практической деятельности, что обеспечивает противодействие рискам применения ИИ в образовательной деятельности. Системное представление феномена культуры ИИ молодого человека, обоснование ее структурных и функциональных компонентов, критериев и показателей являются необходимой предпосылкой не только для проведения анализа состояния культуры ИИ у современной молодежи России, но и для рассмотрения путей ее развития.

Ряд исследований показывает направленность ученых на поиск стратегий обучения, которые развивают различные грани культуры ИИ личности, противостоящие рискам его использования. Среди поисков ученых нами выделены способы организации обучения, обеспечивающие использование ИИ в развитии коммуникативной деятельности обучающихся при обсуждении результатов познания (J. Kim, S. Kelly, A. X. Colon, P. R. Spence, X. Lin [12]; S. Hasan, S. Nasreen, S. Rasul [11]; T. Phan [18]), креативности обучающихся (C. Tang, S. Mao, S. E. Naumann, Z. Xing [21]; S. Habib, T. Vogel, E. Thorne, A. Xiao [10]; M. Zhou, S. Peng [24]); специализированных навыков в области ИИ (У. Холмс, М. Белик, Ч. Фейдел⁴; I. Lee, S. Ali, H. Zhang, D. DiPaola,

⁴ Холмс У., Белик М., Фейдел Ч. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы для

преподавания и обучения; пер. с англ. – М.: Альпина ПРО, 2022. – 304 с.

C. Breazeal⁵; J. Leung, D. Ng, S. Chu, J. Su [15]). Особое внимание ученых обращено на деятельность педагогов, направленную на использование ИИ в получении быстрой обратной связи в условиях обучения (С. М. Курьян [2]; T. Burner, Y. Lindvig, J. Werness [8]); расширение возможностей для оказания помощи обучающемуся в преодолении познавательных барьеров при создании с помощью ИИ творческих продуктов (J. Kim, R. Detrick, S. Yu, Y. Song, L. Bol, N. Li [13]; С. Хан⁶), повышение сложности предлагаемых для решения обучающимися задач с помощью ИИ по сравнению с задачами, которые решают обучающиеся без его использования (Т. Raz, R. Reiter-Palmon, Y. Kenett [19]).

Анализ научных публикаций и наличие теоретических оснований реализации проблемно-развивающего обучения с использованием цифровых технологий позволили сформулировать ряд противоречий:

- между необходимостью противодействия рискам использованию ИИ в образовательном процессе и теоретическим осмыслением феномена «развитие культуры ИИ молодежи», обеспечивающего проектирование путей противостояния рискам использования ИИ;

- между необходимостью в условиях интенсивного внедрения ИИ в образовательную практику школ, ссузов и вузов личностно-развивающей модели обучения и недостаточным уровнем теоретического и методического осмысления путей развития культуры ИИ личности в ее рамках;

– между востребованной государством и обществом образовательной практики развития культуры ИИ обучающиеся молодежи и отсутствием теоретических и методических ориентиров для разработки новых педагогических технологий ее развития в продуктивной познавательной деятельности в образовательном процессе школ, ссузов и вузов.

Сформулированные противоречия подчеркивают актуальность исследования проблемы развития культуры ИИ студентов в условиях осуществления ими познавательной деятельности в форме исследования.

Цель исследования заключается в выявлении условий развития культуры искусственного интеллекта студентов в продуктивной познавательной деятельности.

Методология исследования

Теоретико-методологическими основаниями исследования являются культурологический и антропологический подходы, дидактические основания применения цифровых средств в обучении.

Использование культурологического подхода в исследовании мы связываем с тем, что он в контексте общефилософского понимания культуры позволяет объяснять различные феномены как систему ценностей, как специфический способ человеческой деятельности, как меру и способ реализации личности в творческой деятельности (И. Ф. Исаев, Н. И. Исаева, С. И. Маматова⁷).

⁵ Lee I., Ali S., Zhang H., DiPaola D., Breazeal C. Developing Middle School Students' AI Literacy // Technical Symposium on Computer Science Education. – 2021. – P. 191–197. DOI: <https://doi.org/10.1145/3408877.3432513>

⁶ Хан С. Новые миры образования: трансформация обучения в эпоху искусственного интеллекта. Пер с англ. – М.: Альпина ПРО, 2025. – 243 с.

⁷ Исаев И. Ф., Исаева Н. И., Маматова С. И. Профессиональная культура как системообразующая компетенция будущего специалиста // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2021. – С. 375–381.



В логике человеческого измерения развитие культуры ИИ личности тесно связано с развитием ее исследовательского потенциала, которое происходит в познавательном движении от культуросохранения к культуротворчеству. Культуротворческое движение как последовательная смена познавательных стратегий, характеризующих наращивание меры творчества, реализуется в последовательности учебных ситуаций (культуросохранения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества). Каждую из культуротворческих ситуаций рассматриваем как проблемную ситуацию, составляющую личностно-развивающего учебного процесса. В контексте принципа антропологизма она является образовательным событием, в котором обучающиеся, осваивая содержание образования, идут от самого общего целостного, не очень определенного, к открытию личностно значимого нового (нового действия, новой деятельности, нового знания, новых ценностей, новых отношений, нового себя, нового у других), приобретают опыт культуротворчества и творческого саморазвития (Г. В. Макотрова⁸).

В культуротворческой ситуации обучающиеся при решении познавательной проблемы проявляют умения использовать способы построения и реализации личностных смыслов культуротворческой деятельности (освоение методов и приемов самопознания, конструирования собственных убеждений, самоорганизации, самоконтроля, умений выделять и формулировать нестандартные позна-

вательные задачи, разрабатывать культуротворческие стратегии познания, оценивать качество полученных познавательных продуктов, проверять полноту и достаточность доказательства), самостоятельность в решении проблемы, активность при использовании ресурсов образовательной среды, меру творчества в продукте познавательной деятельности, в способе познавательной деятельности.

В культуротворческом движении использование цифровых средств подчинено принципам ценностно-смыслового отношения, творческой инициативы, открытости содержания, интегративности, погружения в исследование, приоритета метода перед информацией, индивидуального темпа, осознания своей уникальности, права на ошибку (Г. В. Макотрова⁹). Хотя исследование подтвердило наличие статистически достоверной взаимосвязи между развитием исследовательского потенциала обучающихся и реализуемыми принципами использования цифровых средств обучения, до сих пор не рассматривался и не исследовался процесс развития культуры ИИ личности молодого человека в продуктивной познавательной деятельности, реализуемой в форме исследования.

Выделение в рамках антропологического подхода различных моделей обучения (знаниевого, проблемно-развивающего, личностно-развивающего) (Г. В. Макотрова¹⁰), в которых обучающийся выступает, соответственно, в роли субъекта действий, субъекта деятельности и субъекта отношений, позво-

⁸ Макотрова Г. В. Дидактические основания развития исследовательского потенциала школьников: антропологический контекст: монография. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2019. – 512 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43975803>

⁹ Там же.

¹⁰ Макотрова Г. В. Развитие школьного обучения в России: какие преобразования необходимы // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка: XX Международные Лихачевские научные чтения. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2022. – С. 510–512.

ляет проектировать возможные темпы развития культуры ИИ молодежи в существующих формах обучения. Мы сконцентрировали свое внимание на формальной, неформальной и неформальной формах получения образования, представленных в материалах ЮНЕСКО.

