

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

Психология образования в поликультурном пространстве

№ 1 (73) / Елец, 2026

Учредитель и издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, 1).

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (регистрационный номер ПИ № ФС77-35613 от 12 марта 2009). Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

The founder and the publisher: Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Bunin Yelets State University” (399770, Lipetsk region, Yelets, Kommunarov Street, 28, 1).

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (registration number: PI № FS77-35613 of 12, March 2009).

The journal is included in The List of Russian peer-reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published.

Редакционная коллегия

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия — **главный редактор**. ORCID: 0000-0001-8363-8496, WOS Researcher ID: D-2869-2016, Scopus Author ID: 7102412673, ID РИНЦ: 73661

Крикунов Александр Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия — **заместитель главного редактора**. ORCID: 0000-0001-9632-5106, WOS Researcher ID: AAG-2170-2020, Scopus Author ID: 57220835026, ID РИНЦ: 356856

Рогова Наталья Сергеевна, старший преподаватель кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия — **ответственный секретарь**. ORCID: 0009-0006-4174-1253, ID РИНЦ: 1124767

Баасанхуу Энхмаа, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии Монгольского государственного университета образования, Улан-Батор, Монголия.

Барышева Тамара Александровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. ORCID: 0000-0003-2572-2985, Scopus Author ID: 57216954568, ID РИНЦ: 269636

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, доцент, заведующая кафедрой иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск, Россия. ORCID: 0000-0002-4291-6354, Scopus Author ID: 57221192968, ID РИНЦ: 586729

Герасимова Евгения Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. ORCID: 0000-0003-1497-4386, WOS Researcher ID: V-4615-2017, Scopus Author ID: 57196466205, ID РИНЦ: 296672

Де Ягер Мелоди, доктор психологии, директор Института механизмов управления движениями, Йоханнесбург, Южная Африка. ORCID: 0000-0001-9480-0890

Ельникова Оксана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. ORCID: 0000-0001-7904-3705, WOS Researcher ID: AAN-6951-2019, Scopus Author ID: 57191528278, ID РИНЦ: 658051

Ефимова Виктория Леонидовна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. ORCID: 0000-0001-7029-9317, WOS Researcher ID: AЕК-4157-2022, Scopus Author ID: 57188670076, ID РИНЦ: 424583

Каменская Валентина Георгиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, Россия. *ORCID: 0000-0002-1654-8041, WOS Researcher ID: Q-8999-2016, Scopus Author ID: 6701876138, ID РИНЦ: 77240*

Карпова Наталья Львовна, доктор психологических наук, старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия. *ORCID: 0000-0001-9964-7629, WOS Researcher ID: AAG-1264-2021, Scopus Author ID: 7005366226, ID РИНЦ: 126613*

Карташова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, член-корреспондент МАНПО, Елец, Россия. *ORCID: 0000-0002-2057-5659, WOS Researcher ID: V-5845-2017, Scopus Author ID: 57200439945, ID РИНЦ: 339333*

Корниенко Дмитрий Сергеевич, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия. *ORCID: 0000-0002-6597-264X, WOS Researcher ID: L-5971-2015, Scopus Author ID: 36053200600, ID РИНЦ: 351345*

Костина Любовь Михайловна, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. *ORCID: 0000-0002-0472-7640, WOS Researcher ID: S-3779-2019, Scopus Author ID: 7005814805, ID РИНЦ: 541517*

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия. *ORCID: 0000-0002-2117-6975, WOS Researcher ID: Q-5209-2016, Scopus Author ID: 15058961200, ID РИНЦ: 358470*

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, Брест, Беларусь. *ORCID: 0000-0002-8163-0842, WOS Researcher ID: K-9760-2018, Scopus Author ID: 57884248200*

Перевозкина Юлия Михайловна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, Россия. *ORCID: 0000-0003-4201-3988, WOS Researcher ID: D-6891-2014, Scopus Author ID: 57193958447, ID РИНЦ: 633652*

Разумникова Ольга Михайловна, доктор биологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск, Россия. *ORCID: 0000-0002-7831-9404, WOS Researcher ID: R-5716-2016, Scopus Author ID: 6603665668, ID РИНЦ: 77350*

Сороковых Галина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Государственного университета просвещения, Москва, Россия. *ORCID: 0000-0002-5589-7842, WOS Researcher ID: HTM-1404-2023, ID РИНЦ: 441275*

The editorial board

Elena I. Nikolaeva, Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia — **Editor-in-chief**. *ORCID: 0000-0001-8363-8496, WOS Researcher ID: D-2869-2016, Scopus Author ID: 7102412673, ID РИНЦ: 73661*

Aleksandr E. Krikunov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia — **Deputy Editor-in-Chief**. *ORCID: 0000-0001-9632-5106, WOS Researcher ID: AAG-2170-2020, Scopus Author ID: 57220835026, ID РИНЦ: 356856*

Natalia S. Rogova, Senior Lecturer of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia — **Executive Secretary**. *ORCID: 0009-0006-4174-1253, ID РИНЦ: 1124767*

Enkhmaa Baasanhuu, Candidate of Psychological Sciences, Mongolian National University of Education, Ulaanbaatar, Mongolia.

Tamara A. Barysheva, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. *ORCID: 0000-0003-2572-2985, Scopus Author ID: 57216954568, ID РИНЦ: 269636*

-
- Nadezhda E. Bulankina**, Doctor of Philosophical Sciences, Head of the Department of Foreign Language Education, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers, Novosibirsk, Russia. *ORCID: 0000-0002-4291-6354, Scopus Author ID: 57221192968, ID PИИЦ: 586729*
- Melodie de Jager**, Doctor of Sciences (Psychology), Mind Movies Institute, Johannesburg, South Africa. *ORCID: 0000-0001-9480-0890*
- Oksana E. Elnikova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0001-7904-3705, WOS Researcher ID: AAH-6951-2019, Scopus Author ID: 57191528278, ID PИИЦ: 658051*
- Victoria L. Efimova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. *ORCID: 0000-0001-7029-9317, WOS Researcher ID: AEK-4157-2022, Scopus Author ID: 57188670076, ID PИИЦ: 424583*
- Evgeniya N. Gerasimova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Pro-Rector for Additional Education, Internal Control and International Affairs, Yelets State University, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0003-1497-4386, WOS Researcher ID: V-4615-2017, Scopus Author ID: 57196466205, ID PИИЦ: 296672*
- Valentina G. Kamenskaya**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0002-1654-8041, WOS Researcher ID: Q-8999-2016, Scopus Author ID: 6701876138, ID PИИЦ: 77240*
- Natalia L. Karpova**, Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0001-9964-7629, WOS Researcher ID: AAG-1264-2021, Scopus Author ID: 7005366226, ID PИИЦ: 126613*
- Valentina N. Kartashova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Eastern and European Languages, Translation and Linguodidactics, Bunin Yelets State University, Corresponding Member of MANPO, Yelets, Russia. *ORCID: 0000-0002-2057-5659, WOS Researcher ID: V-5845-2017, Scopus Author ID: 57200439945, ID PИИЦ: 339333*
- Dmitry S. Kornienko**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0002-6597-264X, WOS Researcher ID: L-5971-2015, Scopus Author ID: 36053200600, ID PИИЦ: 351345*
- Lyubov M. Kostina**, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia. *ORCID: 0000-0002-0472-7640, WOS Researcher ID: S-3779-2019, Scopus Author ID: 7005814805, ID PИИЦ: 541517*
- Sergey I. Kudinov**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0002-2117-6975, WOS Researcher ID: Q-5209-2016, Scopus Author ID: 15058961200, ID PИИЦ: 358470*
- Larisa M. Maksimuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Republic of Belarus. *ORCID: 0000-0002-8163-0842, WOS Researcher ID: K-9760-2018, Scopus Author ID: 57884248200*
- Yulia M. Perevozkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia. *ORCID: 0000-0003-4201-3988, WOS Researcher ID: D-6891-2014, Scopus Author ID: 57193958447, ID PИИЦ: 633652*
- Olga M. Razumnikova**, Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. *ORCID: 0000-0002-7831-9404, WOS Researcher ID: R-5716-2016, Scopus Author ID: 6603665668, ID PИИЦ: 77350*
- Galina V. Sorokovykh**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages of State University of Education, Moscow, Russia. *ORCID: 0000-0002-5589-7842, WOS Researcher ID: HTM-1404-2023, ID PИИЦ: 441275*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Козлова С.А.

Исследование сформированности профессиональных ценностей студентов педагогических специальностей среднего профессионального образования на начальном этапе получения профессии 7

Терещенко Э.В., Ложечкина А.Д., Жерновой Б.А.

Теоретические подходы к анализу адаптации личности в поликультурной образовательной среде 18

Хохлова Н.И., Муллер О.Ю.

Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения на этапе выбора профессии обучающимися из числа малочисленных коренных народов ХМАО-Югры 27

Элали М.А.

Влияние ценностно-смысловой сферы иностранных студентов на их адаптацию 38

КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

Николаева Е.И., Климашевская О.А.

Изучение нейробиологических особенностей и пищевых предпочтений у детей с аутистическим спектром 51

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гогоберидзе А.Г., Ничипоренко Л.К., Новицкая В.А., Яфизова Р.И.

Ценностные категории в сознании современных дошкольников: специфика понимания «добра» детьми в мегаполисе и провинции 66

Голубник А.А., Китайгородский М.Д.

Готовность будущих учителей технологии к профессиональной деятельности в системе общего и дополнительного образования детей в области сквозных цифровых технологий 78

Долженкова О.В.

Деловая игра в цифровой среде как эффективная технология формирования «мягких навыков» у будущих горных инженеров в процессе иноязычного образования 95

Калабина И.А., Глубокова Е.Н.

Модель персонифицированной подготовки «учителя будущего»: сравнительный анализ концепций и практик 105

Каменкова Н.Г., Шереметьева О.В.

Развитие исследовательской компетенции будущих учителей начальных классов на геометрическом содержании 117

Кондратьева С.А., Поликарпова Е.М.

Разработка и применение метапредметных заданий на уроках родного (якутского) языка для активизации языковой компетенции обучающихся 5 класса 130

Ломакина С.А.

Кластерная система обучения как способ реализации основных дидактических принципов образования 139

Лыкова К.Г.

Построение системы дополнительного образования для развития ИИ-грамотности молодых педагогов: на примере математики 148

Осипова А.С.

Диагностика сформированности слухопроизносительных навыков на раннем этапе обучения английскому языку 157

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ 168

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Svetlana A. Kozlova

A study of the formation of professional values of students of pedagogical specialties of secondary vocational education at the initial stage of obtaining a profession 7

Eleonora V. Tereshchenko, Anna D. Lozhechkina, Bogdan A. Zhernovoy

Theoretical approaches to the analysis of personal adaptation in a multicultural educational environment..... 18

Natalia I. Khokhlova, Olga Yu. Muller

Psychological and pedagogical support for self-determination at the stage of choosing a profession by students from the small number of indigenous peoples of the Khanty-Mangytsy Autonomous Region..... 27

Maria A. Elali

Influence of the value-semantic sphere of foreign students on their adaptation 38

COGNITIVE SCIENCES

Elena I. Nikolaeva, Olga A. Klimashevskaya

Study of neurobiological characteristics and food preferences in children with autistic spectrum.... 51

PEDAGOGICAL SCIENCES

Aleksandra G. Gogoberidze, Lidia K. Nichiporenko, Victiria A. Novitskaya,

Rimma I. Yafizova

Value categories in the consciousness of modern preschoolers: the specificity of understanding “good” by children in the megapolis and the province 66

Alexander A. Golubnik, Mikhail D. Kitaygorodskiy

Readiness of future technology teachers for professional activity in the system of general and additional children's education in the field of cross-cutting digital technologies 78

Olesya V. Dolzhenkova

Business game in a digital environment as an effective technology for developing soft skills in future mining engineers during foreign language training 95

Inna A. Kalabina, Elena N. Glubokova

The model of personalized training for the “teacher of the future”: a comparative analysis of concepts and practices..... 105

Natalya G. Kamenkova, Olga V. Sheremeteva

Development of research competence of future primary school teachers on geometric content 117

Sardana A. Kondratyeva, Evdokiya M. Polikarpova

Development and application of meta-subject tasks in the lessons of the native (yakut) language to enhance the language competence of 5th grade students 130

Svetlana A. Lomakina

Clustered learning system as a way to implement the main didactic principles of education..... 139

Ksenia G. Lykova

Building a continuing education system for developing ai lit-eracy among young teachers: a case study in mathematics..... 148

Aleksandra S. Osipova

Diagnostics of the formation of auditory-pronunciation skills at an early stage of english language learning..... 157

INFORMATION FOR THE AUTHORS 168



Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-7-17>

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ

Светлана Александровна Козлова

Нижегородский Губернский колледж, Нижний Новгород, Россия, vetlanka.1981@mail.ru

Резюме. В статье представлено исследование, посвященное изучению сформированности профессиональных педагогических ценностей у студентов педагогических специальностей среднего профессионального образования (СПО) на начальном этапе обучения. Актуальность данной темы обусловлена возрастающими требованиями к качеству подготовки будущих педагогических кадров, где профессиональные ценности рассматриваются как ключевой фактор, определяющий мотивацию, профессиональную идентичность и готовность к эффективной профессиональной деятельности. Целью исследования является выявление и анализ особенностей профессиональных педагогических ценностей у студентов 2 курса, обучающихся по специальностям дошкольное образование и преподавание в младших классах. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с использованием комплекса психодиагностических методик, включающего: методику изучения ценностных ориентаций (МИЦО) М. Рокича, диагностику Ш. Шварца (адаптация В.Н. Карандашева), опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина и методику изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна («Якоря карьеры»). Для обеспечения надежности данных перед основным исследованием была проведена пилотная апробация методик на выборке, репрезентативной основной ($n = 30$). В статье подробно описывается процедура исследования, анализируются полученные данные, представляются сравнительные характеристики ценностных ориентаций и мотивов студентов различных специальностей. Выявлено, что на начальном этапе обучения студенты, независимо от выбранной специализации, демонстрируют недостаточную выраженность профессиональных педагогических ценностей, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по их формированию. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями педагогических колледжей и училищ для разработки и

реализации образовательных программ, направленных на формирование профессиональной идентичности и развитие ценностных ориентаций у будущих педагогов.

Ключевые слова: ценности, педагогическая деятельность, система ценностей, педагогические специальности, педагогические ценности, студенты СПО, начальный этап обучения, профессиональная подготовка, ценностные ориентации, формирование ценностей

Для цитирования

Козлова С.А. Исследование сформированности профессиональных ценностей студентов педагогических специальностей СПО на начальном этапе получения профессии // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 7–17. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-7-17>

Research article

A STUDY OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AT THE INITIAL STAGE OF OBTAINING A PROFESSION

Svetlana A. Kozlova

Nizhny Novgorod Provincial College, Nizhny Novgorod, Russia, cvetlanka.1981@mail.ru

Abstract. *The article presents a study devoted to the study of the formation of professional pedagogical values among students of pedagogical specialties of secondary vocational education (SPE) at the initial stage of training. The relevance of this topic is due to the increasing demands on the quality of training of future teaching staff, where professional values are considered as a key factor determining motivation, professional identity and readiness for effective professional activity. The purpose of the study is to identify and analyze the features of the formation of professional pedagogical values among 2nd-year students studying in specialties related to preschool education and teaching in primary schools. The article presents the results of an empirical study conducted using a set of psychodiagnostic techniques, including: M. Rokich's methodology for studying value orientations (MITSO), Sh diagnosis. Schwartz (adaptation by V.N. Karandashev), questionnaire of terminal values (Father) I.G. Senin and the methodology of studying the motivation of E. Shein's professional career ("Anchors of career"). To ensure the reliability of the data, a pilot test of the methods was conducted on a representative sample (n = 30). The article describes in detail the research procedure, analyzes the data obtained, and presents comparative characteristics of the value orientations and motives of students of various specialties. It is revealed that at the initial stage of training, students, regardless of their chosen specialization, demonstrate insufficient expression of professional pedagogical values, which indicates the need for purposeful work on their formation. The results of the research can be used by teachers of pedagogical colleges and colleges to develop and implement educational programs aimed at the formation of professional identity and the development of value orientations among future teachers.*

Keywords: *values, pedagogical activity, value system, pedagogical specialties, pedagogical values, students of vocational education, initial stage of education, professional training, value orientations, empirical research, value formation*

For citation

Kozlova, S.A. (2026). A study of the formation of professional values of students of pedagogical specialties of secondary vocational education at the initial stage of obtaining a profession. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 7–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-7-17>

Введение

Современный образовательный процесс, движимый запросом на технологический прогресс, зачастую фокусируется на прикладных задачах: передаче информации и развитии когнитивных навыков. Но такая ориентация на выполнение узкого социального заказа неизбежно отодвигает на второй план формирование нравственных основ личности. Несмотря на этот дисбаланс, ценностные ориентиры не теряют своей значимости. Напротив, в последнее время наблюдается обратный процесс: гуманизация общественной жизни требует синтеза знаний о человеке, природе и социуме. На передний план новая цель образования — создание условий для развития личности как высшей ценности. Этот поворот знаменует переход от традиционной, функциональной модели к ценностной парадигме, которая рассматривает образование как целостный феномен, а не просто как процесс подготовки кадров.

Данный подход находит обоснование в трудах отечественных педагогов, в частности, В.А. Слостёнина. Ученый утверждает, что подготовка учителя должна базироваться на идеях «гуманизации и аксиологизации», а в ее основу необходимо положить «гуманистическую парадигму..., базирующуюся на антропологическом подходе к общечеловеческим ценностям» (Павлютенков, 1990, с. 7). Но что конкретно понимается под ценностями в этой парадигме? В.А. Слостёнин и Г.И. Чижаква предлагают емкое определение: это характеристики педагогической деятельности, которые, с одной стороны, позволяют педагогу удовлетворять собственные духовные и материальные потребности, а с другой — служат ориентиром для его профессиональной активности, направленной на гуманистические идеалы, «те ее особенности, которые позволяют педагогу удовлетворять свои материальные и духовные потребности, служат ориентиром его социальной и профессиональной активности» (Ведерникова и др., 2019, с. 140). Развивая эту мысль, исследователь структурирует ценности, связывая их с фундаментальными потребностями личности учителя. Эта классификация включает несколько взаимосвязанных групп, именно, социальные ценности, ценности общения, ценности самореализации, ценности самосовершенствования, прагматические ценности.

Важно, что В.О. Зинченко делает принципиальный вывод о том, что «на всех этапах профессиональной подготовки будущих педагогов будет проходить актуализация, интериоризация и последующая персонализация профессиональных ценностей личности, формирование у студентов собственной системы ценностей, позволяющей будущему педагогу эффективно решать профессиональные задачи на разных уровнях системы образования с учетом интересов всех прямых и косвенных участников образовательного процесса» (Зинченко, 2024, с. 92). Таким образом, представленная классификация ценностей является не просто перечнем, а целостной системой, формирующей основу для развития современного педагога. Методологическим ориентиром выступило положение К.Д. Ушинского о том, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его же во всех отношениях» (Ушинский, 1950, с. 23).

Процесс формирования ценностного сознания и поведения носит комплексный характер, поэтому «обязательным педагогическим условием организации ценностного образования в образовательном учреждении является создание воспитывающего пространства с учетом целей образовательной деятельности» (Петронюк, 2022, с. 108). Этот принцип напрямую ведет нас к необходимости формирования ценностного сознания будущего учителя — особой формы отражения действительности, которая позволяет осмысливать окружающий мир и собственную деятельность в нем.

Целью профессионального воспитания в этом контексте становится не только подготовка к деятельности как таковой, но и формирование ценностного поведения. Это поведение, понимаемое в психологии как сложная психическая функция (Леонтьев, 1992, с. 108), является прямым результатом успешной аксиологизации воспитательного процесса и служит его главным критерием. Только когда студенты начинают относиться к своей профессии как к непреходящей ценности, для них раскрывается смысл их жизненного предназначения. Как отмечают исследователи, ценностные ориентации будущих специалистов в это время испытывают множество влияний и, в свою очередь, сами мощно воздействуют на образовательный процесс, определяя учебную мотивацию, профессиональные и жизненные цели (Громова, 2014).

Ф. Бьюэлл в своей работе указывает, что в современном глобальном контексте культурное производство, включая идеи и ценности, все больше формируется в рамках глобальной системы, а не исключительно под влиянием национальных традиций (Buell, 1994).

Наиболее комплексный подход, основанный на глобальном исследовании ценностей, демонстрируют Р. Инглхарт и У. Бейкер. Они установили, что модернизация общества ведет к переходу от ценностей выживания (материальная безопасность, традиционная трудовая этика) к ценностям самовыражения (автономия, индивидуальность, креативность). При этом уникальное культурное наследие общества продолжает влиять на то, как эти ценности проявляются в профессиональной среде (Inglehart, Baker, 2000). В современных исследованиях по педагогике, например, Н. Бордовской и А. Реана, образование понимается и как процесс и результат обучения, и как общественная ценность, и как ценность личности, так как современный человек тратит на образование и профессию более пятнадцати лет своей жизни (Бордовская, Реан, 2000).

Эмпирическим подтверждением трансформации ценностных ориентаций в условиях современного общества служат, например, исследования казахстанской молодежи. Так, «результаты демонстрируют, что молодежь формирует гибридную систему ценностей, где традиционные элементы не отрицаются, а интегрируются с новыми культурными моделями» (Мажитова, 2025, с. 26).

Таким образом, ценностная система личности в современном мире приобретает сложный, интегративный характер, что находит отражение в научных исследованиях.

Если ценностная парадигма является теоретическим стержнем современного педагогического образования, то ее практическое воплощение происходит через конкретное содержание знаний и форм работы со студентами. Однако насколько эффективны эти методы на практике? Как именно внеаудиторная работа и целенаправленное ценностное воспитание влияют на профессиональное становление будущего учителя? Вектор основной профессиональной деятельности по подготовке студентов в ценностной парадигме нами определен и обозначен круг приоритетных вопросов и направлений, а именно образовательная среда и психолого-педагогические условия внутри нее, где ценности знания, образования и развития являются основными (Козлова, 2024).

Для получения ответов на эти вопросы и была организована опытно-экспериментальная работа, направленная на эмпирическую проверку теоретических положений. Ее центральной задачей стало выявление реального влияния специально разработанной программы, интегрирующей ценности в образовательный процесс, на формирование профессиональной идентичности и ценностных ориентаций студентов-педагогов. База — ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж», период с 2022 по 2025 учебный год. Первичным и определяющим дальнейшее направление работы стало проведение первичной диагностики. Целью которой стало определение уровня сформированности ценностных ориентаций студентов на начальном этапе обучения (на 2 курсе обучения).

Методология и методы

Подобран комплекс психодиагностических методик: методика изучения ценностных ориентаций (МИЦО) М. Рокича (Rokeach Value Survey, RVS) позволяет определить иерархию терминальных (цели жизни) и инструментальных (средства достижения целей) ценностей; портретный ценностный опросник Ш. Шварца (адаптация В.Н. Карандашева) направлен на изучение базовых ценностей личности (самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижение, власть, безопасность, конформизм, традиция, доброжелательность, универсализм); опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) (И.Г. Сенин) призван оценить значимости различных сфер жизни (достижения, духовное удовлетворение, межличностные отношения, самоутверждение, сохранение индивидуальности); методика изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна («Якоря карьеры») для определения доминирующих мотивов профессиональной деятельности (компетентность, менеджмент, автономия, безопасность, предпринимательство, служение, вызов, стиль жизни). Все методики имеют подтвержденные психометрические характеристики.

Объектом исследования стал процесс формирования профессиональных педагогических ценностей у студентов педагогического колледжа, обучающихся по специальностям «Дошкольное воспитание» и «Преподавание в младших классах». Исследуемая группа (выборка) — студенты 2 курса отделения «Дошкольное воспитание» (95 человек) и студенты 2 курса отделения «Преподавание в младших классах» (92 человека). Общее количество испытуемых — 187. Выборка является репрезентативной для данной образовательной организации и этапа обучения. Методы обработки и анализа данных: количественный анализ (статистическая обработка результатов тестирования (определение средних значений, стандартного отклонения, сравнение групп, корреляционный анализ)); качественный анализ (интерпретация результатов исследования на основе теоретических положений педагогики и психологии, выявление общих тенденций и индивидуальных особенностей).

Изучение сформированности профессиональных педагогических ценностей у студентов второго курса педагогического колледжа является актуальным по ряду причин. Второй курс является важным этапом в формировании профессиональной идентичности. Именно в этот период студенты начинают осознавать специфику будущей профессии и формировать свое отношение к ней. На данном этапе они уже имеют некоторый опыт обучения, что позволяет им более осознанно оценивать свои профессиональные интересы и ценности. Результаты исследования, проведенного нами, могут быть использованы для корректировки учебных программ и методов обучения, направленных на более эффективное формирование профессиональных педагогических ценностей. Данные об объекте исследования (уровень сформированности ценностей, пре-

обладающие мотивы) могут быть учтены при разработке рекомендаций по адаптации студентов к предстоящей педагогической практике, а в нашем случае, для разработки программы сопровождения студентов педагогических специальностей с активным включением ценностного содержания в учебно-воспитательный процесс и реализацией психолого-педагогических условий развития профессиональных педагогических ценностей.

Результаты и обсуждение

Результаты, полученные в ходе исследования, представлены в таблицах и диаграммах.

Таблица 1

Результаты применения методики изучения ценностных ориентаций (МИЦО) М. Рокича

Ценности	Дошкольное воспитание		Преподавание в младших классах	
	Отвергаемая	Предпочитаемая	Отвергаемая	Предпочитаемая
Терминальные ценности				
Общественное признание	64	12	30	5
Счастье других	66	2	51	1
Счастливая семейная жизнь	21	55	26	14
Познание	43	10	28	16
Развитие	12	35	18	12
Свобода	21	33	20	30
Удовольствия	49	12	51	5
Творчество	57	14	44	12
Любовь	12	70	4	71
Уверенность в себе	12	49	24	30
Материально обеспеченная жизнь	12	62	10	48
Наличие хороших знакомых и верных друзей	16	40	14	32
Красота природы и искусства	73	6	43	14
Интересная работа	24	23	13	45
Здоровье	2	85	10	60
Жизненная мудрость	33	21	30	23
Активная деятельная жизнь	26	28	19	29
Продуктивная жизнь	36	17	25	11
Инструментальные ценности				
Непримиримость к недостаткам	73	3	65	1
Терпимость	40	17	33	13
Эффективность в делах	54	15	34	13
Ответственность	14	65	15	54
Честность	20	46	11	64
Самоконтроль	17	36	15	29
Широта взглядов	50	22	27	21
Чуткость	36	17	49	10
Смелость в отстаивании своего мнения	30	28	39	26
Твердая воля	57	14	40	12
Образованность	14	51	5	32
Независимость	22	31	21	27
Рационализм	34	24	29	16
Исполнительность	26	25	37	16
Жизнерадостность	16	59	21	42
Высокие запросы	60	18	51	10
Воспитанность	12	73	6	73
Аккуратность	21	47	18	46

**Результаты применения
опросника терминальных ценностей (ОТеЦ) (И.Г. Сенин)**

Шкалы	Дошкольное воспитание	Преподавание в младших классах
Сферы жизни		
Увлечение	7	7,5
Общественная жизнь	6,9	7,4
Семейная жизнь	3,8	6,3
Обучение и образование	6,2	7,1
Профессиональная жизнь	5,8	6,3
Терминальные ценности		
Сохранение собственной индивидуальности	6,6	7,3
Духовное удовлетворение	5,5	6
Достижения	7,1	7,9
Развитие себя	6,5	7
Активные социальные контакты	5,9	6,4
Креативность	6,1	6,4
Высокое материальное положение	7	7,4
Собственный престиж	4,8	5,5

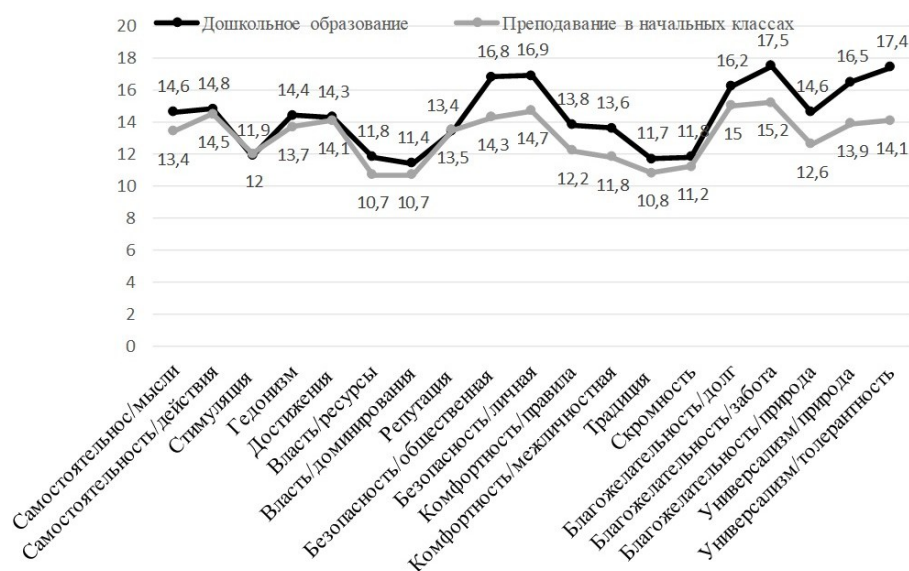


Рис. 2. Результаты применения портретного ценностного опросника Ш. Шварца (адаптация В.Н. Карандашева)

Анализ первичных результатов диагностики показал, что у студентов 2 курса обоих отделений наблюдается недостаточно высокая выраженность ценностей, непосредственно связанных с педагогической деятельностью (любовь к детям, педагогический такт, организаторские способности, стремление к профессиональному росту). Количественные данные подтверждают это: средние значения (M) по шкалам, связанным с альтруистическими и профессионально-творческими ценностями, находятся в диапазоне 3,8–4,2 по 7-балльной шкале Шварца ($SD = 1,1-1,3$), что статистически значимо ниже ($p < 0,01$), чем показатели по ценностям Безопасности ($M = 5,4$, $SD = 0,9$) и Доброжелательности ($M = 5,1$, $SD = 1,0$). Студенты приоритет отдают терминальным цен-

ностям, таким как «здоровье» ($M = 6,7$, $SD = 0,5$), «семья» ($M = 6,5$, $SD = 0,6$) и «материальное обеспечение» ($M = 5,9$, $SD = 0,8$), и инструментальным ценностям, таким как «честность» ($M = 6,2$, $SD = 0,7$), «ответственность» ($M = 6,0$, $SD = 0,8$) и «образованность» ($M = 5,8$, $SD = 0,9$), в то время как профессиональная самореализация не является доминирующей ($M = 4,1$, $SD = 1,2$). Анализ «якорей карьеры» выявил выраженное стремление к «стабильности» ($M = 7,8$, $SD = 1,1$), «служению» ($M = 7,5$, $SD = 1,2$) и «стилю жизни» ($M = 7,3$, $SD = 1,3$), но более низкие показатели в отношении «компетентности» ($M = 5,9$, $SD = 1,4$), «автономии» ($M = 4,5$, $SD = 1,5$) и «предпринимательства» ($M = 3,8$, $SD = 1,6$).

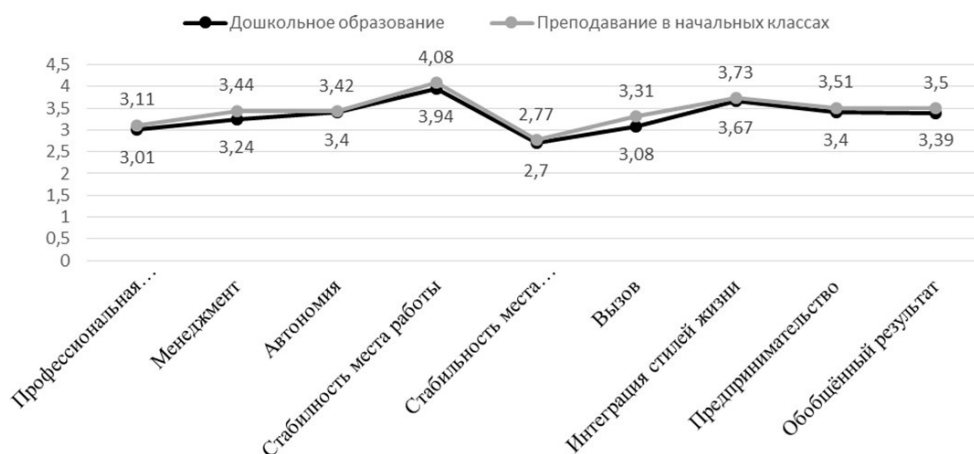


Рис. 4. Результаты применения методики изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна («Якоря карьеры»)

Статистический анализ (t-критерий Стьюдента) не выявил значимых различий ($p > 0,05$) в выраженности профессиональных педагогических ценностей между студентами отделений по большинству шкал, что может указывать на общие тенденции в процессе формирования профессиональной идентичности на данном этапе обучения. Говоря о методологической обоснованности, необходимо сделать оговорку о том, что использованный комплекс методик (Рокич, Шварц, ОТеЦ, «Якоря карьеры») обеспечивает многомерность и достоверность данных, а онлайн-сбор данных повысил вовлеченность респондентов, уменьшил ошибки и ускорил обработку результатов. Эффективность диагностического комплекса подтверждается его способностью выявлять статистически значимые ($p < 0,05$) различия между ожидаемым и реальным ценностным профилем педагога, а также удовлетворительными показателями надежности ($\alpha > 0,70$), что делает его пригодным для использования в СПО.

Ценностные профили групп — студенты дошкольного образования демонстрируют более высокую ориентацию на эмоционально-личностные ценности: здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, воспитанность, ответственность. Студенты преподавания в начальных классах больше ценят познание, интересную работу, честность, самостоятельность, что отражает их ориентацию на интеллектуальную и социальную составляющую профессии.

Общие тенденции — обе группы высоко ценят здоровье, любовь, семью, образованность, что соответствует возрастным и профессиональным особенностям. А вот

низкий приоритет имеют ценности, связанные с творчеством, счастьем других, неприемлемостью к недостаткам, что может указывать на недостаточную сформированность альтруистической и критической составляющих педагогической деятельности.

Инструментальные ценности, такие как воспитанность, ответственность, честность занимают высокие места у обеих групп, что соответствует этическому идеалу педагога. Независимость, смелость в отстаивании мнения, высокие запросы находятся на низких позициях, что может свидетельствовать о конформизме или недостаточной уверенности в себе.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование наглядно демонстрирует, что ценностные ориентации являются не абстрактной категорией, а действенным фактором, определяющим успешность подготовки педагога, способного не только транслировать знания, но и закладывать основу духовных ценностей у своих учеников. В то же время, полученные эмпирические данные (средние значения, стандартные отклонения, критерии значимости) объективно свидетельствуют о недостаточной сформированности ключевых профессиональных ценностей на начальном этапе обучения.

Перспективы дальнейшей работы мы видим в следующем — разработка и внедрение тренингов, семинаров, практикумов, направленных на развитие недостающих ценностей (творчество, альтруизм, критическое мышление). Интеграция ценностно-ориентированных заданий в учебные дисциплины и практики. Повторная диагностика для оценки динамики изменений.

Проведенное исследование подтверждает необходимость целенаправленной работы по формированию профессиональных педагогических ценностей у студентов педагогических специальностей СПО на начальном этапе обучения. Результаты констатирующего этапа, подкрепленные статистическим анализом, указывают на недостаточную выраженность профессиональных ценностей, что требует разработки и реализации эффективных образовательных программ. Формирующий этап эксперимента показал позитивную динамику в развитии профессиональных ценностей, однако, требует дальнейшего совершенствования.

Результаты исследования могут быть использованы преподавателями педагогических колледжей для разработки и реализации образовательных программ, направленных на формирование профессиональной идентичности и развитие ценностных ориентаций у будущих педагогов, администрациями образовательных учреждений для организации внеучебной деятельности, способствующей формированию профессиональных ценностей и мотивации к педагогической деятельности, научными сотрудниками для дальнейшего изучения проблемы формирования профессиональных ценностей у студентов педагогических специальностей.

Литература

- Бордовская Н.В., Реан А.А.. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов. СПб.: Издательский дом «Питер», 2000. 304 с.
- Ведерникова Л.В., Еланцева С.А., Поворознюк О.А. Методологические подходы практикоориентированной подготовки педагога в вузе // Человек и образование. 2019. № 2 (59). С. 139–146.

-
- Громова Ч.Р. Структура идентичности личности современного студента (на примере исследования будущих педагогов) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 3 (143). С. 34–38.
- Зинченко В.О. Профессиональные ценности будущего педагога: механизмы и инструменты формирования // Стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04–05 декабря 2024 года. Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2024. С. 89–92.
- Козлова С.А. Психологические условия эффективного педагогического воздействия на формирование системы ценностей студентов-педагогов // Нижегородский психологический альманах. 2024. № 1. С. 157–166.
- Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 2. С. 107–117.
- Мажитова А. Традиционные и западные ценности в мировоззрении Казахстанской молодежи // Вестник Торайгыров университета. Гуманитарная серия. 2025. № 3. С. 26–35. <https://doi.org/10.48081/IELH8802>
- Павлютенков Е.М. Профессиональная диагностика и практикум по профдиагностике. Ч. 1. Комсомольск-на-Амуре: [б.и.], 1990. 99 с.
- Петронюк И.С., Королькова Л.Н. Педагогическое сопровождение воспитания ценностных отношений подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–1. С. 106–109.
- Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Том 8. Человек как предмет воспитания. Опыт пед. антропологии. Том первый. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 774 с.
- Buell F. *National Culture and the New Global System*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1994.
- Inglehart R., Baker W. Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values // *American Sociological Review*. 2000. Vol. 65. No. 1. Pp. 19–51. <https://doi.org/10.2307/2657288>

References

- Bordovskaya, N.V., & Rean, A.A. (2000). *Pedagogy: a textbook for students of pedagogical universities*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Buell, F. (1994). *National Culture and the New Global System*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Gromova, Ch.R. (2014). The structure of the identity of a modern student (on the example of a study of future teachers). *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, (3), 34–38. (In Russ.)
- Inglehart, R., & Baker, W. (2000). Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, 65(1), 19–51. <https://doi.org/10.2307/2657288>
- Kozlova, S.A. (2024). Psychological conditions for effective pedagogical influence on the formation of the value system of student teachers. *Nizhegorodskii psikhologicheskii al'manakh*, (1), 157–166. (In Russ.)
- Leont'ev, D.A. (1992). The life world of a person and the problem of needs. *Psikhologicheskii zhurnal*, 13(2), 107–117. (In Russ.)
- Mazhitova, A. (2025). Traditional and Western values in the worldview of Kazakhstani youth. *Vestnik Torajgy'rov universiteta. Gumanitarnaya seriya*, (3), 26–35. <https://doi.org/10.48081/IELH8802>
- Pavlyutenkov, E.M. (1990). *Professional diagnostics and a workshop on professional diagnostics*. Part 1. Komsomolsk-na-Amure. (In Russ.)
- Petrynyuk, I.S., & Korolkova, L.N. (2022). Pedagogical support for the education of value relations of adolescents. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (75-1), 106–109. (In Russ.)
-

-
- Ushinsky, K.D. (1950). *Collected Works. Vol. 1. Man as a Subject of Education. Experience of Pedagogical Anthropology. Vol. 1.* Moscow; Leningrad: Akad. ped. nauk RSFSR. (In Russ.)
- Vedernikova, L.V., Elantseva, S.A., & Povoroznyuk, O.A. (2019). Methodological approaches to practice-oriented teacher training at a university. *Chelovek i obrazovanie*, (2), 15–22. (In Russ.)
- Zinchenko, V.O. (2024). Professional values of the future teacher: mechanisms and tools of formation. In *Strategic guidelines for higher and general education in the context of socio-cultural transformations: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, Lugansk, December 4–5, 2024* (pp. 89–92). Lugansk: Luganskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. (In Russ.)

Информация об авторе

Козлова Светлана Александровна, преподаватель высшей квалификационной категории Нижегородского Губернского колледжа; почтовый адрес: Россия, 603059, г. Нижний Новгород, ул. Витебская, д. 41; электронная почта: svetlanka.1981@mail.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 25.12.25. Принята к печати 12.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the author

Svetlana A. Kozlova, teacher of the highest qualification category, Nizhny Novgorod Provincial College; Postal Address: Russia, 603059, Nizhny Novgorod, 41, Vitebsk Street; e-mail: svetlanka.1981@mail.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 25 December 2025. Accepted 12 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 159.9: 37.015.3

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-18-26>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

**Элеонора Владимировна Терещенко¹, Анна Дмитриевна Ложечкина²,
Богдан Александрович Жерновой³**

^{1,2,3} Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия

¹ tereschenko-nora@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1958-5366>

² gogastik77@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2583-3231>

³ zhernovoyb@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0009-0340-1911>

Резюме. В условиях усиления процессов глобализации и академической мобильности проблема адаптации личности в поликультурной образовательной среде приобретает особую актуальность. Целью статьи является теоретический анализ основных подходов к изучению адаптации личности в поликультурном образовательном пространстве и разработка интегративной авторской модели адаптации. В работе обобщены положения социально-психологического, аккультурационного, межкультурного и социокультурного подходов, представленных в зарубежных и отечественных исследованиях. Показано, что существующие концепции, несмотря на их эвристическую ценность, характеризуются фрагментарностью и недостаточным учетом институциональных факторов образовательной среды. На основе проведенного анализа предложена авторская интегративная модель адаптации личности в поликультурной образовательной среде, включающая индивидуально-психологический, идентификационно-ценностный, социально-психологический и образовательно-институциональный уровни. Выделены основные типы адаптации личности в условиях культурного разнообразия: интегративный, компенсаторный, формально-адаптивный и дезадаптивный. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений об адаптации личности за счет системного учета роли образовательной среды как активного фактора адаптационного процесса. Практическая значимость работы связана с возможностью использования предложенной модели при проектировании программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: адаптация личности; поликультурная образовательная среда; межкультурное взаимодействие; этнокультурная идентичность; образовательная среда; психологическая адаптация

Для цитирования

Терещенко Э.В., Ложечкина А.Д., Жерновой Б.А. Теоретические подходы к анализу адаптации личности в поликультурной образовательной среде // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 18–26. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-18-26>

© Терещенко Э.В., Ложечкина А.Д., Жерновой Б.А., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

THEORETICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF PERSONAL ADAPTATION IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Eleonora V. Tereshchenko¹, Anna D. Lozhechkina², Bogdan A. Zhernovoy³

^{1,2,3} North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

¹ tereschenko-nora@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1958-5366>

² gogastik77@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2583-3231>

³ zhernovoyb@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0009-0340-1911>

Abstract. *In the context of globalization and increasing academic mobility, the problem of personal adaptation in a multicultural educational environment becomes particularly relevant. The purpose of the article is to provide a theoretical analysis of key approaches to the study of personal adaptation in multicultural educational settings and to develop an integrative authorial model of adaptation. The paper synthesizes the main ideas of social-psychological, acculturation, intercultural, and sociocultural approaches presented in both international and Russian research. It is shown that existing theories, despite their explanatory potential, tend to be fragmented and insufficiently address the institutional characteristics of the educational environment. Based on the conducted analysis, an integrative authorial model of personal adaptation in a multicultural educational environment is proposed, including individual-psychological, identity-value, social-psychological, and educational-institutional levels. The main types of adaptation outcomes are identified: integrative, compensatory, formally adaptive, and maladaptive. The theoretical contribution of the study lies in expanding the understanding of personal adaptation by emphasizing the active role of the educational environment as a systemic factor of adaptation. The practical significance of the research is associated with the possibility of applying the proposed model in the design of psychological and pedagogical support programs for students in multicultural educational contexts.*

Keywords: *personal adaptation; multicultural educational environment; intercultural interaction; ethnic identity; educational environment; psychological adaptation*

For citation

Tereshchenko, E.V., Lozhechkina, A.D., & Zhernovoy, B.A. (2026). Theoretical approaches to the analysis of personal adaptation in a multicultural educational environment. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 18–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-18-26>

Введение

Современное образовательное пространство функционирует в условиях поликультурности, формирующейся под воздействием глобализационных процессов, миграционной мобильности населения, а также интернационализации и академической мобильности в сфере образования. Образовательные организации создают пространство для устойчивого взаимодействия представителей различных этнических, культурных, языковых и конфессиональных групп, что особенно актуально для Северо-Кавказского федерального округа Российской Федерации, где происходит тесное взаимодействие разных народов и культур. В этих условиях возрастает значимость психологических факторов,

обеспечивающих успешность включения личности в образовательный процесс, среди которых ключевое место занимает адаптация.