Согласно классификации ЮНЕСКО¹¹, *формальное образование* осуществляется при участии государственных организаций и признанных государством частных организаций, что в целом составляет систему формального образования страны. Оно включает обучение всех возрастных групп, может проходить в учебных заведениях (школах, ссузах, вузах), вестись при сотрудничестве учебных заведений и работодателей (например, при реализации стажировки). Определяющей характеристикой *неформального образования* является то, что оно является дополнением и/или альтернативой формальному образованию при обучении в течение всей жизни человека и организуется в форме краткосрочных курсов, мастер-классов или семинаров для подготовки на рабочем месте для совершенствования или адаптации имеющихся квалификаций или навыков, ликвидации дефицитов формального образования. *Информальное образование* является целенаправленным или тщательно спланированным, но не институционализированным, оно менее организовано и структурировано по сравнению с формальным или неформальным образованием. Образование может включать учебную деятельность в семье, на рабочем месте, по месту жительства и в повседневной жизни.

В формальном образовании выделяются все три модели обучения, неформальном – проблемно-развивающая и личностно-развивающие модели обучения, неформальном –

личностно-развивающая модель обучения. Различные ролевые позиции субъекта обучения в выделенных моделях позволяют судить о темпах развития культуры ИИ молодого человека. В знаниевой модели будет наблюдаться низкий темп развития культуры ИИ обучающегося, в проблемно-развивающей – средний темп развития культуры ИИ обучающегося, в личностно-развивающей – высокий. Использование в настоящее время ИИ в формальном и неформальном образовании является фактором движения к реализации антропологической парадигмы, в рамках которой осуществляется личностно-развивающая модель обучения.

Исходя из движения формального и неформального образования к реализации антропологической парадигмы в эпоху ИИ, развитие культуры ИИ молодежи в информационно-образовательном пространстве в различных формах получения образования следует рассматривать в контексте антропологического подхода, принципа антропологизма в образовании. На основании этого принципа можно утверждать, что уровень овладения личностью культурой ИИ определяет степень и формы проявления индивидуальности в образовательной или профессиональной деятельности, успешность его результатов, способствует эффективности процессов творческого саморазвития и социализации. Исходя из выявленного влияния использования ИИ на эффективность трудовой деятельности (Р. В. Файзуллин, П. Л. Отоцкий, Е. Н. Горлачева, Е. А. Пospelова, Е. С. Харитоновна [4]), можно говорить о том, что уровень развития культуры ИИ молодого человека является как одним из критериев эффективности образова-

¹¹ Институт статистики ЮНЕСКО. Международная стандартная классификация образования МСКО-

2011. 2013. 89 с. URL: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscd-2011-ru.pdf>

тельного или профессионального развития молодого человека, так и критерием оценки реализации уровня снижения рисков использования ИИ в образовании.

Культурологический и антропологический подходы позволили нам определить понятие «культура искусственного интеллекта личности молодого человека», структурные и функциональные компоненты, критерии и показатели феномена. Исходя из структуры общей культуры, состава цифровой культуры личности, содержания материалов ЮНЕСКО, представляющих руководства для подготовки студентов¹² к использованию ИИ, руководства для подготовки учителя¹³ к использованию ИИ в обучении, нами для оценки состояния и развития культуры ИИ личности молодого человека в проводимом исследовании был определен ряд критериев: мотивация к использованию ИИ, критичность в отношении функций и продуктов ИИ, этичность использования ИИ, технологическая готовность к использованию ИИ, творческая активность при использовании ИИ.

Мотивация к использованию ИИ отражает ценности и смыслы его применения, определенную избирательность при использовании нейросетей. Среди ее признаков выделены осознание возможностей ИИ и рисков использования ИИ в определенной образовательной и профессиональной деятельности, приверженность к определенным функциям нейросети, стремление к получению информации о возможностях ИИ для реализации образовательных или профессиональных задач, интенсивность освоения новых возможностей ИИ.

Критичность в отношении функций и продуктов ИИ характеризует осознание обучающимися неподлинности цифрового мира,

своей позиции, создание своей картины мира, обеспечивает высокую критическую оценку полезности и просоциальности использования ИИ. Критерий характеризуется следующими признаками: осмыслением структурных элементов собственных действий в ходе использования ИИ, умением искать и находить наличие предвзятости в алгоритмах ИИ, умением соотносить форму и представляемое на основе ИИ содержание.

Этичность использования ИИ у молодого человека означает понимание им использования ИИ как проявления бережного, ответственного отношения к информации, полученной от ИИ, активное этическое созидание, соблюдение конфиденциальности данных при сборе и обработке информации. Нами для оценивания выделены следующие признаки критерия: степень ответственного отношения к персональным данным и конфиденциальности, знания рисков использования ИИ и понимание этических последствий использования ИИ, соблюдение этических правил использования ИИ.

Критерий «технологическая готовность к использованию ИИ» обеспечивает характеристику технологической грамотности молодого человека, ее высокий уровень свидетельствует об осознанном применении молодым человеком ИИ-инструментов, в котором нет места чрезмерному включению ИИ в свою деятельность. Критерий характеризуется знаниями о возможностях нейросетей для реализуемой деятельности, умениями соотносить задачу с возможностями конкретных нейросетей (умениями производить декомпозицию задач, разделения задач на те, которые требуют использование ИИ, и те, которые должны

¹² UNESCO. AI competency framework for students. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>

¹³ Там же.

быть решены человеком, умениями формулировать задачи для систем ИИ, размечать данные для ИИ), умениями коммуницировать с ИИ, повышать качество ответов ИИ при решении образовательных или профессиональных задач.

Творческая активность при использовании ИИ является характеристикой меры активности молодого человека в творческой пробе сил при решении более трудных для него лично значимых задач. Критерий оценивается по умениям находить творческое решение проблемы с использованием ИИ, умениям проявлять креативность с опорой на ИИ при самопрезентации достигнутых успехов, мерой расширения межличностных контактов (профессиональных, образовательных, научных).

Осуществление антропологического подхода в образовательной подготовке студентов и школьников снимает целый ряд других методологических подходов, так как обеспечивает рассмотрение человека как биопсихосоциокультурного существа. Реализация антропологического подхода означает, что использование ИИ в образовательной практике должно отражать педагогическое сопровождение творческого саморазвития личности молодого человека при постижении им в образовании на разных уровнях сложности себя, других, мира.

Реализация культурологического и антропологического подходов в образовательной и профессиональной деятельности позволяет настраивать и персонализировать системы ИИ для удовлетворения разнообразных потребностей молодежи как в образовательной, так и профессиональной деятельности. В образовательных практиках ИИ обеспечивает учет различных стилей обучения, языковых предпочтений и культурных особенностей, что в итоге способствует созданию более инклюзивной среды как в образовании, так и в

профессиональной деятельности. Применение ИИ с учетом культурных особенностей реализует более глубокое вовлечение в определенные виды деятельности, гарантирует, что молодые люди будут чувствовать себя в соответствии с культурой своей страны, в рамках определенной профессиональной культуры и будут ощущать свою ценность в процессе обучения как в образовательных организациях, так и в условиях корпоративного обучения.

Методы исследования

Выбор методов определялся целью, методологией и логикой исследования. В состав комплекса взаимодополняющих методов вошли *общетеоретические методы* (анализ научных источников, обобщение, систематизация, классификация, теоретическое моделирование); *эмпирические методы* (моделирующий эксперимент, наблюдение, контент-анализ, анализ продуктов деятельности, онлайн опрос); *методы статистической обработки данных* (описательная статистика и корреляционный анализ). Для обработки результатов эмпирических данных использовалась компьютерная программа Microsoft Excel.

Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе в ходе онлайн-опроса 209 учителей и 105 студентов – будущих педагогов в апреле – мае 2025 г. решалась задача получения оценки состояния развития культуры ИИ обучающихся в продуктивной познавательной деятельности по проявлениям понимания ими возможностей ИИ в реализации продуктивной познавательной деятельности и готовности их использовать.

На втором этапе исследования нами был проведен моделирующий эксперимент с участием 23 магистрантов Белгородского государственного национального исследовательского университета, молодых учителей общеобразовательных организаций, у которых, как

показали результаты их самооценки показателей культуры ИИ, имеется средний или высокий опыт использования ИИ. Задачей этого этапа исследования являлась проверка гипотезы о возможности построения педагогического управления процессом развития культуры ИИ личности в продуктивной познавательной деятельности с помощью реализации созданных в культуротворческой учебной ситуации психолого-дидактических условий развития культуры ИИ обучающихся.

Использование моделирующего эксперимента для изучения культуры ИИ студентов в образовательном процессе вызвано большой сложностью, высокой динамичностью и индивидуальным своеобразием культуротворческого процесса развития культуры ИИ молодежи в ходе получения образования. Моделирующий эксперимент позволяет, с одной стороны, упростить культуротворческий процесс развития культуры ИИ студентов, с другой – реализовать условия личностно-развивающего типа обучения, в котором студент предстает как субъект отношений и осуществляет определенную познавательную стратегию в создаваемых условиях продуктивной познавательной деятельности.

Моделирующий эксперимент обширен и многофункционален для исследователя. Он позволяет воспроизвести испытуемому определенные познавательные действия в культуротворческой ситуации с использованием ИИ и отразить свою естественную реакцию на предлагаемые исследователем действия. Характерной особенностью проведенного моделирующего эксперимента явилось то, что поведение испытуемых в экспериментальной ситуации моделировало вполне типичные для культуротворческих ситуаций

действия с использованием ИИ: постановку проблемы, определение задач исследования, формулирование гипотезы, определение способов ее доказательств, решение информационных задач, определение возможных способов исследования, проведение исследования, представление его результатов, что соответствует последовательности культуротворческих ситуаций (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретирования, культуротворчества).

Результаты исследования

Рассмотрим основные результаты решения первой задачи исследования – состояние проблемы развития культуры ИИ обучающихся в ходе осуществляемой ими продуктивной познавательной деятельности. В таблице 1 показано распределение ответов опрошенных студентов педагогических специальностей и учителей на вопрос о понимании ими преимуществ использования ИИ в деятельности педагога. Распределение ответов отражает опыт использования ИИ учителями и студентами. В связи с тем, что студенты имеют более высокий личностный опыт использования ИИ в образовательной деятельности, их доля в выделении преимуществ ИИ в продуктивной познавательной деятельности выше, чем у педагогов-практиков. Так, часто используют нейросети при выполнении самостоятельной познавательной деятельности 42 % студентов, очень часто – 11 % студентов, не используют совсем – 11 %. Среди педагогов в профессиональной деятельности при подготовке к учебным занятиям часто используют нейросети 20 % учителей, очень часто – 3 %, не используют совсем – 32 %.



Таблица 1

Взгляды учителей и будущих учителей на преимущества использования ИИ
в деятельности педагога

Table 1

Teachers' and student teachers' views on the benefits of using AI in educator's activities

Выделяемые участниками опроса преимущества использования ИИ в деятельности педагога / Benefits of using AI in teacher's activities highlighted by the survey participants	Учителя, % / Teachers, %	Студенты, будущие учителя, % / Students, future teachers, %
Автоматизация рутинных процессов / Automation of routine processes	59	66
Достижение персонализации обучения / Achieving personalisation of learning	24	35
Анализ динамики познавательного развития обучающихся / Analysing the dynamics of cognitive development of students	35	42
Рост творческого потенциала участников образовательного процесса (педагогов и обучающихся) / Growth of creative potential of educational process participants (teachers and students)	34	38
Рост творческого потенциала обучающихся / Growth of creative potential of students	29	54
Рост познавательных интересов обучающихся / Growth of students' cognitive interests	55	46
Рост самостоятельности обучающихся / Increased learner autonomy	30	33
Повышение качества межличностного взаимодействия / Improving the quality of interpersonal interaction	15	15
Достижение адекватности самооценки обучающихся в познавательной деятельности / Achievement of adequacy of self-assessment of students in cognitive activities	16	24
Рост авторитета педагога / Increased authority of the educator	14	17

Обращает на себя внимание разрыв в доле ответов студентов и учителей на вопрос о влиянии ИИ на развитие творческого потенциала обучающихся. Мы видим связь отмеченного факта с умениями опрашиваемых разрабатывать учебные задания с использованием ИИ. Результаты изучения осознания педагогами и студентами собственных умений использовать ИИ и программные продукты на основе ИИ для разработки комплекса учебных заданий представлены в таблице 2.

Полученные результаты указывают на необходимость развития компетенций студентов и действующих учителей в решении задач развития культуры ИИ обучающихся в рамках антропологического подхода как ведущего.

Представим результаты второго этапа исследования – моделирующего эксперимента. Его реализация была направлена на подтверждение гипотезы о возможности построения педагогического управления процессом развития культуры ИИ личности в продуктивной познавательной деятельности с помощью системы психолого-дидактических условий:

– осуществление обучающимися с помощью ИИ ценностно-смысловой оценки и выбора цифровой информации и цифровых

средств для постановки и решения познавательных задач;

Таблица 2

Мера осознания педагогами и студентами собственных умений использовать ИИ и программные продукты на основе ИИ для разработки комплекса учебных заданий

Table 2

**A measure of teachers' and students' awareness of their own skills
in using AI and AI-based software products to develop a set of learning tasks**

Вопрос: «Выразите меру согласия с утверждением “Я могу использовать ИИ и программные продукты на основе ИИ для разработки комплекса учебных заданий”» / Question: “Express a measure of agreement with the statement “I can use AI and AI-based software products to develop a set of learning tasks”	Варианты ответов, % Response options, %			
	Не согласен / I don't agree	Скорее не согласен / I rather disagree	Скорее согласен / I rather agree	Согласен / I agree
Ответы студентов – будущих педагогов / Responses from student teachers	9	11	59	21
Ответы учителей-практиков / Responses from practising teachers	8	21	49	22

– последовательное усложнение познавательной деятельности обучающихся от исполнительства к культуротворчеству на основе использования ИИ;

– получение обучающимися с помощью ИИ на разных уровнях культуротворчества познавательных продуктов;

– ИИ-сопровождение самодвижения обучающихся в познании;

– использование обучающимися ИИ в критериальном оценивании результатов познания и в получении запроса на конкретную помощь со стороны ИИ;

– возможность использования обучающимися ИИ в удобном для познавательной деятельности месте и интервале времени;

– ИИ-обеспечение сотрудничества и кооперации в познавательной деятельности.

Создание культуротворческих ситуаций осуществлялось с использованием рекомендованных студентам нейросетей, научных текстов, отражающих различную проблематику. Представленная в текстах информация содер-

жала научные факты, противоречащие устоявшимся научным взглядам; научные факты, требующие научного объяснения; описание методов, которые не позволяют решить новую проблему; описание экспериментов, требующих дальнейших исследований. Предложенные для изучения тексты выбирались студентами и служили для формирования творческих групп. На основе предложенного текста группой студентов с использованием ИИ формулировалась проблема. Ее решение требовало осуществление ряда исследовательских действий с использованием ИИ: формулирование ведущей идеи ее решения, гипотез в рамках выдвинутой идеи, постановки конкретных поисковых задач, построение модели решения проблемы, поиск культурного аналога решения проблемы, проведение корректирования и регулирования процесса решения проблемы, анализ полученных данных, составление выводов о подтверждении гипотезы, объяснение ее опровержения или подтверждения в условиях групповой познавательной деятельности.