Адаптация личности в поликультурной образовательной среде представляет собой сложный, многоуровневый и динамичный процесс, затрагивающий когнитивную, эмоциональную, ценностно-смысловую и поведенческую сферы личности. Ее успешность определяет не только общий уровень психологического здоровья обучающихся, но и характер межличностных отношений, уровень учебной мотивации, академическую успешность и социальную интеграцию в образовательном коллективе (Андреева, 2016, с. 33).

Несмотря на наличие значительного массива исследований, посвященных проблемам адаптации, в научной литературе сохраняется фрагментарность теоретических подходов к анализу адаптации личности именно в поликультурной образовательной среде. Зачастую адаптация рассматривается либо в рамках общепсихологических концепций, либо в контексте межкультурной коммуникации, без их целостной интеграции применительно к образовательной реальности. Это обуславливает необходимость теоретического синтеза существующих подходов.

Теоретическая новизна настоящей статьи заключается в попытке интегративного анализа адаптации личности в поликультурной образовательной среде на основе объединения социально-психологического, аккультурационного и образовательного подходов.

Цель статьи — систематизировать и концептуально сопоставить основные теоретические подходы к анализу адаптации личности в поликультурной образовательной среде, а также обозначить ключевые психологические механизмы данного процесса.

Адаптация личности как психологическая категория

В психологической науке адаптация рассматривается как базовый механизм взаимодействия личности и социальной среды, обеспечивающий согласование индивидуальных возможностей субъекта с требованиями социального контекста. В социально-психологическом подходе адаптация трактуется как активный процесс установления динамического равновесия между требованиями социальной среды и индивидуальными возможностями субъекта (Андреева, 2016, с. 41).

Важно подчеркнуть, что современное понимание адаптации выходит за рамки представлений о пассивном приспособлении. Адаптация включает элементы личностного выбора, интерпретации социальной реальности и конструирования индивидуальных стратегий поведения. Данное положение приобретает особую значимость в условиях поликультурной среды, где отсутствуют единые, однозначно заданные нормы и ценности.

В образовательном контексте адаптация личности представляет собой многогранный процесс, включающий освоение новых форм учебной деятельности, развитие навыков критического мышления и творческого подхода к решению задач. Это также предполагает способность обучающегося эффективно взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса — преподавателями, однокурсниками, наставниками. Адаптация включает в себя умение выстраивать конструктивные и продуктивные отношения, основанные на взаимном уважении, доверии и поддержке. Кроме того, она подразумевает понимание и принятие культурного многообразия образовательной среды, что способствует развитию открытости и готовности к межкультурному диалогу. Таким образом, адаптация в образовательном контексте является ключевым факто-

ром успешного обучения и личностного роста, позволяя каждому обучающемуся раскрыть свой потенциал.

Теории аккультурации и межкультурной адаптации

Одним из наиболее теоретически разработанных направлений анализа адаптации личности в поликультурной среде является аккультурационный подход, представленный в работах Дж. Берри (Berry, 1997, p. 12). В рамках данной концепции адаптация рассматривается как результат взаимодействия индивида с принимающей культурой, а ее характер определяется выбранной стратегией аккультурации: интеграцией, ассимиляцией, сепарацией или маргинализацией.

Теоретически важным является положение о том, что стратегии аккультурации не являются исключительно индивидуальным выбором личности, а формируются во взаимодействии с социальным и институциональным контекстом, в том числе образовательной средой. В этом смысле образовательная организация может выступать как фактор, способствующий интегративной стратегии адаптации либо, напротив, усиливающий маргинализацию обучающихся.

Развитие идей аккультурационного подхода представлено в работах Я.Я. Ким (Kim, 2001, p. 45), рассматривающей межкультурную адаптацию как непрерывный процесс личностных изменений, сопровождающийся ростом межкультурной коммуникативной компетентности. Важным аспектом данной теории является понимание адаптации как ресурса личностного развития, что позволяет рассматривать поликультурную образовательную среду не только как источник стресса, но и как пространство личностного роста.

Дополняет данные подходы концепция культурного шока, разработанная К. Уорд, С. Бочнером и А. Фернхэмом (Ward et al., 2001, p. 98). Авторы выделяют психологическую и социокультурную адаптацию, подчеркивая, что успешность освоения новой культуры не всегда сопровождается субъективным ощущением благополучия. Данное положение имеет принципиальное значение для анализа адаптации в образовательной среде, где академическая успешность часто может сочетаться с эмоциональными и социальными трудностями.

Этнокультурная идентичность как регулятор адаптации

Этнокультурная идентичность является одним из ключевых психологических регуляторов адаптационных процессов в поликультурной среде. По мнению Н.М. Лебедевой (2003, с. 112), позитивная этническая идентичность способствует снижению межкультурной тревожности и формированию установок открытости и принятия.

Т.Г. Стефаненко (2018, с. 94) отмечает, что в условиях интенсивного межкультурного взаимодействия идентичность приобретает динамический характер и может выступать как ресурс адаптации, обеспечивая гибкость и вариативность адаптационных стратегий.

Связь идентичности и адаптации подтверждается и в исследованиях Дж. Берри и соавторов (Berry et al., 2006, p. 318), которые показали, что выбор стратегии аккультурации тесно связан с особенностями этнокультурной самоидентификации личности.

Межкультурная компетентность как ресурс образовательной адаптации

Межкультурная компетентность рассматривается как интегративное личностное образование, обеспечивающее эффективность межкультурного взаимодействия. О.С. Павлова и соавторы рассматривают межкультурную компетентность как «сложное много-составное понятие, включающее в себя четыре базовых компонента: межкультурный интерес, межкультурную стабильность, отсутствие этноцентризма, а также управление межкультурным взаимодействием» (Павлова и др., 2022, с. 45).

В модели развития межкультурной чувствительности М. Беннета (Bennett, 1993) адаптация рассматривается как результат перехода от этноцентрических к этнорелятивистским установкам, что создает психологические предпосылки для принятия культурного многообразия.

Развитие межкультурной компетентности в образовательной среде способствует снижению уровня межэтнической напряженности и формированию психологически безопасного пространства обучения, что подчеркивается в работах Г.У. Солдатовой (1998).

Адаптация личности в поликультурной образовательной среде: интегративная модель

Обобщение существующих теоретических подходов позволяет предложить авторскую интегративную модель адаптации личности в поликультурной образовательной среде, направленную на преодоление фрагментарности имеющихся концепций. В рамках данной модели адаптация рассматривается не только как реакция личности на внешние условия, но и как процесс активного конструирования субъектом собственной образовательной и культурной позиции.

Авторская модель адаптации личности в поликультурной образовательной среде основывается на предположении о многоуровневой организации адаптационного процесса и включает четыре взаимосвязанных блока.

Первый блок — **индивидуально-психологический**. Он охватывает личностные характеристики, определяющие устойчивость к стрессу поликультурного взаимодействия: уровень тревожности, самооценку, мотивацию достижения, когнитивную гибкость и рефлексивность. Данный блок задает базовые предпосылки адаптации и определяет субъективное переживание образовательной среды (Андреева, 2016, с. 45).

Второй блок — **идентификационно-ценностный**. В отличие от традиционных моделей, где идентичность рассматривается как отдельный фактор, в предлагаемой модели она выделяется в самостоятельный уровень. Этнокультурная и гражданская идентичность выступают здесь как регуляторы адаптационных стратегий, опосредующие отношение личности к культурному многообразию и определяющие готовность к интеграции либо дистанцированию (Стефаненко, 2004).

Третий блок — **социально-психологический**. Он включает характеристики межличностного и межгруппового взаимодействия в образовательной среде: принятие в группе, характер коммуникации с педагогами и сверстниками, наличие или отсутствие межэтнической напряженности. На данном уровне адаптация проявляется в способности личности выстраивать конструктивные формы взаимодействия в условиях культурного разнообразия (Солдатова, 1998).

Четвертый блок — **образовательно-институциональный**. Его выделение представляет собой важный элемент модели. Образовательная среда рассматривается не как

нейтральный фон адаптации, а как активный субъект, задающий нормативные, ценностные и организационные условия адаптационного процесса. Политика образовательной организации, педагогические установки, формы психолого-педагогического сопровождения и характер образовательных практик оказывают прямое влияние на выбор и устойчивость адаптационных стратегий обучающихся.

Взаимодействие указанных блоков носит динамический характер и может приводить к формированию различных типов адаптации личности в поликультурной образовательной среде: **интегративной, компенсаторной, формально-адаптивной и дезадаптивной**. Интегративный тип характеризуется сочетанием позитивной идентичности, высоким уровнем межкультурной компетентности и психологического благополучия. Компенсаторный тип предполагает внешнюю успешность при наличии внутреннего напряжения (внутриличностного конфликта). Формально-адаптивный тип отражает усвоение внешних норм без их внутренней оценки и принятия. Дезадаптивный тип связан с устойчивыми трудностями включения в образовательную среду.

Предлагаемая авторская модель позволяет интегрировать положения аккультурационного подхода Дж. Берри, теории межкультурной адаптации Я.Я. Ким и отечественные концепции адаптации в образовании, расширяя их за счет включения институционального измерения и типологии адаптационных исходов.

Практическая применимость модели

Несмотря на теоретический характер исследования, предложенная модель адаптации личности в поликультурной образовательной среде обладает выраженной практической значимостью и может быть использована в системе высшего и среднего профессионального образования. Ее применение позволяет перейти от фрагментарных адаптационных мероприятий к системному психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях культурного разнообразия.

На индивидуально-психологическом уровне модель может служить основой для разработки диагностических программ, направленных на выявление факторов риска дезадаптации (повышенной тревожности, низкой когнитивной гибкости, дефицита рефлексивных навыков). Это создает условия для ранней профилактики адаптационных трудностей у обучающихся из различных культурных групп.

Идентификационно-ценностный блок модели позволяет использовать ее в практике формирования этнокультурной толерантности и гражданской идентичности в образовательных организациях. Модель может быть положена в основу программ межкультурного воспитания, направленных на гармонизацию процессов интеграции без утраты значимых компонентов культурной идентичности обучающихся.

Социально-психологический блок модели применим при проектировании образовательной среды и организации межкультурного взаимодействия в учебных группах. Он позволяет педагогам и психологам учитывать особенности межгрупповой динамики, снижать уровень межэтнической напряженности и формировать условия для конструктивного диалога культур.

Образовательно-институциональный блок модели ориентирован на использование в деятельности администрации образовательных организаций. Он может служить теоретической основой для разработки локальных нормативных актов, программ адаптации иностранных обучающихся и обучающихся-мигрантов, а также систем повышения межкультурной компетентности педагогов.

Таким образом, предложенная модель адаптации личности в поликультурной образовательной среде может рассматриваться как аналитический и проектировочный инструмент, применимый как в научных исследованиях, так и в практической деятельности образовательных организаций на разных уровнях.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволил обобщить основные подходы к изучению адаптации личности в поликультурной образовательной среде и выявить ограничения их разрозненного применения. В статье обоснована необходимость интегративного рассмотрения адаптационных процессов с учетом индивидуально-психологических, идентификационно-ценностных, социально-психологических и институциональных факторов.

Основополагающим результатом исследования является разработка авторской интегративной модели адаптации личности в поликультурной образовательной среде, расширяющей существующие теоретические подходы за счет включения идентификационно-ценностного и образовательно-институционального уровней анализа, а также типологии адаптационных исходов. В отличие от традиционных моделей, направленных преимущественно на индивидуальные стратегии адаптации, предложенная модель подчеркивает активную роль образовательной среды как системного фактора адаптации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией предложенной модели, уточнением диагностических индикаторов адаптационных типов и анализом эффективности образовательных практик, направленных на формирование интегративных стратегий адаптации в условиях поликультурного образовательного пространства.

Литература

- Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2016. 363 с.
- Павлова О.С., Хухлаев О.Е., Бучек А.А., Александрова Е.А., Гаврюшина М.К., Кривцова А.С., Лейбман И.Я., Шорохова В.А. Межкультурная компетентность и самоэффективность учителя в мультикультурной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 1. С. 45–60. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-1-45-60>
- Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 386 с.
- Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2004. 352 с.
- Bennett M.J. Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity // Education for the Intercultural Experience. Ed. by R.M. Paige. Yarmouth: Intercultural Press, 1993. Pp. 21–71.
- Berry J.W. Immigration, Acculturation, and Adaptation // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46. No. 1. Pp. 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation // Applied Psychology: An International Review. 2006. Vol. 55. No. 3. Pp. 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Kim Y.Y. Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- Ward C., Bochner S., Furnham A. The psychology of culture shock. Philadelphia: Routledge, 2001.

References

- Andreeva, G.M. (2016). *Social Psychology*. Moscow: Aspect Press.

-
- Bennett, J.M. (1993). Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21–71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Kim, Y.Y. (2001). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlova, O.S., Khukhlaev, O.E., Buchek, A.A., Aleksandrova, E.A., Gavryushina, M.K., Krivtsova, A.S., Leibman, I.Ya., & Shorokhova, V.A. (2022). Intercultural Competence and Self-Efficacy of Teachers in a Multicultural Environment. *Psixologiya. Zhurnal Vy'sshej shkoly`e`konomiki*, 19(1), 45–60. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-1-45-60>
- Soldatova, G.U. (1998). *Psychology of Interethnic Experience*. Moscow: Smysl.
- Stefanenko, T.G. (2004). *Ethnopsychology*. Moscow: Aspect Press.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Philadelphia: Routledge.

Информация об авторах

Терещенко Элеонора Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и психологии безопасности психолого-педагогического факультета Северо-Кавказского федерального университета; почтовый адрес: Россия, 355035, г. Ставрополь, ул. Ленина, д. 133б; электронная почта: tereschenko-nora@mail.ru

Ложечкина Анна Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и психологии безопасности психолого-педагогического факультета Северо-Кавказского федерального университета; почтовый адрес: Россия, 355035, г. Ставрополь, ул. Ленина, д. 133б; электронная почта: gogastik77@mail.ru

Жерновой Богдан Александрович, магистрант психолого-педагогического факультета Северо-Кавказского федерального университета; почтовый адрес: Россия, 355035, г. Ставрополь, ул. Ленина, д. 133б; электронная почта: tereschenko-nora@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 01.02.26. Принята к печати 13.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the authors

Eleonora V. Tereshchenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Psychology of Security of the Faculty of Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University; Postal Address: Russia, 355035, Stavropol, 133b, Lenin Street; e-mail: tereschenko-nora@mail.ru

Anna D. Lozhechkina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Psychology of Security of the Faculty of Psychology and Pedagogy, North

Caucasus Federal University; Postal Address: Russia, 355035, Stavropol, 133b, Lenin Street; e-mail: gogastik77@mail.ru

Bogdan A. Zhernovoy, Master's Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University; Postal Address: Russia, 355035, Stavropol, 133b, Lenin Street; e-mail: zhernovoyb@bk.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 1 February 2026. Accepted 13 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-27-37>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ЭТАПЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ИЗ ЧИСЛА МАЛОЧИСЛЕННЫХ КОРЕННЫХ НАРОДОВ ХМАО-ЮГРЫ

Наталья Ивановна Хохлова¹, Ольга Юрьевна Муллер²

^{1,2} Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

¹ hohlova-ni@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8266-9629>

² muller_ou@surgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8938-5386>

Резюме. *Статья посвящена актуальной проблеме развития профессионального и экономического самоопределения подростков из числа коренных малочисленных народов Севера (КМНС). Представлено теоретическое описание уникального подхода в создании условий самоопределения (профессионального и экономического) в сочетании с этнокультурным компонентом. Цель работы — представить этапы психолого-педагогического сопровождения и результаты их реализации в рамках научно-образовательных экспедиций. Психолого-педагогическое сопровождение базируется на структурных компонентах профессионального самоопределения (Н.С. Пряжников) и реализуется через последовательные этапы. Описаны мотивационный (встречи с успешными представителями КМНС), информационный (интерактивные мастер-классы, виртуальные экскурсии), диагностический (комплекс психодиагностических методик) и практико-ориентированный (мини-проекты, индивидуальные маршруты) компоненты. Практическая апробация в школах-интернатах Югры (144 участника) включила различные форматы в зависимости от возрастного периода. В работе с младшими подростками акцент делался на творческой деятельности (этнокультурная театрализация), стимулирующей самопознание. Для старшеклассников применялся комплекс диагностических методик (включая авторские разработки для оценки экономического самоопределения) с последующей разработкой индивидуальных образовательных маршрутов. Выявлены организационные и методические ограничения экспедиционного формата, а также зафиксирован положительный эффект, например, расширение спектра профессиональных интересов школьников, включая современные направления (IT, экотуризм). В перспективе планируется создать систему долгосрочного онлайн-сопровождения, цифровую профориентационную платформу и сообщество наставников. Автор обращает внимание, что представленный подход, интегрирующий теоретические основания самоопределения, этнокультурный контекст и инновационные образовательные форматы, направлен на формирование осознанного самоопределения подростков из числа коренных малочисленных народов севера, что способствует сохранению культурной идентичности и устойчивому развитию человеческого капитала региона.*

© Хохлова Н.И., Муллер О.Ю., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы, самоопределение, профессиональное самоопределение, экономическое самоопределение

Для цитирования

Хохлова Н.И., Муллер О.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения на этапе выбора профессии обучающимися из числа малочисленных коренных народов ХМАО-Югры // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 27–37. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-27-37>

Research article

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SELF-DETERMINATION AT THE STAGE OF CHOOSING A PROFESSION BY STUDENTS FROM THE SMALL NUMBER OF INDIGENOUS PEOPLES OF THE KHANTY-MANGYTSY AUTONOMOUS REGION

Natalia I. Khokhlova¹, Olga Yu. Muller²

^{1,2} Surgut State University, Surgut, Russia

¹ hohlova-ni@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8266-9629>

² muller_ou@surgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8938-5386>

Abstract. *The article is devoted to the actual problem of development of professional and economic self-determination of adolescents from the indigenous small-numbered peoples of the North (ISSN). The theoretical description of a unique approach in creating conditions for self-determination (professional and economic) in combination with an ethnocultural component is presented. The purpose of the work is to present the stages of psychological and pedagogical support and the results of their implementation within the framework of scientific and educational expeditions. Psychological and pedagogical support is based on the structural components of professional self-determination (N.S. Pryazhnikov) and is implemented through successive stages. The study describes the motivational (meetings with successful representatives of the Indigenous Peoples of the North), informational (interactive workshops and virtual excursions), diagnostic (a set of psychodiagnostic methods), and practice-oriented (mini-projects and individual routes) components. The practical testing in boarding schools in Ugra (144 participants) included various formats depending on the age group. In the work with younger adolescents, the focus was on creative activities (ethno-cultural theatricalization) that stimulate self-discovery. A complex of diagnostic methods (including author's developments for assessing economic self-determination) was used for high school students, followed by the development of individual educational routes. Organizational and methodological limitations of the expedition format were identified, and a positive effect was recorded, such as the expansion of students' professional interests, including modern fields (IT, ecotourism). In the future, it is planned to create a long-term online support system, a digital career guidance platform, and a mentoring community. The author notes that the presented approach, which integrates theoretical foundations of self-determination, ethno-cultural context, and innovative educational formats, aims to foster conscious self-determination among adolescents from the indigenous peoples of the North, thereby contributing to the preservation of cultural identity and sustainable development of the region's human capital.*

Keywords: indigenous peoples, self-determination, professional self-determination, economic self-determination

For citation

Khokhlova, N.I., & Muller, O.Yu. (2026). Psychological and pedagogical support of self-determination at the stage of choosing a profession by students from among the indigenous peoples of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 27–37. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-27-37>

В мире, где границы профессий стремительно размываются, а запрос на осознанность и смысл в профессиональной деятельности выходит на первый план, классическая профориентационная работа также трансформируется, в том числе, с учетом этнического и регионального аспектов. Сегодня успешная ориентировка в профессиональном выборе связана с цифровыми компетенциями, пониманием глобальных трендов и, что становится все более ценным, глубинной связи с локальным контекстом, культурой и идентичностью. Именно в этой парадигме сделан важнейший шаг в Югре: на базе Сургутского государственного университета в 2024 г. был создан Институт профессионального образования коренных народов Югры с целью научно-методического и ресурсного обеспечения сохранения языкового и культурного наследия, региональной и гражданской идентичности коренных народов Югры через интеграцию традиционных ценностей с современными образовательными технологиями, здоровьесберегающими практиками и карьерными траекториями, органично встроенными в социокультурный и экономический ландшафт Ханты-Мансийского автономного округа.

Исследования психолого-педагогического сопровождения самоопределения на этапе профессионального выбора обучающихся из числа коренных народов Югры показывают, что этот процесс сопряжен с рядом противоречий: между традиционным укладом жизни и требованиями современного общества; между внутренними ценностями (отношение к природе, традиции) и внешними социальными ожиданиями («престижная» профессия, материальный успех); между недостаточной информированностью о возможностях «гибридных» профессий (этнодизайн, экотуризм, юриспруденция в сфере защиты прав КМНС) и узким, стереотипным набором предлагаемых вариантов («нефтяник» или «оленеvod»); между знанием родного языка и культуры как основы идентичности и недостаточным владением русским/английским языком и цифровыми компетенциями, необходимыми для успеха в современной экономике; между потребностью в специалистах для развития родных территорий (педагоги, врачи, экологи, IT-специалисты) и отсутствием рабочих мест и социальной инфраструктуры в местах традиционного проживания (Хохлова, 2025; Хохлова, Муллер, 2025; Хохлова, Токарева, 2025). В этих условиях традиционные методы профессионального самоопределения, которые применяются в городских школах, оказываются недостаточно эффективными для школ-интернатов, в которых такие дети обучаются. С целью разрешения ряда противоречий в 2025 г. была утверждена концепция устойчивого развития коренных малочисленных народов, направленная на интеграцию традиционных знаний и практик в современные экономические и социальные процессы.

На фоне данных изменений становятся актуальными вопросы психолого-педагогического сопровождения школьников в рамках профессионального и экономического самоопределения, в том числе представителей молодого поколения из числа КМНС, которые стоят на пути выбора тех или иных стратегий поиска и достижения оптимального для себя места в системе социально-экономических отношений. Одной из важнейших характеристик самоопределения субъекта является его активность, а в рамках экономического самоопределения точнее говорить о деловой активности (Ермолаева,

Лубовский, Силаева, 2018). Эта идея была раскрыта в работах Л.И. Божович, которая отмечала, что самоопределение, возникающее на рубеже старшего подросткового и юношеского возраста, представляет собой выбор будущего жизненного пути. Данный выбор становится эмоциональным центром социальной ситуации развития, обусловленным потребностью найти свое место в обществе. При этом Л.И. Божович указывала, что самоопределение — это не пассивное приспособление, а активный творческий процесс, направленный на преобразование как окружающей среды, так и себя самого (Божович, 2008). Таким образом, самоопределение трактовалось ею как процесс построения единой смысловой системы, объединяющей представления о мире и о себе. По мнению М.В. Ермолаевой и ее соавторов (2018), концепция Л.И. Божович послужила основой для формирования в современной отечественной психологии трех основных подходов к пониманию личностного самоопределения. *Первый* связан с поиском человеком своей сущности. В рамках этого подхода самоопределение рассматривается как процесс самопостижения, самопонимания и нахождения подлинного образа себя (Кон, 1984; Пряжников, 2025; Петровский, 1992). Центральным механизмом здесь выступает рефлексия, обеспечивающая когнитивно-смысловое и эмоционально-ценностное отношение личности к своему «Я». Результатом этого процесса может выступать готовность к самореализации (Репецкий, Семенов, 1999). *Второй* подход основан на поиске ценностно-смысловом аспекте. Данное направление (Гинзбург, 1988; Зейгарник, Братусь, 1980; Сафин, Ников, 1984) рассматривает самоопределение как поиск цели и смысла жизни через соотнесение личных устремлений с системой социокультурных ценностей. Утверждается, что именно ценности и смыслы выступают языком взаимодействия личности и общества, создают образ будущего и задают нравственные критерии оценки деятельности. Самоопределение в этом контексте понимается как этап социализации, ведущий к личностной зрелости. *Третий* — субъектный подход, сформировавшийся в конце XX в., этот подход опирается на идеи С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой-Славской (1991). Самоопределение понимается ими как саморазвитие и самодетерминация личности, которая занимает активную авторскую позицию по отношению к своей жизни. Ключевым становится понятие субъектности — способности человека осознанно использовать свои ресурсы для построения жизненного пути. А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко (2007) выделили ряд методологических принципов исследования самоопределения в этом ключе, включая анализ временной перспективы, преобразовательной активности, осознанности, самостоятельности и ответственности субъекта. Данные принципы, задают четкую систему координат для этого процесса. Экономическое самоопределение — это не цель, а инструмент для становления молодого человека как активного, ответственного и стратегически мыслящего субъекта собственной экономической жизни. В понимании термина «экономическое самоопределение», ориентируемся на работы В.П. Познякова и Н.Ю. Ефимовой (2012) «...это процесс достижения субъектом той позиции в системе экономических отношений, которая позволит ему оптимально реализовать свои экономические интересы на основе его отношения к социально-экономическим условиям и их динамике; а также представления о смысле и целях жизни, жизненных принципах, ценностных идеалах и запретах, собственных притязаниях, ожиданиях и потенциальных возможностях как динамично развивающихся во времени психологических образованиях» (Позняков, Ефимова, 2012, с. 223).

Несмотря на развитый теоретический аппарат самоопределения в целом и экономического самоопределения в частности, актуальной практической проблемой остается низкий уровень личностной рефлексии у современных подростков и юношей, ко-

торый, по данным исследований (Прихожан, Толстых, 1990), существенно снизился по сравнению с предыдущими поколениями. Поскольку рефлексия является ключевым механизмом самосознания и самоопределения, эта тенденция создает серьезные затруднения в процессе выбора жизненного пути. В связи с этим перед исследователями и практиками стоит важная задача: найти и внедрить в образовательную практику эффективные средства развития самоопределения, опираясь на виды деятельности, актуальные для современной молодежи КМНС.

Личностная рефлексия, целенаправленно формируемая в определенном виде деятельности, станет фундаментом для осознанного самоопределения. Это предполагает глубокое понимание своих мотивов и ценностей, а также более точное и адекватное восприятие собственной личности. Опираясь на слова Л.И. Божович (2008), можно утверждать, что именно творческая деятельность стимулирует творческую активность подростков, направленную на преобразование как окружающего мира, так и самих себя.

На основе вышеизложенных теоретических позиций сотрудники Института разработали план профессионального самоопределения, включающий несколько ключевых этапов.

1. Разработка модели психолого-педагогического сопровождения, направленной на эффективное профессиональное самоопределение обучающихся.

2. Апробация различных средств и методов, учитывающих возрастные особенности и индивидуальные потребности обучающихся.

3. Создание методического комплекса, включающего цикл практических кейсов, Дорожную карту («Профессиональное самоопределение»). Разработка эскиза цифрового образовательного ресурса (ЦОР) и интерактивного модуля сценария для обучающих платформ.

В рамках данной статьи будет представлено описание первых двух этапов, что позволит обосновать выбор методологических подходов и инструментов для последующих шагов. На текущий момент реализуется третий этап программы, направленный на систематизацию методического комплекса.

1 этап. В основу модели психолого-педагогического сопровождения, направленной на эффективное профессиональное самоопределение обучающихся, легли ключевые этапы профессионального самоопределения, сформулированные Н.С. Пряжниковым (2025): мотивационный, информационный, диагностический и практико-ориентированный компоненты.

Мотивационный компонент. В рамках образовательного процесса, реализуемого как в очном, так и в онлайн-формате (телеграмм-канал, разрабатываемый сайт института, «ВКонтакте»), проводятся встречи в формате интервью и воркшопов с успешными представителями коренных народов. Эти встречи включают презентации историй профессионального успеха выпускников, а также дискуссии о возможностях сохранения культурной идентичности в условиях профессиональной самореализации. Особую значимость для школьников имеют встречи с выпускниками их же школ, которые успешно продолжили профессиональное образование.

Информационный параметр. Данный компонент направлен на предоставление учащимся информации о различных профессиональных направлениях через интерактивные мастер-классы. Проведение профессиональных проб в формате деловых игр и симуляций, лекций-дискуссий о трендах современного рынка труда, а также виртуальных экскурсий на предприятия и в образовательные учреждения региона.

Диагностический компонент. На начальном этапе проводилась психолого-педагогическая диагностика, включающая изучение профессиональных склонностей и интересов учащихся, выявление их психологических особенностей, анализ ценностных ориентаций и жизненных планов, а также исследование уровня информированности о мире профессий. Использовались методики: авторская анкета, которая включала следующие разделы: общие данные о респондентах, планы на будущее для выявления целей и ожиданий, осведомленность о мире профессий и образовательных траекторий, насыщенность жизни событиями, ключевые моменты (учебные, личные, социальные); Тест жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); Профориентатор (ЦТР «Гуманитарные технологии»); Профперспектива (ЦТР «Гуманитарные технологии»), полуструктурированное интервью. На данный момент валидизируется авторская методика, направленная на определение своеобразия экономического самоопределения по десяти основаниям (Сандлер, Шибалева, 2012). Эти основания представляют собой крайние полюса шкал: кратковременность — долговременность; прагматичность (покупать только нужные вещи, связанные с бытийным планом жизни) — идеализм (например, делать покупки с ориентацией на духовный рост, саморазвитие); эгоизм — альтруизм; самостоятельность — зависимость при планировании покупок и планировании расходов; импульсивность — произвольность в покупках и расходах.

Практико-ориентированный компонент. Этот компонент направлен на практическую реализацию знаний и навыков, полученных учащимися. Он включает работу над мини-проектами, связанными с профессиональным самоопределением, разработку индивидуальных образовательных маршрутов, формирование портфолио достижений и планирование дальнейшего образовательного пути.

Например, в поселке Угут школьники старших классов под руководством ведущего разработали проекты на тему «Моя профессиональная траектория». В рамках этих проектов учащиеся представили свое видение будущей профессиональной реализации, учитывая, как личные интересы, так и потребности родного поселка, и традиционный уклад жизни, а также связь с Юганским заповедником. Школьники проявили интерес к профессиям в области экологии, лесного хозяйства, биологии и охраны природы. Они также выразили заинтересованность в получении образования, необходимого для работы в системе особо охраняемых природных территорий.

2 этап. Следующим шагом после теоретической разработки модели стало ее практическое апробирование в полевых условиях, а также апробации различных средств и методов, учитывающих возрастные особенности и индивидуальные потребности обучающихся. Для этого сотрудники института разработали и внедрили формат научно-образовательных экспедиций. За период 2024–2025 гг. были организованы экспедиции в школы-интернаты поселков Русскинская, Казым, Лямина и Угут с целью пилотажного исследования — каждая научно-образовательная экспедиция представляет собой комплексную программу, включающую разнообразные форматы взаимодействия с детьми. Всего участвовало 144 учащихся из числа коренных малочисленных народов Югры.

Как было обозначено выше, именно творческая деятельность стимулирует творческую активность подростков, направленную на преобразование как окружающего мира, так и самих себя. Одним из эффективных вариантов реализации творческой деятельности в младшем подростковом возрасте детей из числа КМНС связан с изучением произведений национальной культуры, установлением межкультурных связей в процессе создания театральных постановок. Театрализация как деятельность апробирова-

лась в рамках научных экспедиций и включала 3 этапа: 1) изучение и сравнение театров мира для знакомства с возможными вариантами форм выражения; 2) этнолингвистический анализ исходного фольклорного текста (структура построения сказок, сравнение со сказками других культур, описание и представление героев, сюжетная линия, сценическая интерпретация, направленная на сохранение аутентичности смыслов и адаптацию их для современного восприятия); 3) синтез полученных знаний в сценическом продукте. На данном этапе оформляется проект «Мир Югры глазами детей». В рамках данного проекта реализуется сочетание нескольких средств освоения культурного наследия родного края. Основные подходы включают литературу, элементы сравнительного лингвистического анализа русской, восточной и хантыйской культур, а также изучение театральных форм в контексте различных театральных традиций.

Развитие творческих способностей в этническом контексте требует глубокого понимания и знания особенностей родного края, включая его географические, исторические, культурные и социально-экономические аспекты. В рамках экспедиции были апробированы мероприятия, включающие викторины о родном крае, математические задачи, связанные с культурными и архитектурными объектами, а также с биографиями известных художников родного края. Данный формат актуален для среднего звена школьников, это связано со спецификой данного возраста, который характеризуется следующими аспектами:

- кризис учебной мотивации: ведущая деятельность смещается с учебной на общение со сверстниками;
- формирование абстрактно-логического мышления. Задачи, связанные с реальными объектами, служат «мостиком» между конкретным и абстрактным мышлением;
- преобладание потребности в признании. Викторины и проекты, связанные с родным краем, дают возможность проявить себя, получить одобрение сверстников и учителя за знания, которые ценятся в их сообществе;
- воспитание не назидательно, а через погружение и личное открытие ценностей родного края.

С учащимися старших классов проводилась психолого-педагогическая диагностика. На основе полученных данных, в сотрудничестве с преподавателями, под руководством авторов статьи разработана база данных и индивидуальные образовательные маршруты для школьников из числа КМНС. Эти маршруты направлены на достижение личных образовательных целей учащихся.

Апробированная система средств составит содержание последующих этапов работы института и разработки проекта «Мое будущее в Югре». Таким образом систематизация данных модулей позволит школьникам в будущем оптимально реализовать свои интересы, в том числе и экономические; а также представления о смысле и целях жизни, жизненных принципах, ценностных идеалах и запретах, собственных притязаниях, ожиданиях и потенциальных возможностях как динамично развивающихся во времени психологических образованиях, что является экономическим самоопределением.

Проведение научно-образовательных экспедиций в удаленные поселения сопряжено с комплексом методических и организационных ограничений, определяющих направления для дальнейшей исследовательской и проектной деятельности.

1. Организационно-логистические ограничения. Труднодоступность многих территорий, усугубляемая в межсезонье, диктует необходимость пересмотра традиционно-

го экспедиционного формата в сторону большей гибкости и включения дистанционных модулей.

2. Методический вызов долгосрочного воздействия. Несмотря на высокую эффективность краткосрочных экспедиций в качестве катализатора профессионального самоопределения школьников, их устойчивый результат нивелируется без продуманной системы последующего сопровождения. Это актуализирует задачу разработки методических ресурсов для поддержки мотивации учащихся и построения индивидуальных образовательных траекторий.

3. Содержательное ограничение профессиональных проб. В условиях ограниченной инфраструктуры отдаленных поселений организация практического знакомства с широким спектром профессий представляет значительную сложность. Перспективным направлением для снятия данного ограничения является разработка и внедрение специализированных цифровых решений: интерактивных симуляторов профессиональной деятельности, виртуальных лабораторий и иных инструментов, обеспечивающих иммерсивный опыт.

После участия в экспедициях значительно расширился спектр профессиональных интересов школьников (увеличилось количество вопросов от школьников в телеграмм-канале относительно правил поступления в образовательные учреждения средне-специального и высшего уровня). Особенно заметен рост (от 0 % до 10–15 % от общего числа школьников) интереса к современным направлениям (IT-технологиям, экологии, этнотуризму и креативным индустриям), которые позволяют интегрировать традиционные знания и культуру в актуальные профессиональные практики.

С учетом выявленных проблем и положительного опыта мы помимо реализации плана развития Института в направлении профессионального самоопределения, планируем следующие направления развития научно-образовательных экспедиций.

1. Создание системы долгосрочного сопровождения участников экспедиций через онлайн-консультирование, менторскую поддержку, включение в проектную деятельность Института.

2. Внедрение цифровой платформы профориентации для коренных народов Югры, которая станет информационным и методическим ресурсом, доступным даже в удаленных поселениях (интерактивный атлас профессий в ХМАО-Югре (с активными ссылками на актуальную информацию образовательных учреждений); подборка интервью, проводимое студентами-педагогами; конкурсы, в том числе на родном языке; видеозаписи психологических лекций в рамках «Родительская школа»).

3. Формирование сообщества наставников из числа успешных представителей коренных народов, готовых делиться опытом и поддерживать школьников на пути профессионального самоопределения.

4. Интеграция профориентационных материалов (в том числе на языках коренных народов) в образовательный процесс школ-интернатов.

Таким образом, через создание научно-обоснованных системы психолого-педагогической поддержки, инновационных образовательных форматов, Институт вносит значительный вклад в укрепление культурного многообразия региона, в развитие его человеческого потенциала и обеспечение устойчивого социально-экономического развития.

Литература

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

-
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
- Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во МГУ, 1980. 157 с.
- Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С.19–26.
- Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л.И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3. С. 148–159. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100313>
- Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение. М.: Институт психологии РАН, 2007. 480 с.
- Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
- Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1992. 223 с.
- Позняков В.П., Ефимова Н.Ю. Социально-психологические факторы экономического самоопределения предпринимателей // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 222–226.
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М.: Знание, 1990. 80 с.
- Пряжников Н.С., Полиматиди А.А. Профессиональное самоопределение как выбор жизнеопределяющих проблем // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2. № 3. С. 89–98. https://doi.org/10.51609/3034-1817_2025_2_03_89
- Репецкий Ю.А., Семенов И.Н. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых // Мир психологии. 1999. № 2. С. 32–38.
- Сандлер Т.С., Шибаева Л.В. Задачный подход в исследовании развития экономического и нравственно-этического самоопределения юношества // Научный диалог. 2012. № 1. С. 46–62.
- Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 65–73.
- Хохлова Н.И. Интеграция этнокультурного капитала в профориентационную траекторию юношества // Педагогика и психология в непрерывной системе образования: от теории к практике: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Якутск, 14 ноября 2025 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. С. 731–735.
- Хохлова Н.И., Муллен О.Ю. Этническая идентичность как основа формирования межкультурной компетенции у будущих педагогов // Этнопсихология: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 21–22 ноября 2025 года. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2025. С. 215–217.
- Хохлова Н.И., Токарева Ю.А. Жизнестойкость как предиктор профессиональной ориентации у школьников коренных малочисленных народов Севера // Психолог. 2025. № 6. С. 59–67. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2025.6.76781>

References

- Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1991). *Life Strategy*. Moscow: Mysl. (In Russ.)
- Bozhovich, L.I. (2008). *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Ermolaeva, M.V., Lubovskii, D.V., & Silaeva, L.V. (2018). The problem of personal self-determination in the works of L.I. Bozhovich and its development from the standpoint of the subjective approach. *Psikhologo-Pedagogicheskie Issledovaniya*, 10(3), 148–159. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100315> (In Russ.)
- Ginzburg, M.R. (1988). Personal self-determination as a psychological problem. *Voprosy Psikhologii*, (2), 19–26. (In Russ.)
- Khokhlova, N.I. (2025). Integration of ethnocultural capital into the career guidance trajectory of young people. In *Pedagogy and psychology in the continuous education system: from theory to practice: Collection of materials from the II All-Russian scientific and practical conference*
-

-
- with international participation, Yakutsk, November 14, 2025 (pp. 731–735). Kirov: Mezhrional'ny'j centr innovacionny'x texnologij v obrazovanii. (In Russ.)
- Khokhlova, N.I., & Mullen, O.Yu. (2025). Ethnic identity as a basis for the formation of intercultural competence in future teachers. In *Ethnopsychology: theory and practice: Proceedings of the International scientific and practical conference, Moscow, November 21–22, 2025* (pp. 215–217). Moscow: Moskovskij gosudarstvenny'j psixologo-pedagogicheskij universitet. (In Russ.)
- Khokhlova, N.I., & Tokareva, Yu.A. (2025). Resilience as a predictor of career orientation among schoolchildren of indigenous small-numbered peoples of the North. *Psikholog*, (6), 59–67. (In Russ.) <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2025.6.76781>
- Kon, I.S. (1984). *In search of oneself: Personality and its self-awareness*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
- Petrovskii, V.A. (1992). *Psychology of non-adaptive activity*. Moscow: Gorbunok. (In Russ.)
- Poznyakov, V.P., & Efimova, N.Yu. (2012). Socio-psychological factors of economic self-determination of entrepreneurs. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, (2), 222–226. (In Russ.)
- Prikhozhan, A.M., & Tolstykh, N.N. (1990). *Teenager in a textbook and in life*. Moscow: Znanie. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N.S., & Polimatidi, A.A. (2025). Professional self-determination as a choice of life-determining problems. *Obrazovanie: put' v professiyu*, 2(3), 89–98. (In Russ.) https://doi.org/10.51609/3034-1817_2025_2_03_89
- Repetskii, Yu.A., & Semenov, I.N. (1999). Personal self-determination as a key factor in adult education. *Mir Psikhologii*, (2), 32–38. (In Russ.)
- Safin, V.F., & Nikov, G.P. (1984). Psychological aspect of personality self-determination. *Voprosy Psikhologii*, (4), 65–73. (In Russ.)
- Sandler, T.S., & Shibaeva, L.V. (2012). Task-based approach in the study of economic and moral-ethical self-determination of youth. *Nauchnyi Dialog*, (1), 46–62. (In Russ.)
- Zeigarnik, B.V., & Bratus, B.S. (1980). *Essays on the psychology of abnormal personality development*. Moscow: Izd-vo MGU. (In Russ.)
- Zhuravlev, A.L., & Kupreichenko, A.B. (2007). *Economic self-determination*. Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.)

Информация об авторах

Хохлова Наталия Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, старший научный сотрудник Института профессионального образования коренных народов Югры Сургутского государственного университета; почтовый адрес: Россия, 628401, г. Сургут, ул. Ленина, д. 1; электронная почта: hohlova-ni@yandex.ru

Муллер Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования, директор Института профессионального образования коренных народов Югры Сургутского государственного университета; почтовый адрес: Россия, 628401, г. Сургут, ул. Ленина, д. 1; электронная почта: muller_ou@surgu.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 22.01.26. Принята к печати 12.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the authors

Khokhlova Natalia Ivanovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Senior Researcher of the Institute of Professional Education of Indigenous Peoples of Ugra, Surgut State University; Postal Address: Russia, 628401, Surgut, 1, Lenin Street; e-mail: chluvic@mail.ru

Muller Olga Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Professional and Additional Education, Director of the Institute of Professional Education of Indigenous Peoples of Yugra, Surgut State University; Postal Address: Russia, 628401, Surgut, 1, Lenin Street; e-mail: muller_ou@surgu.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 22 January 2026. Accepted 12 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 159.9.07; 37.015.31

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-38-50>

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ИХ АДАПТАЦИЮ

Мария Алексеевна Элали

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия,
mashahvost15@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-9549-5682>

Резюме. В статье осуществляется проверка гипотезы о влиянии ценностно-смысловой сферой (ЦСС) двух групп иностранных студентов из Европы и Азии, обучающихся на 1 и 2 курсах РУДН на их адаптационные возможности, для чего в рамках исследования был проведен анализ выраженности жизненных смыслов и смысложизненных ориентаций, а также социально-психологической адаптированности к новому вузу. По результатам исследований был проведен регрессионный анализ, показывающий, как элементы ЦСС студентов влияют на показатели их адаптивности. Предполагалось, что существует влияние ЦСС иностранных студентов на их адаптационные возможности. Исследование проводилось с участием 2 групп студентов РУДН (по 45 человек) 1 и 2 курса из стран Европы (западная группа) и Азии (восточная группа) с применением методики исследования СЖС В.Ю. Котлякова (системы жизненных смыслов), теста СЖО (смысложизненных ориентаций) Д.А. Леонтьева, а также методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Были обнаружены значимые различия между элементами ЦСС у представителей данных групп, а также выявлена зависимость между ЦСС и адаптационными возможностями иностранных студентов. Регрессионный анализ адаптированности и ЦСС студентов показал, что между ними есть связь, при этом влияние компонентов СЖС и СЖО на адаптацию данных 2 групп студентов отличается в зависимости от рассматриваемой группы.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, адаптация, смысложизненные ориентации, иностранные студенты

Для цитирования

Инютина А.А. Влияние ценностно-смысловой сферы иностранных студентов на их адаптацию // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 38–50.
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-38-50>

Research article

INFLUENCE OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF FOREIGN STUDENTS ON THEIR ADAPTATION

Maria A. Elali

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia,
mashahvost15@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-9549-5682>

© Элали М.А., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина.
Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Abstract. *This article tests the hypothesis about the relationship between the value-semantic sphere (VSS) of two groups of foreign students from Europe and Asia, studying in the 1st and 2nd years of RUDN University, and their adaptive capabilities. For this purpose, the study analyzed the severity of life meanings and life-semantic orientations, as well as socio-psychological adaptability to a new university. Based on the research results, a regression analysis was conducted showing how the elements of the students' VSS affect their adaptability indicators. It was assumed that there is an influence of the VSS of foreign students on their adaptive capabilities. The study was conducted with the participation of 2 groups of RUDN University students (45 people each) of the 1st and 2nd years from Europe (western group) and Asia (eastern group) using the research methodology SLM of V.Yu. Kotlyakov (system of life meanings), the LMO (life-meaning orientations) test by D.A. Leontiev, as well as the methods of diagnosing social and psychological adaptation by K. Rogers and R. Diamond. Significant differences between the elements of the VSS in representatives of these groups were found, and a relationship was revealed between the VSS and the adaptive capabilities of foreign students. Today, students are influenced by both the traditional educational environment and the virtual space. Regression analysis of adaptability and the VSS of students showed that there is a connection between them, while the influence of the components of the SLM and LMO on the adaptation of these 2 groups of students differs depending on the group under consideration.*

Keywords: *value-semantic sphere, adaptation, foreign students*

For citation

Elali, M.A. (2026). Influence of the value-semantic sphere of foreign students on their adaptation. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 38–50. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-38-50>

Введение

Ценностно-смысловая сфера личности находится в центре внимания многих исследователей, например, представления о ней отражены в трудах Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, А.Н. Леонтьева, Н.Р. Салиховой, М.С. Яницкого и др., а также она занимает особое место в культурологических и философских анализах. При этом исследователи выделяют 2 главных фактора, способствующих формированию ценностных ориентаций: умственное развитие (Л. Колберг, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А. Маслоу) и эмоциональное развитие (Б.И. Додонов, Г. Дюпон и др.), но также есть ряд менее значимых критериев, например, отношение к себе, характер, самооценка, тип реагирования, мотивация, сила воли и др.

Ценностно-смысловая сфера (ЦСС) — это составляющая часть личности, включающая различные компоненты: ценностные ориентации, знания, мотивы, цели, смыслы жизни и т.д. При этом она направляет жизненный путь, влияет на отношение к учебе и к профессии, на жизненные перспективы и т.д., что ярко проявляется в студенческие годы. ЦСС — обобщенная личностно-психологическая характеристика, выражающая экзистенциальную сущность в стремлении к реализации личности во всех аспектах жизни (Кудинов, Элали, 2019).

Стоит отметить, что все ценности можно разделить на ценности-средства (стандарты при выборе действий) и ценности-цели (стремления и смыслы человека), а также их можно классифицировать по уровням: общечеловеческие, ценности разных эпох и народов, ценности конкретной группы и др. (Асафьева, Боронилова, 2020; Богданович и др., 2019; Буслаева, 2011; Mostafa, Lim, 2020).

Также на ЦСС влияет культура родной страны, так как зачастую культуры отличаются базовым набором специфичных ценностей, поэтому ЦСС также может отражать общество, в котором вырос человек, соответственно, различия между представителями разных культур могут возникать и в данной сфере (Леонтьев, 2019).

Как показывают исследования, у жителей США выражены индивидуализм, независимость и самостоятельность, а в Азии ценятся коллективизм, гармония с собой и миром (Sampson, 1977; Sampson, 1988), следовательно, американцы стремятся к владению материальными ресурсами и к самодостаточности, а представители азиатской группы — к гармонии (Han, Shavitt, 1994; Kim, 1994; Triandis, 1994). Россия находится в промежуточном положении, так как ее культура схожа и с восточной, и с западной. Например, Т.В. Корнилова и Е.Л. Григоренко провели исследование среди российских и американских студентов, обнаружив общие характеристики и различия — американцы склонны к порядку, аккуратности и планированию, а россияне более автономны и чаще ощущают вину (Салихова, 2013; Корнилова и др., 2022).

Сегодня на студентов оказывает влияние виртуализация: они увлечены интернет-сетями, проявляют внушаемость и желание соответствовать трендам, а современное онлайн-образование усложняет обучение, поэтому на их ЦСС влияют традиционные механизмы обучения и виртуальные с иллюзией дружеских отношений, что вызывает трансформацию смыслов, ценностей и влияет на адаптацию к вузу (Богданович и др., 2019; Проконич, 2016; Sun, Emeti, 2022).

Система ценностей формируется к началу взрослой жизни, но в дальнейшем она продолжает изменяться, причем ценности могут оставаться прежними, а меняться — их иерархия, что приводит к кризису личности: если условия жизни и обучения иностранных студентов отличаются от привычных, им нужна адаптация, в ходе которой они примут или отвергнут новые ценности (Апасова и др., 2020; Леонтьев, 2019; Chernikova et al., 2022; Luo et al., 2014; Salikhova, 2010).

На адаптацию студентов влияет ряд стрессоров: языковой барьер, различия между культурами стран, академический стресс, проявляющийся в несоответствии между их ожиданиями и реалиями университетской жизни (между желаемыми и существующими эффективностью и качеством образовательных услуг, стилем преподавания и др.). Также стрессовым фактором является формирование нового окружения в связи с тем, что родственники и знакомые студентов остаются в родной стране, а на качество и успешность его построения влияет их тип и уровень привязанности, тревожности, смыслы жизни и др. (студентам из Азии сложнее заводить друзей в европейских странах так как они коллективисты, а европейские студенты — индивидуалисты) (Стрельникова и др., 2021; Kaybiyaunen et al., 2022; Pavlova et al., 2021; Tseeva et al., 2021; Valieva, 2020; Zuong et al., 2021).

Целью исследования является проверка гипотезы о влиянии ЦСС на адаптационные возможности иностранных студентов первых курсов.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– проанализировать выраженность жизненных смыслов и смысложизненных ориентаций у 2 групп иностранных студентов 1 и 2 курса РУДН, используя методику СЖС В.Ю. Котлякова и тест СЖО Д.А. Леонтьева (Котляков, 2013; Леонтьев, 1992; Осин, Леонтьев, 2020);

– проанализировать уровень социально-психологической адаптированности данных групп студентов к новому вузу и к культуре принимающей страны при помощи методики К. Роджерса и Р. Даймонда (Белобрыкина, Дроздова, 2021);

– провести регрессионный анализ, где независимыми переменными (НП) будут показатели ценностно-смысловой сферы (СЖО и СЖС), а зависимыми переменными (ЗП) — адаптационные показатели.

Материалы и методы

Статья демонстрирует результаты исследования особенностей жизненных смыслов и жизненных ориентаций иностранных студентов при помощи методики исследования СЖС В.Ю. Котлякова (2013) и теста СЖО Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 1992; Осин, Леонтьев, 2020), а также уровня социально-психологической адаптации с применением методики К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации А.К. Осницкого (Белобрыкина, Дроздова, 2021).

В исследовании приняли участие 90 иностранных студентов 1 и 2 курса Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН) в возрасте от 18 до 22 лет, распределенные на 2 группы по 45 человек следующим образом: по 15 человек из Румынии, Литвы и Латвии (западная группа) и по 15 человек из Китая, Индии и Вьетнама (восточная группа). Студенты выросли в родных странах, поэтому мало знакомы с российской культурой и менталитетом, и большинство из них находится в процессе адаптации, однако перед обучением в РУДН они прошли годичные подготовительные курсы по русскому языку, поэтому их уровень языковой подготовки позволяет пройти данное тестирование.

Далее рассмотрим используемые методики. Для определения системы жизненных смыслов использовалась методика В.Ю. Котлякова, предлагающая 24 утверждения, представляющие различные жизненные смыслы (вначале выбираются 3 самых важных для испытуемого утверждения, а в конце — 3 наименее важных). Исходя из полученных баллов, определяется уровень важности 8 категорий жизненных смыслов: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные, самореализация (Котляков, 2013).

Тест СЖО Д.А. Леонтьева включает 20 пар противоположных утверждений, среди которых выбирается более подходящий вариант. В результате определяется важность 5 смыслов (цель и процесс жизни, результативность жизни, локус «контроль – Я», локус «контроль – жизнь»), а также определяется общая степень осмысленности жизни (Леонтьев, 1992; Осин, Леонтьев, 2020).

Методика социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда направлена на выявление особенностей личности и степени адаптации к новой среде. Она содержит 101 утверждение, 37 из которых соответствуют критериям адаптированности, 37 — дезадаптированности, а 27 — нейтральны. В ходе тестирования испытуемый демонстрирует степень согласия с ними по 6-бальной шкале (от 0 до 6). Результатами являются уровни 6 шкал: адаптация, принятие себя и других, интернальность, эмоциональный комфорт и стремление к доминированию.

Для анализа результатов исследования ЦСС и адаптированности западной и восточной групп студентов проведен регрессионный анализ зависимости показателей адаптированности от показателей ЦСС.

Результаты исследования

В таблице 1 показаны результаты исследования выраженности жизненных смыслов (согласно методике В.Ю. Котлякова) двух групп студентов (западной и восточной), а именно: средние значения, медиана, межквартильный размах результатов. Также здесь

представлены результаты исследования смысложизненных ориентаций по тесту СЖО (Красник, Ряжкин, 2019; Леонтьев, 2019).

Таблица 1

Выраженность жизненных смыслов и смысложизненных ориентаций западной и восточной групп студентов

Показатели ЦСС	Западная группа			Восточная группа		
	Средн. знач.	Медиана	Межквартильный размах	Средн. знач.	Медиана	Межквартильный размах
Показатели СЖС						
Альтруистические	17,91	18	2	12,8	13	2
Экзистенциальные	13,8	14	5	13,87	14	2
Гедонистические	5,89	4	4	11,62	11	2
Самореализация	10,51	11	2	17,18	18	2
Статусные	8,76	8	2	16,69	17	1
Коммуникативные	16,24	16	2	7,18	7	2
Семейные	18,33	19	2	5,13	5	1
Когнитивные	16,67	16	2	23,07	23	2
Показатели СЖО						
Жизненные цели	31,04	32	3	21,93	22	3
Жизненный процесс	31,78	33	3	21,53	21	3
Результат жизни	25,69	27	3	18,53	18	2
Локус «Я»	20,44	21	4	14,78	15	3
Локус «Жизнь»	30,96	32	2	21,82	22	4
Жизненные цели	31,04	32	3	21,93	22	3

В таблице 2 показаны результаты тестирования социально-психологической адаптированности западной и восточной групп согласно методике К. Роджерса и Р. Даймонда.

Таблица 2

Результаты тестирования социально-психологической адаптированности западной и восточной групп студентов

Ценности	Западная группа			Восточная группа		
	Средн. знач.	Медиана	уровень	Средн. знач.	Медиана	Уровень
Адаптивность	110,84	111	средний	119,84	120	средний
Дезадаптивность	100	99	средний	145,56	147	высокий
Показатель адаптации	53	52,5	средний	45	45,2	средний
Принятие себя	30,49	31	высокий	16,42	16	низкий
Непринятие себя	23,27	23	средний	28,31	29	высокий
Самопринятие	66,1	65,8	средний	36,5	35,7	низкий
Принятие других	11,96	12	средний	21,02	21	средний
Непринятие других	17,67	18	средний	19,42	20	средний
Показатель принятия других	45	45	средний	56,5	56,4	средний
Эмоциональный комфорт	24,76	25	средний	19,87	20	средний
Эмоциональный дискомфорт	21,27	21	средний	31,04	31	высокий
Показатель эмоционального комфорта	53,7	53,8	средний	39	38,8	низкий
Внутренний контроль	44,78	45	средний	50,91	51	средний
Внешний контроль	27,53	27	высокий	36,38	37	высокий
Интернальность	53,7	54	средний	50	50	средний
Доминирование	13,07	13	высокий	2,78	2	низкий
Ведомость	14,76	15	средний	29,69	31	высокий
Стремление доминировать	64	63,6	высокий	14,7	12,9	низкий
Уход от проблем	17,09	17	средний	20,96	21	высокий

В таблице 3 показаны результаты регрессионного анализа влияния показателей СЖС и СЖО на адаптацию студентов восточной («В») и западной («З») групп. Коэффициент детерминации (R-квадрат) означает на сколько процентов параметры модели объясняют влияние ЦСС на адаптацию студентов (его нормальное значение от 50 %, то есть модели невысокого качества, кроме моделей зависимости элементов «Принятие себя» студентов западной группы и «Эмоциональный комфорт» студентов восточной группы). Значения на пересечении «Переменная» и «Коэффициент» — уровни зависимости показателей адаптации от элементов ЦСС (знак «-» означает, что увеличение влияющей величины снижает зависимую (эти ячейки выделены серым)).

Анализ и обсуждение результатов

Относительно результатов исследования жизненных смыслов студентов (таблица 1) можно отметить, что для представителей западной группы ведущими смыслами являются гедонизм, статус и самореализация, а игнорируются альтруистические, семейные, коммуникативные и когнитивные, а для студентов из восточной группы ведущими являются коммуникативные и семейные смыслы, а игнорируются когнитивные, статусные и самореализация. Что касается межквартильного размаха результатов исследования СЖС западной группы, разброс средних значений выражен для экзистенциальных и гедонистических смыслов (5 и 4 соответственно), а для других он равен 2, при этом у респондентов восточной группы он практически всегда равен 2, кроме статусных и семейных смыслов — студенты в пределах одной группы имеют схожую жизненную позицию, хотя между ними и просматриваются отличия.

Из результатов исследования СЖО видно, что все показатели (жизненные цели, процесс, результат, локус «Я», локус «Жизнь», общая осмысленность) выше у западной группы. Результаты расчета межквартильного размаха показали, что для обеих групп он в основном равен 3, а выраженный разброс результатов обнаружен для локуса «Я» и общей осмысленности жизни (4 и 6) в западной группе и локуса «Жизнь» и показателя осмысленности (4 и 6) для восточной группы.

Из результатов исследования социально-психологической адаптированности видно, что западная группа стремится доминировать, имеет высокую степень эмоционального комфорта, а среди промежуточных показателей различия наблюдается между эмоциональным дискомфортом, дезадаптивностью и неприятием себя (выше для восточной группы). Западная группа более адаптированная с высоким уровнем принятия себя, эмоционального комфорта и стремлением доминировать, ее представители опираются на себя и обладают самоконтролем, а представители восточной группы склонны к контролю извне, ведомы у них выше уровень принятия других, чем себя (Ignatyeva et al., 2016; Hu et al., 2022; Kamalova et al., 2021).

Проанализируем результаты регрессионного анализа (таблица 3), где зависимыми элементами выступили показатели адаптации, а независимыми — СЖС и СЖО (всего построено 12 множественных регрессий (по 6 на 1 группу), отражающих влияние компонентов СЖО и СЖС на 6 показателей адаптированности). Обнаружено, что различные элементы ЦСС влияют на адаптацию на разном уровне. Показатель адаптации среди студентов западной группы выше у более реализованных, общительных ее представителей, желающих контролировать свою жизнь и помогающих другим, а статусные, семейные ценности и многие показатели СЖО не влияют на адаптацию. Среди студентов восточной группы более адаптированными оказались любознательные студенты (выраженные когнитивные смыслы), имеющие цели в жизни и считающие ее интересной, при этом менее адаптированными оказались те из них, у кого выражено стремление к общению, созданию семьи и самореализации.

**Результаты регрессионного анализа влияния показателей СЖС и СЖО
на показатели адаптации студентов**

Адаптация / СЖС/СЖО	Адаптация		Принятие себя		Принятие других		Эмоциональный комфорт		Интернальность		Доминирование	
	З	В	З	В	З	В	З	В	З	В	З	В
R-квадрат, %	37,4	23,8	48,8	19,4	39	33,7	34,3	48,1	35,6	25,1	31,2	12,2
Значения на пересечении «Переменная» и «Коэффициент» (показатели СЖС)												
Альтруистические	0,39	-0,05	-1	0,14	2,1	0,1	-0,4	0	1,16	-0,36	-0,3	1
Экзистенциальные	0,25	0,03	-0,3	0,16	1,4	-0,3	-0,26	0,3	1,13	-0,06	-0,05	1,4
Гедонистические	0,29	-0,07	-0,18	0,57	1,5	-0,1	-0,25	-0,12	0,98	0	-0,14	0,5
Самореализация	0,48	-0,09	0,1	-0,05	1,1	-0,02	-0,4	0,12	1,13	-0,07	0,32	-0,1
Статус	0,15	0,07	-0,4	0,59	1,63	0,63	-0,3	0,8	1,1	0,19	-0,24	0,37
Коммуникативные	0,3	-0,2	0,43	-0,26	0,7	-0,1	-0,4	-0,25	1,0	-0,06	0,45	0,87
Семейные	0,22	-0,08	-0,5	-0,24	1,7	0,2	-0,48	0,01	0,95	-0,28	-0,11	1,64
Когнитивные	0,33	0,31	0,23	0,72	1,3	-1,1	-0,07	1,5	1,36	0,28	0,24	2,23
Значения на пересечении «Переменная» и «Коэффициент» (показатели СЖО)												
Показатель осмысленности	-0,04	-0,16	0,4	-0,18	0,03	0,05	-0,24	0,18	-0,22	-0,15	-0,24	-0,57
Жизненные цели	0,03	0,2	0,25	-0,02	0,15	0,42	0,14	0,38	0,12	0,19	0,05	-0,07
Жизненный процесс	0,14	0,18	0,4	0,19	0,16	-0,3	0,55	-0,13	0,53	0,15	0,43	1,73
Результат жизни	-0,01	0,02	0,02	-0,05	0,22	-0,1	0	-0,3	0,09	0,09	-0,12	-0,6
Локус «Я»	-0,04	-0,09	0,74	-0,25	-0,24	-0,06	0,03	-0,19	0,12	-0,15	0,13	-0,68
Локус «Жизнь»	-0,1	0,05	0,09	0,53	-0,26	-0,07	0,04	-0,36	-0,13	0,13	0,12	1,14

Самопринятие среди западной группы характерно для общительных, осмысленных студентов, имеющих цели в жизни и считающих ее интересной, а себя — сильной личностью. Среди восточной группы оно также выше у любознательных студентов, наслаждающихся интересной жизнью. Различиями является то, что для принимающих себя представителей восточной группы важнее статус и они склонны полагаться на обстоятельства, а среди западной группы оно выше у тех, кто убежден в личном влиянии на свой успех.

Принятие других среди западной группы выше у альтруистов, получающих наслаждение от интересной жизни, для них важен статус и семейные ценности, и принятие других увеличивается с ростом ответственности за свою жизнь (остальные показатели СЖС и СЖО оказывают незначительное влияние). Среди восточной группы принимают других целеустремленные студенты, с выраженными семейными и статусными ценностями, при этом рост когнитивных и познавательных смыслов снижает степень принятия.

На уровень эмоционального комфорта западной группы показатели СЖС не оказывают ощутимого влияния, так как максимальный его уровень выявлен для семейных ценностей (влияние всех показателей оказалось со знаком «-», то есть с ростом выраженности у человека компонентов СЖС снижается уровень их комфорта). Эмоциональный комфорт студентов восточной группы повышают экзистенциальные, когнитивные, статусные смыслы, а также целеустремленность, а снижают — рост уровня осознанности и результата жизни.

На интернальность (ответственность за свою жизнь) среди показателей СЖС студентов западной группы влияют все шкалы, особенно любознательность, самореализация, альтруизм, экзистенциальные смыслы, желание достичь успеха. Среди показателей СЖО на нее влияют жизнелюбие, ответственность за свою жизнь и общая осмысленность. Относительно студентов восточной группы, их интернальность прямо связана с любознательностью, жизнелюбием, целеустремленностью и желанием достичь успеха, а альтруизм и приверженность семье снижают данный показатель. В отличие от западной группы, они чаще полагаются на жизненные обстоятельства, чем на себя.

Желание доминировать среди студентов западной группы выше у тех, кто отличается любознательностью, общительностью, желанием реализоваться и доволен своей жизнью, а ниже — у альтруистов, студентов с семейными ценностями, желающих достичь определенного статуса и проявляющих высокую степень осмысленности. Среди студентов восточной группы, наоборот, желание доминировать развито у более молодых, ориентированных на семью, общительных, любознательных, любящих жизнь альтруистов, желающих перенести на кого-то ответственность за свою жизнь (локус «жизнь»). Однако данное желание снижается с приобретением жизненного опыта, ростом осмысленности и ответственности.

При сравнении ответов представителей западной и восточной групп обнаружено, что на их адаптированность компоненты ЦСС имеют различное влияние: в большинстве случаев у студентов западной группы адаптированность повышается с ростом самореализации, коммуникации, ответственности за свою жизнь, целеустремленности, а среди представителей восточной группы адаптация выше у тех, кто проявляет целеустремленность, общительность, любознательность, ориентацию на семью, хочет достичь высокого статуса, но при этом они склонны переносить ответственность за свою жизнь на других. В итоге в некоторых случаях наблюдается как схожее влияние ЦСС на адаптацию студентов, так и явные отличия.

Заключение

Из эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1. ЦСС осуществляет оценку, регуляцию и направление поведения.
2. Обнаружены отличия в ЦСС западной и восточной групп студентов.
3. Из регрессионного анализа видно, что в западной группе адаптация повышается с ростом самореализации, целеустремленности, ответственности, коммуникации, а в восточной группе она выше у целеустремленных, общительных, любознательных, ориентирующихся на семью студентов, полагающихся на обстоятельства, а не себя, т.е. СЖО и СЖС данных групп по-разному влияют на адаптацию.

Литература

- Апасова М.В., Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2020). Условия адаптации иностранных студентов в ВУЗах // Современная зарубежная психология. Т. 9. № 4. С. 129–137. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090412>
- Асафьева Н.В., Боронилова И.Г. Ценностно-смысловые ориентации и проблема осмысленности профессионального выбора современных студентов психолого-педагогических направлений // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 6. С. 65–69. <https://doi.org/10.17513/srps.2341>

-
- Белобрыкина О.А., Дроздова А.В. Социально-психологическая адаптация: проблемы измерения (на примере анализа методики К.Р. Роджерса и Р.Ф. Даймонд) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2021. № 2. С. 10–36. <https://doi.org/10.24412/2303-9744-2021-3-10-41>
- Богданович Н.В., Шеткина Е.И., Борисова А.А., Шевцова Н.А., Моисеева Л.П. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов в период обучения в университете // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 232–249. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090216>
- Буслаева Е.Л. Ценностно-смысловые ориентации студентов высшей профессиональной школы // Вестник Оренбургского университета. 2011. № 2 (121). С. 98–103.
- Зыонг В.З., Кузьменко Г.А., Ким Т.К. Психологическая адаптация иностранных студентов к условиям обучения на основе физкультурно-спортивной деятельности вуза // Теория и практика физической культуры. 2021. № 2. С. 13–15.
- Корнилова О.А., Крылова Е.Л., Матасова И.Л., Шаталина М.А. Ценностно-смысловая сфера обучающихся вузов различных регионов России // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13. № 5. С. 99–117. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-5-99-117>
- Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2-1 (54). С. 148–153.
- Красник В.С., Ряжкин А.О. Различия в нравственной активности студентов-юристов и студентов-психологов // Психология и право. 2019. № 1 (9). С. 1–21. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090101>
- Кудинов С.С., Элали М.А. Социализация и адаптация иностранных студентов // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей XXXVIII Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2024. С. 312–315.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2019. 584 с.
- Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Проконич О.А. Ценностно-смысловые предикторы сбалансированной временной перспективы личности студентов вуза в период обучения: дис. ... канд. псих. наук. Кемерово, 2016. 251 с.
- Салихова Н.Р. Сравнительный анализ ценностно-смысловой сферы личности американских и российских студентов // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Т. 155. Кн. 6. С. 197–211.
- Стрельникова Ю.Ю., Гуриева С.Д., Гончарова Н.А. Механизм социально-психологической адаптации обучающихся к образовательной среде российского вуза // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 192–207. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.13>
- Chernikova T.V., Sokalskiy E.A., Boluchevskaya V.V., Shutova O.I. Sociocultural adaptation of international students from neighboring and distant countries: integrating analytical contexts. // Education & Pedagogy Journal (Education & Pedagogy Journal). 2022. Vol. 2. No 2. Pp. 65–77. <https://doi.org/10.23951/2782-2575-2022-2-65-77>
- Han S., Shavitt S. Persuasion and Culture: Advertising Appeals in Individualistic and Collectivistic Societies // Journal of Experimental Social Psychology. 1994. Vol. 30. No. 4. Pp. 326–350. <https://doi.org/10.1006/jesp.1994.1016>
- Hu Y.-L., Roberts A., Ching G., Chao P.-Ch. Moderating effects of intercultural social efficacy and the role of language in the context of coping strategies in study abroad depression // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. No. 4. 2409. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042409>
-

-
- Ignatyeva N.N., Lisenkova E.V., Ilicheva O.A., Mikhaylukov L.V. Main features of adaptation of foreign students from neighbour countries in Russian higher educational institutions // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). 2016. № 4-3(25). С. 32–34.
- Kamalova L.A., Putulyan N.S., Umbetova M.Z. Technologies and practices of linguistic and sociocultural adaptation of foreign students during their studies at the university // Contemporary Educational Technology. 2021. Vol. 13. No. 1. Pp. 1–14. <https://doi.org/10.30935/cedtech/9312>
- Kaybiyaynen A.A., Matveeva S.E., Shagieva R.V., Dulalaeva L., Nikitina T.N. Activity-Based Methods in Training Foreign Students // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. Vol. 389 LNNS. Pp. 706–716. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93904-5_70
- Kim U. Individualism and collectivism: Conceptual clarification and elaboration // Individualism and collectivism: Theory, method, and applications. Thousand Oaks: SAGE, 1994. Pp. 19–40.
- Luo C., Ning Z., Zhai Q., Cao Z. Cross-Cultural Adaptation of Foreign Students in Chinese University: Based on Network of Social Support // Cross-Cultural Communication. 2014. Vol. 10. No. 1. Pp. 16–20.
- Mostafa H., Lim Y. Examining the Relationship between Motivations and Resilience in Different International Student Groups Attending US Universities // Journal of International Students. 2020. Vol. 10. No. 2. Pp. 306–319. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.603>
- Pavlova I.V., Kaybiyaynen A.A., Potapov A.A., Sanger P.A. Poster: Socio-cultural Adaptation of Foreign Students at Kazan State Power Engineering University // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2021. Vol. 1329. Pp. 737–744. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_72
- Salikhova N.R. The Realizability of Personal Values as a Dynamic Feature of the Value-Sense Sphere of Personality // Journal of Russian & East European Psychology. 2010. Vol. 48. No. 2. Pp. 79–94. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480206>
- Sampson E.E. Psychology and the American ideal // Journal of Personality and Social Psychology. 1977. Vol. 35. No. 11. Pp. 767–782. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.11.767>
- Sampson E.E. The debate on individualism: Indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning // American Psychologist. 1988. Vol. 43. No. 1. Pp. 15–22. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.1.15>
- Sun X., Emeti A. Cross-cultural adaptation of international students based on the use of online platforms in the context of the internet // Lecture Notes on Data Engineering and Communication Technologies. 2022. Vol. 102. Pp. 1231–1238. https://doi.org/10.1007/978-981-16-7466-2_136
- Triandis H.C. Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism // Individualism and collectivism: Theory, method, and applications. Thousand Oaks: SAGE, 1994. Pp. 41–51.
- Tseeva Z.A., Lovpache F.G., Pafifova B.K., Tril Y.N. Sociocultural and psychological problems of foreign students of Russian universities in the process of adaptation // Science and innovation 2021: development directions and priorities. Melbourne, 2021. Pp. 57–63. <https://doi.org/10.34660/INF.2021.56.87.010>
- Valieva F., Ivanova E.A., Dashkina A.I. Sociocultural Adaptation of Students in a Foreign Language Environment: Cross-Cultural Analysis // Humanities & Social Sciences Reviews. 2020. Vol. 8. No. 4. Pp. 999–1013. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8496>

References

- Apasova, M.V., Kulagina, I., & Apasova, E.V. (2020). Conditions for the adaptation of foreign students to universities. *Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya*, 9(4), 129–137. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/JMFP.2020090412>
- Asafeva, N.V., & Boronilova, I.G. (2020). Value-semantic orientations and the problem of meaningfulness of professional choice of modern students psychological and pedagogical directions. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, (6), 65–69. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/srps.2341>
-

-
- Belobrykina, O.A., & Drozdova, A.V. (2021). Social and psychological adaptation: measurement problems (based on the analysis of the methodology of K.R. Rogers and R.F. Diamond). *Vestnik po pedagogike i psixologii Yuzhnoj Sibiri*, (2), 10–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2303-9744-2021-3-10-41>
- Bogdanovich, N.V., Shetkina, E.I., Borisova, A.A., Shevtsova, N.A., & Moiseeva, L.P. (2019). Features of the value-semantic sphere of students during their studies at the university. *Psixologiya i pravo*, 9(2), 232–249. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090216>
- Buslaeva, E.L. (2011). Value-semantic orientations of students of higher professional school. *Vestnik Orenburgskogo universiteta*, (2), 98–103. (In Russ.)
- Chernikova, T.V., Sokalskiy, E.A., Boluchevskaya, V.V., & Shutova, O.I. (2022). Sociocultural adaptation of international students from neighboring and distant countries: integrating analytical contexts. *Education & Pedagogy Journal*, 2(2), 65–77 (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/2782-2575-2022-2-65-77>.
- Han, S., & Shavitt, S. (1994). Persuasion and Culture: Advertising Appeals in Individualistic and Collectivistic Societies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30(4), 326–350. <https://doi.org/10.1006/jesp.1994.1016>
- Hu, Y.-L., Roberts, A., Ching, G., & Chao, P.-Ch. (2022). Moderating effects of intercultural social efficacy and the role of language in the context of coping strategies in study abroad depression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2409. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042409>
- Ignatyeva, N.N., Lisenkova, E.V., Ilicheva, O.A., & Mikhaylukov, L.V. (2016). Main features of adaptation of foreign students from neighbour countries in Russian higher educational institutions. *Evrasijskij Soyuz Ucheny`x (ESU)*, (4-3), 32–34. (In Russ.)
- Kamalova, L.A., Putulyan, N.S., & Umbetova, M.Z. (2021). Technologies and practices of linguistic and sociocultural adaptation of foreign students during their studies at the university. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.30935/cedtech/9312>
- Kaybiyaynen, A.A., Matveeva, S.E., Shagieva, R.V., Dulalaeva, L., & Nikitina, T.N. (2022). Activity-Based Methods in Training Foreign Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 389 LNNS, 706–716. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93904-5_70
- Kim, U. (1994). Individualism and collectivism: Conceptual clarification and elaboration. In *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 19–40). Thousand Oaks: SAGE.
- Kornilova, O.A., Krylova, E.L., Matasova, I.L., & Shatalina M.A. (2022). Value-semantic sphere of students of higher education institutions in various regions of Russia. *Russian Journal of Education and Psychology*, 13(5), 99–117. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-5-99-117>
- Kotlyakov, V.Yu. (2013). Methodology “System of life meanings”. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (2-1), 148–153. (In Russ.)
- Krasnik, V.S., & Ryazhkin, A.O. (2019). Differences in moral activity of law students and psychology students. *Psixologiya i pravo*, 9(1), 1–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090101>
- Kudinov, S.S., & Elali, M.A. (2024). Socialization and adaptation of foreign students. In *Current issues of modern science and education: collection of articles from the XXXVIII International scientific and practical conference* (pp. 312–315). Penza: Science and Education. (In Russ.)
- Leontiev, D.A. (1992). Noetic Orientations Test (SZhO). Moscow: Smysl. (In Russ.)
- Leontiev, D.A. (2019). *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality*. Moscow: Smysl. (In Russ.)
- Luo, C., Ning, Z., Zhai, Q., & Cao, Z. (2014). Cross-Cultural Adaptation of Foreign Students in Chinese University: Based on Network of Social Support. *Cross-Cultural Communication*, 10(1), 16–20.
- Mostafa, H., & Lim, Y. (2020). Examining the Relationship between Motivations and Resilience in Different International Student Groups Attending US Universities. *Journal of International Students*, 10(2), 306–319. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.603>
-

-
- Osin, E.N., & Leontiev, D.A. (2020). Brief Russian-language scales for diagnosing subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'ny'e peremeny*, (1), 117–142. (In Russ.)
- Pavlova, I.V., Kaybiyaynen, A.A., Potapov, A.A., & Sanger, P.A. (2021). Poster: Socio-cultural Adaptation of Foreign Students at Kazan State Power Engineering University. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1329, 737–744. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_72
- Prokonich, O.A. (2016). *Value-semantic predictors of a balanced time perspective of the personality of university students during their studies* [dissertation]. Kemerovo. (In Russ.)
- Salikhova, N.R. (2010). The Realizability of Personal Values as a Dynamic Feature of the Value-Sense Sphere of Personality. *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(2), 79–94. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480206>
- Salikhova, N.R. (2013). Comparative analysis of the value-semantic sphere of the personality of American and Russian students. *Ucheny'e zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e nauki*, 155(6), 197–211. (In Russ.)
- Sampson, E.E. (1977). Psychology and the American ideal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(11), 767–782. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.11.767>
- Sampson, E.E. (1988). The debate on individualism: Indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning. *American Psychologist*, 43(1), 15–22. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.1.15>
- Strelnikova, Yu.Yu., Gurieva, S.D., & Goncharova, N.A. (2021). The mechanism of socio-psychological adaptation of students to the educational environment of a Russian university. *Prospects of Science and Education*, (5), 192–207. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.13>
- Sun, X., & Emeti, A. (2022). Cross-cultural adaptation of international students based on the use of online platforms in the context of the internet. *Lecture Notes on Data Engineering and Communication Technologies*, 102, 1231–1238. https://doi.org/10.1007/978-981-16-7466-2_136
- Triandis, H.C. (1994). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. In *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 41–51). Thousand Oaks: SAGE.
- Tseeva, Z.A., Lovpache, F.G., Pafiova, B.K., & Tril, Y.N. (2021). Sociocultural and psychological problems of foreign students of Russian universities in the process of adaptation. In *Science and innovation 2021: development directions and priorities* (pp. 57–63). Melbourne. <https://doi.org/10.34660/INF.2021.56.87.010>
- Valieva, F., Ivanova, E.A., & Dashkina, A.I. (2020). Sociocultural Adaptation of Students in a Foreign Language Environment: Cross-Cultural Analysis. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4), 999–1013. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8496>
- Zyong, V.Z., Kuzmenko, G.A., & Kim, T.K. (2021). Psychological adaptation of foreign students to learning conditions based on physical education and sports activities of the university. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, (2), 13–15.

Информация об авторе

Элали Мария Алексеевна, аспирант кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы; почтовый адрес: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6; электронная почта: mashahvost15@gmail.com

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 4.12.25. Принята к печати 12.01.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the author

Maria A. Elali, Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; Postal Address: Russia, 117198, Moscow, 6, Miklukho-Maklaya Street; e-mail: mashahvost15@gmail.com

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 4 December 2025. Accepted 12 January 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья
УДК 616.83/.85
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-51-65>

ИЗУЧЕНИЕ НЕЙРОБИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПИЩЕВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ У ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМ СПЕКТРОМ

Елена Ивановна Николаева¹, Ольга Альбертовна Климашевская²

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, klemtina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8363-8496>

² Национальный исследовательский университет ИТМО, Санкт-Петербург, Россия, olya.klimashewskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0233-1302>

Резюме. В статье представлены современные данные о росте актуальности расстройств аутистического спектра (РАС) и особенностях их диагностического выявления. Особое внимание уделяется таким характеристикам, как пищевое поведение и предпочтения, которые считаются важными диагностическими признаками. В частности, рассматривается симптом пищевой избирательности, проявляющийся в предпочтении определенных текстур пищи, ограниченном ассортименте потребляемых продуктов, а также наличии специфических цветовых предпочтений у детей с РАС. Эти признаки могут служить ценными ориентирами для клинической диагностики и оценки степени выраженности расстройства. В статье приводятся статистические данные, иллюстрирующие распространенность пищевой избирательности в различных возрастных группах и среди полов, что помогает понять характер проявлений данных симптомов в разных когортных группах. Такой анализ способствует более точной оценке индивидуальных особенностей и разработке персонализированных методов терапии. Кроме того, рассмотрены возможные причины возникновения пищевой избирательности и ее связь с другими клиническими характеристиками РАС. Полученные данные позволяют совершенствовать диагностику и разрабатывать более эффективные коррекционные стратегии для детей с РАС, что способствует раннему вмешательству и улучшению качества жизни пациентов. Статья подчеркивает важность комплексного подхода к диагностике и терапии в контексте пищевых особенностей при РАС, способствуя развитию научных и практических аспектов данной области.

Ключевые слова: аутизм, пищевая избирательность

Для цитирования

Николаева Е.И., Климашевская О.А. Изучение нейробиологических особенностей и пищевых предпочтений у детей с аутистическим спектром // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 51–65. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-51-65>

© Николаева Е.И., Климашевская О.А., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

STUDY OF NEUROBIOLOGICAL CHARACTERISTICS AND FOOD PREFERENCES IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM

Elena I. Nikolaeva¹, Olga A. Klimashevskaya²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, klemtina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8363-8496>

² ITMO University, St. Petersburg, Russia, olya.kliimashewskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0233-1302>

Abstract. *This article analyzes the impact of the digital environment on child development, considering both potential risks and benefits. It traces the shift in scientific discourse from a pre-pandemic focus on strict time limits and negative consequences to a more balanced, post-pandemic perspective. A review of the literature identifies key risks associated with children's uncontrolled use of digital technologies, including negative effects on cognitive functions (e.g., decreased academic performance, memory capacity, and attention), impaired physical health (e.g., sleep disorders, vision problems, obesity), and psycho-emotional and behavioral problems. Conversely, evidence suggests that under certain conditions, the digital environment can have a positive impact. Crucial facilitating factors include active adult mediation (by parents and teachers), involving co-use of digital devices, content discussion, and the promotion of digital literacy. The benefits of high-quality educational content and interactive e-books for developing language and cognitive skills are highlighted. The positive opportunities digitalization offers children with disabilities are also discussed. The study concludes that the influence of the digital environment is not linear and is determined not by the quantity of screen time, but by its quality, the context of use, and the degree of adult involvement. The article emphasizes the necessity of developing digital competence among all participants in the educational process to minimize risks and maximize the potential of digital technologies.*

Keywords: *gadget, preschool child, child development, parents, digital environment, digital technologies, parental mediation, screen time*

For citation

Nikolaeva, E.I., & Klimashevskaya, O.A. (2026). Study of neurobiological characteristics and food preferences in children with autistic spectrum. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostre*, (1), 51–65. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-51-65>

Введение

Одной из причин, по которой родители детей с расстройством аутистического спектра обращаются к специалистам — это симптоматика пищевого поведения (Ahumada et al., 2022). Дети с аутизмом имеют пищевую избирательность, которая включает в себя ограниченность по количеству, цвету или текстуре продуктов питания. Избирательность в еде представляет собой большую проблему, так как это влияет на поступление питательных веществ в организм ребенка. По оценкам, от 46 % до 89 % детей (Bandini et al., 2017) испытывают проблемы с питанием, проявляющиеся в виде необычных моделей питания, ритуалов и пищевой избирательности. Такие особенности часто выражаются в настойчивом требовании определенных продуктов, что вызывает значитель-

ную обеспокоенность из-за риска нарушения адекватного питания в семейных приемах пищи. В целом, дети с аутизмом демонстрируют более ограниченный рацион и нетипичное пищевое поведение по сравнению с детьми без расстройства (Ahumada et al., 2022). В нашем исследовании было предварительно получено 150 анкет, из которых методом целенаправленного отбора по установленным критериям включения и исключения была сформирована выборка из 100 наиболее соответствующих участников. Критерии определялись диагностированием аутизма без сопутствующих расстройств и наличием полной информации о возрасте и пищевых предпочтениях.