В ходе эксперимента студенты регистрировали возникшие мотивационные, методические, информационные, коммуникативные барьеры для решения проблемы. После предложенного решения проблемы творческая группа студентов представляла доклад и презентацию полученных результатов. Затем каждый студент отвечал на поставленные вопросы, отражающие процесс использования ИИ в культуротворческой ситуации, проводил самооценку проявлений его культуры ИИ, участвовал в групповом обсуждении результатов эксперимента.

По полученным нами средним значениям самооценки показателей культуры ИИ участников исследования, проведенной каждым по трехбалльной шкале, построен график (рис. 1), показывающий влияние созданных психолого-дидактических условий на развитие культуры ИИ личности. Из рисунка 1 видно, что в число наиболее низко оцениваемых по 3-балльной шкале участниками исследования собственных показателей культуры ИИ входят следующие показатели: осмысление структурных элементов собственных действий в ходе использования ИИ; умение искать и находить наличие предвзятости в алгоритмах ИИ; знания о возможностях нейросетей для реализуемой деятельности; умение повышать качество ответов ИИ при решении образовательных и профессиональных задач; мера расширения межличностных контактов (профессиональных, образовательных, научных).

Наибольшую динамику среди показателей культуры ИИ в созданных психолого-дидактических условиях получили такие показатели, как осознание возможностей ИИ и рисков использования ИИ в определенной обра-

зовательной и профессиональной деятельности, приверженность к определенным функциям нейросети, осмысление структурных элементов собственных действий в ходе использования ИИ, знания о возможностях нейросетей для реализуемой деятельности, умения соотносить задачу с возможностями конкретных нейросетей, мера расширения межличностных контактов. Неравномерность динамики показателей культуры ИИ студентов после проведения эксперимента отражает как имеющийся опыт использования ИИ обучающимися, так и реализованные ими познавательные стратегии.

Между всеми проявлениями культуры ИИ участников эксперимента были выявлены значимые корреляционные связи путем расчета коэффициента парной линейной корреляции r по К. Пирсону¹⁴ (на уровне значимости 0,05 для рассматриваемой выборки ($N = 23$)). Все коэффициенты на этом уровне значимы и $r \geq 0,414$, что свидетельствует о высоком уровне проявлений изучаемой культуры у магистрантов в условиях моделирующего эксперимента, а также об успешной реализации выделенных психолого-дидактических условий развития культуры молодежи ИИ в обучении.

Контент-анализ полученной оценки результатов работы в творческих группах и каждого магистранта, а также проведенные наблюдения показали наличие у всех участников эксперимента значительного роста интереса к использованию ИИ в продуктивной познавательной деятельности, в том числе в условиях командной деятельности; получение ими новых знаний о возможностях ИИ для реализации поисковой деятельности, составлении промптов; появление более позитивного отношения к использованию ИИ в образовании.

¹⁴ Айвазян С. А., Мхитарян В. С. Прикладная статистика и основы эконометрики. – М., ЮНИТИ, 2008. – 1005 с.

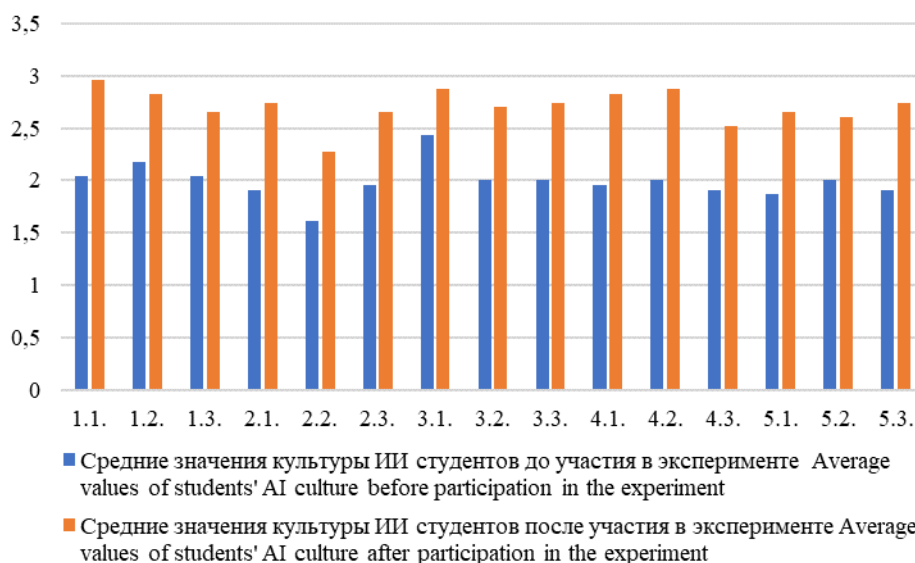


Рис. 1. Динамика показателей культуры ИИ студентов после проведения эксперимента (в баллах)
Fig. 1. Dynamics of Artificial Intelligence Culture Indicators of Students after the Experiment (in points)

Примечание. Обозначения показателей культуры ИИ студента: 1.1. Осознание возможностей ИИ и рисков использования ИИ в определенной образовательной и профессиональной деятельности, приверженность к определенным функциям нейросети. 1.2. Стремление к получению информации о возможностях ИИ для реализации образовательных или профессиональных задач. 1.3 Интенсивность освоения новых возможностей ИИ. 2.1. Осмысление структурных элементов собственных действий в ходе использования ИИ. 2.2. Умение искать и находить наличие предвзятости в алгоритмах ИИ. 2.3. Умение соотносить форму и представляемое на основе ИИ содержание. 3.1. Степень ответственного отношения к персональным данным и конфиденциальности. 3.2. Знания рисков использования ИИ и понимание этических последствий использования ИИ. 3.3. Соблюдение этических правил использования ИИ. 4.1. Знания о возможностях нейросетей для реализуемой деятельности. 4.2. Умения соотносить задачу с возможностями конкретных нейросетей. 4.3. Умение повышать качество ответов ИИ при решении образовательных и профессиональных задач. 5.1 Умения находить творческое решение проблемы с использованием ИИ. 5.2. Умения проявлять креативность с опорой на ИИ при самопрезентации достигнутых успехов. 5.3. Мера расширения межличностных контактов (профессиональных, образовательных, научных).

Note. Designations of student AI culture indicators: 1.1. Awareness of AI capabilities and risks of using AI in certain educational and professional activities, commitment to certain neural network functions. 1.2. Seeking information about AI capabilities to realise educational or professional tasks. 1.3 Intensity of mastering new AI capabilities. 2.1. Comprehension of structural elements of own actions during the use of AI. 2.2. Ability to look for and find the presence of bias in AI algorithms. 2.3. Ability to relate form to AI-based content being presented. 3.1. Degree of responsibility for personal data and privacy. 3.2. Knowledge of the risks of using AI and understanding of the ethical implications of using AI. 3.3. Adherence to ethical rules for the use of AI. 4.1. Knowledge of the capabilities of neural networks for the activity being realised. 4.2. Ability to relate the task to the capabilities of specific neural networks. 4.3. Skills to improve the quality of AI responses when solving educational and professional tasks (to think together with AI). 5.1 Ability to find creative solutions to problems using AI. 5.2. Ability to be creative with AI in self-presentation of achievements. 5.3. A measure of the expansion of interpersonal contacts (professional, educational, scientific).

В письменных и устных оценках результатов работы над проблемой в творческих группах отражается значимость для студентов реализованных в эксперименте проявлений

творчества, критического осмысления результатов коммуникации с ИИ, открытого обмена знаниями, наличия экспериментальной среды, понимание ведущей роли учителя. Ключевым



в деятельности творческих групп, по мнению участников эксперимента, явилось смещение их основного внимания с технологических особенностей использования ИИ в обучении на использование ИИ в целях развития их человеческого потенциала. Важным является и то, что участники эксперимента отметили необходимость дальнейшего развития умений использовать ИИ в своей образовательной и профессиональной деятельности. Об этом свидетельствовали и наши наблюдения, и анализ продуктов деятельности магистрантов в виде макетов статей, докладов, созданных ими презентаций.

Особое внимание было обращено на парные корреляционные связи между показателями творческой активности студентов при использовании ИИ и полученной ими самооценки по 5-балльной шкале интереса к использованию ИИ в образовании, полученных знаний о возможностях ИИ в ходе эксперимента, приобретенных технологических умений при работе с ИИ, интереса к работе с использованием ИИ в творческой группе, осознанием значимости возможностей ИИ для решения поисковых задач. Анализ корреляционных связей между показателями творческой активности при использовании ИИ магистрантами и оценкой ими собственного опыта участия в эксперименте показал наибольшую связность между умением находить творческие решения проблем с помощью ИИ и интересом к использованию ИИ в образовании ($r = 0,751$), интересом к работе в творческой группе ($r = 0,815$), оценкой возможностей ИИ для решения исследовательских познавательных задач ($r = 0,735$); между умениями повы-

шать качество ответов ИИ, используя нестандартные подходы, и интересом к работе в творческой группе ($r = 0,620$), умениями работать с технологиями ИИ ($r = 0,700$); между пониманием возможностей ИИ для решения исследовательских познавательных задач и расширением профессиональных, образовательных и научных контактов ($r = 0,689$); между умением креативно представлять свои достижения, используя ИИ, и возможностью творчески работать в группе ($r = 0,753$). Полученные коэффициенты корреляции свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения влияния культуры ИИ молодежи на развитие их исследовательского потенциала.

Наше внимание сосредоточилось также и на изучении взаимосвязи влияния созданных психолого-дидактических условий на ряд конкретных проявлений культуры ИИ обучающихся. Их изучение в ходе наблюдений и анализа результатов опроса также подтвердило влияние созданных психолого-дидактических условий на развитие культуры ИИ студентов. В беседе магистранты отметили нарастающую сложность выполнения ими познавательной деятельности, а также рост проявлений творчества в связи с более глубоким погружением в решение проблемы.

Специальный опрос после проведения моделирующего эксперимента позволил также подтвердить влияние созданных психолого-дидактических условий на развитие культуры ИИ студентов. Наглядное представление результатов опроса студентов об их направленности на применение ИИ и особенностях его использования в ходе проведенного эксперимента представлена на рисунке 2.

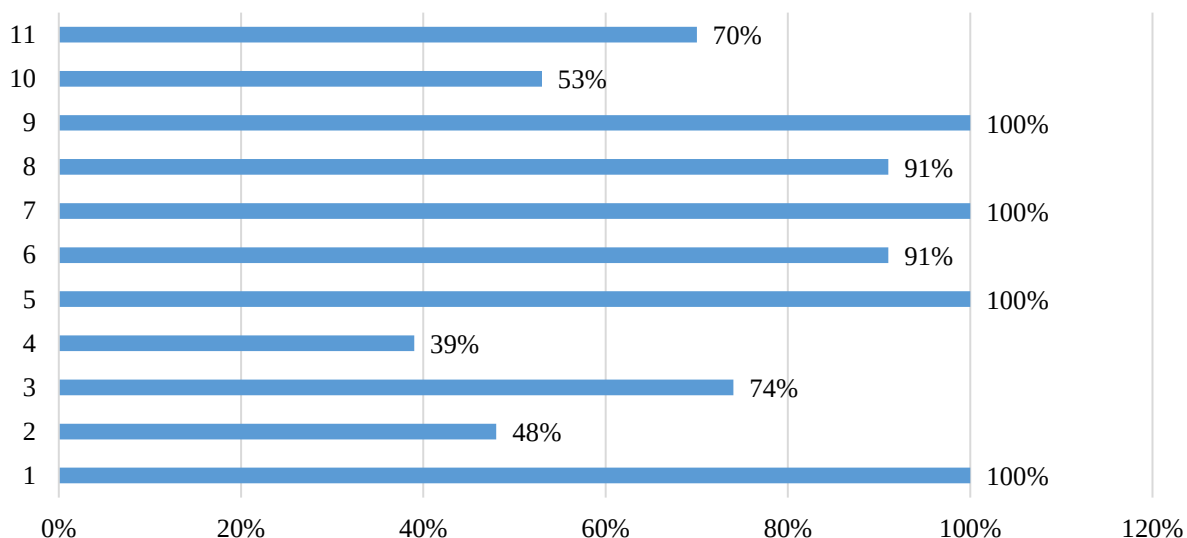


Рис. 2. Распределение мнений студентов о проявлениях субъективной позиции в ходе использования ИИ в продуктивной познавательной деятельности (процент студентов, %)

Fig. 2. Distribution of students' opinions on the manifestations of subjective position during the use of AI in productive cognitive activity (percentage of students, %)

Примечание. Обозначения позиций студентов в условиях моделирующего эксперимента: 1. Стремление глубже изучать проблему. 2. Высокий уровень стремления к изучению проблемы. 3. Высокий уровень желания расширить профессиональные, образовательные и научные контакты в условиях деятельности творческой группы. 4. Уверенность в том, что расширили научные контакты при использовании ИИ. 5. Проведение проверки информации, полученной от ИИ, на достоверность. 6. Проведение проверки информации, полученной от ИИ, на логичность выводов. 7. Проведение проверки информации, полученной от ИИ, на наличие предвзятости в данных и алгоритмах. 8. Влияние ИИ на проявление креативности при решении проблемы. 9. Влияние ИИ на проявление креативности при самопрезентации достигнутых успехов с использованием ИИ. 10. Возникновение ситуаций затруднений при соотнесении задачи с возможностью нейросети. 11. Наличие трудностей в установлении коммуникаций с ИИ.

Note. Designations of student positions in the simulated experiment: 1. Desire to study the problem in greater depth. 2. High level of desire to study the problem. 3. High level of desire to expand professional, educational, and scientific contacts in the context of creative group activity. 4. Confidence that scientific contacts have been expanded through the use of AI. 5. Verification of the reliability of information obtained from AI. 6. Verification of the logicity of conclusions obtained from AI. 7. Verification of the presence of bias in data and algorithms obtained from AI. 8. The influence of AI on the manifestation of creativity in problem solving. 9. The influence of AI on the manifestation of creativity in self-presentation of achievements using AI. 10. The emergence of situations of difficulty in correlating the task with the capabilities of the neural network. 11. Difficulties in establishing communication with AI.