Выборка исследования включала 100 анкет, которые были заполнены лечащим терапевтом со слов родителей, в которых 77 составили представители мужского пола, а 23 — женского. Это распределение соответствует данным из предыдущих исследований, свидетельствующим о более высокой частоте диагностики расстройства аутистического спектра среди мальчиков по сравнению с девочками (Napolitano et al., 2022).

Материалы и методы

Провести сбор и систематизацию данных о нейробиологических особенностях и пищевом поведении у детей с РАС. Проанализировать анкетные данные для выявления особенностей пищевого поведения и их связи с клиническими характеристиками. Определить статистическую разницу в частоте диагностики РАС у мальчиков и девочек, а также корреляцию симптоматики с особенностями питания.

Мы использовали методику анкет, которые были заполнены лечащим врачом на основании информации, предоставленной родителями детей с аутизмом. Анкета (табл. 1) содержала вопросы о возрасте, поле, диагнозе и пищевой избирательности. Исключающим фактором стал неуточненный диагноз. В результате в итоговую выборку вошло 100 анкет, из которых 77 принадлежали мальчикам и 23 — девочкам. Для определения статистической значимости был выполнен Z-тест.

Таблица 1

Анкета

Возраст	Пол	Диагноз	Пищевая избирательность
---------	-----	---------	-------------------------

Определение, классификация и распространенность

Аутизм — это группа расстройств, характеризующихся нарушениями социального взаимодействия, коммуникативных навыков, а также повторяющимся поведением и интересами. Эти расстройства проявляются в раннем детстве и влияют на разные аспекты психического и социального функционирования человека. Термин «аутизм» изначально был применен для описания поведенческого симптома у пациентов с шизофренией. В 1940-х гг. термин использовали психиатр Л. Каннер и педиатр Г. Аспергер (Asperger, 1991) для обозначения синдрома у детей с поведенческими различиями в социальном взаимодействии и общении, а также повторяющимися действиями. В настоящее время общий термин «расстройства аутистического спектра (РАС)» используется и включают ограничительные и повторяющиеся стереотипные поведенческие модели и интересы для описания клинически гетерогенной группы расстройств нейроразвития (Sauer et al., 2021).

Аутизм обычно проявляется в детском возрасте и чаще всего выявляется к трем годам. Первые признаки у малышей до трех лет включают отсутствие реакции на собственное имя и дискомфорт при попытках поддерживать зрительный контакт. При

аутизме часто наблюдаются задержка речи, трудности в обучении и социальном взаимодействии. Исполнительные функции и навыки организации, планирования обычно снижены. Также характерны сложности с переносом навыков в новые условия и адаптацией к изменениям из-за чрезмерной специфичности восприятия (Okoeye et al., 2023).

Аутизм часто сочетается с различными неврологическими и психиатрическими расстройствами, что затрудняет диагностику и лечение. К распространенным сопутствующим состояниям относятся: неврологические и когнитивные нарушения: глобальная задержка развития, когнитивные дефициты, эпилепсия и ЭЭГ-аномалии, нарушения сна, расстройство координации, невропатии. Психиатрические расстройства: синдром Туретта, тревожность, оппозиционно-вызывающее расстройство, расстройства поведения, СДВГ (Barlattani et al., 2023) расстройства настроения, психоз, расстройства личности, посттравматическое стрессовое расстройство, расстройства пищевого поведения, гендерная дисфория, злоупотребление психоактивными веществами (Walhout et al., 2022). Кроме того, аутизм может сопутствовать ряду соматических заболеваний и генетических синдромов, таких как иммунологические нарушения, желудочно-кишечные заболевания, нарушения дыхания во сне, а также генетические синдромы: синдром ломкой X-хромосомы, синдром Ретта, синдром Ангельмана, туберозный склероз, синдром Фелана-Макдермида, синдром Тимоти и нейрофиброматоз 1-го типа и др. Такое разнообразие коморбидных состояний требует комплексного междисциплинарного подхода к диагностике, лечению и поддержке пациентов с аутизмом (Marotta et al., 2020).

Большинство симптомов сохраняются и во взрослом возрасте, особенно в сфере социального функционирования и когнитивных навыков. Интеллектуальные показатели и уровень IQ, как правило, остаются относительно стабильными со временем. Несмотря на то, что отдельные черты аутизма могут быть устойчивыми, качество жизни человека с этим расстройством можно значительно повысить благодаря сильной системе социальной поддержки, индивидуальным приспособлениям и комплексной терапией. Вторичные симптомы аутизма включают агрессию, гиперактивность, импульсивность и наличие сопутствующих расстройств, таких как тревожность и депрессия. Важной особенностью аутизма является гетерогенность его клинических проявлений. Может наблюдаться разнообразие симптомов, а также множество сопутствующих психологических и физиологических заболеваний. (Sauer et al., 2021).

Аутизм встречается среди представителей различных рас, этнических групп и социальных слоев, однако диагностика этих заболеваний в разных группах значительно отличается. Дети европеоидной расы диагностируются с аутизмом гораздо чаще, чем дети афроамериканского или латиноамериканского происхождения. Несмотря на то, что эти различия сокращаются, сохранившиеся расовые и этнические различия могут быть обусловлены стигматизацией, ограниченным доступом к медицинским услугам и языковыми барьерами, особенно если родной язык пациента не английский (Aylward, Gal-Szabo, Taraman, 2021).

Рост числа диагнозов аутизма в основном связан с изменением критериев и повышением осведомленности, но прежде всего с повышением качества помощи роженицам и поддержке младенцев в развитых странах (Salari et al., 2022).

Половые и возрастные различия

В статистических исследованиях расстройства аутистического спектра встречается гендерная стигматизация, которая может быть ошибочно принята за половой димор-

физм. Таким образом аутизм выявляют чаще у мужчин, однако недавний метаанализ показывает, что реальное соотношение мужчин и женщин составляет около 3:1, а не ранее указанное 4:1. Кроме того, в этом анализе выявлено, что девочки, соответствующие диагностическим критериям аутизма, имеют более высокий риск не получить официальный диагноз (Hodges, Fealko, Soares, 2020). Это связано с особенностями женского проявления аутизма, который может приводить к неточной постановке диагноза, его задержке или вовсе игнорированию. Женщины не только реже демонстрируют ярко выраженные симптомы, но и чаще используют «маскинг», что сильно затрудняет своевременное выявление расстройства.

Известно, что аутизм чаще диагностируется у мужчин — примерно в 70 % случаев (Napolitano et al., 2022). Одним из наиболее последовательных и устойчивых наблюдений в области аутизма является их значительно более высокая распространенность среди мужчин по сравнению с женщинами. По последним оценкам в США распространенность аутизма составляет 23 на 1000 детей в возрасте 8 лет (примерно 1 из 44), при этом риск возникновения расстройства у мальчиков в 4,2 раза выше, чем у девочек. Объединенное половое соотношение распространенности варьируется от 3,4:1 до 4,7:1 с общей средней величиной 4,3:1. В детском и подростковом возрасте у девочек наблюдается менее выраженное проявление ограниченных и повторяющихся интересов по сравнению с мальчиками. До 4 лет основные симптомы аутизма не демонстрируют половых различий, а пол не влияет на время ранней диагностики и частоту регресса навыков. Возрастные траектории симптомов схожи у мальчиков и девочек, за исключением повторяющегося поведения и ограниченных интересов, которые чаще встречаются у мальчиков старше 6 лет. Кроме того, содержательная структура таких интересов различается: мальчики склонны к увлечению игрушками с колесами и видеоиграми, тогда как девочки проявляют одержимость более разнообразными объектами и вовлечены в специфические повторяющиеся игры.

Нейробиологические основы аутизма

Аутизм — нейробиологическое расстройство, обусловленное как генетическими, так и средовыми факторами, влияющими на развитие мозга в пренатальный и в ранний постнатальный период. Исследователи обнаруживают различия в мозговых структурах, таких как мозжечок, лимбическая система, а также в лобных и височных долях, а также возможные пороки развития. У детей до 3 лет обнаружены нарушения в архитектуре корковых слоев, что свидетельствует о проблемах нейронной дифференциации — нарушена организация нейронных миниколонок в неокортексе (Peter et al., 2016). Считается, что дисфункция системы зеркальных нейронов, участвующих в имитации и сложных навыках, таких как язык и социальное внимание, играет важную роль в механизмах аутизма. Морфология мозга у детей с аутизмом может включать такие характеристики, как увеличенный объем мозга, особенно в левом полушарии (гиппокампе и височной доли), а также различия в составе серого и белого вещества, отражающие сложность развития нервной системы, связанную с этим расстройством. На микроскопическом уровне выявлены отклонения в формировании клеток Пуркинье мозжечка и структурах, важных для памяти, эмоций и распознавания лиц, включая вентральную височную долю, миндалевидное тело, гиппокамп и лимбическую систему. Одной из ключевых нейроанатомических особенностей при аутизме является значительное снижение числа и размера клеток Пуркинье в мозжечке, особенно в заднелатеральной и архицереbellлярной коре. Посмертные исследования показали, что у примерно 79 %

людей с аутизмом наблюдается заметное уменьшение этих клеток. Недавние данные подтверждают снижение их количества примерно на 25 % и объема на 23–31 % в разных возрастных группах. Возникает вопрос, является ли дефицит клеток Пуркинье диагностическим признаком аутизма. На основании исследований, проведенных на мышах можно сделать вывод, что целенаправленное нарушение состояния этих клеток может вызывать поведение, схожее с симптоматикой аутизма — навязчивые повторяющиеся движения, социальные трудности и т.д., тогда как их снижение вследствие общего уменьшения мозжечка не обязательно приводит к таким изменениям. Это позволяет сделать вывод о важности причин и характера нарушения клеток Пуркинье для проявления поведенческих симптомов (Li et al., 2021).

Особенности работы мозга и нервной системы

Аутизм характеризуется клинической и генетической гетерогенностью, включающей как редкие опасные мутации (в том числе возникающие *de novo*) в более чем 100 генах риска данного заболевания, так и множество распространенных наследуемых вариантов с небольшим индивидуальным эффектом (Navdahl et al., 2021). Основная часть генетического риска связана с распространенными вариантами аллелей, которые действуют совместно. Гены риска часто влияют на общие механизмы, определяющие процессы функционирования нервной системы, такие как регуляция генов и синаптическую функцию, причем измененная активность генов обусловлена как эпигенетическими, так и транскрипционными факторами. Главными сложностями изучения биологии аутизма являются фенотипическая и генетическая разнородность, неполная пенетрантность многих признаков и множественные эффекты генов, включенных в разнообразные генные сети. Для прогресса необходимы крупные выборки и комплексные исследования, объединяющие геномные, эпигеномные, транскриптомные данные и подробный фенотипический анализ (Navdahl et al., 2021).

Витамин D важен для нормального функционирования мозга, нейроразвития и иммунной регуляции, и дефицит витамина D часто обнаруживается у детей с аутизмом. Ген VDR, отвечающий за рецептор витамина D, может играть ключевую роль в предрасположенности к аутизму. Метаанализы, проведенные Саном и Янгом, выявили ассоциацию полиморфизма rs731236 гена VDR с повышенным риском развития аутизма. Эта связь признана предполагаемой в аллельных и гомозиготных моделях и слабой - в доминантных и рецессивных моделях. При этом исследование не выявило влияния эффекта малого размера выборки, значимых систематических ошибок или существенной гетерогенности данных. Таким образом, полиморфизм rs731236 гена VDR, вероятно, способствует риску развития аутизма (Qiu et al., 2022).

Аутизм остается «болезнью теорий» из-за участия множества генов и факторов окружающей среды в его патогенезе, при этом этиология и механизмы заболевания пока не ясны. Генетическая структура аутизма сложна, и большинство исследований сосредоточены на генах-кандидатах, связанных с митохондриальной дисфункцией, нарушениями развития нервной системы и синаптической стабильности.

Роль нейротрансмиттеров и структур мозга

Исторически первые свидетельства участия нейротрансмиттеров у людей с аутизмом были получены через посмертные исследования мозга и анализ биологических жидкостей, а недавно — с помощью молекулярной визуализации и генетики. Нейротрансмиттеры и нейропептиды важны для нормального развития мозга, участвуют в памяти, по-

ведении и движениях. Они влияют на миграцию, дифференцировку нейронов, формирование синапсов, и их дисфункция может привести к нарушениям развития мозга и развитию аутизма (Marotta et al., 2020). Магнитно-резонансная спектроскопия выявила снижение уровня глутамата в полосатом теле как у взрослых с идиопатическим аутизмом, так и у мышей с мутациями в генах SHANK3 и нейрוליгина-нейрексина. Кроме того, у пациентов отмечено снижение ГАМК в различных зрительных, слуховых, моторных и сенсорных областях мозга с возрастом, что нарушает обработку информации. У детей с аутизмом наблюдаются изменения в уровнях ГАМК и глутамата в крови: повышен ГАМК и соотношение глутамат/глутамин, а уровни глутамин и соотношение глутамат/ГАМК снижены по сравнению с контрольной группой. Такой дисбаланс между возбуждающими и тормозными нейротрансмиттерами связан с другими нарушениями нейроразвития, включая задержку развития, умственную отсталость, шизофрению и эпилепсию.

Фармакологический подход с применением модуляторов ГАМК при аутизме направлен на устранение дисбаланса между возбуждающими глутаматергическими и ингибирующими ГАМКергическими путями. Арбаклофен, акампрокат, буметанид и вальпроат являются наиболее изученными веществами. Однако большинство этих исследований являются открытыми и не имеют статистической значимости. Таким образом, систематический обзор показал, что на сегодняшний день отсутствуют доказательства, подтверждающие эффективность модуляторов ГАМК для лечения основных симптомов аутизма, и необходимы дальнейшие тщательно спланированные исследования (Marotta et al., 2020).

Глутамат — главный возбуждающий нейромедиатор в коре мозга млекопитающих. Его рецепторы делятся на три основных типа: NMDA, AMPA и метаботропные глутаматные. Как NMDA, так и AMPA-рецепторы связаны с аутизмом, и множество исследований подтверждают их роль. В моделях аутизма у грызунов, вызванных вальпроевой кислотой, обнаружена избыточная экспрессия субъединиц NMDA-рецепторов NR2A и NR2B, что усиливает синаптическую передачу и повышает пластичность нейронов в неокортексе. Изменения в субъединицах AMPA-рецепторов, особенно GluA2, значительно влияют на нейрональную возбудимость. Нарушение регуляции GluA2 связано с нейropsychиатрическими расстройствами, такими как умственная отсталость и синдром Ретта. В модели дефицита CDKL5, проявляющей аутичное поведение, отмечается снижение уровня GluA2 в гиппокампе, что подтверждает его роль в нарушениях развития.

У людей фармакологическое модулирование активности NMDA-рецепторов, как в сторону усиления, так и подавления, приводило к улучшению симптоматики аутизма. В частности, применение агониста NMDA-рецепторов D-циклосерина существенно уменьшало социальную изоляцию и повторяющиеся стереотипные действия. Аналогично, использование антагониста NMDA-рецепторов мемантина улучшало такие симптомы, как стереотипии, летаргия, раздражительность, гиперактивность и рассеянность внимания. Эти данные указывают на наличие двунаправленной дисфункции NMDA-рецепторов при аутизме (Aye et al., 2021).

Ряд исследований указывает на важную роль серотонина в развитии аутизма, особенно на ранних этапах формирования мозга. Серотонин — нейротрансмиттер из группы моноаминов — участвует в регуляции процессов клеточного роста, миграции, пластичности коры и синаптогенезе, а также влияет на память, обучение, сон и настроение. У детей с аутизмом и в моделях на животных выявляются повышенные уровни серотонина и его транспортера (SERT), несмотря на снижение связывания отдельных

серотониновых рецепторов. У здоровых детей синтез серотонина на ранних этапах высок, а затем снижается, тогда как у детей с аутизмом этого снижения не наблюдается, и изначально уровень серотонина ниже (Muller et al., 2016).

Генетические варианты гена SLC6A4, отвечающего за транспорт серотонина, ассоциированы с аутизмом и могут усиливать его проявления. У животных с уменьшенной функцией этого гена наблюдается повышенная чувствительность к пренатальному стрессу и риск аутистических признаков у потомства. У людей с аутизмом часто обнаруживается повышенное содержание серотонина в тромбоцитах, что отличается от других психоневрологических расстройств. Некоторые препараты из группы селективных ингибиторов обратного захвата серотонина (СИОЗС) оказывают умеренный положительный эффект на поведенческие симптомы аутизма, при этом флуоксетин показывает наиболее убедительные результаты. Несмотря на это, точные механизмы изменения уровня серотонина и его роль в центральной нервной системе остаются недостаточно изученными и требуют дополнительного исследования.

Дофамин, помимо контроля движений, играет ключевую роль в социальном познании и поведении, особенно через мезокортиколимбический путь. Исследования показывают, что у людей с аутизмом наблюдается дисфункция дофаминергических систем: сниженное выделение дофамина в префронтальной коре и ослабленная реакция нервных клеток в прилежащем ядре. Считается, что нарушения в мезокортиколимбическом контуре связаны с социальными дефицитами, а дисфункция нигростриатного пути — со стереотипным поведением. Эксперименты на животных подтвердили, что нарушение работы нигростриатного пути вызывает повторяющееся поведение, которое можно уменьшить при помощи блокаторов D1-рецепторов (Mandic-Maravic et al., 2022).

Оптогенетические исследования показали, что стимуляция дофаминовых нейронов в вентральной области покрышки активирует D1-рецепторы и улучшает социальное взаимодействие у животных, тогда как их подавление уменьшает социальную активность. Генетические данные подтверждают связь аутизма с полиморфизмами генов дофаминовых рецепторов (DR3, DR4) и транспортера дофамина (DAT), мутации в которых могут вызывать аномальный дофаминовый обмен и аутистические поведенческие признаки. Также обнаружено, что дефицит гена SHANK3 снижает активность дофаминергических нейронов в вентральной области покрышки, вызывая социальные нарушения.

В настоящее время для лечения раздражительности при аутизме одобрены блокаторы дофаминовых рецепторов — рисперидон и аripипразол, которые также эффективны против повторяющегося поведения. Эти данные подчеркивают перспективность поиска новых терапевтических подходов, направленных на модуляцию дофаминергической системы при аутизме.

Пищевое поведение и его особенности у детей с расстройством аутистического спектра

Ограниченное потребление пищи у детей с аутизмом может привести к недостатку питательных веществ из-за малого разнообразия продуктов, что представляет риск для здоровья. Тем не менее, исследований, оценивающих адекватность питания у таких детей, немного, и их результаты неоднозначны. В одном из таких исследований Райтен и Массаро проанализировали 7-дневные пищевые дневники 40 детей с аутизмом и 34 типично развивающихся детей, а также учитывали восприятие опекунами пищевых привычек детей. Несмотря на большую пищевую избирательность у детей с аутизмом, зна-

чимых различий в обеспеченности питательными веществами между группами не выявили. При этом общий рацион в обеих группах не всегда удовлетворял потребности в питательных веществах (Raiten, Massaro, 1986).

Напротив Корниш (Cornish, 1998) выявил недостаточное потребление питательных веществ у детей с аутизмом на основе трехдневного отчета о рационе и контрольного списка частоты приема пищи. У 9 из 17 детей (53 %) уровень потребления одного или нескольких нутриентов был ниже рекомендуемого. Отмечена обратная связь: чем меньше дневное разнообразие рациона, тем выше риск дефицита питательных веществ. При этом у всех детей белок, витамин А, тиамин, витамин В12, фолиевая кислота, натрий, калий, магний, фосфор и медь были в норме. Недостаток железа, витамина D, витамина С, ниацина, рибофлавина и цинка отмечался у отдельных детей. Большинство детей не ели достаточного количества фруктов и овощей, при этом 94 % ежедневно потребляли продукты из групп «жирные» и «сладкие». В двух других исследованиях с трехдневными записями питания детей с аутизмом результаты были частично неполными

Недавнее исследование говорит о том, что у 59 % детей с аутизмом наблюдалось потребление менее 20 видов продуктов. Родители часто отмечали нежелание детей пробовать новые блюда при наличии хорошего аппетита. Основными факторами, влияющими на выбор пищи, являются текстура, внешний вид, вкус, запах и температура продуктов. Часто встречаются проблемы с пищевым и оральным поведением, включая ритуалы и сопротивление приему лекарств. Несмотря на эти данные, многие исследования не имеют контрольных групп, что затрудняет сравнение и точное определение, насколько подобные особенности более характерны для детей с аутизмом по сравнению с типично развивающимися детьми. В более масштабном исследовании изучали пищевые предпочтения 138 детей с аутизмом и 298 типично развивающихся детей (7–9,5 лет). Дети с аутизмом имели более ограниченный рацион, ели вдвое меньше продуктов в большинстве категорий, кроме крахмалов (около двух третей от нормы). Они чаще предпочитали мягкую пищу, например пюре. Последующий анализ показал, что ограничения связаны с подачей пищи — смешиванием продуктов и требованиями к столовым приборам. Предпочтения детей коррелировали с семейными привычками, но оставались более ограниченными. Исследование подтвердило высокую степень пищевой избирательности у детей с аутизмом (Cermak, Curtin, Bandini, 2010).

Результаты

На рисунке 1 мы видим, что в обеих группах пищевая избирательность преобладает над ее отсутствием, но поскольку статистическая значимость $0.474 < 3.84$, то p -значение > 0.05 . Это означает, что разница в распределении пищевой избирательности между мальчиками и девочками статистически не значима при стандартном уровне $\alpha = 0.05$.

На рисунке 2 мы наблюдаем, что среди мальчиков 57 % — имеют пищевую избирательность, а у 43 % наблюдается ее отсутствие уровне $\alpha = 0.05$. На рисунке 4 у девочек пищевая избирательность составляет 65 % и 35 % ее отсутствие уровне $\alpha = 0.05$. Сравнивая показатели среди всего количества детей с пищевой избирательностью и ее отсутствием получили 59 % и 41 % соответственно.

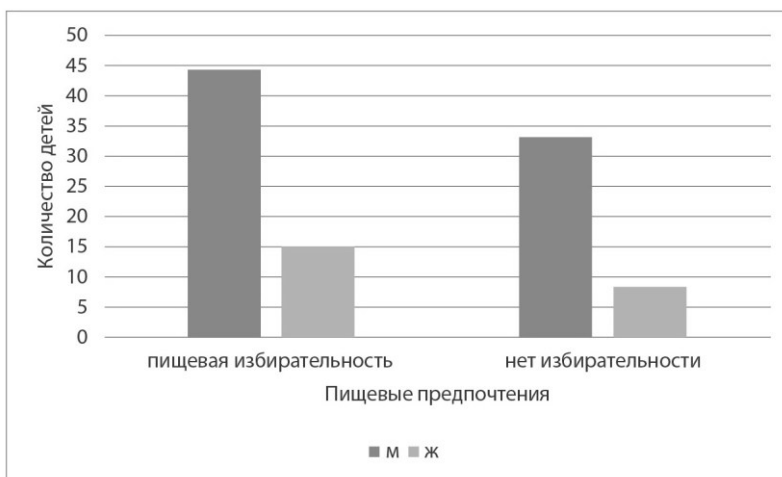


Рис. 1. Сравнительный анализ половых различий в пищевых предпочтениях у детей с аутистическим спектром

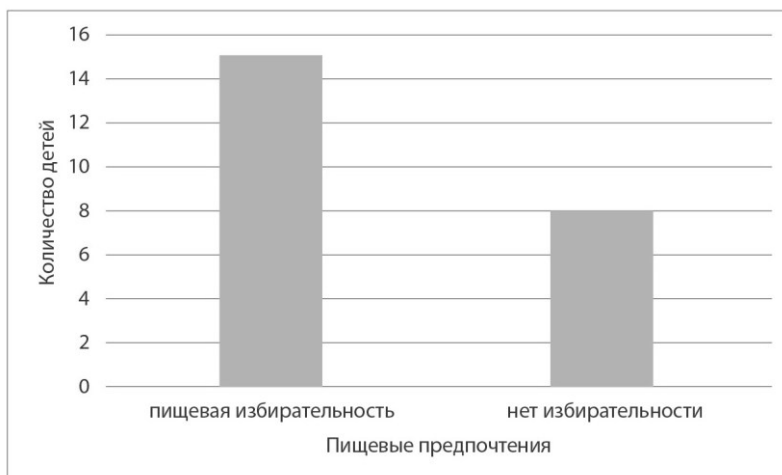


Рис. 2. Сравнительный анализ пищевых предпочтений у детей женского пола

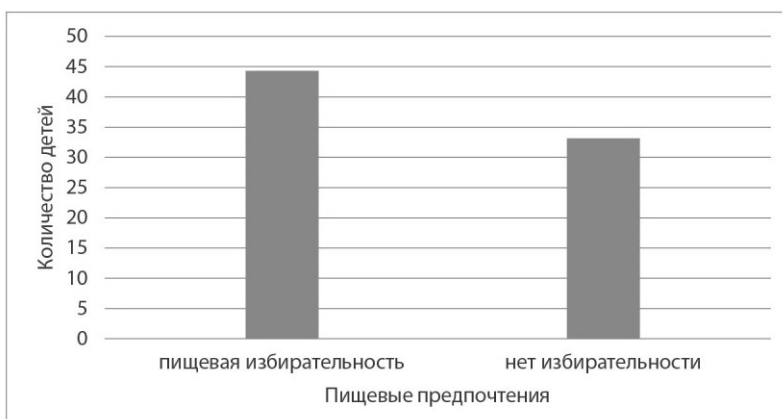


Рис. 3. Сравнительный анализ пищевых предпочтений у детей мужского пола

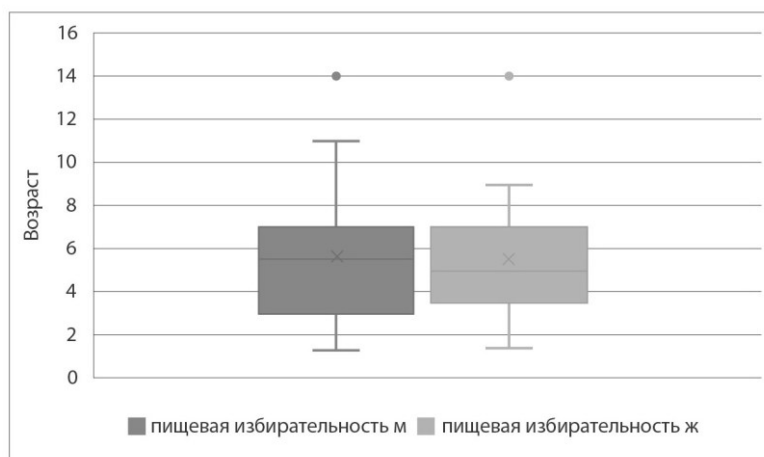


Рис. 4. Сравнительный анализ пищевой избирательности по полу и возрасту

Исследуя различия пищевой избирательности по полу и возрасту на рисунке 4, мы наблюдаем что средний возраст мальчиков составляет 5,6; у девочек средний возраст составил 5,5. На рисунке 5 мы наблюдаем снижение возраста детей, у которых отсутствует пищевая избирательность — 4,5 для мальчиков и 3,9 для девочек.

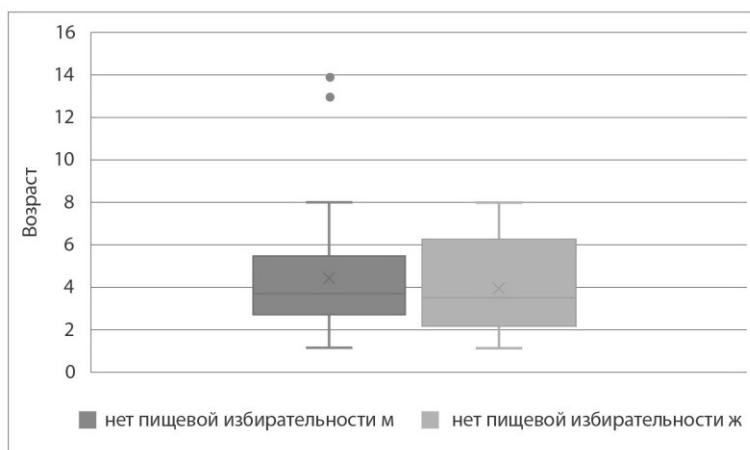


Рис. 5. Сравнительный анализ отсутствия пищевой избирательности по полу и возрасту

Обсуждение

В ходе проведенного исследования обнаружена тенденция к более частому диагностированию аутизма у мальчиков по сравнению с девочками, что соответствует данным из существующей литературы. Однако, статистический анализ не выявил значимых различий между группами; вероятно, это связано с ограниченным размером выборки, что снижает статистическую мощность проведения точных выводов. В связи с этим, необходимо провести дальнейшие исследования с более крупными. Полученные результаты указывают на необходимость расширения исследования для подтверждения или опровержения данной тенденции и повышения надежности выводов.

Выводы

В данной работе был проведен комплексный анализ нейробиологических аспектов и пищевого поведения у детей с аутизмом. Использование метода включения и исключения позволило сформировать репрезентативную выборку. Полученные данные подтвердили более высокую частоту диагностики РАС у мальчиков по сравнению с девочками, что, вероятно, связано с более выраженной симптоматикой у мужского пола. Анализ анкетных данных выявил особенности пищевого поведения у детей с РАС, включая повышенную избирательность и предпочтения, обусловленные сенсорными факторами. Полученные результаты подчеркивают необходимость дальнейших исследований, направленных на углубленное понимание взаимосвязи между нейробиологическими механизмами и пищевыми особенностями у детей с аутизмом, а также разработку индивидуализированных подходов к коррекции питания и терапии.

Литература

- Ahumada D., Guzmán B., Rebolledo S., Opazo K., Marileo L., Parra-Soto S., Viscardi S. Eating Patterns in Children with Autism Spectrum Disorder // *Healthcare (Basel)*. 2022. Vol. 10. No. 10. 1829. <https://doi.org/10.3390/healthcare10101829>
- Asperger H. 'Autistic psychopathy' in childhood // *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press, 1991. Pp. 37–92.
- Aye S.Z., Ni H., Sein H.H., Mon S.T., Zheng Q., Wong Y.K.Y. The effectiveness and adverse effects of D-cycloserine compared with placebo on social and communication skills in individuals with autism spectrum disorder // *Cochrane Database of Systematic reviews*. 2021. Vol. 2. No. 2. CD013457. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013457.pub2>
- Aylward B.S., Gal-Szabo D.E., Taraman S. Racial, Ethnic, and Sociodemographic Disparities in Diagnosis of Children with Autism Spectrum Disorder // *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 2021. Vol. 42. No. 8. Pp. 682–689. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000996>
- Bandini L.G., Curtin C., Phillips S., Anderson S.E., Maslin M., Must A. Changes in Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2017. Vol. 47. No. 2. Pp. 439–446. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2963-6>
- Barlattani T., D'Amelio C., Cavatassi A., De Luca D., Di Stefano R., di Berardo A., Mantenuto S., Minutillo F., Leonardi V., Renzi G., Russo A., Rossi A., Pacitti F. Autism spectrum disorders and psychiatric comorbidities: A narrative review // *Journal of Psychopathology*. 2023. Vol. 29. No. 1-2. Pp. 3–24. <https://doi.org/10.36148/2284-0249-N281>
- Cermak S.A., Curtin C., Bandini L.G. Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders // *Journal of the American Dietetic Association*. 2010. Vol. 110. No. 2. Pp. 238–246. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2009.10.032>
- Evans E.W., Must A., Anderson S.E., Curtin C., Scampini R., Maslin M., Bandini L. Dietary Patterns and Body Mass Index in Children with Autism and Typically Developing Children // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2012. Vol. 6. No. 1. Pp. 399–405. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.06.014>
- Havdahl A., Niarchou M., Starnawska A., Uddin M., van der Merwe C., Warriar V. Genetic contributions to autism spectrum disorder // *Psychological Medicine*. 2021. Vol. 51. No. 13. Pp. 2260–2273. <https://doi.org/10.1017/S0033291721000192>
- Hodges H., Fealko C., Soares N. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation // *Translational Pediatrics*. 2020. Vol. 9. No. S1. Pp. S55–S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
-

-
- Li Z., Zhu Y.X., Gu L.J., Cheng Y. Understanding autism spectrum disorders with animal models: applications, insights, and perspectives // *Zoological Research*. 2021. Vol. 42. No. 6. Pp. 800–824. <https://doi.org/10.24272/j.issn.2095-8137.2021.251>
- Marotta R., Risoleo M.C., Messina G., Parisi L., Carotenuto M., Vetri L., Roccella M. The Neurochemistry of Autism // *Brain Sciences*. 2020. Vol. 10. No. 3. 163. <https://doi.org/10.3390/brainsci10030163>
- Muller C.L., Anacker A.M.J., Veenstra-VanderWeele J. The serotonin system in autism spectrum disorder: From biomarker to animal models // *Neuroscience*. 2016. Vol. 321. Pp. 24–41. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2015.11.010>
- Napolitano A., Schiavi S., La Rosa P., Rossi-Espagnet M.C., Petrillo S., Bottino F., Tagliente E., Longo D., Lupi E., Casula L., Valeri G., Piemonte F., Trezza V., Vicari S. Sex Differences in Autism Spectrum Disorder: Diagnostic, Neurobiological, and Behavioral Features // *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. 889636. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.889636>
- Okoye C., Obialo-Ibeawuchi C.M., Obajeun O.A., Sarwar S., Tawfik C., Waleed M.S., Wasim A.U., Mohamoud I., Afolayan A.Y., Mbaezue R.N. Early Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Review and Analysis of the Risks and Benefits // *Cureus: Journal of Medical Science*. 2023. Vol. 15. No. 8. e43226. <https://doi.org/10.7759/cureus.43226>
- Peter S., ten Brinke M.M., Stedehouder J., Reinelt C.M., Wu B., Zhou H., Zhou K., Boele H.-J., Kushner S.A., Lee M.G., Schmeisser M.J., Boeckers T.M., Schonewille M., Hoebeek F.E., De Zeeuw C.I. Dysfunctional cerebellar Purkinje cells contribute to autism-like behaviour in Shank2-deficient mice // *Nature Communications*. 2016. No. 7. 12627. <https://doi.org/10.1038/ncomms12627>
- Raiten D.J., Massaro T. Perspectives on the nutritional ecology of autistic children // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1986. Vol. 16. No. 2. Pp. 133–143. <https://doi.org/10.1007/BF01531725>
- Qiu S., Qiu Y., Li Y., Cong X. Genetics of autism spectrum disorder: an umbrella review of systematic reviews and meta-analyses // *Translational Psychiatry*. 2022. Vol. 12. No. 1. 249. <https://doi.org/10.1038/s41398-022-02009-6>
- Salari N., Rasoulpoor S., Rasoulpoor S., Shohaimi S., Jafarpour S., Abdoli N., Khaledi-Paveh B., Mohammadi M. The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis // *Italian Journal of Pediatrics*. 2022. Vol. 48. No. 1. 112. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Sauer A.K., Stanton J.E., Hans S., Grabrucker A.M. Autism Spectrum Disorders: Etiology and Pathology // *Autism Spectrum Disorders* [Internet]. Ed. by A.M. Grabrucker. Brisbane (AU): Exon Publication. Chapter 1.
- Walhout S.J., van Zanten J., DeFuentes-Merillas L., Sonneborn C.K., Bosma M. Patients With Autism Spectrum Disorder and Co-occurring Substance Use Disorder: A Clinical Intervention Study // *Substance Abuse: Research and Treatment*. 2022. Vol. 16. 11782218221085599. <https://doi.org/10.1177/11782218221085599>

References

- Ahumada, D., Guzmán, B., Rebolledo, S., Opazo, K., Marileo, L., Parra-Soto, S., & Viscardi, S. (2022). Eating Patterns in Children with Autism Spectrum Disorder. *Healthcare (Basel)*, 10(10), 1829. <https://doi.org/10.3390/healthcare10101829>
- Asperger, H. (1991). Autistic psychopathy' in childhood. In *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37–39). Cambridge University Press.
- Aye, S.Z., Ni, H., Sein, H.H., Mon, S.T., Zheng, Q., & Wong, Y.K.Y. (2021). The effectiveness and adverse effects of D-cycloserine compared with placebo on social and communication skills in individuals with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic reviews*, 2(2), CD013457. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013457.pub2>
-

-
- Aylward, B.S., Gal-Szabo, D.E., & Taraman, S. Racial, Ethnic, and Sociodemographic Disparities in Diagnosis of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 42(8), 682–689. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000996>
- Bandini, L.G., Curtin, C., Phillips, S., Anderson, S.E., Maslin, M., & Must, A. (2017). Changes in Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 439–446. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2963-6>
- Barlattani, T., D'Amelio, C., Cavatassi, A., De Luca, D., Di Stefano, R., di Berardo, A., Mantenuto, S., Minutillo, F., Leonardi, V., Renzi, G., Russo, A., Rossi, A., & Pacitti, F. (2023). Autism spectrum disorders and psychiatric comorbidities: A narrative review. *Journal of Psychopathology*, 29(1-2), 3–24. <https://doi.org/10.36148/2284-0249-N281>
- Cermak, S.A., Curtin, C., & Bandini, L.G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(2), 238–246. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2009.10.032>
- Evans, E.W., Must, A., Anderson, S.E., Curtin, C., Scampini, R., Maslin, M., & Bandini, L. (2012). Dietary Patterns and Body Mass Index in Children with Autism and Typically Developing Children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 399–405. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.06.014>
- Havdahl, A., Niarchou, M., Starnawska, A., Uddin, M., van der Merwe, C., & Warriar, V. (2021). Genetic contributions to autism spectrum disorder. *Psychological Medicine*, 51(13), 2260–2273. <https://doi.org/10.1017/S0033291721000192>
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(S1), S55–S65. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- Li, Z., Zhu, Y.X., Gu, L.J., & Cheng, Y. (2021). Understanding autism spectrum disorders with animal models: applications, insights, and perspectives. *Zoological Research*, 42(6), 800–824. <https://doi.org/10.24272/j.issn.2095-8137.2021.251>
- Marotta, R., Risoleo, M.C., Messina, G., Parisi, L., Carotenuto, M., Vetri, L., & Roccella, M. (2020). The Neurochemistry of Autism. *Brain Sciences*, 10(3), 163. <https://doi.org/10.3390/brainsci10030163>
- Muller, C.L., Anacker, A.M.J., & Veenstra-VanderWeele, J. (2016). The serotonin system in autism spectrum disorder: From biomarker to animal models. *Neuroscience*, 321, 24–41. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2015.11.010>
- Napolitano, A., Schiavi, S., La Rosa, P., Rossi-Espagnet, M.C., Petrillo, S., Bottino, F., Tagliente, E., Longo, D., Lupi, E., Casula, L., Valeri, G., Piemonte, F., Trezza, V., & Vicari, S. (2022). Sex Differences in Autism Spectrum Disorder: Diagnostic, Neurobiological, and Behavioral Features. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 889636. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.889636>
- Okoye, C., Obialo-Ibeawuchi, C.M., Obajeun, O.A., Sarwar, S., Tawfik, C., Waleed, M.S., Wasim, A.U., Mohamoud, I., Afolayan, A.Y., & Mbaezue, R.N. (2023). Early Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Review and Analysis of the Risks and Benefits. *Cureus: Journal of Medical Science*, 15(8), e43226. <https://doi.org/10.7759/cureus.43226>
- Peter, S., ten Brinke, M.M., Stedehouder, J., Reinelt, C.M., Wu, B., Zhou, H., Zhou, K., Boele, H.-J., Kushner, S.A., Lee, M.G., Schmeisser, M.J., Boeckers, T.M., Schonewille, M., Hoebeek, F.E., & De Zeeuw, C.I. (2026). Dysfunctional cerebellar Purkinje cells contribute to autism-like behaviour in Shank2-deficient mice. *Nature Communications*, (7), 12627. <https://doi.org/10.1038/ncomms12627>
- Raiten, D.J., & Massaro, T. (1986). Perspectives on the nutritional ecology of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(2), 133–143. <https://doi.org/10.1007/BF01531725>
- Qiu, S., Qiu, Y., Li, Y., & Cong, X. (2022). Genetics of autism spectrum disorder: an umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Translational Psychiatry*, 12(1), 249. <https://doi.org/10.1038/s41398-022-02009-6>
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Khaledi-Paveh, B., & Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehen-
-

-
- sive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 112. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Sauer, A.K., Stanton, J.E., Hans, S., & Grabrucker, A.M. Autism Spectrum Disorders: Etiology and Pathology, In A.M. Grabrucker (Ed.), *Autism Spectrum Disorders* [Internet]. Brisbane (AU): Exon Publication. Chapter 1.
- Walhout, S.J., van Zanten, J., DeFuentes-Merillas, L., Sonneborn, C.K., & Bosma, M. (2022). Patients With Autism Spectrum Disorder and Co-occurring Substance Use Disorder: A Clinical Intervention Study. *Substance Abuse: Research and Treatment*, 16, 11782218221085599. <https://doi.org/10.1177/11782218221085599>

Информация об авторах

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: klemtina@yandex.ru

Климашевская Ольга Альбертовна, магистрант Национального исследовательского университета ИТМО; почтовый адрес: Россия, 191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 9; электронная почта: olya.kliimashewskaya@yandex.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 14.01.26. Принята к печати 4.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the authors

Elena I. Nikolaeva, Doctor of Biological Sciences, the Head of the Department of the Developmental Psychology and Family Pedagogic, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: klemtina@yandex.ru

Olga A. Klimashevskaya, Master's student, ITMO University; Postal Address: Russia, 191002, St. Petersburg, 9, Lomonosov Street; e-mail: olya.kliimashewskaya@yandex.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 14 January 2026. Accepted 4 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 37.017.92

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-66-77>

ЦЕННОСТНЫЕ КАТЕГОРИИ В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ: СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ «ДОБРА» ДЕТЬМИ В МЕГАПОЛИСЕ И ПРОВИНЦИИ

**Александра Гививна Гогоберидзе¹, Лидия Константиновна Ничипоренко²,
Виктория Александровна Новицкая³, Римма Иршатовна Яфизова⁴**

^{1, 2, 3, 4} Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

¹ agg1868@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>

² mail-to-lida@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7659-5555>

³ novikaa75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2856-6124>

⁴ jafizova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>

Резюме. *Статья отражает результаты исследования, связанного с изучением теоретических подходов, существующих практик и научно-методических подходов к формированию духовно-нравственных ориентиров детей на основе изучения представлений современного ребенка о базовых ценностных категориях. Анализ существующих исследований показал, что в формировании духовно-нравственных ориентиров в дошкольном возрасте непосредственную роль играют родители и педагоги, которые транслируют ребенку оценочные суждения, ценностные категории и понятия. Выявлено, что к ценностям воспитания можно отнести триаду нравственных установок, рефлексии и совести, которые в итоге становятся внутренними регуляторами поведения будущего взрослого человека. В подходах отечественной науки это понятие преломляется через призму непосредственного поведенческого проявления в соответствии с усвоением ценностной системы. Целью исследования стало теоретическое и эмпирическое изучение специфики представлений и ценностных ориентаций детей 4–7 лет, сравнение представлений детей мегаполиса и провинции о ценностных категориях, соответствия им поведенческих проявлений во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. В статье отражен опыт разработки и реализации (в том числе пилотной апробации) в РГПУ им. А.И. Герцена инструментов изучения феноменологии субкультуры современного ребенка в контексте традиционных российских духовно-нравственных ценностей (материал представлен на примере ценностной категории «добро»). В ходе*

© Гогоберидзе А.Г., Ничипоренко Л.К., Новицкая В.А., Яфизова Р.И., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии СС BY 4.0.