Так, в ходе эксперимента у всех магистрантов возникало стремление глубже изучить проблему, из них у 48 % участников исследования такое стремление было сильно выражено. В ходе опроса мы также выявили, что 74 % магистрантов считают, что у них в условиях деятельности творческой группы часто

возникало желание расширить профессиональные, образовательные и научные контакты, 39 % магистрантов уверены в том, что расширили научные контакты при использовании ИИ. Все обучающиеся проводили проверку информации, полученной от ИИ, на достоверность, 91 % – на логичность выводов,

полученных от ИИ; 100 % обучающихся – на наличие предвзятости в данных и алгоритмах ИИ. Все участники исследования считают, что проявляли ответственное отношение к конфиденциальности информации в условиях использования ИИ в творческой группе, творческую активность для повышения качества ответов с помощью ИИ.

Магистранты (91 % из участников эксперимента) также отметили, что использование ИИ повлияло на уровень проявлений ими креативности при решении проблемы. Все магистранты считают, что проявили также креативность при самопрезентации достигнутых успехов с использованием ИИ. В то же время в условиях деятельности творческой группы у 70 % магистрантов возникали редкие ситуации, когда они не смогли соотнести задачу с возможностью нейросети, у 53 % обучающихся с разной степенью частоты возникали ситуации, когда ИИ «мешал» в работе, что еще раз подчеркивает необходимость развития технологической готовности молодежи к использованию ИИ.

Результаты опроса студентов показывают их направленность на активное использование ИИ в продуктивной познавательной деятельности, что свидетельствует о значимости реализации выявленных психолого-дидактических условий развития культуры ИИ личности молодого человека, обращает внимание на необходимость разработки новых методик и педагогических технологий на их основе.

Заключение

Таким образом, результаты процесса выявления психолого-дидактических условий развития культуры ИИ студентов в продуктивной познавательной деятельности в форме исследования подчеркивают сложность, многоаспектность обозначенной проблемы.

Осуществленная оценка результатов опроса будущих педагогов и учителей указывает на необходимость подготовки педагогов и будущих учителей к развитию культуры ИИ обучающихся в продуктивной познавательной деятельности, в ходе которой будет повышена их мотивация к использованию ИИ в культуротворческих учебных ситуациях, готовность к использованию ИИ и программных продуктов на основе ИИ для разработки комплекса учебных заданий.

Полученная положительная динамика показателей культуры ИИ магистрантов после проведения моделирующего эксперимента, особенности проявлений составляющих культуры ИИ личности магистранта, специфика использования ИИ студентом в последовательности культуротворческих ситуаций (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретирования, культуротворчества), отражающих рост творчества личности в познании, позволили подтвердить гипотезу о возможности построения педагогического управления процессом развития культуры ИИ личности с помощью реализации системы психолого-дидактических условий (осуществления обучающимися с помощью ИИ ценностно-смысловой оценки и выбора цифровой информации и цифровых средств для постановки и решения познавательных задач; последовательного усложнения познавательной деятельности обучающихся от исполнительства к культуротворчеству на основе использования ИИ; получения обучающимися с помощью ИИ на разных уровнях культуротворчества познавательных продуктов; ИИ-сопровождения самодвижения обучающихся в познании; использования обучающимися ИИ в критериальном оценивании результатов познания и в получении запроса на конкретную помощь со стороны ИИ; обеспечения возможности использования обучающимися ИИ в

удобном для познавательной деятельности месте и интервале времени; ИИ-обеспечения сотрудничества и кооперации в познавательной деятельности). Наличие таких условий соответствует личностно-развивающей модели обучения, в которой обучающийся является субъектом отношений.

Реализация психолого-дидактических условий развития культуры ИИ в продуктивной познавательной деятельности, выделенных в рамках антропологического подхода, полученные эмпирические данные позволяют рассматривать феномен развития культуры ИИ обучающейся молодежи как педагогическое сопровождение их творческого саморазвития при постижении с использованием ИИ молодыми людьми на разных уровнях сложности себя, других, мира в процессе движения в познании от общего целостного к более конкретному, точному пониманию реальности, от культуросоотнесения к культуросознанию.

Результаты исследования показывают и то, что развитие культуры ИИ вузовской молодежи как фактора противостояния рискам использования ИИ следует рассматривать в рамках антропологического подхода, принципа антропологизма в образовании. Представленное видение проблемы развития культуры ИИ студентов в условиях осуществления ими познавательной деятельности в форме исследования не исчерпывает всей ее многоаспектности. Перспективы исследования видятся в расширении комплекса методов изучения культуры ИИ студентов в продуктивной познавательной деятельности, выявлении взаимосвязей составляющих культуры ИИ молодого человека и проявлений исследовательского потенциала его личности, рассмотрении особенностей развития культуры ИИ молодежи в продуктивной познавательной деятельности в условиях неформального и неформального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Букина Т. В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 1. – С. 76–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80262603> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2025.1.9>
2. Курьян С. М. Решение проблемы удержания внимания при онлайн-обучении посредством технологий искусственного интеллекта // Информатизация образования и науки. – 2023. – Т. 57, № 1. – С. 3–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50193603>
3. Лукинский И. С., Горшенева И. А., Лукинская М. И. Креативность и ее роль в современном образовательном процессе: комбинаторное мышление и пределы систем искусственного интеллекта // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2025. – № 1. – С. 127–131. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80635501>
4. Файзуллин Р. В., Отоцкий П. Л., Горлачева Е. Н., Поспелова Е. А., Харитонов Е. С. Сценарии развития рынка труда России с учетом оценки влияния искусственного интеллекта: отраслевой разрез // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2025. – Т. 18, № 1. – С. 170–189. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80405919> DOI: <https://doi.org/10.15838/esc.2025.1.97.10>
5. Atchley P., Pannell H., Wofford K., Hopkins M., Atchley R. A. Human and AI collaboration in the higher education environment: opportunities and concerns // Cognitive Research: Principles and Implications. – 2024. – Vol. 9 (1). – P. 20. URL: <https://cognitiveresearchjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41235-024-00547-9> DOI: <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00547-9>