исследования выявлена специфика понимания детьми ценностных категорий в зависимости от возраста и места проживания ребенка. Полученные данные позволяют проектировать учебно-методические и методические материалы как педагогов, студентов и родителей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, социально-личностное развитие детей, ценностные категории, представления дошкольников о категории «добро», обогащение представлений о базовых ценностных категориях

Для цитирования

Гогоберидзе А.Г., Ничипоренко Л.К., Новицкая В.А., Яфизова Р.И. Ценностные категории в сознании современных дошкольников: специфика понимания «добра» детьми в мегаполисе и провинции // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 66–77. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-66-77>

Финансирование

Статья подготовлена в рамках исполнения научного исследования для решения актуальных задач деятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 9), тема «Проектирование научно-методических подходов к формированию духовно-нравственных ценностей детей на основе исследования феноменологии субкультуры современного ребенка» (февраль–ноябрь 2026).

Research article

VALUE CATEGORIES IN THE CONSCIOUSNESS OF MODERN PRESCHOOLERS: THE SPECIFICITY OF UNDERSTANDING "GOOD" BY CHILDREN IN THE MEGAPOLIS AND THE PROVINCE

**Aleksandra G. Gogoberidze¹, Lidia K. Nichiporenko², Victiria A. Novitskaya³,
Rimma I. Yafizova⁴**

^{1,2,3,4} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ agg1868@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>

² mail-to-lida@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7659-5555>

³ novikaa75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2856-6124>

⁴ jafizova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>

Abstract. *This article presents the results of a study examining theoretical approaches, existing practices, and scientific and methodological approaches to developing children's spiritual and moral guidelines based on a study of modern children's understanding of basic value categories. An analysis of existing research has shown that parents and teachers play a direct role in the development of spiritual and moral guidelines in preschool children, conveying value judgments, value categories, and concepts to the child. It has been revealed that educational values include a triad of moral attitudes, reflection, and conscience, which ultimately become internal regulators of the behavior of future adults. In Russian scientific approaches, this concept is refracted through the prism of direct behavioral manifestations in accordance*

with the assimilation of a value system. The aim of this study was a theoretical and empirical examination of the specific concepts and value orientations of 4- to 7-year-old children, comparing the understanding of value categories by children in a metropolitan area and those in the provinces, and comparing their behavioral manifestations in interactions with adults and peers. This article reflects the experience of developing and implementing (including pilot testing) tools at the Herzen State Pedagogical University of Russia for studying the phenomenology of the modern child's subculture in the context of traditional Russian spiritual and moral values (the material is presented using the value category "good" as an example). The study revealed the specifics of children's understanding of value categories depending on their age and place of residence. The data obtained allow for the design of teaching and methodological materials for teachers, students, and parents.

Keywords: *preschool age, social and personal development of children, value categories, preschoolers' ideas about the "good" category, enrichment of ideas about basic value categories*

For citation

Gogoberidze, A.G., Nichiporenko, L.K., Novitskaya, V.A., & Yafizova, R.I. (2026). Value categories in the consciousness of modern preschoolers: the specificity of understanding "good" by children in the megapolis and the province. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 66–77. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-66-77>

Funding

The article was prepared as part of a scientific study to solve urgent problems of Herzen State Pedagogical University of Russia, was supported by the grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 9), the topic "Design of scientific and methodological approaches to the formation of spiritual and moral values of children based on the study of the phenomenology of the subculture of a modern child" (February–November 2026).

Введение

Цели, которые человек преследует, способы, которыми он их достигает, а также внутренние силы, которые он использует, позволяют судить о его ценностной сущности, моральных установках, месте в обществе и коллективе, а также о его ценности для жизнедеятельности людей, с которыми он взаимодействует.

Дошкольное детство, рассматриваемое как социально-педагогическое явление, предполагает специфический процесс формирования человека в социальной среде, включающей разнообразные социальные институты и социокультурные практики. Эти элементы взаимодействуют в едином культурном пространстве города, создавая уникальные условия для развития детей.

Современные тенденции в жизни населения городов, такие как внедрение новых технологий, изменения в образовательной и культурной сферах, оказывают значительное влияние на формирование личности дошкольников. Дети, наблюдая за поведением взрослых, усваивают модели взаимодействия, которые становятся основой их собственного поведения и восприятия окружающего мира. Таким образом, дошкольное детство можно рассматривать как социально-педагогическое и социокультурное явление, требующее глубокого изучения в условиях современного общества. Это тем более важно, поскольку формирование духовно-нравственных ценностей дошкольников является одной из приоритетных задач современного дошкольного образования.

Важно изучать, как формируются ценностные ориентиры детей во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, а также как внешние социализирующие факторы влияют на этот процесс. Это знание помогает создавать эффективные стратегии воспитания и образования, способствующие гармоничному развитию личности.

Необходимо учитывать, что влияние социальной динамики в мегаполисах и периферийных городах может существенно различаться. Жители региональных центров могут быть более или менее восприимчивы к изменениям социальной среды в зависимости от специфики их образа жизни. Важно исследовать, как удаленность от центра страны влияет на формирование ценностных ориентиров у детей.

Методология и методы исследования

Исследование опиралось на следующие методологические подходы:

- философско-антропологический подход, предполагающий обращение к наследию философской и социальной антропологии, изучение человека в контексте социально-культурной среды с учетом его смысложизненных ориентаций;
- системный подход, с ориентацией на раскрытие целостности объекта, представление объекта как системы взаимосвязанных компонентов;
- личностно-ориентированный подход, заключающийся в развитии личности через организацию ее деятельности, в основе которого заложен переход от субъект-объектных отношений к отношениям субъект-субъектным.

Данные подходы формируют целостное представление о сущности и методологии формирования духовно-нравственных ценностей детей на основе исследования представлений о ценностных категориях современного ребенка, соответствия поведенческих проявлений во взаимодействии со сверстниками и взрослыми данным представлениям.

В реализации исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов, среди которых:

- теоретические (сопоставительный анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, анализ современной практики; проектирование разнообразных форм решения задач проекта и прогнозирование);
- эмпирические (диагностические: опрос детей; включенное наблюдение; метод ситуационного выбора; анкетирование родителей детей дошкольного возраста; опрос педагогов и др.);
- контент-анализ высказываний, интервьюирование, беседы, интерпретация творческих работ, наблюдение и др.;
- статистические методы: математическая обработка экспериментальных данных.

Задачи исследования:

1. Определить специфику ценностных ориентиров детей 4–7 лет, живущих в мегаполисе и провинции.
 2. Изучить особенности понимания детьми ценностной категории «добро» и составить сравнительную характеристику представлений детей среднего и старшего дошкольного возраста.
 3. Сравнить и выявить общее и различное в ценностных ориентирах детей старшего дошкольного возраста в Санкт-Петербурге, Туле, небольших городах Тульской и Нижегородской областей.
-

4. Спроектировать траектории обогащения представлений о базовых ценностных категориях у детей 4–7 лет в развитии взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Характеристика баз исследования и экспериментальной выборки испытуемых

Экспериментальная работа проводилась в дошкольных образовательных организациях, следующих городов:

– г. Санкт-Петербург (ГБДОУ детский сад № 60 Красносельского района; ГБДОУ детский сад № 8 Центрального района; ГБДОУ детский сад № 22 Центрального района; ГБДОУ детский сад № 62 Приморского района; ГБДОУ детский сад № 34 «Жемчужинка» Красногвардейского района);

– г. Тула (МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 2»);

– г. Алексин Тульской области (Детский сад № 7);

– г. Навашино и г. Выкса Нижегородской области (Детский сад № 10 «Сказка», детский сад № 3 «Ручеек»).

Всего в исследовании приняли участие 182 ребенка в возрасте от 4 до 7 лет; 16 педагогов дошкольного образования, а также 132 родителя детей, участвующих в эксперименте.

Результаты и обсуждение

Исследования российских ученых (М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Слостенин и др.), позволили определить главное направление совершенствования структуры воспитания — воспитание на основе формирования наиболее важных нравственных ценностей. Полученные выводы во многом были обусловлены закономерностями, обнаруженными исследователями в области аксиологии (С.Ф. Анисимов, В.П. Бранский, Г.П. Выжлецов, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, Н.С. Розов и др.).

В современной науке существуют разнообразные подходы к определению понятия «ценность», включая психологический, философский, педагогический, социологический и др. В любом случае, ценности формируют «пирамиду ценностей», которая различается у каждого народа, цивилизации и культуры. Основой «пирамиды ценностей» являются базовые ценности, определяющие своеобразие ценностных установок различных народов, этносов и обществ. Ценностные установки определяют систему мотивов поведения человека на всех уровнях и влияют на его поступки.

Современная отечественная социологическая наука использует понятие «ценностные ориентации». Например, И.А. Сурина (2005) трактует это явление как «личное или групповое отношение к материальным и духовным ценностям, которые рассматриваются как объекты, цели и средства удовлетворения потребностей личности или группы». При этом, если учесть двойственную сущность данного феномена, можно утверждать, что ценностные ориентации формируются как под влиянием общего социального контекста — системы образования, воспитания и структуры общественных отношений, так и под воздействием индивидуального опыта.

Изучение происхождения и сути ценностных ориентаций связано с определением их влияния на поведение индивида, групп и общества в целом. Они определяют социальное поведение и создают основу для принятия личностью нравственных, общественных, этических и национальных норм. Таким образом, ценностная система каждо-

го человека представляет собой иерархию ценностей, которая формируется под воздействием социальной среды.

Ценности, которые присутствуют в общественном сознании, тесно связаны с системой отношений, поэтому они превращаются в нормативно-ценностные установки. Отношения представляют собой формы взаимодействия личности с различными аспектами окружающего мира, которые формируются в процессе обучения и накопления жизненного опыта. Исследования (Н.М. Борытко, Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, Н.Б. Крылова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова и др.) показывают, что ценностные установки оказывают значительное влияние на социализацию людей, способствуя поддержанию единства общества, а также позволяя реализовывать индивидуальные особенности, которые связаны с личным опытом, уникальным для каждого индивида.

Исследования в области аксиологии (В.П. Бездухов, А.М. Булынин, Г.Б. Корнетов, Е.С. Лоцман, Н.Д. Никандров, О.Г. Прикот, З.И. Равкин, Н.Е. Щуркова и др.), возрастной психологии (В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В. Франкл и др.) и педагогики (Е.В. Бондаревская, Т.Е. Климова, В.Я. Ляйдис, П.Ю. Романов и др.) указывают, что основные принципы формирования ценностей для детей дошкольного возраста могут быть определены с учетом их возрастных особенностей и способности к усвоению ценностно нагруженного материала. Среди этих принципов — универсальные человеческие ценности, духовные традиции, культурное наследие, а также социокультурные нормы и гуманистические идеалы. В их основе целый ряд ценностей, создающих базу для формирования ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста: человек, труд, родина, семья, знание, мир, добро, красота.

Дошкольный возраст является чувствительным периодом для формирования ценностного отношения к социальной действительности через познавательную деятельность. Многочисленные отечественные и зарубежные исследования посвящены личным ценностям и социальному поведению в раннем детстве, возрастным различиям в структуре и приоритетах личности, воспитанию ценностного отношения и поведения в разных странах, влиянию современной образовательной среды на формирование самосознания у детей дошкольного возраста (Саржанова, Кукубаева, 2021; Elizarov, Ziv, Benish-Weisman, 2024; Kılınc, Andaç, 2022; Tamm, Tulviste, 2022; Tronko et al., 2025).

В нашем исследовании мы сосредоточили свое внимание на ценности добра, рассмотрев особенности понимания добра дошкольниками из разных регионов.

Понятие «добро» входит в состав специфических категорий философии и этики. В античной философии «добро понималось как онтологическое свойство, лежащее в основе всего сущего и позволяющее реализовать человеческое стремление к счастью» (Мордовина, 2014, с. 222). С точки зрения И. Канта, добро является свойством воли, но свойством объективным, выражающим ее нравственную, общезначимую природу. Он отмечал: «Нигде в мире, да и нигде вне его, невозможно мыслить ничего иного, что могло бы считаться добрым без ограничения, кроме одной только доброй воли. Рассудок, остроумие и способность суждения и как бы иначе ни назывались дарования духа, или мужество, решительность, целеустремленность как свойства темперамента в некоторых отношениях, без сомнения, хороши и желательны; но они могут стать также в высшей степени дурными и вредными, если не добрая воля, которая должна пользоваться этими дарами природы и отличительные свойства которой называются поэтому характером» (Кант, 2021, с. 228).

Согласно словарю В.И. Даля, добро в духовном значении — «благо, что честно и полезно, все чего требует от нас долг человека, гражданина, семьянина, противоположно худу и злу» (Даль, 1863, с. 394). Также и сегодня «основным значением слова

доброта и добрый стало значение морально-этическое, которое относится к духовно-нравственной сфере человека» (Мордовина, 2014, с. 220).

Исходя из этих и подобных им определений можно сказать, что добрый человек отличается исключительно положительными качествами.

Представления о добре и зле выражаются через совокупность конкретных нравственных требований, определяющих нормы поведения людей в конкретном обществе. Обращение к этой категории является оправданным, поскольку в Федеральной образовательной программе дошкольного образования¹ указаны задачи социально-коммуникативного развития детей среднего и старшего дошкольного возраста, связанные с развитием эмоциональной отзывчивости и доброжелательного отношения ко взрослым и детям, животным и растениям, позитивного отношения и чувства принадлежности к семье, уважения к родителям, педагогам; с воспитанием сопереживания героям литературных и анимационных произведений, бережного отношения к труду взрослых, уважительного отношения к Родине, к людям разных национальностей, проживающим на территории нашей страны.

Результатами эмпирического этапа исследования стало выявление специфики ценностных ориентиров детей 4–7 лет, живущих в столичном, областном городе и провинции (на примере изучения особенностей понимания детьми ценностной категории «добро»).

Основным диагностическим методом выступил опрос детей, позволивший определить, насколько хорошо дети четырех, пяти, шести и семи лет понимают смысл добра, как относятся к этой ценности, насколько готовы поддерживать разговор на данную тему. Мы рассмотрим ответы детей на каждый из заданных им вопросов.

1. «Что такое добро?». Большинство дошкольников Нижегородской и Тульской областей (73 %) соотносят добро с помощью кому-либо. Более половины детей считает, что *«добро — это помогать»*, *«добро — это добрые дела и поступки»*. Доля таких ответов особенно высока у детей среднего дошкольного возраста. В целом, 73 % детей с четырех до шести лет соотносят добро с помощью кому-либо. Интересно, что среди детей из Санкт-Петербурга понимание добра как помощи также было наиболее распространенным, хотя там этот вариант ответа предпочли только 29 % опрошенных.

Около четверти детей из провинции связали добро с дружбой: *«Добро — это дружба»*, *«добро — это когда уважают»*, *«добро — это моя крёстная!»*. Также дети часто упоминали, что помогают дома. Дети искренне и с радостью говорили о помощи, о том, как они сами помогают кому-то — родителям, бабушкам и дедушкам. Очевидно, что такая позиция также не противоречит пониманию добра как ценностной категории.

Интересно, что четырехлетние дети, которым сложно дать полноценное определение категории добра, говорили о том, что добро — это *«играть»*, *«игрушки»*, *«веселье»*, *«не надо хулиганить, а слушаться маму и папу»*, *«что-то хорошее»*. В сумме подобные высказывания также позволяют констатировать понимание детьми добра как ценности.

2. «Важно ли быть добрым человеком?». Абсолютно все дети ответили, что добрым человеком быть важно, хотя и сопроводили ответ разными комментариями (*«важно делать хорошее что-то»*, *«надо помогать всем»*, *«чтобы все радовались»*, *«важно, потому что хороших дел не получится»*, *«да, потому что не надо обижать»*

¹ Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). Утверждена Приказом Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028.

других людей» и т.д.). Дети понимали смысл вопроса и демонстрировали способность рассуждать на заданную этическую тему.

3. «Считаешь ли ты себя добрым? Почему?». Среди опрошенных в Санкт-Петербурге был наиболее распространен вполне прямолинейный ответ «*потому что я хороший*» (30 %). В то же время дети из провинции значительно чаще обосновывали свою доброту указанием на какие-либо поступки. Так, более 70 % детей из Нижегородской и Тульской области посчитали себя добрыми, потому что они, опять же, помогают родителям.

4. «Кого ты считаешь добрым?». В ответах на этот вопрос между группами детей из разных регионов наблюдались существенные различия. 75 % детей из Нижегородской и Тульской областей назвали своих бабушек и дедушек, из чего можно сделать вывод о том, что они довольно активно участвуют в жизни внуков. Разумеется, дети нередко называли и своих родителей. Более 20 % детей упомянули природу и животных. 10 % средних дошкольников считают добрыми воспитателей и помощников воспитателей. В Санкт-Петербурге, вероятно, бабушки и дедушки не могут уделять достаточное внимание внукам, что, вероятно, объясняет гораздо меньшую долю упоминаний (25 %).

В целом, анализируя ответы дошкольников 4–6 лет, проживающих в мегаполисе и провинциальных городах Тульской и Нижегородской областях, можно сделать ряд выводов о различиях в понимании детьми дошкольного возраста ценностной категории «добро»:

1. Дети в провинции с большей легкостью и открытостью говорят о феномене добра. Эта категория вполне «присвоена», она полностью «проживается». Дети из мегаполиса, напротив, чаще говорят о данной категории, как о формально усвоенной, не соотнося ее с личным опытом.

2. Для дошкольников из провинции в жизни важно быть добрым, важно помогать близким родственникам, друзьям, младшим, слабым и делиться с ними тем, чем владеешь. Детям из Санкт-Петербурга важнее быть «хорошими» с точки зрения внешней оценки.

3. У детей из провинции сильнее проявляется любовь к родному краю и традициям семьи. У детей из мегаполиса полнее сформированы способности к практическому применению своих знаний.

4. Ответы дошкольников из Санкт-Петербурга значительно индивидуализированы и почти не повторяются. Ответы детей из провинциальных городов, наоборот, были чрезвычайно схожими, имели значительно меньшее число индивидуальных черт.

Относительно характера присвоения ценности было выявлено следующее:

1. Осознание ценностной категории «добро» происходит очень рано, практически на четвертом году жизни, а к пяти годам, дети способны дать определение категории, осознавая ее ценность в жизни.

2. Чем старше дети, тем больше ответов, в которых упоминается помощь другим людям, что и является главной особенностью понимания категории добра детьми дошкольного возраста.

В рамках авторской методики «Закончи пословицу» (Р.И. Яфизова, Л.К. Ничипоренко) детям 5–7 лет был предложен ряд неоконченных пословиц:

3. Мир не без добрых... (людей).
4. Доброе слово и кошке... (приятно).
5. Жизнь дана на добрые... (дела).
6. Добро творить — себя... (веселить).

7. Делай добро и жди... (добра).

Целью данной методики был анализ того, насколько дети 5–7 лет ориентируются в ценностной категории «добро» через понимание традиционных пословиц. Важно было понимание смысла народной мудрости, а не дословное знание формулировок.

Более 80 % детей связывают смысл пословицы «мир не без добрых людей» с надеждой и верой в человеческую доброту, чудо и волшебство («людей», «семей», «животных», «слов», «дел», «волшебников»). 40 % указали на то, что в мире много материальных благ и чудес («подарков», «волшебников»). Дошкольники расположены к позитивному восприятию мира, их радуют подарки, и они верят в волшебство.

Смысл народной мудрости «доброе слово и кошке приятно» оказался сложным для детского восприятия и интерпретации. Никто из детей без подсказок не смог продолжить данную поговорку. Дети говорили: «...и кошке Мурке», «... и кошке подарки», «... и кошке детей», «... и кошке здорово», «... и кошке вопрос».

Небольшое количество детей смогли указать, что похвала и вежливость приносят радость любому живому существу. Затруднения восприятия данной пословицы могут быть связаны с особенностями познавательных процессов старших дошкольников, недостаточным развитием образного мышления. После пояснений и подсказок, дети называли подходящий вариант, рассуждали и соглашались со смыслом этой пословицы.

Большинство детей (85 %) справились с завершением пословицы «жизнь дана на добрые дела». С этой пословицей многие оказались знакомы, некоторые дети догадывались о характере ее завершения, называли аналогичные по смыслу ответы («слова», «жизни» и т.д.).

Предложенные детьми варианты завершения пословицы «добро творить — себя веселить» были разнообразными и отражали восприятие жизни современным ребенком («хвалить», «наградить», «любить», «рассмешишь»). Так ответило 53 % детей. В целом, дети продемонстрировали понимание сути народной мудрости, осознавая, что добрые поступки важны и приятны не только для тех, для кого их совершают. Дети отвечали, что смысл пословицы, например, в том, что приятно дарить подарки.

Варианты завершения пословицы «делай добро и жди добра» в большинстве случаев были связаны с позитивными ожиданиями «волшебства», «чудес», «счастья», «дружбы», «хорошего», «добра». Доля подобных ответов составила около 70 %.

Методика «Закончи пословицу» показала, что дети понимают смысл народной мудрости, могут устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать о добрых поступках и их последствиях. Данная методика может использоваться как основа для бесед с детьми в процессе социально-личностного воспитания.

Заключение

Благодаря осуществленному исследованию подтверждена необходимость разработки программы повышения квалификации для педагогов по совершенствованию форм и методов образования и воспитания детей в соответствии с целями государственной политики по сохранению, укреплению и формированию традиционных духовно-нравственных ценностей. Выявлена значимость универсальных условий для формирования представлений о ценностных категориях независимо от места проживания ребенка, но при компетентном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Результаты исследования также позволяют определить дальнейшую перспективу детального изучения представлений дошкольников о ценностных категориях в различ-

ных регионах России, а также совершенствования педагогической практики, направленной на обогащение представлений детей дошкольного возраста о добре.

В качестве основных направлений дальнейшей работы можно выделить следующие:

– отбор произведений для чтения из рекомендованных в Федеральной образовательной программе в соответствии с различными направлениями социально-личностного развития (например, представление о добрых делах и поступках; проявление любви и заботы к близким);

– отбор современной литературы для чтения в соответствии с различными направлениями социально-личностного развития (например, позитивное отношение к людям и животным);

– разработка методики бесед с детьми по отобраным произведениям;

– подготовка проекта «Добрый сказочный герой» для детей 5–7 лет, направленного на обогащение представлений детей о ценностной категории «добро» через чтение художественной литературы («Огромное сердце» Е. Аксёнова), написание совместной сказки «Маша, Ваня и игрушки», создание собственных иллюстраций к прочитанным произведениям, создание альбома добрых героев из рассказов и стихотворений.

Литература

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Часть первая. М.: В типографии А. Семена, 1863. 627 с.

Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 4. Ч. 1. М.: «Мысль», 1965. С. 219–310.

Мордовина Л.В. Природа и сущность доброты // Аналитика культурологии. 2014. № 2 (29). С. 218–224.

Саржанова Г.Б., Кукубаева А.Х. Формирование ценностного отношения к семье в дошкольном и младшем школьном возрасте // Наука и реальность. 2021. № 1(5). С. 15–17.

Сурина И.А. Ценностные ориентации // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 4. С. 162–164.

Elizarov E., Ziv Y., Benish-Weisman M. Personal values and social behavior in early childhood: Understanding the contribution of social information processing and attitudes // *European Journal of Psychology of Education*. 2024. Vol. 39. Pp. 3511–3536. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00841-6>

Kılınc H.H., Andaş T. Values education and evaluation of activities in preschool education program in Turkey // *Open Journal for Educational Research*. 2022. Vol. 6. No. 2. Pp. 117–128. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0602.01117k>

Tamm, A., Tulviste, T. Children's values in early childhood: Age differences in structure and priorities // *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 184. 111196. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111196>

Tronko S, Liubchak L., Norik G., Frolenkova N., Stebliuk S. The Influence of the Modern Educational Environment on the Formation of Patriotic Consciousness in Preschool Children // *Journal of Education and Training Studies*. 2026. Vol. 14. No. 1. <https://doi.org/10.11114/jets.v14i1.8062>

References

Dahl, V.I. (1863). *Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language*. Part One. Moscow: A. Semen's Printing House.

Elizarov, E., Ziv, Y., & Benish-Weisman, M. (2024). Personal values and social behavior in early childhood: Understanding the contribution of social information processing and attitudes. *Eu-*

ropean Journal of Psychology of Education, 39, 3511–3536. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00841-6>

- Kant, I. (1965). Foundations of the Metaphysics of Morality. In Kant, I. *Works in Six Volumes* (vol. 4, part 1, pp. 219–310). Moscow: Mysl'.
- Kılınc, H.H., & Andaş, T. (2022). Values education and evaluation of activities in preschool education program in Turkey. *Open Journal for Educational Research*, 6(2), 117–128. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0602.01117k>
- Mordovina, L.V. (2014). The Nature and Essence of Kindness. *Analytics of Cultural Studies*, (2), 218–224.
- Sarzhanova, G.B., & Kukubaeva, A.Kh. (2021). Formation of a Value-Based Attitude Toward the Family in Preschool and Primary School Age. *Science and Reality*, (1), 15–17.
- Surina, I.A. (2005). Value Orientations. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, (4), 162–164.
- Tamm, A., & Tulviste, T. (2022). Children's values in early childhood: Age differences in structure and priorities. *Personality and Individual Differences*, 184, 111196. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111196>
- Tronko, S, Liubchak, L., Norik, G., Frolenkova, N., & Stebliuk, S. (2026). The Influence of the Modern Educational Environment on the Formation of Patriotic Consciousness in Preschool Children. *Journal of Education and Training Studies*, 14(1). <https://doi.org/10.11114/jets.v14i1.8062>

Информация об авторах

Гогоберидзе Александра Гививна, доктор педагогических наук, профессор, член корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; электронная почта: agg1868@gmail.com

Ничипоренко Лидия Константиновна, кандидат педагогических наук, заместитель директора института детства, доцент кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; электронная почта: mail-to-lida@mail.ru

Новицкая Виктория Александровна, кандидат педагогических наук, директор института детства, доцент кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; электронная почта: novikaa75@mail.ru

Римма Иршатовна Яфизова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д.48; электронная почта: jafizova@rambler.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 16.02.26. Принята к печати 9.03.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the authors

Aleksandra G. Gogoberidze, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Preschool Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: agg1868@gmail.com

Lidia K. Nichiporenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of the Institute of Childhood, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: mail-to-lida@mail.ru

Victiria A. Novitskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Childhood, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: novikaa75@mail.ru

Rimma I. Yafizova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: klemtina@yandex.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 16 February 2026. Accepted 9 March 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-78-94>

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ОБЛАСТИ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Александр Андреевич Голубник¹, Михаил Дмитриевич Китайгородский²

¹ Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия, golubnik@petsu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0192-0403>

² Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, Сыктывкар, Россия, mdkit@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1621-1016>

Резюме. *Статья содержит исследование готовности будущих учителей технологии к профессиональной деятельности в условиях интеграции в образовательных процесс сквозных цифровых технологий. В Федеральную рабочую программу по учебному предмету Труд (технология) включены несколько учебных модулей, связанных со сквозными технологиями, таких как «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы». Готовность будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в области рассматриваемых сквозных цифровых технологий определяется как комплексное понятие, включающее сформированность компонентов готовности, необходимых для успешного выполнения задач, связанных с образовательным процессом в области сквозных цифровых технологий. В статье конкретизируются основные компоненты, составляющие структуру этой готовности. Во-первых, личностный компонент, который включает мотивацию будущего учителя технологии к изучению сквозных цифровых технологий, понимание значимости рассматриваемых технологий и желание внедрять их в образовательный процесс. Во-вторых, предметный компонент, подразумевающий знания основ сквозных технологий, умение применять их для решения учебных и методических задач, а также владение навыками проектной и исследовательской работы в этой сфере. В-третьих, педагогический компонент, охватывающий владение методиками преподавания и способность формировать образовательную среду. Для каждого компонента разработаны индикаторы и критерии оценки по трем уровням: низкому, достаточному и высокому. Подходы к оценке сформированности компонентов готовности будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в области сквозных цифровых технологий были апробированы на основе анализа опросов студентов нескольких вузов, реализующих образовательные программы подготовки учителей технологии и показали свою диагностическую эффективность. Полученные результаты демонстрируют прямую зависимость уровня готовности от системности и объема освоения профильных дисциплин, связанных со сквозными цифровыми технологиями.*

© Голубник А.А., Китайгородский М.Д., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Ключевые слова: подготовка учителей технологии, сквозные цифровые технологии, профессиональная готовность, компоненты готовности, цифровизация образования, педагогическое образование

Для цитирования

Голубник А.А., Китайгородский М.Д. Готовность будущих учителей технологии к профессиональной деятельности в системе общего и дополнительного образования детей в области сквозных цифровых технологий // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 78–94. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-78-94>

Research article

READINESS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE SYSTEM OF GENERAL AND ADDITIONAL CHILDREN'S EDUCATION IN THE FIELD OF CROSS-CUTTING DIGITAL TECHNOLOGIES

Alexander A. Golubnik¹, Mikhail D. Kitaygorodskiy²

¹ Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia, golubnik@petsu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0192-0403>

² Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia, mdkit@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1621-1016>

Abstract. *The article presents a study on the readiness of future technology teachers for professional activity in the context of integrating cross cutting digital technologies into the educational process. The Federal Work Programme for the subject “Labour (Technology)” includes several educational modules related to cross cutting technologies, such as: “Robotics”, “3D modelling, prototyping, and mock up design”, “Computer graphics. Drafting”, “Automated systems”. The readiness of a future technology teacher for professional activity in the field of the considered cross cutting digital technologies is defined as a complex concept. It encompasses the formation of readiness components necessary for successfully accomplishing tasks related to the educational process in the area of cross cutting digital technologies. The article specifies the main components that constitute the structure of this readiness: Personal component, which includes: the future technology teacher’s motivation to study cross cutting digital technologies; understanding of the significance of these technologies; willingness to integrate them into the educational process. Subject component, implying: knowledge of the fundamentals of cross cutting technologies; ability to apply them for solving educational and methodological tasks; proficiency in project and research work in this area. Pedagogical component, covering: mastery of teaching methodologies; ability to shape the educational environment. For each component, indicators and assessment criteria have been developed across three levels: low, sufficient, high. Approaches to assessing the formation of readiness components for future technology teachers’ professional activity in the field of cross cutting digital technologies were tested through the analysis of surveys conducted among students from several universities that implement educational programmes for training technology teachers. The approaches demonstrated their diagnostic effectiveness. The findings reveal a direct correlation between the level of readiness and: the systematic nature of mastering relevant disciplines; the extent of studying disciplines related to cross cutting digital technologies.*

Keywords: *technology teacher training, cross-cutting digital technologies, professional readiness, readiness components, digitalization of education, teacher education*

For citation

Golubnik, A.A., & Kitaygorodskiy, M.D. (2026). Readiness of future technology teachers for professional activity in the system of general and additional children's education in the field of cross-cutting digital technologies. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 78–94. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-78-94>

Введение

Стремительное развитие цифровых технологий оказывает влияние на все сферы деятельности человека, в том числе и на систему образования. Особенно такое влияние оказывается на средства обучения, применяемые в образовательном процессе. Появление таких технологий как виртуальная и дополненная реальность, 3D-технологии, робототехника существенно изменили и педагогические технологии применяемые в общем, дополнительном и профессиональном образовании. Указанные технологии относятся к так называемым сквозным технологиям, которые применяются не в какой-либо узкой сфере, а являются передовыми технологиями для многих отраслей индустрии. Для системы образования сквозные технологии являются не только основой новых средств обучения, но и технологиями, которые необходимо рассматривать и изучать. Именно поэтому в Федеральную рабочую программу по учебному предмету Труд (технология) были включены такие учебные модули как «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы».

В условиях стремительного развития цифровых технологий и их интеграции в образовательный процесс, готовность будущих учителей технологии к профессиональной деятельности становится одной из ключевых задач современного образования. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью подготовки педагогов, способных эффективно использовать сквозные цифровые технологии в системе общего и дополнительного образования детей. Значимость указанной проблемы подтверждается федеральными проектами и программами:

- стратегией социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 г., в которой определяются векторы развития технологического образования;
- национальным проектом «Экономика данных и цифровая трансформация государства»;
- паспортом федерального проекта «Молодежь и дети»;
- федеральной рабочей программой школьного предмета «Труд (технология)».

Представленные результаты исследования обосновывают необходимость подготовки будущих учителей технологии к преподаванию сквозных цифровых технологий, как в среднем общем, так и в дополнительном образовании. Для этого требуется решить ряд вопросов, на которые до сих пор нет четких научно обоснованных ответов: каковы ключевые компоненты готовности будущих учителей технологии в области сквозных цифровых технологий; какие методики подготовки наиболее эффективны; каковы барьеры на пути внедрения сквозных цифровых технологий в подготовку будущих учителей технологии?

Целью данной статьи является исследование готовности будущих учителей технологии к использованию сквозных цифровых технологий в своей профессиональной

деятельности. В рамках исследования рассмотрены следующие вопросы: какие факторы влияют на формирование готовности; каковы особенности подготовки будущих учителей технологии в условиях цифровизации образования? Гипотеза исследования заключается в том, что систематизированный подход к подготовке будущих учителей технологии с акцентом на сквозные цифровые технологии повысит их готовность к профессиональной деятельности в системе общего и дополнительного образования. Ограничения исследования связаны с выбором конкретных образовательных учреждений и спецификой программы подготовки педагогов, что может ограничить обобщаемость полученных результатов.

Обзор литературы

Особенности и проблемы профессиональной деятельности педагогов в условиях внедрения сквозных технологий в образование рассматриваются в последнее время достаточно активно, например, в работах Ю.М. Борщевской (Борщевская и др., 2022), М.Г. Гуйдалаева (Гуйдалаев и др., 2022), А.М. Збарского (Збарский и др., 2023), М.Д. Китайгородского (2021), Ю.Л. Хотунцева (2017) и др.

Современные исследования также подчеркивают важность формирования цифровой грамотности у будущих педагогов. Например, Е.Ю. Игнатъева и О.Н. Шилова (2023) выделяют следующую структуру цифровых компетенций учителя: цифровые инструменты и их использование, цифровая коммуникация и способы ее организации, цифровая образовательная среда и цифровая этика. М.С. Цветкова (2010) показала, что ИКТ-компетентность педагога представляется, как множество ИКТ-умений и навыков. В частности, она выделяет инвариантные базовые ИКТ-умения общекультурного характера, вариативные расширенные ИКТ-умения учителя, системные ИКТ-умения и вариативные проектные ИКТ-умения. Инвариантные умения являются базовым ядром умений и навыков в сфере ИКТ, которыми должны обладать все учителя в эпоху цифровизации.

Подготовка учителей технологии неразрывно связано с цифровизацией образования и с формированием цифровых компетенций. В последние годы появился ряд исследований, посвященных проблеме подготовки будущих учителей технологии к обучению образовательной робототехники, программированию и информационным технологиям. Е.П. Круподерова и другие ученые в своих исследованиях обосновывают необходимость обучать студентов, обучающихся по программе бакалавриата по направлению «Педагогическое образование (профиль — Технология)» новым дисциплинам, таким как «Робототехника», «Программирование», «3D моделирование, прототипирование и макетирование», а также другим сквозным цифровым технологиям (Круподерова и др., 2022; Крутова и др., 2022; Можаров, Читайлов, 2023; Стефанова, Крутова, 2024). Для практикующих учителей разработаны методические рекомендации по преподаванию образовательной робототехники и основам 3D моделирования в школе и в дополнительном образовании. Раскрыты особенности подготовки будущих учителей технологии к проектной деятельности в области инженерно-технического творчества.

Все вышеуказанное можно отнести к готовности педагога к деятельности в условиях цифровизации образования. Исследователи в области педагогики и подготовки учителей технологий рассматривают готовность будущих учителей как многогранное качество, включающее как профессиональные, так и личностные компоненты. Рас-

смотрим несколько ключевых аспектов, упомянутых в таких работах. Ю.Л. Хотунцев (2016) считает, что будущий учитель технологии должен обладать глубокими знаниями в преподаваемом предмете, владеть основами педагогики и методикой преподавания технологии. А.В. Хуторской (2017) акцентирует внимание на значении практического опыта, который студенты получают в ходе учебной практики, утверждая, что практическая подготовка помогает будущим учителям не только применять свои знания, но и развивать навыки взаимодействия с детьми.

Согласно определению Н.В. Кузьмина и В.К. Кузьмина (2008), профессионально-творческая готовность учителя технологии — это интегративное личностное образование. Его ключевыми признаками являются глубокое усвоение студентом теоретических знаний (психолого-педагогических и специальных), сформированность соответствующих умений и навыков, а также наличие личностных качеств, которые в совокупности обеспечивают эффективное и творческое выполнение образовательных функций.

В.Н. Саяпин (2017) определяет рассматриваемую нами готовность в форме интегрального состояния. Оно возникает, когда у человека достигается позитивное единство на мотивационном, операциональном (деятельностном) и психофизиологическом уровнях, что позволяет ему соответствовать профессиональным требованиям и устоявшимся моделям поведения в педагогической среде.

В рамках своей концепции В.Н. Саяпин выделяет четыре структурных элемента профессиональной готовности:

1. Личностный, связанный с наличием профессионально значимых способностей.
2. Функционально-психологический, который составляет психолого-педагогическую основу для успешной деятельности, включая знания, умения и ключевые компетенции.
3. Психофизиологический, отвечающий за соответствие психофизиологических возможностей человека требованиям профессии.
4. Интегративный, синтезирующий в себе все предыдущие компоненты в целостную систему.

Профессиональная готовность учителя может быть сформирована на разных уровнях. Н.В. Кузьмин и В.К. Кузьмин (2008) выделяют пять уровней готовности: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческо-репродуктивный, эвристический и творческий. Рассмотрим данные уровни подробно.

1. Репродуктивный уровень — у студентов отсутствует умение действовать интуитивно и гибко оперировать педагогическими инструментами.
2. Репродуктивно-творческий уровень — у будущих педагогов формируется способность решать задачи, но только по заданным алгоритмам. Они действуют по готовым шаблонам и не могут самостоятельно прогнозировать результаты своей работы.
3. Творческо-репродуктивный уровень — студенты начинают проявлять инициативу в самообразовании. Они учатся анализировать и критически оценивать существующие методики, адаптируя их под конкретные условия и задачи.
4. Эвристический уровень — уровень свидетельствует о значительном творческом опыте и развитом интуитивном мышлении. Студенты могут самостоятельно планировать свои действия для решения различных педагогических проблем и создавать оригинальные образовательные программы.
5. Творческий уровень — уровень характеризуется системным и целенаправленным подходом к педагогической деятельности. Специалист обладает глубокими про-

фессиональными знаниями, позволяющими ему разрабатывать новые методы решения задач, и постоянно корректирует свою работу на основе самоанализа.

Описанные уровни готовности в работах Н.В. Кузьмина и В.К. Кузьмина хорошо соотносятся с профессиональным стандартом педагога, где одной из главной трудовой функцией является педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях. При определении уровней готовности будущих учителей технологии к профессиональной деятельности в области сквозных цифровых технологий учитывается, что каждый уровень основывается на предыдущем и каждый следующий уровень готовности следует за предыдущим (Тарасова и др., 2024). В исследовании О.А. Тарасовой, Е.В. Колтыгиной и П.П. Сапрыкина (2024) выделяются высокий и средний уровень готовности будущих учителей технологии к профессиональной деятельности. При этом средний уровень характеризуется знанием теории о конкретной области профессиональной деятельности, а высокий — интенсивностью развития всех компонентов среднего уровня.

Среди трудностей разработки рассматриваемой проблемы можно выделить недостаток четких методических рекомендаций по подготовке будущих учителей технологии к использованию сквозных цифровых технологий. Как отмечают зарубежные исследователи, многие программы подготовки педагогов не учитывают быстрое развитие технологий и не обеспечивают студентов необходимыми навыками для работы с ними (Blackwell, 2014).

Методы исследования

Решения обозначенных в работе исследовательских задач основывались на комплексе теоретических методов, который включал в себя анализ научных и методических информационных источников по проблемам формирования готовности учителей технологии к их будущей профессиональной деятельности, систематизацию и обобщение подходов и концепций по рассматриваемым в исследовании проблемам.

Эмпирическая база исследования была получена в результате оценки сформированности компонентов готовности будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в области сквозных цифровых технологий на основе анализа опросов студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» с профилем «Технология». Основные этапы исследования были проведены в Петрозаводском государственном университете. Но в связи с тем, что численность студентов, обучающихся по указанной образовательной программе незначительно (на образовательную программу «Технологическое образование и дополнительное образование» в 2023 г. поступило 17 человек, в 2024 г. — 7 человек, в 2025 г. — 10 человек (рис. 1)), для опроса были привлечены студенты вузов из других регионов — Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина и Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, также обучающихся по педагогическому направлению с профилем «Технология».

Опрос студентов проходил с использованием Яндекс-форм. Результаты обрабатывались и интерпретировались в MS Excel. Вопросы были сформированы в соответствии с выделенными нами компонентами готовности.

Личностный компонент оценивался по ответам на вопросы об оценке важности изучения сквозных цифровых технологий в основном общем образовании и оценке своей мотивации изучать дисциплины, связанные со сквозными цифровыми технологиями.

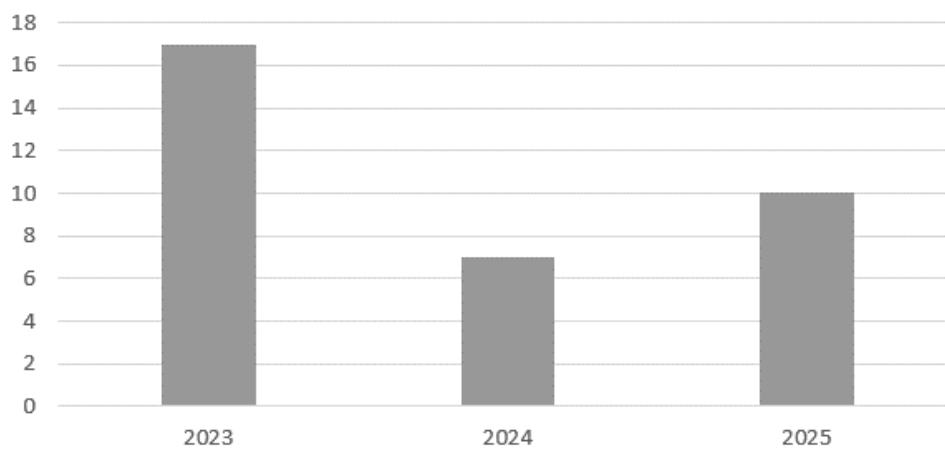


Рис.1. Результаты приемной кампании на образовательную программу «Технологическое образование и дополнительное образование» в ПетрГУ

Определение уровня предметного компонента основывалось на оценке предметной подготовки студента по дисциплинам, связанные со сквозными цифровыми технологиями. Педагогический компонент определялся по оценке студентами собственной готовности преподавать данные направления в основном общем и дополнительном образовании.

Самооценка студентами уровня сформированности компонентов готовности может вносить некоторые ограничения в предложенную методику, связанные с возможной завышенной или заниженной самооценкой, недостатком опыта рефлексии, субъективностью восприятия критериев оценки. Тем не менее подобные методики, основанные на самооценке каких-либо качеств личности, довольно часто используются в педагогической практике.

Результаты и обсуждение

Проанализировав подходы исследователей к понятию готовности к профессиональной деятельности, определим готовность будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в области сквозных цифровых технологий как комплексное понятие, определяемое сформированностью компонентов готовности, необходимых для успешного выполнения задач, связанных с образовательным процессом в области сквозных цифровых технологий. Компоненты, которые характеризуют готовность будущего учителя к профессиональной деятельности определяются, во-первых, готовностью на личностном уровне, во-вторых, владением психолого-педагогическими знаниями, в-третьих, владением специальными навыками для осуществления образовательного процесса. Под личностным компонентом будем понимать мотивацию будущего учителя технологии к изучению сквозных цифровых технологий и желание внедрять их в образовательный процесс. Принцип мотивации студентов к изучению сквозных цифровых технологий будет ориентировать преподавателя на то, что необходимо сформировать и что для этого необходимо сделать, как побудить студентов к изучению сквозных цифровых технологий и какими способами можно добиться необходимого результата (Астрейко, 2013).

Под предметным компонентом готовности будущего учителя технологии будем понимать компетенции в области сквозных цифровых технологий. Они включают в се-

бя три ключевых элемента: знание основ сквозных технологий (от робототехники до виртуальной реальности), умение применять их для решения учебных и методических задач, а также владение навыками проектной и исследовательской работы в этой сфере.

Уровень сформированности этого компонента определяет насколько эффективно педагог сможет применять сквозные цифровые технологии в своей практической деятельности. На начальном этапе он способен работать по готовым шаблонам, воспроизводя типовые задания. Более продвинутый уровень позволяет адаптировать технологии под нестандартные учебные ситуации и создавать собственные проекты. Высший же уровень характеризуется целостным, системным видением: учитель не только творчески комбинирует разные технологии, но и умеет строить междисциплинарные связи, а также руководить исследовательской работой учеников.

Педагогический компонент готовности в нашем исследовании рассматривается как умение будущего учителя технологии не просто знать основы сквозных цифровых технологий, а эффективно передавать эти знания ученикам, выстраивая для этого целостный учебный процесс. Его ядром является владение специальной методикой, позволяющей превратить сквозные цифровые технологии в увлекательный и понятный учебный материал для школьников. Этот компонент проявляется в способности осмысленно планировать занятия, отбирать методы и формы работы, а также оценивать результаты обучения в этой специфической области.

Развитие этого компонента проходит путь от простого следования инструкциям к педагогическому творчеству. Сначала педагог учится работать по готовым программам и методикам, например, проводя уроки робототехники по шаблону. Затем он обретает гибкость, адаптируя эти программы под свой класс и интегрируя технологии в другие предметы. Высший уровень — это способность учителя самому создавать уникальные образовательные продукты: авторские методики, междисциплинарные курсы и даже целые школьные конкурсы или проекты, формирующие вокруг технологии живую и мотивирующую среду для развития каждого ученика.

В каждом из компонентов готовности мы выделяем три уровня готовности будущих учителей технологии к профессиональной деятельности в области сквозных цифровых технологий — низкий, достаточный и высокий.

В таблице 1 приведены обобщенные характеристики компонентов готовности будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в области сквозных цифровых технологий, включая индикаторы сформированности компонентов готовности и критерии их оценки.

Подходы к оценке сформированности компонентов готовности будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в области сквозных цифровых технологий были апробированы в 2024–2025 гг. на основе анализа опросов студентов педагогических вузов.

Было опрошено 73 студента 1–5 курсов, обучающихся в Петрозаводском государственном университете, Сыктывкарском государственном университете имени Питирима Сорокина и в Мордовском государственном педагогическом университете имени М.Е. Евсевьева. Студенты обучаются по следующим образовательным программам: Технологическое образование и дополнительное образование (профили — декоративно-прикладное искусство и инженерно-техническое творчество), Технология и информатика, Виртуальная реальность в образовании и технология, Начальное образование и технология, Технология и образовательная робототехника.

Уровни сформированности компонентов готовности будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в области сквозных цифровых технологий

Компоненты готовности	Индикаторы сформированности компонентов готовности	Уровни сформированности индикаторов компонентов готовности		
		низкий	достаточный	высокий
Личностный	Л-1. Мотивирован изучать дисциплины, связанные со сквозными цифровыми технологиями	Мотивация несодержательная (сдать экзамен, получить диплом), отсутствует интерес к изучению цифровых технологий	Устойчивая мотивация, высокая готовность к изучению цифровых технологий	Глубокий интерес к изучению цифровых технологий и потребность в хорошей подготовке в области цифровых технологий
	Л-2. Понимает значимость сквозных цифровых технологий в предмете Труд (технология)	Студент не видит места сквозных цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности	Понимание необходимости цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности	Отчетливо представляет профессиональные задачи, для решения которых требуются цифровые технологии
Предметный	П-1. Знает и понимает принципы работы сквозных цифровых технологий для решения задач профессиональной деятельности	Цифровые технологии освоены студентом в объеме, представленном в образовательной программе, знания являются поверхностными и не носят системного характера	Знания цифровых технологий у студента глубокие, сформированы системно, но междисциплинарные связи представлены недостаточно широко	Знания цифровых технологий глубокие, целостные, системные; широко представлены междисциплинарные связи
	П-2. Умеет применять сквозные цифровые технологии для решения задач профессиональной деятельности	Студент может выполнить типовые задачи в области сквозных цифровых технологий по готовому шаблону	Студент готов решать задачи отличительные от типовых	Студент готов решать нестандартные задачи с творческим подходом, а также разрабатывать свои собственные
	П-3. Владеет навыками проектной и научно-исследовательской деятельности в области сквозных цифровых технологий	Готовность повторить шаблонные проекты в области сквозных цифровых технологий и применить их на практике	Готовность разработать нестандартный проект в области сквозных цифровых технологий	Готовность применить творческий подход к проектной и научно-исследовательской деятельности, владение необходимым инструментарием
Педагогический	ПЕД-1. Знает методику преподавания отдельных цифровых технологий в основном общем и дополнительном образовании	Знания основ методик преподавания Робототехники, 3D моделирования и прототипирования, а также других отдельных модулей в области сквозных цифровых технологий	Готовность использования на педагогической практике основных методик преподавания новых модулей	Разработка своих собственных методик преподавания дисциплин Робототехника, 3D моделирование и др. и внедрение их в учебный процесс
	ПЕД-2. Умеет разрабатывать и реализовывать инновационные учебные программы по модулям цифровых технологий с использованием междисциплинарного подхода	Знания содержания федеральных рабочих программ и распределение часов по классам	Готовность преподавать модули Робототехники, 3D моделирования и прототипирования по готовым рабочим программам	Готовность разрабатывать свои собственные рабочие программы по Робототехнике, 3D моделирования и прототипирования, а также другим модулям в области сквозных цифровых технологий
	ПЕД-3. Способен формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения в области цифровых технологий	Знания основных соревнований, конкурсов, олимпиад в области сквозных цифровых технологий, их регламенты и положения	Готовность подготовить обучающихся к соревнованиям, конкурсам и олимпиадам по цифровым технологиям	Готовность реализовывать свои собственные конкурсы, соревнования в рамках учебного процесса

Важно отметить, что у студентов 1–3 курсов дисциплины, связанные со сквозными технологиями были включены в учебные планы образовательных программ (2023–2025 гг. приема) на 1–3 курсах. Студенты 4 и 5 курсов (принятые на обучение в 2021–2022 гг.) дисциплины, связанные со сквозными цифровыми технологиями на 1–3 курсах не изучали, дисциплины сквозных технологий были включены в учебные планы только на 4–5 курсах обучения.

В ходе опроса студенты давали самооценку своему уровню готовности по тем или иным компонентам. Данная методика личностной оценки готовности к профессиональной деятельности была обоснована П.А. Шаптенко и Г.А. Ворониной (2001), а также подтверждена в исследовании Е.Ю. Березневой и др. (2020).

В ходе опроса нам важно было выяснить мотивацию будущих учителей технологии и педагогов дополнительного образования изучать сквозные цифровые технологии. Для этого мы выделили дисциплины, которые имеют место в федеральной рабочей программе по Труд (технологии) и в образовательных программах дополнительного образования. К таким дисциплинам мы отнесли следующие: «Робототехника», «3D моделирование», «Программирование», «Беспилотные летательные аппараты (БПЛА)», «Подводная робототехника».

Студентам было предложено оценить важность данных дисциплин в среднем общем образовании и в дополнительном образовании по шкале от 1 до 3 (где 1 — неважно, 2 — важно, 3 — очень важно). Данная шкала соотносится с нашими уровнями готовности: низкий, достаточный и высокий. Результаты опроса были оцифрованы и визуализированы в виде графиков.

Личностный компонент готовности включает в себя: Л-1. Мотивирован изучать дисциплины, связанные со сквозными цифровыми технологиями, Л-2. Понимает значимость сквозных цифровых технологий в предмете «Труд (технология)». По результатам опроса были рассчитаны уровни личностного компонента готовности. На рисунке 2 показано распределение студентов (в процентах) по уровням (высокий, достаточный, низкий) на разных курсах обучения. На рисунке 3 представлены усредненные уровни личностного компонента готовности на разных курсах обучения.

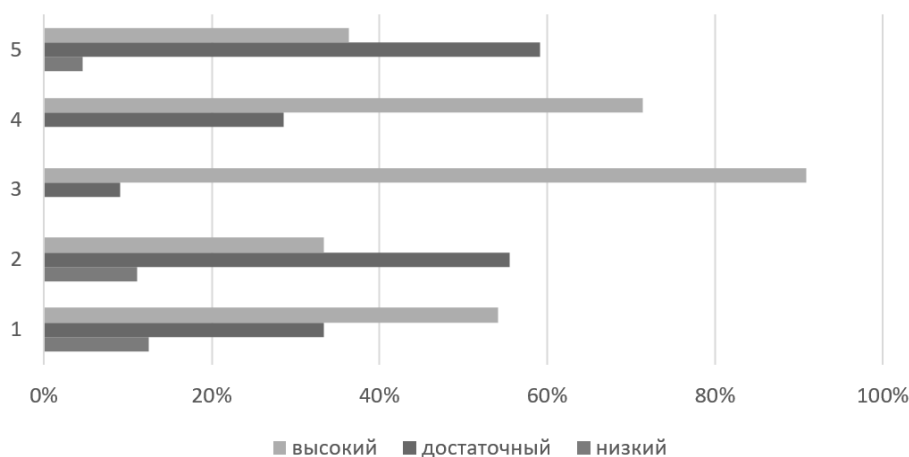


Рис. 2. Распределение студентов по уровням личностного компонента готовности на разных курсах обучения (%)

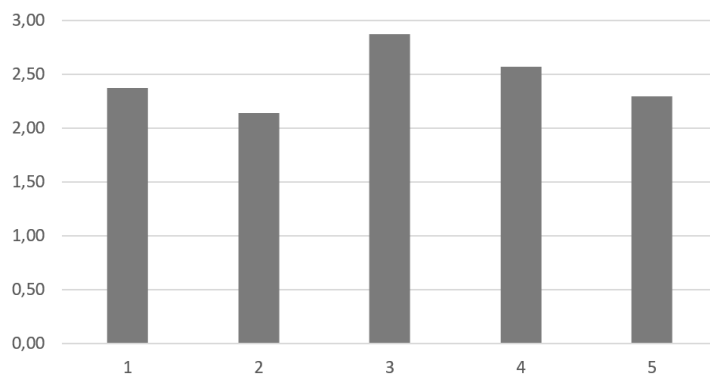


Рис. 3. Усредненные уровни личностного компонента готовности на разных курсах обучения

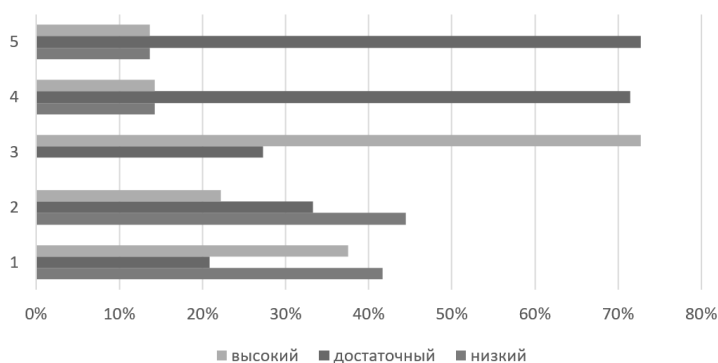


Рис. 4. Распределение студентов по уровням предметного компонента готовности на разных курсах обучения (%)

Предметный компонент готовности отражает знания, умения и навыки будущих учителей технологии в области сквозных цифровых технологий. Опрошенные студенты самостоятельно оценили свой уровень подготовки по таким дисциплинам как Робототехника, 3D моделирование, Программирование, БПЛА, Подводная робототехника. По результатам опроса были рассчитаны уровни предметного компонента готовности. На рисунке 4 показано распределение студентов по уровням на разных курсах обучения. На рисунке 5 представлены усредненные уровни предметного компонента готовности на разных курсах обучения.

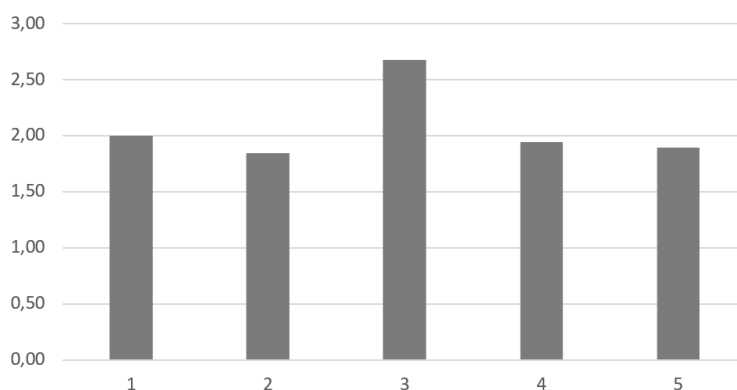


Рис. 5. Усредненные уровни предметного компонента готовности на разных курсах обучения

Педагогический компонент готовности отражает готовность будущего учителя преподавать данные направления как в среднем общем образовании, так и в дополнительном. Опрошенные студенты также сами оценили свой уровень подготовки. На рисунке 6 показано распределение студентов по уровням на разных курсах обучения. На рисунке 7 представлены усредненные уровни педагогического компонента готовности на разных курсах обучения.

Для определения итогового уровня готовности необходимо учесть все три компонента готовности. Так как рассматриваемые компоненты, с нашей точки зрения, в равной степени важны для определения уровня готовности будущего учителя к профессиональной деятельности, итоговый уровень можно определить как среднее арифметическое из уровней трех компонентов.

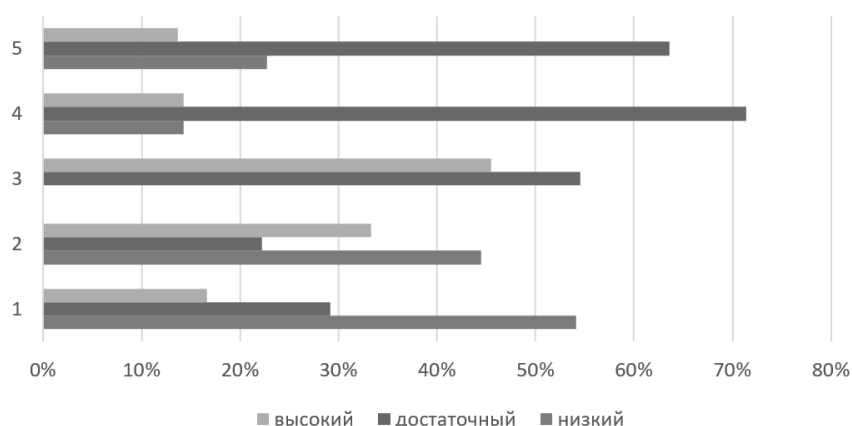


Рис. 6. Распределение студентов по уровням педагогического компонента готовности на разных курсах обучения (%)

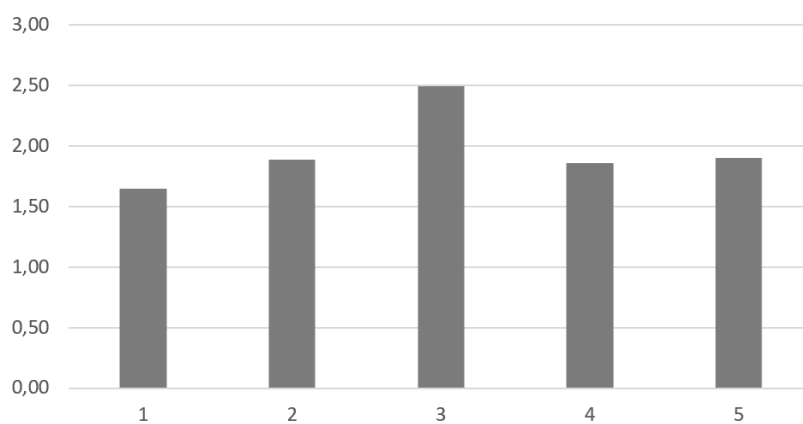


Рис. 7. Усредненные уровни педагогического компонента готовности на разных курсах обучения

На рисунке 8 показано распределение студентов по итоговым уровням на разных курсах обучения. На рисунке 9 представлены усредненные итоговые уровни компонента готовности.

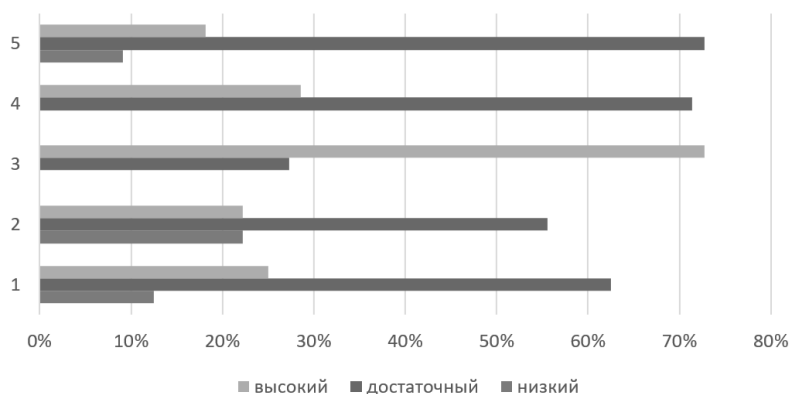


Рис. 8. Распределение студентов по итоговым уровням готовности на разных курсах обучения (%)

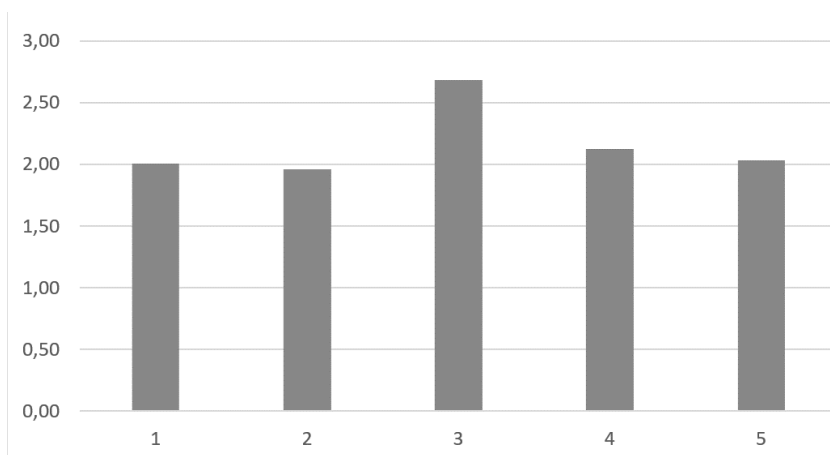


Рис. 9. Усредненные итоговые готовности на разных курсах обучения

Уровни личностного, предметного, педагогического компонентов готовности имеют свой максимум на 3 курсе, когда большинство дисциплин сквозных цифровых технологий изучены, начат курс методики обучения технологии и дисциплинам дополнительного образования, когда пройдены определенные этапы учебной и производственной (педагогической) практик. И как итог — средний максимальный итоговый уровень готовности студентов к профессиональной деятельности в области сквозных цифровых технологий достигается именно на 3 курсе.

При этом студенты 4, 5 курсов, не изучавшие рассматриваемые дисциплины в полном объеме на предыдущих 1–3 курсах, имеют уровни компонентов и итоговый уровень готовности ниже, чем у студентов, освоивших данные дисциплины. Для студентов 4 и 5 курсов (2022 и 2021 гг. приема) такие дисциплины, как «Образовательная робототехника», «Программирование» и «3D моделирование» начинаются только на 4 курсе. Этим объясняется более низкий уровень готовности студентов 4–5 курсов по сравнению с 3 курсом.

Заключение

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и эмпирически проверить структуру готовности будущих учителей технологии к профессиональной дея-

тельности в условиях интеграции сквозных цифровых технологий в общее и дополнительное образование детей. Предложенные компоненты готовности, включающие личностный, предметный и педагогический с тремя уровнями (низкий, достаточный, высокий), показали свою диагностическую эффективность. Полученные результаты демонстрируют прямую зависимость уровня готовности от системности и объема освоения профильных дисциплин в учебном плане. Наиболее высокий средний уровень итоговой готовности, наблюдается у студентов 3 курса, завершивших освоение ключевых дисциплин и модулей по сквозным цифровым технологиям, методике преподавания и прошедших педагогическую практику.

Таким образом, основным условием успешного формирования требуемой профессиональной готовности является целенаправленное, последовательное и практико-ориентированное включение дисциплин по сквозным цифровым технологиям в образовательные программы педагогических и классических вузов на ранних этапах обучения. Только при таком системно-деятельностном подходе будущий педагог сможет интегрировать глубокие предметные знания, развитые методические умения и устойчивую личностную мотивацию в целостную компетенцию, необходимую для проектирования современной цифровой образовательной среды и подготовки учащихся к вызовам цифровой технологической трансформации.

Литература

- Астрейко Е.С., Астрейко Н.С., Войнова Я.А. Основные теоретические положения и принципы готовности будущих учителей технологии к профессиональной деятельности // Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы: Межвузовский сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Тула, 12–15 февраля 2013 года / ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тула: Издательство ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2013. С. 128–132.
- Березнева Е.Ю., Барашкова С.А., Гребенникова Н.Б. Возможность использования оценки личностной готовности обучающегося к профессиональной деятельности в контексте компетентностного подхода к реализации программы воспитания основных образовательных программ медицинской направленности // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 6. С. 5–9. <https://doi.org/10.17513/srps.2451>
- Борщевская Ю.М., Шобонова Л.Ю., Фролова Н.В. Применение сквозных технологий в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 82–84.
- Гуйдалаев М.Г., Швецов В.Н., Бережной Н.А. Использование сквозных цифровых технологий и инструментов в образовании // Педагогический вестник. 2022. № 22. С. 36–38.
- Збарский А.М., Гаранин М.А., Суляева О.А. Сквозные цифровые технологии в образовании // Вопросы инновационной экономики. 2023. № 3. С. 1663–1674.
- Игнатьева Е.Ю., Шилова О.Н. Цифровые компетенции учителей: анализ современного состояния // Непрерывное образование: XXI век. 2023. Вып. 2(42). URL: <https://1121.petsu.ru/journal/article.php?id=8467> (дата обращения: 18.02.2026).
- Китайгородский М.Д. Сквозные цифровые технологии — от индустрии к образованию // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 2. С. 146–150.
- Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Подготовка будущих учителей технологии к организации обучения в цифровой образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 136–139.
- Крутова И.А., Кириллова Т.В., Стефанова Г.П. Подготовка педагога-технолога к организации деятельности школьников по 3D-моделированию и созданию объектов // Актуальные
-

-
- проблемы физики и технологии в образовании, науке и производстве: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 120-летию Александра Васильевича Пёрышкина, Рязань, 24–25 марта 2022 года / Под ред. В.А. Степанова, О.В. Кузнецовой. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2022. С. 157–161.
- Кузьмин Н.В., Кузьмин В.К. Основные показатели уровней готовности к профессионально-творческой деятельности будущих учителей технологии в условиях общеобразовательной школы // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 215–219.
- Можаров М.С., Читайло К.С. Обзор основных концепций образовательной области «Технология» при изучении содержательной линии «3D-моделирование и прототипирование» // Сибирский учитель. 2023. № 6 (151). С. 91–102.
- Саяпин В.Н. Готовность будущих учителей технологии к профессионально-педагогической деятельности // Социальная психология личности и акмеология: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Саратов, 19–20 октября 2017 года / Под ред. Р.М. Шамяниной, М.А. Кленовой. Саратов: Издательство «Перо», 2017. С. 269–273.
- Стефанова Г.П., Крутова О.В. Обучение студентов применению технологий искусственного интеллекта для решения задач профессиональной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 5 (188). С. 35–41.
- Тарасова О.А., Колтыгина Е.В., Сапрыкин П.П. Критерии и уровни готовности будущего учителя к реализации здоровьесберегающих технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-4. С. 197–199.
- Хотунцев Ю.Л. Предметная область «Технология» в 2015 и 2016 годах // Современное технологическое образование: материалы XXII Междунар. конф. / под. ред. Ю.Л. Хотунцева. М.: МПГУ, 2016. С. 2–8.
- Хотунцев Ю.Л. Концепции технологического образования школьников в Российской Федерации // Школа будущего. 2017. № 3. С. 72–77.
- Хуторской А.В. Дидактика. СПб.: Питер, 2017. 720 с.
- Цветкова М.С. Информационная активность педагогов. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. 352 с.
- Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
- Blackwell C.K., Lauricella A.R., Wartella E. Factors influencing digital technology use in early childhood education // *Computers & Education*. 2014. Vol. 77. Pp. 82–90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>

References

- Astreyko, E.S., Astreyko, N.S., & Voynova, Ya.A. (2013). Basic theoretical provisions and principles of readiness of future technology teachers for professional activity. In *Technological and economic education: Achievements, innovations, prospects. Proceedings of the XIV International Scientific-Practical Conference, Tula, February 12–15, 2013* (pp. 128–132). Tula: TGPU im. L.N. Tolstogo.
- Berezneva, E.Yu., Barashkova, S.A., & Grebennikova, N.B. (2022). The possibility of using the assessment of personal readiness of students for professional activities in the context of a competency-based approach to the implementation of educational programs in the field of medicine. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, (6), 5–9. <https://doi.org/10.17513/srps.2451>
- Blackwell, C.K., Lauricella, A.R., & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82–90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>
-

-
- Borshchevskaya, Y.M., Shobonova, L.Y., & Frolova, N.V. (2022). Application of cross-cutting technologies in vocational education. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (77-1), 82–84.
- Guidalaev, M.G., Shvetsov, V.N., & Berezhnoy, N.A. (2022). Use of cross-cutting digital technologies and tools in education. *Pedagogicheskij vestnik*, (22), 36–38.
- Ignatieva, E.Yu., & Shilova, O.N. (2023). Digital competencies of teachers: Analysis of the current state. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, (2). Retrieved from <https://ill21.petsu.ru/journal/article.php?id=8467>
- Khotuntsev, Yu.L. (2016). The subject area “Technology” in 2015 and 2016. In Yu.L. Khotuntsev (Ed.), *Modern technological education. Proceedings of the XXII International Conference* (pp. 2–8). Moscow: MSPU.
- Khotuntsev, Yu.L. (2017). Concepts of technological education for schoolchildren in the Russian Federation. *Shkola budushhego*, (3), 72–77.
- Khutorskoy, A.V. (2017). *Didactics*. St. Petersburg: Piter.
- Kitaygorodskiy, M.D. (2021). Cross-cutting digital technologies: From industry to education. *Vestnik PGGPU. Seriya 1. Psixologicheskie i pedagogicheskie nauki*, (2), 146–150.
- Krupoderova, E.P., & Krupoderova, K.R. (2022). Preparing future technology teachers for organizing learning in a digital educational environment. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (74-1), 136–139.
- Krutova, I.A., Kirillova, T.V., & Stefanova, G.P. (2022). Preparing a technology teacher for organizing schoolchildren's activities in 3D modeling and object creation. In V.A. Stepanov & O.V. Kuznetsova (Eds.), *Current problems of physics and technology in education, science and production. Proceedings of the IV All-Russian Scientific-Practical Conference dedicated to the 120th anniversary of Alexander Vasilyevich Peryshkin, Ryazan, March 24–25, 2022* (pp. 157–161). Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Yesenin.
- Kuzmin, N.V., & Kuzmin, V.K. (2008). Main indicators of the levels of readiness for professional and creative activity of future technology teachers in a comprehensive school. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, (5), 215–219.
- Mozharov, M.S., & Chitaylo, K.S. (2023). Review of basic concepts of the educational field “Technology” in studying the content line “3D modeling and prototyping”. *Sibirskij uchitel`*, (6), 91–102.
- Sayapin, V.N. (2017). Readiness of future technology teachers for professional pedagogical activity. In R.M. Shamionov & M.A. Klenova (Eds.), *Social psychology of personality and acmeology. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference, Saratov, October 19–20, 2017* (pp. 269–273). Saratov: Pero Publishing House.
- Sheptenko, P.A., & Voronina, G.A. (2001). *Methodology and technology of work of social educator*. Moscow: Academy.
- Stefanova, G.P., & Krutova, O.V. (2024). Teaching students to apply artificial intelligence technologies to solve professional tasks. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (5), 35–41.
- Tarasova, O.A., Koltygina, E.V., & Saprykin, P.P. (2024). Criteria and levels of future teacher readiness for the implementation of health-saving technologies. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (83-4), 197–199.
- Tsvetkova, M.S. (2010). *Information activity of teachers*. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy.
- Zbarsky, A.M., Garanin, M.A., & Sulyayeva, O.A. (2023). Cross-cutting digital technologies in education. *Voprosy` innovacionnoj e`konomiki*, (3), 1663–1674.

Информация об авторах

Голубник Александр Андреевич, старший преподаватель кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна Петрозаводского государственного университета; почтовый адрес: Россия, 185910, Республика Карелия, г. Петрозаводск, просп. Ленина, д. 33; электронная почта: golubnik@petsu.ru

Михаил Дмитриевич Китайгородский, доктор педагогических наук, профессор кафедры технологического и профессионального образования Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина; почтовый адрес: Россия, 167001, Республика Коми, г. Сыктывкар, Октябрьский пр-кт, 55; электронная почта: mdkit@rambler.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 18.12.25. Принята к печати 15.01.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the authors

Alexander A. Golubnik, Senior Lecturer at the Department of Technology, Fine Arts, and Design, Petrozavodsk State University; Postal Address: Russia, 185910, Republic of Karelia, 33, Lenin Avenue; e-mail: golubnik@petsu.ru

Mikhail D. Kitaygorodskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Technological and Professional Education, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University; Postal Address: Russia, 167001, Komi Republic, Syktyvkar, 55, Oktyabrsky Prospekt; e-mail: mdkit@rambler.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 18 December 2025. Accepted 15 January 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 378.147:811.111

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-95-104>

ДЕЛОВАЯ ИГРА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» У БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Олеся Васильевна Долженкова

Филиал Национального исследовательского технологического университета «МИСИС»
в г. Губкине Белгородской области, Губкин, Россия, ucellino_garo@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-8157-1910>

Резюме. В статье обосновывается эффективность применения деловых игр в цифровой среде в качестве эффективной технологии формирования «мягких навыков» у будущих специалистов горного дела в процессе иноязычного образования. Ключевыми факторами, обуславливающими актуальность данного исследования, являются: запрос современной горнодобывающей индустрии на принципиально нового специалиста горного дела, высокий образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в аспекте формирования «мягких навыков», необходимость интеграции формирования «мягких навыков» в образовательный процесс. Цель исследования — теоретически обосновать и доказать эффективность использования цифровых деловых игр в качестве технологии целенаправленного развития «мягких навыков» в рамках иноязычной подготовки студентов горных специальностей. Научная новизна исследования заключается в междисциплинарном подходе к формированию «мягких навыков» у горных инженеров в процессе их профессионально-ориентированной иноязычной подготовки. Автор доказывает, что имитационное моделирование ситуаций профессионального общения в цифровой среде создает уникальный учебный ландшафт, где иностранный язык выступает средством решения реальных производственных задач, а не сугубо лингвистическим инструментом. Эффективность технологии подтверждается анализом результатов анкетирования, полученных в ходе исследования. Автор доказывает, что деловые игры в цифровой среде способствуют развитию целого спектра «мягких навыков», необходимых для работы будущего специалиста горного дела: коммуникация, командная работа, проектная деятельность и др. и обеспечивают интеграцию целенаправленного формирования «мягких навыков» в курс иностранного языка, что позволяет превращать процесс иноязычного образования в практико-ориентированную среду для формирования конкурентоспособного специалиста горного дела.

Ключевые слова: технологии формирования «мягких навыков», деловая игра в цифровой среде, моделирование профессиональных ситуаций

Для цитирования

Долженкова О.В. Деловая игра в цифровой среде как эффективная технология формирования «мягких навыков» у будущих горных инженеров в процессе иноязычного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 95–104. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-95-104>

Research article

BUSINESS GAME IN A DIGITAL ENVIRONMENT AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR DEVELOPING SOFT SKILLS IN FUTURE MINING ENGINEERS DURING FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Olesya V. Dolzhenkova

Branch of National Research Technological University “MISIS” in the city of Gubkin,
Gubkin, Russia, uccellino_raro@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8157-1910>

Abstract. *The article substantiates the effectiveness of using business games in a digital environment as a technology for developing “soft skills” among future mining professionals within foreign language education. The relevance of this study is driven by the following factors: the modern mining industry's demand for a new type of specialist, the significant potential of foreign language education for developing “soft skills”, the necessity of integrating “soft skills” development into the educational process. The aim of the research is to provide theoretical grounding and demonstrate the efficacy of digital business simulations as a targeted technology for fostering “soft skills” within the foreign language training of mining engineering students. The scientific novelty of the work lies in its interdisciplinary approach to cultivating “soft skills” in future mining engineers through professionally-oriented language instruction. The author demonstrates that the simulation of professional communication scenarios in a digital environment creates a unique learning landscape where a foreign language serves as a tool for solving real-world industry problems rather than a purely linguistic objective. The effectiveness of this approach is confirmed by the analysis of survey data obtained during the study. The author argues that digital business games facilitate the development of a wide range of “soft skills” essential for future mining engineers — such as communication, teamwork, and project management — and enable the seamless integration of targeted soft skills development into the foreign language curriculum. This integration transforms the process of foreign language education into a practice-oriented environment for shaping a competitive mining specialist.*

Keywords: *soft skills development technologies, digital business game, professional situation simulation*

For citation

Dolzhenkova, O.V. (2026). Business game in a digital environment as an effective technology for developing soft skills in future mining engineers during foreign language training. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 95–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-95-104>

Глобализация горнодобывающей отрасли и инженерной деятельности, технологическая трансформация, высокие стандарты безопасности горного дела, цифровизация и внедрение технологий «Индустрии 4.0» выдвигают принципиально новые требования к формированию специалиста горного дела, обладающего не только глубокими техническими знаниями, но и способностью к четкой коммуникации, взаимопониманию в команде, оперативному принятию решений, когнитивной гибкости и быстрому обучению.

Таким образом, для конкурентоспособного на современном рынке труда горного инженера так называемые *soft skills* или «мягкие/гибкие навыки» являются не просто желательными, а необходимыми компетенциями.

Понятие «мягкие навыки» впервые появляется во второй половине XX в. В основу понятия легли разработки, предпринятые по заказу армии США. Первыми к нему обращаются американские и немецкие специалисты в области управления. Позже понятие «мягкие навыки» находит отражение в трудах отечественных и зарубежных представителей образования (Локтаева, 2014; Abbas, 2013). Понятие «мягких навыков» в научной литературе трактуется по-разному. Некоторые исследователи рассматривают «мягкие навыки» как личностные качества и способности, обеспечивающие эффективное взаимодействие с другими людьми (Авдеева, Кочетова, Климакова, 2025). Другие авторы определяют их как комплекс социально-трудовых характеристик, включающих умения взаимодействовать с людьми, управлять временем, убеждать, вести переговоры, проявлять лидерство и эмоциональный интеллект (Иволина, Чуланова, Давлетшина, 2017).

По данным исследования «Россия 2025: от кадров к талантам» (2017, с. 60) одним из шагов к развитию человеческого капитала в России может стать перенос фокуса образовательных программ с развития предметных знаний и запоминания информации на развитие личностных и метапредметных компетенций.

Смещение акцента с традиционного обучения, ориентированного на передачу теоретических знаний (*hard skills* или «жестких навыков»), на более гибкие образовательные программы, способствующие развитию (*soft skills* или «мягких навыков») ставит перед высшими учебными заведениями принципиально новую стратегическую задачу по интеграции целенаправленного формирования «мягких навыков» в курс преподаваемых дисциплин.

«Иностранный язык» в этом плане является ключевой дисциплиной. Его потенциал в области формирования и развития мягких навыков не просто высок — он фундаментален, так как он по своей природе является основным средством коммуникации и взаимодействия. В ходе исследования Л.К. Раицкая и Е.В. Тихонова выявили, что академическое сообщество признает иностранный язык самой эффективной дисциплиной, способствующей развитию «мягких навыков» (Раицкая, Тихонова, 2017). Проблема определения потенциала дисциплины «Иностранный язык» как эффективной среды для развития «мягких навыков» находит отражение в трудах многих исследователей (Меньшенина, Лабзина, 2019; Volynkina, Kartashova, Arkhangelskaya, 2022).

Однако анализ научной литературы свидетельствует о том, что исследователи также сходятся во мнении, что «мягкие навыки» не формируются сами по себе лишь фактом общения на иностранном языке. Для их развития необходимо внедрение технологий их целенаправленного формирования в учебный процесс, где иностранный язык выступает не объектом изучения, а только лишь средством для решения практических, коммуникативных и творческих задач (Карташова, 2021; Кириченко, 2024; Меньшенина, Лабзина, 2019; Чечева, 2018).

Цель данного исследования — теоретически обосновать и доказать эффективность использования цифровых деловых игр в качестве технологии целенаправленного развития «мягких навыков» в рамках иноязычной подготовки студентов горных специальностей.

Научная новизна исследования заключается в междисциплинарном подходе к формированию «мягких навыков» у горных инженеров в процессе их профессионально-ориентированной иноязычной подготовки.

В настоящее время научным сообществом рассмотрен ряд методов и технологий формирования «мягких навыков» на уроках иностранного языка, эффективность которых подтверждена эмпирическими исследованиями и масштабной практикой: перевернутый класс, кейс-стади, проектная деятельность, геймификация и др. (Гольцова, Проценко, 2025; Сырина, Померанцева, 2021). Достаточно подробно различные технологии формирования и развития «мягких навыков» описаны в коллективной монографии Л.П. Костиковой и ее соавторов (2021).

Однако особое место среди вышеперечисленных технологий занимает деловая игра. Согласно одному из определений, принятых в методике иностранного языка, термин «игра» рассматривается как «форма деятельности на занятиях по языку в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения» (Лингводидактический энциклопедический словарь, 2007, с. 85).

При этом следует разграничивать понятия «деловая игра» и «ролевая игра». В отличие от ролевой игры, которая моделирует широкий спектр межличностных взаимодействий, деловая игра фокусируется на симулировании профессиональных контекстов и развитии компетенций, связанных с принятием управленческих и производственных решений.

М.А. Васильева отмечает, что игровые технологии подразумевают командную деятельность и способствуют, таким образом, выработке у будущих специалистов умений плодотворного сотрудничества и взаимопонимания для совместного принятия успешных управленческих решений (Васильева, 2009, с. 97). В ходе исследования R. Taplin приходит к выводу, что ролевые игры в формировании навыков критического мышления и коммуникативных навыков эффективнее, чем дискуссия (Taplin et al., 2018).

В своей работе «Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers» К. Джонс представляет деловые игры как мощный педагогический инструмент со своей четкой спецификой и технологией применения. Джонс также четко разграничивает симуляции и простые ролевые игры. Он определяет симуляцию как динамическую модель реальности, которая упрощает реальный мир, но сохраняет его ключевые элементы и причинно-следственные связи (Jones, 1995).

Несмотря на то, что термин *soft skills* в 1987 г. не был так распространен, Джонс прямо указывает, что симуляции развивают:

- принятие решений в условиях неполной информации и ограниченного времени,
- коммуникацию и переговоры,
- стратегическое и системное мышление,
- умение работать в команде,
- умение разрешать конфликты,
- эмпатию.

Рассмотрим деловую игру в контексте формирования «мягких навыков» у будущих специалистов горного дела в процессе иноязычной подготовки.

Формат организации учебного процесса, при котором происходит симуляция реальной профессиональной ситуации, где студенты берут на себя определенные роли и действуют согласно поставленной задаче, является для горной отрасли органичным, так как сама профессия горного инженера связана с проектированием, моделированием и решением нестандартных задач.

В процессе деловой игры студенты получают возможность отработать в безопасной «смоделированной» преподавателем среде такие необходимые профессиональные качества, как инициатива и решительность, самостоятельность и ответственность за принятые решения, умения определять и достигать поставленные цели, вести эффективную коммуникацию оставляя позади возможные риски и их последствия.

При этом в контексте иноязычного образования деловая игра решает сразу несколько задач, что существенно повышает практическую отдачу, оптимизируя образовательный процесс:

– контекстуализация языка: студенты используют английский не как абстрактный учебный предмет, а как инструмент для решения конкретной профессиональной проблемы, что способствует естественному и прочному усвоению как лексического, так и грамматического материала. Язык используется для достижения игровой цели, а не как объект изучения, что повышает осмысленность;

– мотивация: цель студентов в процессе игры — достижение конечного результата, следовательно, уровень стресса значительно снижается, и студенты меньше боятся сделать ошибки, а игровой формат и дух соревнования повышают вовлеченность и снижают языковой барьер.

В условиях цифровой трансформации горнодобывающей отрасли одним из перспективных решений является перенесение классической деловой игры в процессе обучения иностранному языку студентов горного дела в цифровую среду.