6. Ateeq A., Alzoraiki M., Milhem M., Ateeq R. A. Artificial intelligence in education: implications for academic integrity and the shift toward holistic assessment // *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – P. 1470979. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1470979>
7. Berendt B., Littlejohn A., Blakemore M. AI in education: learner choice and fundamental rights // *Learning, Media and Technology*. – 2020. – Vol. 45 (3). – P. 312–324. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1786399>
8. Burner T., Lindvig Y., Werness J. “We Should Not Be Like a Dinosaur” – Using AI Technologies to Provide Formative Feedback to Students // *Education Sciences*. – 2025. – Vol. 15 (1). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15010058>
9. Essien A., Bukoye O., O’Dea C., Kremantzis M. The influence of AI text generators on critical thinking skills in UK business schools // *Studies in Higher Education*. – 2024. – Vol. 49 (5). – P. 865–882. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2316881>
10. Habib S., Vogel T., Thorne E., Xiao A. How Does Generative Artificial Intelligence Impact Student Creativity? // *Journal of Creativity*. – 2023. – Vol. 34 (1). – P. 100072. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100072>
11. Hasan S., Nasreen S., Rasul S. Leveraging artificial intelligence (AI) in higher education: fostering soft skills communication, collaboration, creativity and critical thinking among university students // *Insights-Journal of Life and Social Sciences*. – 2025. – Vol. 3 (2). DOI: <https://doi.org/10.71000/c42srm97>
12. Kim J., Kelly S., Colon A. X., Spence P. R., Lin X. Toward thoughtful integration of AI in education: mitigating uncritical positivity and dependence on ChatGPT via classroom discussions // *Communication Education*. – 2024. – Vol. 73 (4). – P. 388–404. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634523.2024.2399216>
13. Kim J., Detrick R., Yu S., Song Y., Bol L., Li N. Socially shared regulation of learning and artificial intelligence: Opportunities to support socially shared regulation // *Education and Information Technologies*. – 2025. – Vol. 30 (9). – P. 11483–11521. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13187-9>
14. Klimova B., Pikhart M. Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review // *Frontiers in Psychology*. – 2025. – Vol. 16. – P. 1498132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=81132747> DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1498132>
15. Leung J., Ng D., Chu S., Su J. Artificial intelligence (AI) literacy education in secondary schools: a review // *Interactive Learning Environments*. – 2023. – Vol. 32. – P. 6204–6224. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2255228>
16. Liu J., Wang C., Liu Z., Gao M., Xu Y., Chen J., Cheng Y. A bibliometric analysis of generative AI in education: current status and development // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2024. – Vol. 44 (1). – P. 156–175. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305170>
17. Ozer M. Potential Benefits and Risks of Artificial Intelligence in Education // *Bartın University Journal of Faculty of Education*. – 2024. – Vol. 1 (2). – P. 232–244. DOI: <https://doi.org/10.14686/buefad.1416087>
18. Phan T. AI Integration for Communication Skills: A Conceptual Framework in Education and Business // *Business and Professional Communication Quarterly*. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/23294906241302000>
19. Raz T., Reiter-Palmon R., Kenett Y. Open and Closed-Ended Problem Solving in Humans and AI: The Influence of Question Asking Complexity // *Thinking Skills and Creativity*. – 2024. – Vol. 53. – P. 101598. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101598>



20. Ruiz-Rojas L., Salvador-Ullauri L., Acosta-Vargas P. Collaborative Working and Critical Thinking: Adoption of Generative Artificial Intelligence Tools in Higher Education // Sustainability. – 2024. – Vol. 16 (13). – P. 5367. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16135367>
21. Tang C., Mao S., Naumann S. E., Xing Z. Improving student creativity through digital technology products: A literature review // Thinking Skills and Creativity. – 2022. – Vol. 44. – P. 101032. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101032>
22. Urban M., Dechterenko F., Lukavsky J., Hrabalova V., Svacha F., Brom C., Urban K. ChatGPT improves creative problem-solving performance in university students: An experimental study // Computers & Education. – 2024. – Vol. 215. – P. 105031. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105031>
23. Zanetti M., Rendina S., Picci L., Peluso Cassese F. Potential risks of Artificial Intelligence in education // Formare – Open Journal Per La Formazione in Rete. – 2020. – Vol. 20 (3). – P. 368–378. DOI: <https://doi.org/10.13128/form-8113>
24. Zhou M., Peng S. The Usage of AI in Teaching and Students' Creativity: The Mediating Role of Learning Engagement and the Moderating Role of AI Literacy // Behavioral Sciences. – 2025. – Vol. 15 (5). – P. 587. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15050587>

Поступила: 03 августа 2025

Принята: 11 ноября 2025

Опубликована: 31 декабря 2025

Заявленный вклад авторов:

Макотрова Галина Васильевна: написание статьи, проведение моделирующего эксперимента, сбор эмпирического материала.

Вавилова Дайана Дамировна: литературный обзор, описание и интерпретация данных.

Касаткина Екатерина Васильевна: обработка эмпирического материала, выполнение статистических процедур.

Файзуллин Ринат Васильевич: анализ теоретических источников, корректировка текста статьи.

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Макотрова Галина Васильевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, доцент,
кафедра педагогики факультета психологии,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Победы, д. 85, 308015, г. Белгород, Россия,
ведущий научный сотрудник,
Дирекция приоритетных образовательных инициатив,



Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
д. 82, стр. 1, пр. Вернадского, вн. тер. г. муниципальный округ Тропа-
рево-Никулино 119571, г. Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8781-1636>

SPIN-код: 9331-2733

E-mail: makotrova@bsuedu.ru

Вавилова Дайана Дамировна

кандидат технических наук,

ведущий научный сотрудник,

Дирекция приоритетных образовательных инициатив,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,

д. 82, стр. 1, пр. Вернадского, вн. тер. г. муниципальный округ Тропа-
рево-Никулино 119571, г. Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2161-4402>

SPIN-код: 7304-5550

E-mail: vavilova-dd@ranepa.ru

Касаткина Екатерина Васильевна

кандидат физико-математических наук, доцент,

ведущий научный сотрудник,

Дирекция приоритетных образовательных инициатив,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,

д. 82, стр. 1, пр. Вернадского, вн. тер. г. муниципальный округ Тропа-
рево-Никулино 119571, г. Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6596-0086>

SPIN-код: 9094-8327

E-mail: kasatkina-ev@ranepa.ru

Файзуллин Ринат Васильевич

кандидат экономических наук, доцент,

директор проекта, ведущий научный сотрудник,

Дирекция приоритетных образовательных инициатив,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,

д. 82, стр. 1, пр-кт. Вернадского, вн. тер. г. муниципальный округ Тропа-
рево-Никулино 119571, г. Москва, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1179-3910>

SPIN-код: 2266-0836

E-mail: fayzullin-rv@ranepa.ru



Developing students' artificial intelligence usage culture in productive creativity learning

Galina V. Makotrova ^{1, 2}, Daiana D. Vavilova¹, Ekaterina V. Kasatkina¹, Rinat V. Faizullin

¹ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Directorate of Priority Educational Initiatives, Moscow, Russian Federation,

² Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article presents the results of the study on developing students' artificial intelligence culture, confronting the risks of its increasing overuse in learning. The purpose of the study is to identify, within the framework of cultural and anthropological approaches, the conditions for the development of students' artificial intelligence culture in productive learning activities.

Materials and Methods. The cultural and anthropological approaches built the methodological basis of the study. Theoretical methods (analysis, synthesis, generalisation, systematisation, classification, theoretical modelling), empirical methods (modelling experiment, observation, content analysis, analysis of learning outcomes, oral and online survey), and methods of statistical data processing (general statistics and correlation analysis) were used to achieve the purpose of the research. The study involved 209 teachers, 105 education undergraduates, and 23 master's students.

Results. The authors obtained the following results: the concept of 'development of students' artificial intelligence usage culture' is defined; psychological and teaching conditions for developing students' culture of artificial intelligence usage in productive learning activities are theoretically and experimentally verified.

Conclusions. The research has revealed the correlation between the levels of students' AI usage culture demonstrated in productive learning activities and psychological and teaching support provided by the university.

Keywords

Artificial intelligence; Culture of artificial intelligence usage; Formal education; Non-formal education; Informal education; Learning activities.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Academy of National Economy and Public Administration. Project No. 1.14.-2025-1 ("A study of the development of AI culture among Russian youth, including through the education system").