Такой подход создает уникальный, многомерный учебный ландшафт. Студенты погружаются в смоделированные профессиональные ситуации реального общения: от виртуальных переговоров с международными подрядчиками и презентации проекта инвесторам до отработки чрезвычайной ситуации. Использование цифровых платформ таких как Яндекс Телемост, MS Teams, Migo выводит деловую игру на новый уровень, максимально приближая ее к условиям современной удаленной работы.

Деловая игра в цифровой среде позволяет не только максимально приблизить имитацию к реальности, но и способствует целенаправленному развитию целого спектра ключевых для современного горного инженера «мягких навыков»:

1. Четкая коммуникация. Работа в международной цифровой среде требует ясности, точности и адаптивности в общении. Умение четко излагать мысли, аргументировать свою позицию, вести дискуссию и понимать собеседника в условиях, когда невербальные сигналы часто ограничены.

2. Командная работа и коллаборация. Виртуальные команды, распределенные по сети, учатся эффективно использовать инструменты совместной работы (чат, видеоконференции, файлы для командного пользования), распределять задачи и брать на себя ответственность в цифровой среде, что отражает современные реалии глобальных горных проектов. Распределение ролей в команде учит согласованным действиям для достижения общей цели. В цифровой среде это требует еще большей четкости и самодисциплины.

2. Критическое мышление и решение проблем. Сценарии деловых игр часто содержат неочевидные проблемы со множеством потенциально верных решений — техническую неполадку, логистический сбой, экологический дилемму. Команда должна оперативно проанализировать ситуацию, оценить риски и предложить оптимальное решение на иностранном языке.

3. Цифровая адаптивность. Студенты параллельно развивают навыки удаленной коммуникации и коллаборации, крайне востребованные сегодня.

4. Эмоциональный интеллект. Освоение новых платформ и взаимодействие через экран становятся естественным процессом в современном обществе. Развитие эмоционального интеллекта происходит путем «считывания» эмоций и намерений коллег по тексту и голосу в цифровом формате, так как в условиях стресса и межкультурной коммуникации важно управлять своими эмоциями и считывать состояние коллег по голосу и стилю письменных сообщений.

5. Публичные выступления. Цифровой формат деловой игры ставит проблему удержания внимания, а также многозадачности, так как во время выступления необходимо одновременно говорить, следить за чатом, реагировать на поднятые «цифровые руки». Студенты развивают навык строить выступление логично, структурировано и максимально лаконично.

Дополнительными преимуществами переноса деловой игры в цифровую среду является широкий спектр возможностей использования мультимедиа: в сценарий игры легко интегрируются карты месторождений, 3D-модели шахт, графики, видеоролики с оборудования, что обогащает визуальный ряд и делает игру более наглядной.

Рассмотрим сценарий деловой игры на иностранном языке для студентов горных специальностей.

Цель деловой игры: подготовить и защитить перед «советом инвесторов» (преподаватели специальных дисциплин) технико-экономическое обоснование разработки нового месторождения. Преподаватель иностранного языка при этом выступает в качестве переводчика для «совета инвесторов».

Участники игры: команды по 5 человек, «совет инвесторов», преподаватель иностранного языка.

Платформа реализации деловой игры: MS Teams для видеоконференции + Migo для совместной работы над презентацией.

Роли в команде: координатор — отвечает за тайминг и выступление; геолог — представляет данные о запасах и качестве руды; горный инженер — описывает технологию добычи, необходимое оборудование; специалист по охране труда — представляет план по экологической и промышленной безопасности; экономист — представляет расчеты себестоимости, рентабельности.

Этапы игры: подготовительный этап (1–2 недели) — команды изучают предоставленные исходные данные (на английском языке), проводят анализ, готовят презентацию на цифровой доске Migo; презентация (15–20 минут на команду), где каждый участник выступает по своей части на английском языке; сессия — «совет инвесторов» задает вопросы, проверяя глубину проработки проекта и слаженность команды, преподаватель иностранного языка выполняет роль «переводчика» для «совета инвесторов»; рефлексия — обсуждение итогов, анализ ошибок и успехов как в профессиональном, так и в языковом плане.

По итогам проведения серии из четырех деловых игр в цифровой среде среди учащихся 2 курсов по специальности 21.05.04 «Горное дело»: «Презентация бизнес идеи инвесторам», «Ярмарка вакансий», «Проектное совещание: план, задачи, ответствен-

ность», «Совещание: кризисная ситуация», была получена обратная связь. В качестве методов сбора обратной связи использовались анкеты для учащихся, а также групповая рефлексия после каждой игры с фиксированием оценки результатов. В анкетах учащимся был предложен список «мягких навыков» с просьбой оценить, в какой степени деловые игры в цифровой среде на уроках иностранного языка способствовали их развитию по шкале от 1 до 5. Всего в эксперименте приняли участие 3 группы по 20 человек, итого — 60 респондентов. Анализ результатов анкетирования показал, что среди наиболее прогрессирующих навыков учащиеся отметили следующие: четкая коммуникация, командная работа, публичное выступление, решение проблем, проектная деятельность, цифровая грамотность. Среднее значение вышеперечисленных навыков по 5-балльной шкале варьируется от 4.2 до 4.8. Результаты, полученные в ходе анкетирования, представлены в таблице.

Таблица 1

**Оценка развития «мягких навыков»
по данным анкетирования участников деловых игр английском языке
в цифровой среде**

Наименование «мягкого навыка»	Средняя оценка учащихся по шкале от 1 до 5	Комментарии учащихся
Четкая коммуникация	4.8	«Приходилось формулировать мысли четко и быстро, чтобы меня поняли»
Командная работа	4.8	«Так как успех зависел от каждого, учились слушать друг друга», «Старались реагировать на высказывания «коллег» на иностранном языке, чтобы переговоры были более «живыми»
Публичные выступления	4.7	«Выступать приходилось каждому, поэтому было не так страшно выступать перед группой»; «Страх сделать ошибку отошел на второй план, важнее было представить свою часть «убедительно»
Решение проблем	4.6	«Не всегда было можно найти единственно правильное решение, учились аргументировать свою точку»
Проектная деятельность	4.3	«Стало легче структурировать материал для выступления»
Цифровая грамотность	4.2	«Получили навык работы с «офисными» программами»
Креативность	4.1	«Приходилось мыслить нестандартно»
Самоорганизация и тайм-менеджмент	4.0	«Научился следить за временем», «Старался быстро реагировать на высказывания других»
Стрессоустойчивость	4.0	«Сначала было страшно и непривычно, но в ходе игры адаптировался и перестал бояться сделать ошибку, стал чаще высказываться»
Эмоциональный интеллект	4.0	«Понял, как важно уметь считывать эмоции других людей»

Групповое обсуждение после проведения серии деловых игр показало, что успешное выполнение заданий во время игры укрепило веру в свои силы, поэтому в течение последующих игр учащиеся стали активнее вовлекаться в процесс обсуждения, а применение лексики и грамматики в реальных профессиональных контекстах способствовало восприятию языка как средства достижения карьерных целей, а не просто учебного предмета.

Заключение

Проведенная серия деловых игр доказала свою высокую эффективность как технология, интегрирующая задачи формирования «мягких навыков» у будущих специалистов горного дела в курс иностранного языка. Учащиеся напрямую связывают формат проведения деловых игр в цифровой среде с развитием коммуникации, командной работы, критического мышления и уверенности в себе во время публичного выступления. Данная технология позволяет создать приближенное к реальности образовательное пространство, где студенты используют иностранный язык как инструмент для эффективной профессиональной деятельности, одновременно развивая критически важные для будущей профессиональной деятельности «мягкие навыки». Данную технологию следует считать перспективной и рекомендовать к использованию в процессе иноязычного образования. Таким образом, интеграция деловой игры в цифровой среде в процесс иноязычного образования будущих горных инженеров — это не модный тренд, а ответ на объективные запросы глобальной индустрии. Данная технология позволяет создать приближенное к реальности образовательное пространство, где студенты используют иностранный язык как инструмент для эффективной профессиональной деятельности, одновременно развивая критически важные для будущей профессиональной деятельности «мягкие навыки».

Литература

- Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Мягкие навыки: концепции, проблемы, исследования // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14. № 1. С. 57–68. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024000002>
- Васильева М.А. Деловые игры при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 567. С. 88–98.
- Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 3 (68). С. 65–77.
- Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2017. Т. 9. № 1. С. 1–18. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 22.01.2026)
- Карташова В.Н. Основные принципы отбора иноязычных текстов для развития «soft skills» у бакалавров медиаобразования // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 3(93). С. 147–158. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2021-93-3-147-158>
- Кириченко А.М. Развитие «мягких» навыков в обучении иноязычному общению бакалавров // KANT. 2024. № 1 (50). С. 244–250. <https://doi.org/10.24923/2222-243X.2024-50.44>
- Костикова Л.П., Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф. и др. Актуальные вопросы профессиональной языковой подготовки студентов неязыкового вуза. М.: Перспектива, 2021. 161 с.
- Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / сост. А.Н. Щукин. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 746 с.
- Локтаева Н.Н. Формирование «мягких навыков» у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку // Academia: педагогический журнал Подмоскowsья. 2014. № 2. С. 24–26.
- Меньшенина С.Г., Лабзина П.Г. Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 16. № 2. С. 105–118. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2019.2.8>
-

-
- Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 350–363. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
- Россия 2025: от кадров к талантам. Школа управления Сколково, The Boston Consulting Group. М., 2017. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/6c6/6c6770e0c564c4192f6c3631c74c62fb.pdf> (дата обращения: 04.12.2025).
- Сырина Т.А., Померанцева Н.Г. Методы и технологии формирования мягких навыков на занятиях по иностранному языку для специальных целей // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т 9. № 5. URL: (дата обращения: 22.01.2026).
- Чечева Н.А. Развитие soft skills у курсантов в процессе обучения иностранному языку // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. Т. 6. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/73PDMN518.pdf> (дата обращения: 12.12.2025).
- Abbas A. Integrating the English Language Teaching and Learning Process with Soft Skills // The First International Conference on Education and Language (ICEL). Lampung, Indonesia: UBL, 2013. Pp. 303–310.
- Jones K. Simulations: a Handbook for Teachers and Trainers. 3rd ed. London: Routledge, 1995. <https://doi.org/10.4324/9780203761151>
- Taplin R., Singh A., Kerr R., Lee A. The use of short role-plays for an ethics intervention in university auditing courses // Accounting Education. 2018. Vol. 27. No. 4. Pp. 383–402. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1475244>
- Volynkina N.V., Kartashova V.N., Arkhangel'skaya N.N. “Soft skills” development during foreign language education of bachelors in sports and fitness // Perspektivy nauki i obrazovania — Perspectives of Science and Education. 2022. No. 4. Pp. 115–127. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.7>

References

- Abbas, A. (2013). Integrating the English Language Teaching and Learning Process with Soft Skills. In *The First International Conference on Education and Language (ICEL)* (pp. 303–310). Lampung, Indonesia: UBL.
- Avdeeva, N.N., Kochetova, Yu.A., & Klimakova, M.V. (2025). Soft skills: Concepts, problems, and research. *Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya*, 14(1), 57–68. (In Russ.)
- Checheva, N.A. (2018). Development of soft skills among cadets in the process of learning a foreign language. *Internet-zhurnal “Mir nauki”*, 6(5). (In Russ.) Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/73PDMN518.pdf>
- Gol'tsova, T.A., & Protsenko, E.A. (2020). Gamification as an effective technology for teaching foreign languages in the context of digitalization of the educational process. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1(3), 65–77. (In Russ.)
- Ivonina, A.I., Chulanova, O.L., & Davletshina, Yu.M. (2017). Modern directions of theoretical and methodological developments in management: The role of soft skills and hard skills in professional and career development of employees. *Internet Journal “NAUKOVEDENIE”*, 9(1), 1–18. (In Russ.) Retrieved from <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>
- Jones, K. (1995). *Simulations: A handbook for teachers and trainers*. London: Routledge.
- Kartashova, V.N. (2021). Basic principles of selecting foreign-language texts for the development of “soft skills” in bachelors of media education. *Pedagogicheskii Zhurnal Bashkortostana*, (3), 147–158. (In Russ.) <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2021-93-3-147-158>
- Kirichenko, A.M. Development of “soft” skills in teaching foreign language communication to bachelors. *KANT*, (1), 244–250. (In Russ.) <https://doi.org/10.24923/2222-243X.2024-50.44>
- Kostikova, L.P., El'tsov, A.V., El'tsova, L.F., et al. (2021). *Actual issues of professional language training of non-linguistic university students*. Moscow: Perspektiva.
- Loktaeva, N.N. (2014). Formation of “soft skills” among university students in the process of learning a foreign language. *Academia: pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ya*, (2), 24–26.

-
- Men'shenina, S.G., & Labzina, P.G. (2019). The potential of the discipline “Foreign Language” for the formation of flexible skills of technical university students. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta. Seriya: Psixologo-pedagogicheskie nauki*, 16(2), 105–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2019.2.8>
- Raitskaya, L.K., & Tikhonova, E.V. (2018). Soft skills in the perception of teachers and students of Russian universities in the context of global experience. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogy*, 15(3), 350–363. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
- Russia 2025: From personnel to talents. (2017). Moscow: Skolkovo School of Management, The Boston Consulting Group. Moscow. (In Russ.) Retrieved from <https://vbudushee.ru/upload/iblock/6c6/6c6770e0c564c4192f6c3631c74c62fb.pdf>
- Shchukin, A.N. (Ed.). (2007). *Linguodidactic encyclopedic dictionary: More than 2000 entries*. Moscow: AST, Astrel', Khranitel'.
- Syrina, T.A., & Pomerantseva, N.G. (2021). Methods and technologies for the formation of soft skills in foreign language classes for specific purposes. *Mir nauki. Pedagogika i psixologiya*, 9(5). (In Russ.) Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/20PDMN521.pdf>
- Taplin, R., Singh, A., Kerr, R., & Lee, A. (2018). The use of short role plays for an ethics intervention in university auditing courses. *Accounting Education*, 27(4), 383–402. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1475244>
- Vasil'eva, M.A. (2009). Business games in teaching a foreign language at a non linguistic university. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, (567), 88–98. (In Russ.)
- Volynkina, N.V., Kartashova, V.N., & Arkhangelskaya, N.N. (2022). “Soft skills” development during for-eign language education of bachelors in sports and fitness. *Perspektivy nauki i obra-zovaniya — Perspectives of Science and Education*, (4), 115–127. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.7>

Информация об авторе

Долженкова Олеся Васильевна, старший преподаватель кафедры горного дела филиала Исследовательского технологического университета «МИСИС» в г. Губкине; почтовый адрес: Россия, 309186, г. Губкин, ул. Комсомольская, д. 16; электронная почта: uccellino_raro@mail.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 24.01.26. Принята к печати 12.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the author

Olesya V. Dolzhenkova, Senior Lecturer of the Department of Mining Engineering, Branch of National Research Technological University “MISIS” in the city of Gubkin; Postal Address: Russia, 309186, Gubkin, 16, Komsomolskaya Street; e-mail: uccellino_raro@mail.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 24 January 2026. Accepted 12 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-105-116>

МОДЕЛЬ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ «УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО»: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ И ПРАКТИК

Инна Александровна Калабина¹, Елена Николаевна Глубокова²

^{1,2} Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

¹ innakalabina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7634-4155>

² englubokova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8820-5817>

Резюме. *Статья посвящена анализу фундаментального противоречия современного педагогического образования: между растущим социальным запросом на подготовку гибкого, рефлексивного и субъектного «учителя будущего» и устойчивостью традиционных, унифицированных моделей подготовки. В качестве исследовательского инструмента используется сравнительный анализ международного опыта персонификации, выполненный на материале ключевых зарубежных публикаций и отчетов последнего десятилетия. В анализ включены примеры из трех уровней: подготовки в педагогическом университете, школьной практики и системы повышения квалификации педагогов. В статье выявляется и аргументируется тезис о том, что за общим термином «персонализация» скрываются два взаимодополняющих подхода: технологический (адаптация через алгоритмы, основанные на данных платформы и пр.) и гуманистическая (становление профессиональной идентичности через рефлексивные практики, диалог и педагогическое сопровождение). На примере конкретных концептуальных моделей и апробированных инструментов показано, что эффективная трансформация педагогического образования возможна лишь при их органичном синтезе и при условии глубоких системных изменений в университете. Эти изменения затрагивают перераспределение агентности между участниками образовательного процесса, пересмотр роли преподавателя как фасилитатора и трансформацию организационной культуры. Результаты анализа проецируются на контекст российской модели ФИП, что позволяет сформулировать условия ее успешного внедрения. Делается вывод, что ключевые барьеры и точки роста лежат не столько в сфере педагогического дизайна, сколько в плоскости стратегического управления институциональными изменениями.*

Ключевые слова: *учитель будущего, персонификация образования, педагогический университет, сравнительный анализ, субъектность, институциональные изменения*

Для цитирования

Калабина И.А., Глубокова Е.Н. Модель персонифицированной подготовки «учителя будущего»: сравнительный анализ концепций и практик // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 105–116. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-105-116>

© Калабина И.А., Глубокова Е.Н., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Финансирование

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект № 94-ВГ).

Research article

THE MODEL OF PERSONALIZED TRAINING FOR THE “TEACHER OF THE FUTURE”: A COMPARATIVE ANALYSIS OF CONCEPTS AND PRACTICES

Inna A. Kalabina¹, Elena N. Glubokova²

^{1,2} Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

¹ innakalabian@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7634-4155>

² englubokova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8820-5817>

Abstract. *The article addresses a fundamental contradiction in contemporary teacher education: the growing societal demand for a flexible, reflective, and agentic “teacher of the future” versus the persistence of traditional, standardized training models. The research employs a comparative analysis of international experiences in personalization, based on a review of key foreign publications and reports from the last decade. The analysis encompasses examples from three levels: pre-service training at pedagogical universities, school-based practice, and in-service teacher professional development systems. The article identifies and argues for the thesis that the umbrella term “personalization” encompasses two complementary approaches: a technological approach (adaptation through algorithms, data-driven platforms, etc.) and a humanistic approach (the formation of professional identity through reflective practices, dialogue, and pedagogical mentoring). Using specific conceptual models and validated tools as examples, the study demonstrates that an effective transformation of teacher education is only possible through their organic synthesis and under the condition of profound systemic changes within the university. These changes involve a redistribution of agency among educational actors, a redefinition of the teacher's role as a facilitator, and a transformation of organizational culture. The analysis results are projected onto the context of the Russian FIP model (“Model of Personalized Training for the ‘Teacher of the Future’”), enabling the formulation of conditions for its successful implementation. The conclusion is drawn that the key barriers and opportunities for growth lie not so much in the sphere of pedagogical design, but rather in the plane of strategic management of institutional change.*

Keywords: *teacher of the future, personalized education, teacher education, comparative analysis, institutional change, professional development*

For citation

Kalabina, I.A., & Glubokova, E.N. (2026). The model of personalized training for the “teacher of the future”: a comparative analysis of concepts and practices. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 105–116. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-105-116>

Funding

The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 94-VG).

Постановка проблемы

В условиях динамичных социокультурных изменений перед педагогическим образованием стоит сложная задача: подготовить «учителя будущего», способного не только транслировать знания, но принимать и гибко адаптироваться к переменам, работать в развивающейся образовательной инфраструктуре и воспитывать у подрастающего поколения ценности, актуальные для современного общества. В России этот запрос кристаллизовался в рамках национального проекта «Образование» и федерального проекта «Учитель будущего», обозначивших формальные требования к новым профессиональным компетенциям педагога (Вейдт, 2019). Однако, как показывает анализ, за рамками нормативных документов остается вопрос: каким должен быть сам педагог как личность и профессионал, чтобы этим требованиям не оставались просто формальным списком? Профессиональная готовность педагога — это не только знания и навыки, но и убеждения, эмоции, идентичность. Универсальным программам подготовки педагога трудно учитывать эту целостность. Разрыв между теоретической подготовкой и реальной профессиональной деятельностью остается одной из центральных проблем современного педагогического образования (Марголис, 2021). Одним из ответов на этот вызов может стать персонификация образования, рассматриваемая нами как сознательный переход от парадигмы трансляции унифицированного знания к парадигме проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

В российском образовательном пространстве идеи персонификации в открытой образовательной среде получили серьезное теоретическое обоснование (Аксенова, Примчук, 2020; Трансформация..., 2023) и были успешно апробированы в рамках масштабного коллективного исследования на базе школ-лабораторий Герценовского университета в 2021–2024 гг. (Тряпицына, 2024). Его результатом стало выделение ключевых принципов персонифицированного образовательного процесса: нелинейность построения обучения в открытой ресурсной среде, продуктивность коммуникации как имманентная часть учебной деятельности и событийность, связывающая успех с индивидуальным прогрессом и личностным самоопределением обучающегося (Трансформация..., 2023). Именно эти принципы легли в основу модели, разрабатываемой в рамках проекта «Условия внедрения результатов ФИП «Модель персонифицированной подготовки “учителя будущего”» как основы трансформации образовательного процесса в педагогическом университете».

Дальнейшее совершенствование подготовки педагогов и эффективное внедрение моделей подготовки «учителя будущего» невозможно без осмысления этой проблемы в контексте опыта других стран, понимания того, как это реализуется в зарубежных системах образования. Это позволит не только проверить наши теоретические позиции, но и выявить успешные практики и потенциальные проблемы, которые могут возникнуть в дальнейшем.

Целью данной статьи является проведение сравнительного анализа зарубежных концепций и практик подготовки педагогов сквозь призму модели «учителя будущего» и ключевых принципов персонификации образования. Анализ направлен на выявление условий, механизмов и решений, которые могут быть учтены для успешной реализации трансформации образовательного процесса в педагогическом вузе.

Методология исследования

Для достижения цели исследования были использованы методы библиографического анализа научных баз данных. Отбор публикаций для анализа проводился с примени-

ем следующих критериев: соответствие тематики персонификации в высшем образовании (ключевые слова для запроса: “teacher education AND personalization”, “future teacher competencies”, “student agency in higher education”); тип источников: научные статьи в рецензируемых журналах, монографии, официальные отчеты и материалы исследовательских центров. Поиск источников осуществлялся на платформах ScienceDirect, Google Scholar. В анализ преимущественно включены публикации за последние 10 лет, т.к. именно в этот период появилось множество катализаторов, изменяющих тренды в образовании (цифровая трансформация, актуализация компетентностного подхода и концепции развития гибких навыков, массовизация высшего образования, постпандемийное осмысление будущего образования).

Результаты исследования

В международной практике термин *personalized learning* (часто переводимый на русский как «персонализированное») включает двойное значение. С одной стороны, он связан с адаптивными системами, регулирующими путь обучения на основе данных. С другой, в гуманистической педагогической традиции, он фактически описывает персонифицированный (лично-центрированный) подход, где во главу угла ставятся субъектность, рефлексия и целостное профессиональное становление будущего педагога. В данной работе, в согласии с отечественным контекстом, мы используем термины «персонификация» и «персонализация» как синонимы в смысле, подразумевающим выстраивание образования вокруг субъектности обучающегося.

Современный тренд на персонификацию педагогического образования был во многом предвосхищен в работе Ф. Фуллер (Fuller, 1974). Ключевой вклад работы — описание модели персонализации. Автор предложила конкретные этапы работы с будущим педагогом (диагностика, осознание, мотивация, действие) и ввела важную концепцию «стадий озабоченности» (*stages of concern*). Ее исследования выявили закономерную динамику этих стадий: от тревог о себе и своих успехах (*self concerns*) — через беспокойство о методиках и управлении классом (*task concerns*) — к зрелой стадии, где фокус смещается на реальное влияние на учеников и их развитие (*impact concerns*). В связи с этим становятся важными следующие принципы подготовки будущего педагога: обучение должно начинаться с актуальных переживаний студента, а не с готовой программы; преподаватель становится наставником-фасилитатором, который выстраивает доверительные отношения и помогает в самооценке, выборе целей и их достижении (Fuller, 1974).

В этом контексте представляет интерес и модель «Четырехмерного образования» (Fadel et al., 2015), в которой, наряду с традиционными знаниями и навыками, выделяется метаобучение как ключевое измерение образовательных результатов. Именно метаобучение трактуемое как способность осознавать и перестраивать собственные образовательные стратегии, становится критическим качеством для педагога, которому предстоит работать в быстро меняющейся среде.

Всесторонний анализ концепции персонализированного обучения в контексте педагогического образования представлен в программном документе ЮНЕСКО по проекту INTERPEARL (Ališauskienė et al., 2020). Данная концепция, смещает акцент с традиционного «учитель-центрированного» подхода на формирование педагога как самонаправленного, рефлексивного и автономного субъекта образовательного процесса. Ее ядром является четырехмерная структура («Личность», «Процесс», «Практика», «Среда»), интегрирующая теоретические основы социальной теории обучения, универ-

сального дизайна обучения и рефлексивной практики (Schön, 1987; Korthagen, Vasalos, 2010; Russell, Martin, 2019). В рамках этой структуры реализуются четыре ключевых принципа: совместный диалог и со-конструирование знания; гибкость содержания, инструментов и среды; поддержка, направленная на конкретные потребности, через взаимодействие в сообществах практикующих специалистов; принятие решений на основе данных и постоянной рефлексии. Таким образом, представленная модель подчеркивает, что персонализированное обучение меняет распределение ответственности и характер взаимодействия в учебном процессе. Этот подход позволяет рассматривать подготовку «учителя будущего» не как усвоение готовых методик, а как непрерывный процесс становления, в котором будущий педагог выступает соавтором своей образовательной траектории, способным в дальнейшем проектировать учебную среду для разных обучающихся.

В качестве конкретных инструментов реализация данной модели в зарубежных педагогических вузах успешно апробирован ряд инструментов: цифровой сторителлинг (*Digital Storytelling*); трехэтапное интервью (*Three-Step Interview*); электронное портфолио (*E-Portfolio*) (Rutkiene et al., 2021). Цифровой сторителлинг выступает средством глубокой личностной вовлеченности и рефлексии. Путем создания индивидуальных цифровых повествований студенты структурируют свой опыт, что способствует осмысленному построению профессиональной идентичности (Rutkiene et al., 2021). К этой же категории инструментов персонификации, фокусирующихся на рефлексии и нарративном осмыслении опыта, можно отнести и ведение профессиональных блогов (Turvey, Nayler, 2017). Трехэтапное интервью — партисипаторный метод, где студенты поочередно выступают в ролях интервьюера, интервьюируемого и рефлексиирующего наблюдателя (Dalmau, 2017). Этот инструмент, создает диалогическое пространство для осмысления собственного опыта, формулирования профессиональной теории и развития навыков активного слушания. Электронное портфолио выполняет функции и инструмента, и среды обучения. Оно обеспечивает условия для аутентичной оценки, саморегулируемого обучения, постановки личных целей и получения непрерывной обратной связи, что соответствует природе персонализированного образования (Gámiz-Sánchez et al., 2016). Таким образом, представленный инструментариий демонстрирует, что персонализация в педагогическом образовании реализуется через конкретные форматы, которые смещают фокус с трансляции знания на организацию рефлексивной деятельности и поддержку образовательной субъектности студента.

Цифровые технологии становятся новым драйвером развития персонализированного образования. Как показывает обзор последних исследований, ИИ-решения (интеллектуальные тьюторские системы, адаптивные платформы и алгоритмы машинного обучения), демонстрируют значительный потенциал для повышения вовлеченности, академической успеваемости и мотивации студентов за счет адаптации контента и обратной связи к индивидуальным потребностям обучающегося (Хан, 2025; Merino-Campos, 2025). Например, модель рекомендации персональной образовательной траектории, описанная Ма и соавторами (2023), строит детальный профиль обучающегося и с помощью комбинации алгоритмов подбирает последовательность материалов и ресурсов. Тем самым повышается эффективность и качество обучения, решается проблема перегруженности информацией в онлайн-среде.

В контексте подготовки «учителя будущего» особый интерес представляют исследования, посвященные интеграции ИИ-инструментов в педагогическое образование. В качестве перспективных практик можно выделить: адаптивные системы рекомендаций для персонализированного подбора учебных материалов и траекторий (Amin et al.,

2023; Ma et al., 2023); чат-боты и генеративный ИИ для поддержки самонаправленного обучения и развития навыков рефлексии (Chan, Hu, 2023); аналитика обучения для прогнозирования успеваемости и раннего выявления студентов группы риска (Sailer et al., 2024; Sajja et al., 2024).

Значимый вклад в развитие концепции персонализированного обучения вносит исследование в области симуляционного обучения (*simulation-based learning*) в высшем образовании (Bauer et al., 2025). В исследовании подчеркивается необходимость учета многомерных индивидуальных различий обучающихся (когнитивных, метакогнитивных, мотивационно-аффективных, социальных) при проектировании цифровых симуляций и предлагают практические механизмы такой персонализации. Ключевыми механизмами являются адаптивная поддержка и обратная связь, настраиваемые на основе данных о предшествующих образовательных результатах и ходе учебного процесса. Эти механизмы становятся конкретными инструментами для реализации индивидуальных образовательных траекторий в рамках педагогической подготовки, где цифровые симуляции позволяют формировать профессиональные компетенции через моделирование будущей профессиональной деятельности.

Зарубежный опыт демонстрирует модель подготовки педагогов, где принципы персонализированного и смешанного обучения интегрированы на двух взаимосвязанных уровнях (Shin, 2021). На содержательном уровне целью является формирование у будущих учителей компетенций для реализации персонализированного и смешанного обучения в школьных классах. На процессуальном уровне сама программа подготовки будущих педагогов, построена как смешанная (онлайн-курсы в сочетании с практикой в школах), выступает в то же время и в роли примера модели персонализированного обучения. В программе обучения студентов-педагогов применяются гибкие образовательные траектории, выбор заданий и учет интересов самих студентов, позволяя им на личном опыте освоить логику и инструменты этих подходов. Исследование С. Шин, основанное на дизайн-ориентированном проекте в партнерстве университета и школьных округов, выявило шесть ключевых элементов такой интеграции: 1) разработка целевой компетентностной рамки; 2) редизайн содержания онлайн-курсов в логике персонализированного подхода; 3) повышение квалификации преподавателей-методистов по реализации персонализированного подхода; 4) использование современных цифровых технологий для поддержки персонализированных траекторий и активности студентов; 5) создание дополнительных материалов для педагогической практики (библиотека видео кейсов из школьной практики и пр.); 6) прохождение практики в школах, реализующих персонализированное обучение. Ключевыми факторами успеха стали проблемно-ориентированное обучение, осмысленное воспроизведение действий наставников, стимулирование рефлексии и критического анализа учебных ситуаций с различных точек зрения (включая видео кейсы) и обеспечение тесной связи между онлайн-курсами и практикой в школе. Основными барьерами выступили сопротивление части преподавателей, недостаточная готовность наставников из числа учителей и дефицит технологических ресурсов в школах (Shin, 2021). Данный опыт подчеркивает, что эффективная подготовка «учителя будущего» требует трансформации не только содержания, но и формата педагогического образования.

Эмпирическое исследование, проведенное в условиях школьного образования (Listopadzka et al., 2025), демонстрирует, как тип образовательной системы (традиционная или альтернативная школа) определяет автономию педагога и его роль (от инструктора к фасилитатору). Работа подчеркивает, что персонификация и ориентация на бу-

душее требуют не столько новых учебных планов, сколько системной трансформации образовательной среды, расширяющей профессиональную свободу учителя.

Современным примером персонифицированного подхода к профессиональному развитию педагогов служит модель *Holistic Personalized Coaching*, в которой подготовка учителя строится на основе его психолого-педагогического профиля. В отличие от традиционных курсов повышения квалификации, НРС через диагностику убеждений, самооэффективности, эмоций и идентичности педагога выстраивает индивидуальную коучинговую программу, синхронизирующую развитие предметно-методических компетенций и психологической устойчивости (Francis et al., 2025). Этот опыт подтверждает тезис о том, что эффективная подготовка «учителя будущего» требует перехода от парадигмы массового обучения к парадигме персонализированной поддержки, учитывающей всю сложность профессиональной деятельности и личности педагога. С таким подходом полностью согласуется актуализация наставничества и поиск современных его форм.

Выводы и обсуждение

Проведенный сравнительный анализ позволил выявить как точки соприкосновения, так и важные различия в подходах к персонификации подготовки «учителя будущего» в международной и российской практике.

Международный опыт, от исторической модели Ф. Фуллер до современных практик (Ališauskienė et al., 2020), показывает общие для всех стран принципы и условия персонификации:

- смещение фокуса на субъектность обучающегося, где будущий педагог становится активным субъектом своего профессионального становления, а не пассивным реципиентом знаний;
- роль рефлексии как основы адаптивности и непрерывного профессионального развития;
- роль среды и профессионального сообщества, персонификация понимается не как изоляция, а как продуктивное взаимодействие в открытой среде;
- необходимость конкретного инструментария для реализации принципов персонификации (цифровое портфолио, рефлексивные интервью, симуляции), переключающего фокус с трансляции знаний на организацию деятельности с учетом индивидуальности студента.

Вместе с тем можно выделять и некоторые тренды, представленные в зарубежных исследованиях. С одной стороны, явно прослеживается тренд на технологическую персонализацию с использованием ИИ и аналитики данных (Merino-Campos, 2025). Но технологические подходы часто исходят из логики диагностики и устранения «профессиональных дефицитов», в то время как наиболее продвинутые зарубежные модели, например, *Holistic Personalized Coaching* и проект *INTERPEARL* (Ališauskienė et al., 2020; Francis et al., 2025), делают акцент на выявлении и развитии личностно-профессионального потенциала, убеждений и идентичности педагога. На наш взгляд, задача заключается в обеспечении синтеза этих подходов, где технологии служат целям гуманистической, основанной на диалоге персонификации, а не заменяют собой педагогическую поддержку.

Анализ успешных кейсов показывает, что внедрение персонифицированной профессиональной подготовки педагога требует системного изменения условий и трансформации образовательного процесса в вузе:

– необходимость расширения автономии как студентов, так и преподавателей. Внедрение требует гибких учебных планов, модульной структуры, и пересмотра системы оценки — смещение с контроля на поддержку прогресса (Ališauskienė et al., 2020; Listopadzka et al., 2025);

– изменение профессиональной позиции преподавателя педагогического вуза от транслятора и эксперта к фасилитатору, наставнику студента;

– целенаправленное и осмысленное использование цифровой среды. Технологии (LMS, симуляторы, ИИ-инструменты и пр.) должны быть подчинены задачам поддержки рефлексии, построения индивидуальной траектории развития (Gámiz-Sánchez et al., 2016; Bauer et al., 2025).

Как мы видим, необходимо создание не просто новой образовательной программы, а целостной экосистемы, преобразующей организационные, кадровые и технологические условия педагогического университета. Приоритетом должно стать создание условий для профессиональной субъектности будущего учителя. Однако, при этом особого исследования требуют изменения в деятельности преподавателя современного педагогического вуза, его подготовке, организации учебной нагрузки, в том числе создания условий для участия в научных исследованиях совместно со студентами, включения результатов достижений науки в содержание рабочих программ дисциплин и практической подготовки студентов — «учителей будущего».

В качестве направления дальнейшего исследования считаем важным проведение лонгитюдных исследований влияния персонифицированной подготовки на профессиональную устойчивость, адаптивность и эффективность выпускников-педагогов в реальной школьной практике.

Литература

- Аксенова А.Ю., Примчук Н.В. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 43–49. <https://doi.org/10.54884/S181570410020462-3>
- Вейдт В.П. Ключевые понятия федерального проекта «Учитель будущего»: постижение смыслов // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 9–21. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2019-4-9-21>
- Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5—39. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260301>
- Трансформация общего образования: персонифицированное обучение / А.Ю. Аксенова, И.Ю. Гутник, Ю.В. Егорова [и др.]. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023. 176 с.
- Тряпицына А.П. Персонификация образовательного процесса в открытой среде современного образования: результаты коллективного исследования педагогических лабораторий // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2024. № 11. ART 3438. URL: <http://emissia.org/offline/2024/3438.htm> (дата обращения: 10.03.2026).
- Хан С. Новые миры образования: Трансформация обучения в эпоху искусственного интеллекта. М.: Альпина ПРО, 2025. 192 с.
- Alisauskienė S., Guđjónsdóttir H., Kristinsdóttir J. V., Connolly T., O'Mahony C., Lee L., Miltenienė L., Meliene R., Kaminskiene L., Rutkiene A., Venslovaite V., Kontrimiene S., Kazlauskie-

-
- ne A., Wozniczka A.K. Personalized learning within teacher education: A framework and guidelines. UNESCO. 2020.
- Amin S., Uddin M. I., Mashwani W. K., Alarood A.A., Alzahrani A., Alzahrani A.O. Developing a personalized E-Learning and MOOC recommender system in IoT-Enabled smart Education // IEEE Access. 2023. No. 11. Pp. 136437–136455. <https://doi.org/10.1109/access.2023.3336676>
- Bauer E., Heitzmann N., Bannert M., Chernikova O., Fischer M.R., Frenzel A.C., Gartmeier M., Hofer S.I., Holzberger D., Kasneci E., Koenen J., Kosel C., Küchemann S., Kuhn J., Michaeli T., Neuhaus B.J., Niklas F., Obersteiner A., Pfeffer J., ... Fischer F. Personalizing simulation-based learning in higher education // Learning and Individual Differences. 2025. Vol. 122. 102746. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102746>
- Chan C.K.Y., Hu W. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. No. 1. 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Dalmau M.C., Guðjónsdóttir H. From the beginning to the future: Professional working theory emerging // Taking a fresh look at education: Framing professional learning in education through self-study. Ed. by M.C. Dalmau, H. Guðjónsdóttir, D. Tidwell. Sense Publishers, 2017. Pp. 129–148.
- Fadel C., Bialik M., Trilling B. Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed. Boston: Center for Curriculum Redesign. 2015.
- Francis D.C., Hong J., Bharaj P.K., Schutz P., Yu B. Advancing mathematics teacher development through Holistic Personalized Coaching (HPC): A multiphase mixed methods study // Methods in Psychology. 2025. Vol. 13. 100214. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2025.100214>
- Fuller F. F. A conceptual framework for a personalized teacher education program // Theory Into Practice. 1974. Vol. 13. No. 2. Pp. 112–122. <https://doi.org/10.1080/00405847409542498>
- Gámiz-Sánchez V.M., Gallego-Arrufat M.J., Crisol-Moya E. Impact of electronic portfolios on prospective teachers' participation, motivation, and autonomous learning // Journal of Information Technology Education: Research. 2016. Vol. 15. Pp. 517–533. <https://doi.org/10.28945/3575>
- Listopadzka E., Dunajko I. K., Prokopowicz D. Teachers as Architects of Green Readiness: Future-Ready Competencies in Education // Procedia Computer Science. 2025. Vol. 270. Pp. 928–936. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2025.09.213>
- Ma Y., Wang L., Zhang J., Liu F., Jiang Q. A personalized learning path recommendation method incorporating multi-algorithm // Applied Sciences. 2023. Vol. 13. No. 10. 5946. <https://doi.org/10.3390/app13105946>
- Merino-Campos C. The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Higher Education: A Systematic Review // Trends in Higher Education. 2025. Vol. 4. No. 2. 17. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020017>
- Rutkiene A., Kaminskiene L., Alisauskiene S., Milteniene L., Kazlauskiene A., Siriakoviene A., Guðjónsdóttir H., Kristinsdóttir J.V., Wozniczka A.K. Tools for personalized learning-based teacher education // Society integration education Proceedings of the International Scientific Conference. 2021. Vol. 1. Pp. 537–548. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6348>
- Sailer M., Ninaus M., Huber S.E., Bauer E., Greiff S. The end is the beginning is the end: The closed-loop learning analytics framework // Computers in Human Behavior. 2024. Vol. 158. 108305. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108305>
- Sajja R., Sermet Y., Cikmaz M., Cwiertyny D., Demir I. Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant for Personalized and Adaptive Learning in Higher Education // Information. 2024. Vol. 15. No. 10. 596. <https://doi.org/10.3390/info15100596>
- Shin S. What does it take to build a blended teacher education program for personalized and blended learning schools? // TechTrends. 2021. Vol. 65. Pp. 1010–1026. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00666-w>
-

Turvey K., Hayler M. Collaboration and personalisation in teacher education; the case of blogging // *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 68. Pp. 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.003>

References

- Aksenova, A.Yu., & Primchuk, N.V. (2020). Essential characteristics of personalization of learning: environmental approach. *Chelovek i obrazovanie*, (4), 43–49. (In Russ.) <https://doi.org/10.54884/S181570410020462-3>
- Aksenova, A.Yu., Gutnik, I.Yu., Egorova, Yu.V. et al. (2023). *Transformation of General Education: Personalized Learning*. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia. (In Russ.)
- Ališauskienė, S., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V., Connolly, T., O'Mahony, C., Lee, L., Miltenienė, L., Melienė, R., Kaminskienė, L., Rutkienė, A., Venslovaitė, V., Kontrimienė, S., Kazlauskienė, A., & Wozniczka, A.K. (2020). *Personalized learning within teacher education: A framework and guidelines*. UNESCO.
- Amin, S., Uddin, M. I., Mashwani, W.K., Alarood, A.A., Alzahrani, A., & Alzahrani, A.O. (2023). Developing a personalized E-Learning and MOOC recommender system in IoT-Enabled smart Education. *IEEE Access*, 11, 136437–136455. <https://doi.org/10.1109/access.2023.3336676>
- Bauer, E., Heitzmann, N., Bannert, M., Chernikova, O., Fischer, M.R., Frenzel, A.C., Gartmeier, M., Hofer, S. I., Holzberger, D., Kasneci, E., Koenen, J., Kosel, C., Küchemann, S., Kuhn, J., Michaeli, T., Neuhaus, B. J., Niklas, F., Obersteiner, A., Pfeffer, J., ... & Fischer, F. (2025). Personalizing simulation-based learning in higher education. *Learning and Individual Differences*, 122, 102746. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102746>
- Chan, C.K.Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Dalmau, M.C., & Guðjónsdóttir, H. (2017). From the beginning to the future: Professional working theory emerging. In M.C. Dalmau, H. Guðjónsdóttir & D. Tidwell (Eds.), *Taking a fresh look at education: Framing professional learning in education through self-study* (pp. 129–148). Sense Publishers.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Francis, D.C., Hong, J., Bharaj, P.K., Schutz, P., & Yu, B. (2025). Advancing mathematics teacher development through Holistic Personalized Coaching (HPC): A multiphase mixed methods study. *Methods in Psychology*, 13, 100214. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2025.100214>
- Fuller, F.F. (1974). A conceptual framework for a personalized teacher education program. *Theory Into Practice*, 13(2), 112–122. <https://doi.org/10.1080/00405847409542498>
- Gámiz-Sánchez, V.M., Gallego-Arrufat, M.J., & Crisol-Moya, E. (2016). Impact of electronic portfolios on prospective teachers' participation, motivation, and autonomous learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 517–533. <https://doi.org/10.28945/3575>
- Khan, S. (2025). *Brave New Words: How AI revolutionize education*. Moscow: Alpina Pro, 2025. (In Russ.)
- Listopadzka, E., Dunajko, I. K., & Prokopowicz, D. (2025). Teachers as Architects of Green Readiness: Future-Ready Competencies in Education. *Procedia Computer Science*, 270, 928–936. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2025.09.213>
- Ma, Y., Wang, L., Zhang, J., Liu, F., & Jiang, Q. (2023). A personalized learning path recommendation method incorporating multi-algorithm. *Applied Sciences*, 13(10), 5946. <https://doi.org/10.3390/app13105946>
- Margolis, A. (2021). Activity approach in teacher education. *Psychological Science and Education*, 26(3), 5–39. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260301>
-