For citation

Makotrova G. V., Vavilova D. D., Kasatkina E. V., Faizullin R. V. Developing students' artificial intelligence usage culture in productive creativity learning. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (6), pp. 326–350. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2506.14>

 Corresponding Author: Galina V. Makotrova, makotrova@bsuedu.ru

© Galina V. Makotrova, Daiana D. Vavilova, Ekaterina V. Kasatkina, Rinat V. Faizullin, 2025



REFERENCES

1. Bukina T. V. Artificial intelligence in education: Current state and development prospects. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2025, no. 1, pp. 76-83. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80262603> DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2025.1.9>
2. Kuryan S. M. Solution of the problem of keeping attention during online learning through artificial intelligence technologies. *Informatization of Education and Science*, 2023, vol. 57 (1), pp. 3-9. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50193603>
3. Lukinsky I. S., Gorsheneva I. A., Lukinskaya M. I. Creativity and its role in the modern educational process: Combinatorial thinking and the limits of artificial intelligence systems. *Psychology and Pedagogy of Professional Activity*, 2025, no. 1, pp. 127-131. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80635501>
4. Faizullin R. V., Ototsky P. L., Gorlacheva E. N., Pospelova E. A., Kharitonova E. S. Assessing the impact of artificial intelligence on Russian labor market development scenarios: Industry analysis. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 2025, vol. 18 (1), pp. 170-189. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80405919> DOI: <https://doi.org/10.15838/esc.2025.1.97.10>
5. Atchley P., Pannell H., Wofford K., Hopkins M., Atchley R. A. Human and AI collaboration in the higher education environment: Opportunities and concerns. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2024, vol. 9 (1), pp. 20. URL: <https://cognitiveresearchjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41235-024-00547-9> DOI: <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00547-9>
6. Ateeq A., Alzoraiki M., Milhem M., Ateeq R. A. Artificial intelligence in education: Implications for academic integrity and the shift toward holistic assessment. *Frontiers in Education*, 2024, vol. 9, pp. 1470979. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1470979>
7. Berendt B., Littlejohn A., Blakemore M. AI in education: Learner choice and fundamental rights. *Learning, Media and Technology*, 2020, vol. 45 (3), pp. 312-324. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1786399>
8. Burner T., Lindvig Y., Werness J. “We should not be like a dinosaur” – Using AI Technologies to provide formative feedback to students. *Education Sciences*, 2025, vol. 15 (1). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15010058>
9. Essien A., Bukoye O., O’Dea C., Kremantzis M. The influence of AI text generators on critical thinking skills in UK business schools. *Studies in Higher Education*, 2024, vol. 49 (5), pp. 865-882. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2316881>
10. Habib S., Vogel T., Thorne E., Xiao A. How does generative artificial intelligence impact student creativity? *Journal of Creativity*, 2023, vol. 34 (1), pp. 100072. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100072>
11. Hasan S., Nasreen S., Rasul S. Leveraging artificial intelligence (AI) in higher education: fostering soft skills communication, collaboration, creativity and critical thinking among university students. *Insights-Journal of Life and Social Sciences*, 2025, vol. 3 (2). DOI: <https://doi.org/10.71000/c42srm97>
12. Kim J., Kelly S., Colon A. X., Spence P. R., Lin X. Toward thoughtful integration of AI in education: Mitigating uncritical positivity and dependence on ChatGPT via classroom discussions. *Communication Education*, 2024, vol. 73 (4), pp. 388-404. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634523.2024.2399216>

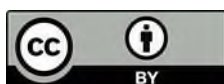


13. Kim J., Detrick R., Yu S., Song Y., Bol L., Li N. Socially shared regulation of learning and artificial intelligence: Opportunities to support socially shared regulation. *Education and Information Technologies*, 2025, vol. 30 (9), pp. 11483-11521. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13187-9>
14. Klimova B., Pikhart M. Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: A mini-review. *Frontiers in Psychology*, 2025, vol. 16, pp. 1498132. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1498132>
15. Leung J., Ng D., Chu S., Su J. Artificial intelligence (AI) literacy education in secondary schools: A review. *Interactive Learning Environments*, 2023, vol. 32, pp. 6204-6224. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2255228>
16. Liu J., Wang C., Liu Z., Gao M., Xu Y., Chen J., Cheng Y. A bibliometric analysis of generative AI in education: Current status and development. *Asia Pacific Journal of Education*, 2024, vol. 44 (1), pp. 156-175. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305170>
17. Ozer M. Potential benefits and risks of artificial intelligence in education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2024, vol. 1 (2), pp. 232-244. DOI: <https://doi.org/10.14686/buefad.1416087>
18. Phan T. AI Integration for communication skills: A conceptual framework in education and business. *Business and Professional Communication Quarterly*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/23294906241302000>
19. Raz T., Reiter-Palmon R., Kenett Y. Open and closed-ended problem solving in humans and AI: The influence of question asking complexity. *Thinking Skills and Creativity*, 2024, vol. 53, pp. 101598. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101598>
20. Ruiz-Rojas L., Salvador-Ullauri L., Acosta-Vargas P. Collaborative working and critical thinking: Adoption of generative artificial intelligence tools in higher education. *Sustainability*, 2024, vol. 16 (13), pp. 5367. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16135367>
21. Tang C., Mao S., Naumann S. E., Xing Z. Improving student creativity through digital technology products: A literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 2022, vol. 44, pp. 101032. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101032>
22. Urban M., Dechterenko F., Lukavsky J., Hrabalova V., Svacha F., Brom C., Urban K. ChatGPT improves creative problem-solving performance in university students: An experimental study. *Computers & Education*, 2024, vol. 215, pp. 105031. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105031>
23. Zanetti M., Rendina S., Picci L., Peluso Cassese F. Potential risks of Artificial Intelligence in education. *Formare - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 2020, vol. 20 (3), pp. 368-378. DOI: <https://doi.org/10.13128/form-8113>
24. Zhou M., Peng S. The usage of AI in teaching and students' creativity: The mediating role of learning engagement and the moderating role of AI literacy. *Behavioral Sciences*, 2025, vol. 15 (5), pp. 587. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15050587>

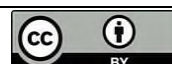
Submitted: 03 August 2025

Accepted: 11 November 2025

Published: 31 December 2025



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





The authors' stated contribution:

Galina V. Makotrova

Contribution of the co-author: writing the article, conducting the modeling experiment, collecting empirical material.

Daiana D. Vavilova

Contribution of the co-author: literature review, description and interpretation of data.

Ekaterina V. Kasatkina

Contribution of the co-author: processing of empirical material, implementation of statistical procedures.

Rinat V. Faizullin

Contribution of the co-author: analysis of theoretical sources, correction of the article text.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Galina Vasilyevna Makotrova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy,
Associate Professor,

Department of Pedagogy, Faculty of Psychology,
Belgorod State National Research University,
85 Pobedy St., 308015, Belgorod, Russian Federation;

Leading Researcher

Directorate of Priority Educational Initiatives,

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
82, pp. 1 Vernadskogo Ave., Troparevo-Nikulino municipal district, Moscow,
119571, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8781-1636>

E-mail: makotrova@bsuedu.ru

Daiana Damirovna Vavilova

Candidate of Technical Sciences,

Leading Researcher, Directorate of Priority Educational Initiatives,

Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration,

82, pp. 1 Vernadskogo Ave., Troparevo-Nikulino municipal district, Moscow,
119571, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2161-4402>

E-mail: vavilova-dd@ranepa.ru



Ekaterina Vasilevna Kasatkina

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor,
Leading Researcher, Directorate of Priority Educational Initiatives,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration,

82, pp. 1 Vernadskogo Ave., Troparevo-Nikulino municipal district, Moscow,
119571, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6596-0086>

E-mail: kasatkina-ev@ranepa.ru

Rinat Vasilovich Faizullin

Candidate of Economics, Associate Professor,
Project Director, Leading Researcher,
Directorate of Priority Educational Initiatives,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration,

82, pp. 1 Vernadskogo Ave., Troparevo-Nikulino municipal district, Moscow,
119571, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1179-3910>

E-mail: fayzullin-rv@ranepa.ru