-
- Merino-Campos, C. (2025). The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Trends in Higher Education*, 4(2), 17. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020017>
- Rutkiene, A., Kaminskiene, L., Alisauskiene, S., Milteniene, L., Kazlauskiene, A., Siriakoviene, A., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J.V., & Wozniczka, A.K. (2021). Tools for personalized learning-based teacher education. *Society integration education Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 537–548. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6348>
- Sailer, M., Ninaus, M., Huber, S.E., Bauer, E., & Greiff, S. (2024). The end is the beginning is the end: The closed-loop learning analytics framework. *Computers in Human Behavior*, 158, 108305. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108305>
- Sajja, R., Sermet, Y., Cikmaz, M., Cwiertny, D., & Demir, I. (2024). Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant for Personalized and Adaptive Learning in Higher Education. *Information*, 15(10), 596. <https://doi.org/10.3390/info15100596>
- Shin, S. (2021). What does it take to build a blended teacher education program for personalized and blended learning schools? *TechTrends*, 65, 1010–1026. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00666-w>
- Tryapitsyna, A.P. (2024). Personification of the educational process in the open environment of modern education: the results of a collective study of pedagogical laboratories. *The Emissia.Offline Letters*, (11), ART 3438. (In Russ.) Retrieved from <http://emissia.org/offline/2024/3438.htm>
- Turvey, K., & Hayler, M. (2017). Collaboration and personalisation in teacher education; the case of blogging. *Teaching and Teacher Education*, 68, 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.003>
- Veidt, V. (2019). Key notions of the federal project “Teacher of the future”: Comprehension of the meaning. *Pedagogika i psixologiya obrazovaniya*, (4), 2019, 9–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2500-297x-2019-4-9-21>

Информация об авторах

Калабина Инна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: innakalabian@mail.ru

Глубокова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: englubokova@gmail.com

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 20.01.26. Принята к печати 11.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the authors

Inna A. Kalabina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogic, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: innakalabian@mail.ru

Elena N. Glubokova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: englubokova@gmail.com

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 20 January 2026. Accepted 11 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-117-129>

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ГЕОМЕТРИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ

Наталья Геннадьевна Каменкова¹, Ольга Владиславовна Шереметьева³

^{1,2} Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

¹ kamkoc@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-2465-9056>

² olga.sheremetyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8985-7673>

Резюме. *Статья посвящена актуальной проблеме развития исследовательской компетенции у будущих учителей начальных классов на геометрическом содержании. С учетом выявленных факторов, оказывающих влияние на формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов факультетов начального образования, опираясь на анализ различных подходов, авторы предлагают уточненное определение понятия “исследовательская компетенция учителя начальных классов”. В статье проводится сравнительный анализ критериев сформированности исследовательской компетенции на геометрическом и педагогическом содержании. В статье выделяются направления развития исследовательской компетенции на геометрическом содержании: методологическое, формирующее, методическое и педагогическое. Представляя методологическое направление, авторы раскрывают ключевые аспекты ознакомления студентов с теоретическими основами исследовательской деятельности и подготовки будущих учителей начальных классов к руководству исследовательской деятельностью младших школьников. С целью формирования у студентов практического опыта осуществления исследовательской деятельности предлагается реализовать формирующее направление развития исследовательской компетенции на математическом содержании. В статье описываются особенности вовлечения студентов в процесс выполнения исследовательских заданий, приводятся примеры таких заданий, раскрывается специфика их использования в процессе обучения. Предлагаемые авторами примеры исследовательских заданий являются не типовыми задачами, а открытыми, проблемными, эвристическими геометрическими задачами, которые не имеют очевидного алгоритма решения и требуют исследовательского подхода. Описание методического направления строится на выявлении методических особенностей организации исследовательской деятельности младших школьников на геометрическом содержании; рассматриваются возможности использования готовых учебных исследовательских заданий для младших школьников, а также заданий, которые могут быть составлены студентами. Приводится пример трансформации учебного содержания исследовательского задания для студентов в исследовательское задание для младших школьников. Педагогическое направление авторы предлагают реализовывать на содержании студенческих педагогических исследований.*

© Каменкова Н.Г., Шереметьева О.В., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, критерии сформированности исследовательской компетенции, исследовательские задания, геометрическое содержание, профессиональная подготовка учителя начальных классов

Для цитирования

Каменкова Н.Г., Шереметьева О.В. Развитие исследовательской компетенции будущих учителей начальных классов на геометрическом содержании // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 117–129. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-117-129>

Research article

DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON GEOMETRIC CONTENT

Natalya G. Kamenkova¹, Olga V. Sheremeteva²

^{1,2} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ kamkoc@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-2465-9056>

² olga.sheremetyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8985-7673>

Abstract. *The article is devoted to the actual problem of developing research competence of future primary school teachers on geometric content. Based on the analysis of various approaches and taking into account the identified factors that influence the formation of research competence in the process of professional training of students in primary education, the authors propose a refined definition of the concept of “research competence of a primary school teacher.” The article provides a comparative analysis of the criteria for the formation of research competence in geometric and pedagogical content. The article highlights the directions for developing research competence in geometric content: methodological, formative, methodical, and pedagogical. By presenting a methodological approach, the authors reveal the key aspects of introducing students to the theoretical foundations of research activities and preparing future primary school teachers to guide the research activities of younger students. In order to provide students with practical experience in conducting research activities, it is proposed to implement a formative approach to developing research competence based on mathematical content. The article describes the features of involving students in the process of completing research tasks, provides examples of such tasks, and reveals the specifics of their use in the learning process. The examples of research tasks proposed by the authors are not typical tasks, but open, problematic, and heuristic geometric tasks that do not have an obvious solution algorithm and require a research approach. The description of the methodological direction is based on identifying the methodological features of organizing research activities for younger students using geometric content. The article discusses the possibilities of using ready-made educational research tasks for younger students, as well as tasks that can be created by students. The authors provide an example of transforming the educational content of a research task for students into a research task for younger students. The pedagogical direction is proposed to be implemented based on the content of student pedagogical research.*

Keywords: *research competence, criteria for the development of research competence, research tasks, geometric content, professional training of primary school teachers*

For citation

Kamenkova, N.G., & Sheremetyeva, O.V. (2026). Development of research competence of future primary school teachers on geometric content. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostanstve*, (1), 117–129. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-117-129>

Современная система образования предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке учителей, особенно учителей начальных классов, поскольку именно они закладывают фундамент дальнейшего обучения детей. Одним из ключевых аспектов этой подготовки является формирование исследовательских компетенций (ИК), которые позволяют педагогу критически осмысливать образовательный процесс, выявлять проблемы, разрабатывать и внедрять эффективные методики. Геометрическое содержание математических курсов профессиональной подготовки учителей начальных классов представляет собой прекрасную базу для развития таких компетенций, поскольку оно тесно связано с практической деятельностью, позволяет проводить эксперименты и наблюдения, а также стимулирует творческое мышление.

Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей начальных классов является не просто желательным, а жизненно необходимым в условиях современного образования. Это обусловлено несколькими факторами:

– внедрение ФГОС НОО с требованиями достижения учащимися личностных результатов обучения, включающих формирование самостоятельности в познании как показателя ценностного отношения к этому процессу¹;

– внедрение ФГОС НОО с требованиями овладения универсальными учебно-познавательными действиями, среди которых важная роль отведена базовым исследовательским действиям (там же);

– индивидуализация и дифференциация обучения с требованиями учета образовательных способностей и потребностей обучающихся;

– изменчивость образовательной среды с требованием оперативного реагирования на различные социальные запросы и вызовы;

– появление новых технологий, методик, образовательных программ с требованием не просто их освоения, но и критической оценки, адаптации, а иногда и создания собственных решений;

– профессиональный рост и самосовершенствование.

Понятие «исследовательская компетенция» является многогранным и трактуется в педагогической науке с различных позиций. Для целостного понимания его сущности рассмотрим несколько ключевых подходов:

1. Системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя). В рамках этого подхода исследовательская компетенция рассматривается как интегративная характеристика личности, проявляющаяся в способности осуществлять полноценную исследовательскую деятельность.

2. Компетентностный подход (А.В. Хуторской, В.А. Болотов, В.В. Сериков). Здесь исследовательская компетенция определяется как совокупность взаимосвязанных

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=2&rangeSize=1> (дата обращения: 16.01.2026).

качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), позволяющих эффективно решать задачи исследовательского характера в профессиональной и личностной сфере. Это готовность и способность применять усвоенные знания и способы деятельности для достижения конкретных исследовательских целей. Кроме того, учебные исследования, проводимые студентами в процессе профессиональной подготовки, являются одним из важных методов интерактивного обучения (Каменкова, Шереметьева, 2023).

3. Акмеологический подход (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач). С этой точки зрения, исследовательская компетенция — это показатель профессиональной зрелости педагога, его стремления к акме (высшей точке развития, вершине профессионализма). Она проявляется в способности педагога к саморазвитию, самоанализу, самопроектированию своей профессиональной деятельности на основе постоянного поиска и анализа новой информации, применения инновационных подходов. Таким образом, исследовательская компетенция будущего учителя начальных классов — это интегративное личностное качество, включающее комплекс теоретических знаний, практических умений, ценностных установок и рефлексивных способностей, позволяющих педагогу самостоятельно и эффективно осуществлять поисковую, аналитическую и проектировочную деятельность, в том числе с целью решения педагогических проблем и совершенствования образовательного процесса.

Критерии оценки сформированности исследовательской компетенции представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели сформированности исследовательской компетенции

Умения, характеризующие сформированность ИК на геометрическом содержании	Показатели сформированности ИК на педагогическом содержании
Умение анализировать информацию	Способность анализировать различные компоненты образовательного процесса и видеть связи между ними
Умение видеть проблему: четкое определение, что именно предстоит исследовать в геометрии	Способность выявлять противоречия и несоответствия в образовательном процессе
Умение формулировать гипотезу: формулирование предположений о закономерностях или возможных решениях (например, «мне кажется, можно замостить плоскость только шестиугольниками»)	Способность выдвигать предположения о возможностях воздействия на образовательный процесс и предвидеть результаты исследования
Умение планировать исследование: определение методов (черчение, моделирование, логические рассуждения, перебор вариантов)	Способность разрабатывать план исследования, в том числе педагогического эксперимента, определять методы сбора и анализа данных
Умение проводить исследование: выполнение построений, измерений, создание моделей, фиксация результатов	Способность собирать и анализировать данные педагогического исследования
Умение обосновывать результаты и делать выводы: поиск логических аргументов, обоснование гипотез (построение доказательств)	Способность делать аргументированные выводы и обобщения
Умение представлять результаты исследования и использовать их для решения других задач: обобщение полученных знаний о геометрических закономерностях	Способность четко и логично излагать результаты исследования в устной и письменной форме, способность использовать полученные результаты в дальнейшей работе
Умение рефлексировать	Способность анализировать свою деятельность, выявлять ошибки и недостатки, планировать дальнейшее развитие

Геометрический материал обладает большим потенциалом для организации исследовательской деятельности:

- геометрические объекты легко визуализируются, что облегчает проведение наблюдений и экспериментов;
- работа с геометрическими фигурами и телами тесно связана с реальными объектами окружающего мира;
- геометрия предоставляет широкие возможности для постановки проблемных задач, требующих поиска новых решений и доказательств;
- геометрия интегрируется с другими предметами, такими как рисование, конструирование, технология, что способствует формированию целостного представления об окружающем мире.

Для развития ИК на геометрическом содержании в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов могут быть выделены следующие направления.

Методологическое направление ставит своей целью подготовить будущих учителей начальных классов к эффективному руководству исследовательской деятельностью младших школьников, фокусируясь на двух ключевых аспектах: получении знаний об исследовательской деятельности как таковой и овладении особенностями ее организации при работе с детьми данного возраста, используя в качестве основного содержания геометрический материал.

В рамках этого направления будущие учителя сначала учатся «читать» и «понимать» природу исследования. Это означает:

- изучение классических и современных исследований, посвященных развитию и применению исследовательской деятельности (Савенков, 2004) (студенты учатся вычленять цель, гипотезу, методику, результаты и выводы, осмысляя логику научного поиска);
- прохождение будущими учителями через все этапы исследовательской деятельности, но с акцентом на осознание каждого шага;
- развитие исследовательского языка (обучение правильной терминологии, умению четко формулировать проблему, гипотезу, выдвигать обоснованные предположения).

Другой аспект этого направления посвящен изучению особенностей и организации исследовательской деятельности младшего школьника.

Формирующее направление развития исследовательской компетентности на геометрическом содержании сосредоточено на активном и непосредственном вовлечении будущих учителей начальных классов в процесс самостоятельного решения исследовательских задач геометрического содержания. Цель — сформировать у студентов практические навыки исследовательской деятельности, применяя их к самой математической дисциплине (геометрии). Это позволяет им «прожить» исследовательский процесс изнутри, понять его логику и методологию. Студентам предлагаются не типовые задачи, а открытые, проблемные, эвристические геометрические задачи, которые не имеют очевидного алгоритма решения и требуют исследовательского подхода. Такие задания студенты выполняют в рамках изучения математических дисциплин, содержащихся в модуле «Математика и информатика».

Рассмотрим примеры исследовательских заданий геометрического содержания, направленных на развитие ИК.

Задание 1. Найдите зависимость между количеством вершин, ребер и граней у разных выпуклых многогранников (тетраэдр, куб, октаэдр, додекаэдр).

Теоретической базой для выполнения этого задания является понятие многогранника и его топологических свойств. На основе работы с моделями многогранников студенты заполняют исследовательскую таблицу (табл. 2).

Таблица 2

Исследовательская таблица для выполнения задания 1

Многогранник	Количество вершин (V)	Количество ребер (E)	Количество граней (F)	$V - E + F$
Тetraэдр	4	6	4	$4 - 6 + 4 = 2$
Куб	8	12	6	$8 - 12 + 6 = 2$
Октаэдр	6	12	8
Додекаэдр	20	30	12
“Куб с дыркой”	16	24	12

Результатом заполнения таблицы и анализа ее данных, в частности, заполнения последнего столбца таблицы, должен стать вывод о взаимосвязи количества вершин, ребер и граней многогранников (формулировка теоремы Эйлера).

Продолжением исследования может быть выявление случаев, для которых теорема Эйлера не выполняется. Такой случай, в частности, показан в последней строке таблицы 2 (многогранники с отверстиями).

Другим примером выполнения задания с использованием исследовательской таблицы служит следующее задание.

Задание 2. Выяснить: а) какими правильными многоугольниками можно замостить плоскость без пробелов и наложений, и почему это возможно только для некоторых из них, б) почему пчелиные соты состоят из правильных многоугольников?

Для нахождения закономерности при выполнении задания (а) студенты предлагают составить и заполнить исследовательскую таблицу 3, используя модели многоугольников.

Таблица 3

Исследовательская таблица для выполнения задания 2

Количество углов правильного многоугольника	Угол правильного многоугольника	Сумма углов, выложенных вокруг точки	Можно ли выложить плоскость данными многоугольниками?
n=3	60	360	+
n=4	90	360	+
n=5	108	360	-
n=6	120	360	+
n=7	128 4/7	360	-
n=8	135	360	-

При выполнении задания (б) студенты замечают, что для нахождения многоугольников, пригодных для строительства сотов, необходимо выяснить, какие ячейки вмещают максимальное количество меда, и в то же время, для их создания требуется минимальное количество воска. Другими словами, какой из правильных многоугольников, пригодных для строительства сотов и имеющих одинаковую площадь, будет иметь наименьший периметр?

Сравнивая площади и периметры правильных многоугольников, студенты приходят к выводу, что оптимальным вариантом для сот является правильный шестиугольник.

Задание 3. Найдите все возможные развертки куба.

Анализ исходной информации в данном случае связан с актуализацией знаний о развертках известных многогранников, в том числе, о развертке куба, обсуждением способов определения, является ли фигура, составленная из шести квадратов, разверткой куба, какие развертки будем считать различными.

В процессе обсуждения студенты обнаруживают проблему — существуют различные развертки, но при этом могут быть составлены такие конструкции из шести квадратов, соединенных своими сторонами, которые не являются развертками. Следовательно, надо найти способ, позволяющий перебрать возможные конструкции из квадратов и выделить среди них те, которые являются развертками.

В качестве гипотезы может быть выдвинуто соображение о том, что перебор следует связать с рассмотрением всевозможных случаев построения конструкции из квадратов на основе полос — квадратов, расположенных в ряд. Можно найти все развертки, рассматривая последовательно полосы из четырех, трех и двух квадратов, добавляя к этим полосам оставшиеся квадраты.

На рисунке 3 показаны конструкции, составленные на основе полосы из четырех квадратов. Эта полоса выделена на рисунке серым цветом.

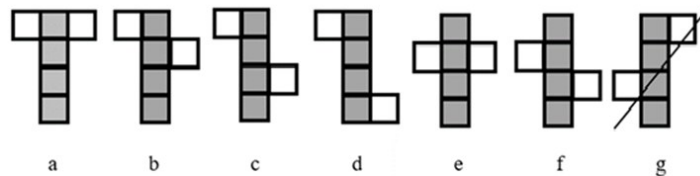


Рис. 1. Развертки куба, построенные с использованием полосы из четырех квадратов

Выполняя различные мысленные или реальные манипуляции с бумажной полосой из четырех квадратов конструктора, можно заметить, что две противоположные грани куба остаются «незакрытыми». Эти два квадрата, являющихся гранями куба, всегда находятся по разные стороны от полосы и могут быть расположены на одном уровне относительно полосы, как на рисунках 1а и 1е, и на разных уровнях. Расположение на соседних уровнях показано на рисунках 1б и 1ф, не на соседних — на 1с и 1д. Таким образом могут быть получены четыре развертки с 1а до 1ф. Появление возможной лишней фигуры, пример которой представлен на рисунке 1г, сопровождается нахождением равной фигуры из уже найденных, в данном случае она равна фигуре 1с.

На рисунке 2 показаны конструкции, составленные на основе полосы из трех и двух квадратов (4 развертки) и двух квадратов (1 развертка).

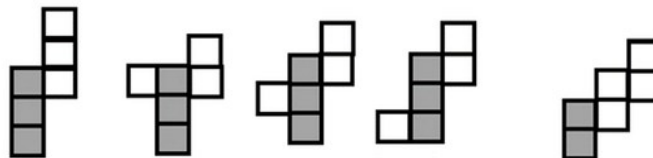


Рис. 2. Развертки куба, построенные с использованием полосы из трех и двух квадратов

В результате проведенной работы можно прийти к заключению, что гипотеза об использовании предложенного способа перебора вариантов позволила найти все

возможные развертки куба и определить их количество — 11. В случае ненахождения какой-то их разверток или получении равных разверток может потребоваться доработка — возвращение к рассмотрению вариантов, полученных на основе каждой из полос.

Рефлексия может быть связана с осознанием того, что к нахождению всех разверток нас привело нахождение способа перебора вариантов. А обобщение и применение знаний — с пониманием того, что этот способ может быть использован и при решении других задач. В частности, при нахождении всех разверток прямоугольного параллелепипеда.

В качестве заданий исследовательского характера студентам могут быть предложены задачи на построение с различным инструментарием:

– построения при помощи циркуля и линейки без делений (например, построить квадрат, используя только циркуль и без линейки, или разделить отрезок на 3 равные части без делений на линейке);

– построения с использованием квадратной или треугольной сетки (и линейки без делений);

– построения на основе перегибаний бумаги.

Рассмотрим пример задания на построение с помощью квадратной сетки.

Задание 4. Постройте квадрат, серединами сторон которого являются точки А, В, С, D (рис. 3а).

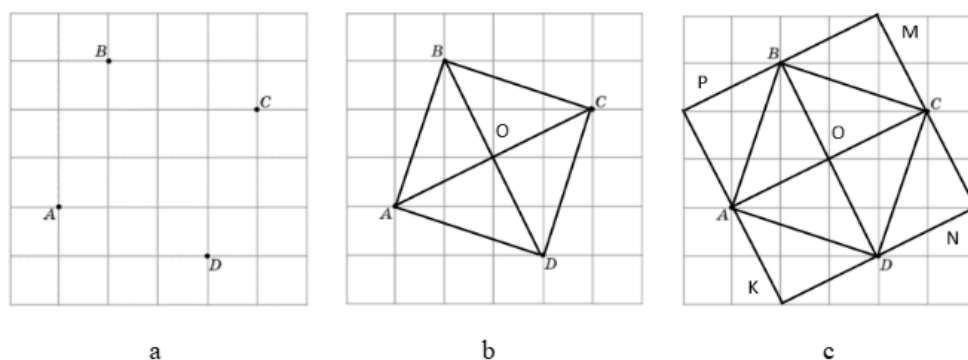


Рис. 3. Построение квадрата с помощью квадратной сетки (задание 4)

Основной акцент при решении таких задач делается на анализ условия задачи и получение следствий из данных условия. Анализируя условие задачи, можно заметить, что точки А, В, С, D сами являются вершинами квадрата, заключенного в искомом квадрате. Диагонали этого квадрата перпендикулярны и точкой пересечения делятся пополам (рис. 3б). Стороны искомого квадрата должны быть параллельны этим диагоналям. Значит, мы сможем построить искомый квадрат, если сумеем провести прямые, параллельные прямым AC и BD. Пробуем провести эти прямые, перемещая линейку параллельно прямым AC и BD до пересечения с соответствующими точками А, В, С, D, через которые проходят искомые прямые. Замечаем, что построенные прямые проходят через углы клеток (узлы квадратной сетки). Выясняя вопрос, не случайно ли это, студенты обосновывают равенство отрезков, например, АВ и СМ, и убеждаются в неслучайности. Следовательно, нам достаточно построить вершины искомого квадрата М, N, К и Р, а затем соединить их отрезками.

В процессе изучения элементов математической логики в курсе «Основные математические понятия», будущим учителям могут быть предложены геометрические задания исследовательского характера, расширяющие представления студентов о свойствах геометрических фигур.

Задание 5. Закончите высказывание: «если в выпуклом четырехугольнике последовательно соединить середины сторон, то получится ...». Установите его значение истинности. Обоснуйте ответ.

Анализируя условие, студенты пытаются выполнить указанные построения для различных выпуклых четырехугольников, замечают, что во всех случаях получается параллелограмм. Анализируя получившееся высказывание, студенты замечают, что оно содержит квантор общности, значит, для его опровержения можно найти контрпример. Не найдя таких контрпримеров, приходят к выводу, что что надо будет обосновывать истинность этого утверждения путем доказательства.

В задании 6 предлагается в качестве гипотезы использовать предположение о существовании контрпримера.

Задание 6. Установите значение истинности высказывания: «в любой пирамиде существует по крайней мере два ребра, имеющих разные длины» (Шереметьева, 2020).

Представляют интерес исследовательские задания, направленные на развитие чувствительности к противоречиям.

Задание 7. Рассмотрите рисунок из книги Н. Аменицкого, который озаглавлен «64 все равно что 65» (Аменицкий, 1912). Найдите ошибку.

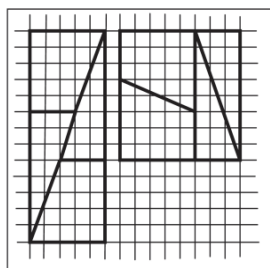


Рис. 4. «64 все равно что 65»

Выполнение этого задания связано с высказыванием гипотезы об отсутствии прямолинейности «диагонали» на левом рисунке. С такими ситуациями студенты как правило редко встречаются в процессе обучения, поэтому выполнение задания, связанного с обнаружением ошибок в зрительных впечатлениях, а также поиском доказательства отсутствия прямолинейности, будут способствовать не только приобретению опыта исследовательской деятельности, но будет направлено на расширение представлений студентов о геометрических объектах и методах решения задач (Шереметьева, 2008).

В процессе исследовательской деятельности на геометрическом содержании студенты не просто находят ответы, а анализируют, какие методы они использовали, какие трудности возникли, как можно было бы подойти к решению иначе. Это формирует метакогнитивные навыки — умение учиться, учить себя, понимать процесс собственного познания.

Таким образом, через решение таких исследовательских геометрических задач будущий учитель овладевает логикой научного поиска и применяет ее на конкретном предметном материале, развивает собственное геометрическое мышление и

пространственные представления, учиться творчески подходить к решению задач, выходя за рамки шаблонов, приобретает опыт доказательства и обоснования математических утверждений, формирует устойчивую установку на поиск и исследование, которую сможет транслировать младшим школьникам, организуя их собственную исследовательскую деятельность на доступном для них уровне.

Таким образом, решение студентами исследовательских геометрических заданий становится ключевым механизмом формирования их собственной, внутренней исследовательской компетентности, позволяющей им глубоко понимать предмет, критически мыслить и быть готовыми к педагогической деятельности, требующей постоянного поиска и анализа.

При выполнении всех заданий, описанных выше, студенты обнаруживают новые знания о геометрических объектах и инструментах, которые в дальнейшем могут быть использованы при составлении геометрических заданий для учеников начальной школы.

Методическое направление развития исследовательской компетентности на геометрическом содержании в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов призвано обеспечить будущим учителям начальных классов знакомство с аспектами методики организации исследовательской деятельности младших школьников на геометрическом содержании с целью целенаправленного формирования практических умений и навыков организации исследовательской деятельности через выполнение исследовательских заданий геометрического содержания.

Учащиеся начальной школы в силу возрастных особенностей не способны к проведению исследований, содержащих все действия, соответствующие умениям, характеризующим сформированность ИК на геометрическом содержании (табл. 1). В связи с этим, под учебной исследовательской деятельностью младших школьников мы будем понимать активную, целенаправленную творческую учебно-познавательную деятельность, по своей сути близкую к исследовательской, но осуществляемую под руководством учителя и содержащую определенные исследовательские действия (Каменкова, Шереметьева, 2025).

В основе исследовательской деятельности учащихся начальных классов может быть положено выполнение специальных исследовательских заданий, которые не обязательно содержат все этапы исследования, но выполнение которых обязательно связано с формулированием гипотезы и ее проверкой (Стойлова, 2015).

Выполняя ИЗ на геометрическом материале, младшие школьники получают новую информацию о геометрических объектах, учатся оперировать геометрическими образами, а также приобретают опыт открытия новых знаний. При этом у них формируются исследовательские умения.

Обучение студентов методике организации исследовательской работы младших школьников строится как на использовании готовых ИЗ, предлагаемых преподавателем, так и ИЗ, составляемых самостоятельно будущими учителями на основе тех заданий, которые выполнялись ими в курсе математики. Например, на основе задания 3, описанного выше, могут быть составлены различные ИЗ для младших школьников.

Задание 8. Какие из данных фигур являются развертками куба (рис. 5)? Объясни свой ответ, не складывая модель из бумаги. Проверь свои предположения по бумажной модели.

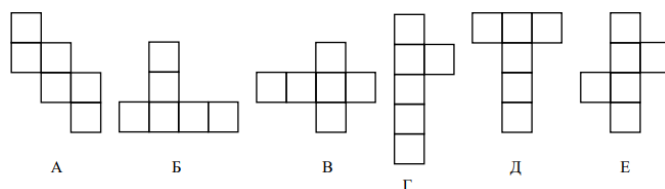


Рис. 5. Фигуры для нахождения разверток куба

Для выполнения этого задания учащимися учитель предлагает высказать предположения о том, из каких фигур можно получить модель куба, дети формулируют гипотезы, мысленно оперируя фигурами, а затем проверяют их, выполняя практические действия с фигурами А-Е, вырезанными из бумаги.

Предметы исследования в ИЗ для младших школьников могут быть различными: существование геометрического объекта, способ построения фигуры с заданными свойствами, способ подсчета комбинаций, выявление свойств геометрических объектов, сравнение свойств геометрических объектов, выявление геометрических зависимостей, способ нахождения величины геометрического объекта, выявление закономерностей в последовательностях геометрических фигур (Каменкова, Шереметьева, 2025). Так на базе задания 4 может быть сформулировано ИЗ для младших школьников на построение фигуры с заданными свойствами.

Задание 9. Постройте на клетчатой бумаге квадрат, стороны которого не совпадают с линиями разлиновки.

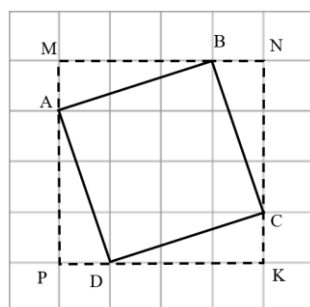


Рис. 6. Построение квадрата на клетчатой бумаге

На рисунке 6 показано построение квадрата, который может быть результатом выполнения младшими школьниками графического диктанта. В соответствии с этим диктантом нужно построить вершины четырехугольника, используя маршрут: точка А, $1 \uparrow 3 \rightarrow$ точка В, $1 \rightarrow 3 \downarrow$ точка С, $1 \downarrow 3 \leftarrow$ точка D, $1 \leftarrow 3 \uparrow$ точка А. Школьники замечают, что полученная фигура с вершинами А, В, С и D является квадратом. После этого обсуждается вопрос о том, что особенного можно заметить в процессе построения его вершин во время графического диктанта, высказываются предположения о том, что для построения квадрата требуется использовать два числа, которые будут означать количества клеток, откладываемых в определенных направлениях. В данном случае это числа 1 и 3. Затем рассматривается вопрос об обнаружении закономерности в выборе знаков направлений. После этого проводится эксперимент, для которого вначале записывается маршрут с использованием двух произвольно выбранных чисел, а знаки направлений расставляются в соответствии с выявленной закономерностью. В соответствии с описанным маршрутом рисуется четырехугольник, производится проверка, является ли этот четырехугольник квадратом (Шереметьева, 2008).

Студенты могут выполнить теоретическое обоснование того, что построенный таким образом четырехугольник является квадратом (равенство сторон АВ, ВС, CD и DA следует из равенства прямоугольных треугольников АМВ, ВНС, СКD и DPA, перпендикулярность сторон построенного четырехугольника обосновывается с использованием свойства прямоугольного треугольника о сумме острых углов).

Видим, что при выполнении этого ИЗ для младших школьников осуществляются не все этапы исследовательской деятельности, но присутствует обязательный этап формулирования гипотезы. Основной акцент при разработке методики организации деятельности детей по выполнению ИЗ делается на формулирование вопросов учащимся, приводящим к высказыванию гипотез.

Педагогическое направление развития исследовательской компетентности на геометрическом содержании реализуется в процессе выполнения студентами различного рода педагогических исследований: при написании курсовых и выпускных квалификационных работ, а также статей и докладов на научных студенческих конференциях. Некоторые из работ являются результатами изучения вопросов развития исследовательских умений младших школьников (Каменкова, Кадырова, 2020). При подготовке таких работ у студентов формируются исследовательские компетенции на педагогическом содержании (их показатели представлены в таблице 1).

Использование различных методов и форм работы, направленных на развитие исследовательских умений, поможет будущим педагогам стать компетентными и востребованными специалистами, способными успешно решать сложные задачи современного образования. В конечном итоге, это будет способствовать повышению качества математического образования в начальной школе и формированию у младших школьников исследовательского мышления и познавательного интереса.

Литература

- Аменицкий Н.Н. Научно-забавная библиотека для семьи и школы. Вып. IV. М., 1912.
- Каменкова Н.Г., Кадырова П.Г. Учебно-исследовательская деятельность как средство развития пространственных представлений младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 12. № 1. С. 140–147.
- Каменкова Н.Г., Шереметьева О.В. Активное и интерактивное обучение в процессе профессиональной подготовки студентов // Герценовские чтения. Начальное образование. 2023. Т. 14. № 1. С. 201–206.
- Каменкова Н.Г., Шереметьева О.В. Задания исследовательского характера для развития пространственных представлений младших школьников // Начальная школа. 2025. № 12. С. 19–26.
- Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2004. 80 с.
- Стойлова Л.П. Исследовательские задания по математике и умение доказывать // Начальная школа. 2015. № 9. С. 58–60.
- Шереметьева О.В. Предметно-методическая подготовка учителей к организации геометрической деятельности младших школьников // Начальная школа. 2008. № 1. С. 86–94.

References

- Amenitsky, N.N. (1912). *Scientific and amusing library for family and school*. Issue IV. Moscow. (In Russ.)
- Kamenkova, N.G., & Sheremetyeva, O.V. (2025). Research-Based Tasks for Developing Spatial Representations in Primary School Students. *Nachal'naya shkola*, (12), 19–26. (In Russ.)
- Kamenkova, N.G., & Kadyrova, P.G. (2020). Educational and research activity as a means of developing spatial representations of younger schoolchildren. *Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie*, 12(1), 140–147. (In Russ.)

-
- Kamenkova, N.G., & Sheremetyeva, O.V. (2023). Active and Interactive Learning in the Process of Professional Training of Students. *Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie*, 14(1), 201–206.
- Savenkov, A.I. (2011). *Methodology of Research Learning for Primary School Students*. Samara: "Uchebnaya literatura". (In Russ.)
- Sheremetyeva O.V. (2008). Subject-Methodological Preparation of Teachers for Organizing Geometric Activities of Primary School Students. *Nachal'naya shkola*, (1), 86–94. (In Russ.)
- Stoilova, L.P. (2015). Research Tasks in Mathematics and the Ability to Prove. *Nachal'naya shkola*, (9), 58–60. (In Russ.)

Информация об авторах

Каменкова Наталья Геннадьевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры начального естественно-математического образования Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 196084, Санкт-Петербург, Московский проспект, д. 80; электронная почта: kamkoc@mail.ru

Шереметьева Ольга Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального естественно-математического образования Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 196084, Санкт-Петербург, Московский проспект, д. 80; электронная почта: olga.sheremetyeva@gmail.com

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 17.01.26. Принята к печати 13.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the authors

Natalya G. Kamenkova, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Natural Science and Mathematics Education, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 196084, St. Petersburg, 80, Moskovsky Prospekt; e-mail: kamkoc@mail.ru

Olga V. Sheremeteva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Natural Science and Mathematics Education, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 196084, St. Petersburg, 80, Moskovsky Prospekt; e-mail: olga.sheremetyeva@gmail.com

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 17 January 2026. Accepted 13 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-130-138>

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РОДНОГО (ЯКУТСКОГО) ЯЗЫКА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 КЛАССА

Сардана Афанасьевна Кондратьева¹, Евдокия Михайловна Поликарпова²

^{1,2} Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

¹ sardkond@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0035-4032>

² poliem@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3518-6963>

Резюме. В данной статье рассматривается актуальная проблема применения метапредметного подхода на уроках родного (якутского) языка в 5 классе как средства преодоления вызовов современной языковой среды и формирования целостной языковой личности. Цель исследования — анализ потенциала и специфики метапредметных заданий для активизации языковой компетенции обучающихся 5 класса. На основе эмпирического исследования, включающего интервью с учителями родного (якутского) языка, выявлены ключевые трудности внедрения: недостаточная сформированность у обучающихся компетенций для самостоятельной работы, дефицит учебного времени и нехватка специализированных дидактических материалов. Для решения этих проблем в данной статье предложена системная методика. Представлены виды метапредметных заданий для использования на уроках родного (якутского) языка и подробно описаны конкретные метапредметные задания, нацеленные на развитие универсальных учебных действий (УУД). К ним отнесены задания на сопоставление грамматических структур якутского языка (познавательные УУД), лингвистический анализ фольклорных текстов (коммуникативные УУД), проекты по созданию тематических словарей (регулятивные УУД). Особое внимание уделяется заданиям, связывающим язык с историей и культурой народа, что способствует личностному самоопределению. Делается вывод, что системное использование таких заданий не только повышает мотивацию и метапредметные результаты, но и формирует глубокое ценностное отношение к родному (якутскому) языку как к живому инструменту познания мира, преодолевая узкопредметное восприятие дисциплины. Таким образом, метапредметный подход выступает ключевым условием для развития гармоничной языковой личности в условиях билингвальной среды.

Ключевые слова: метапредметный подход, родной (якутский) язык, языковая компетенция, интеграция, познавательный интерес, обучающиеся 5 класса

Для цитирования

Кондратьева С.А., Поликарпова Е.М. Разработка и применение метапредметных заданий на уроках родного (якутского) языка для активизации языковой компетенции обучающихся 5 класса // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 130–138. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-130-138>

© Кондратьева С.А., Поликарпова Е.М., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

DEVELOPMENT AND APPLICATION OF META-SUBJECT TASKS IN THE LESSONS OF THE NATIVE (YAKUT) LANGUAGE TO ENHANCE THE LANGUAGE COMPETENCE OF 5TH GRADE STUDENTS

Sardana A. Kondratyeva¹, Evdokiya M. Polikarpova²

^{1,2} Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk, Russia

¹ sardkond@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0035-4032>

² poliem@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3518-6963>

Abstract. *This article examines the actual problem of using a meta-subject approach in the lessons of the native (Yakut) language in 5th grade as a means of overcoming the challenges of the modern language environment and the formation of a holistic linguistic personality. The purpose of the study is to analyze the potential and specifics of meta-subject tasks to enhance the language competence of 5th grade students. Based on an empirical study, including interviews with teachers of the native (Yakut) language, the key difficulties of implementation have been identified: insufficient formation of students' competencies for independent work, lack of study time and lack of specialized didactic materials. To solve these problems, a systematic methodology is proposed in this article. The types of meta-subject tasks for use in the lessons of the native (Yakut) language are presented and specific meta-subject tasks aimed at the development of universal learning activities are described in detail. These include tasks for comparing grammatical structures of the Yakut language (cognitive DMS), linguistic analysis of folklore texts (communicative DMS), and projects to create thematic dictionaries (regulatory DMS). Special attention is paid to tasks that connect the language with the history and culture of the people, which contributes to personal self-determination. It is concluded that the systematic use of such tasks not only increases motivation and meta-objective results, but also forms a deep value attitude towards the native language (Yakut) language as a living instrument of cognition of the world, overcoming the narrowly objective perception of discipline. Thus, the meta-subjective approach is a key condition for the development of a harmonious linguistic personality in a bilingual environment.*

Keywords: *meta-subject approach, native (Yakut) language, language competence, integration, cognitive interest, 5th grade students*

For citation

Kondratyeva, S.A., & Polikarpova, E.M. (2026). Development and application of meta-subject tasks in the lessons of the native (yakut) language to enhance the language competence of 5th grade students. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 130–138. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-130-138>

Введение

Современный образовательный стандарт основного общего образования делает акцент на формирование у обучающихся не только личностных, предметных знаний, но и метапредметных результатов обучения, универсальных учебных действий (УУД), а также умений применять полученные навыки в различных жизненных ситуациях (Кондратьева, 2025, с. 131). Особенно актуальной эта задача становится при обучении родным языкам, где традиционные методы часто сталкиваются с вызовами, обусловленными сокращением бытовой языковой среды и конкуренцией с глобальными языками. Род-

ной (якутский) язык как учебная дисциплина обладает особым потенциалом для реализации метапредметного подхода, являясь не только объектом изучения, но и средством познания мира, основой формирования культурной идентичности и целостной картины мира обучающихся. Эта уникальная роль обусловлена самой природой языка как универсальной семиотической системы, через призму которой ребенок исторически осваивает окружающую действительность. Язык в данном контексте выступает «сквозным механизмом» познания, связующим звеном между различными областями знания. На его материале можно естественным образом формировать ключевые метапредметные компетенции. Например, анализ грамматических категорий якутского языка, таких как система падежей или способы выражения временных отношений, становится основой для развития логического и абстрактного мышления, проведения аналогий и различий с другими языковыми системами. Работа с эпическими текстами (олонхо) или традиционными повествованиями тренирует навыки смыслового чтения, критического анализа, умения выявлять причинно-следственные связи и аргументировать свою позицию, что составляет суть коммуникативных и регулятивных УУД.

Якутский язык воплощает в себе концептуальную картину мира народа. Изучая лексику, связанную с природой, животным миром, промыслами, семейно-родственными отношениями, обучающийся не просто запоминает слова, а усваивает целостную систему ценностей, этических норм и особых отношений человека со средой обитания. Это позволяет интегрировать в уроки содержание из истории, географии, биологии, экологии и обществознания, делая знания личностно значимыми и эмоционально окрашенными. Проектная деятельность, например, создание цифровой карты местных топонимов или исследование пословиц как источника народной мудрости, трансформирует урок якутского языка в площадку для междисциплинарного исследования.

Результаты и обсуждение

Метапредметный потенциал родного (якутского) языка реализуется в триединстве его функций: когнитивной (инструмент мышления и обобщения), культурологической (хранитель и транслятор идентичности) и интегрирующей (связующее ядро для различных учебных предметов). Это превращает его из «урока грамматики» в фундаментальную дисциплину, формирующую гибкое, системное мышление и гармоничное мировоззрение обучающегося, глубоко укорененное в родной культуре, но открытое для диалога с глобальным знанием. Преодоление же «узкопредметных» рамок через специально разработанные метапредметные задания позволяют не просто сохранить язык, но и актуализировать его, сделать живым и востребованным инструментом для решения современных познавательных задач. В 5 классе обучающиеся переходят от начального знакомства с языком к более системному изучению его грамматики, лексики и синтаксиса. В этом возрасте важно не «перегрузить» правилами, а показать язык как живой, функционирующий инструмент познания мира. Именно здесь на помощь приходит метапредметный подход, который позволяет выйти за рамки собственно языковой дисциплины и превратить урок в площадку для междисциплинарных исследований.

В результате проведенного эмпирического исследования, основанного на стандартизированном (формализованном) интервью с учителями родного (якутского) языка, мы выявили, что при введении метапредметной технологии учителя родного (якутского) языка сталкиваются с рядом сложностей и препятствий. Одной из ключевых проблем, диагностируемых в процессе внедрения, является несформированность у части обучающихся необходимых компетенций для метапредметной деятельности. Это

выражается в затруднениях при организации самостоятельной работы и потребности в повышенном уровне педагогического сопровождения. Ограниченность временных ресурсов в рамках учебной программы создает значительные затруднения для полноценной реализации метапредметных проектов, которые по своей природе требуют продолжительных временных затрат на подготовку и исполнение. Недостаток специализированных дидактических материалов, целенаправленно разработанных для поддержки метапредметной деятельности, создает существенное препятствие для эффективной интеграции знаний из различных предметных областей.

Метапредметные задания — это учебные задания, которые позволяют достичь метапредметные результаты обучения, а метапредметные результаты освоения содержания образовательной программы общего образования отражают: готовность обучающегося к познавательной деятельности, освоение универсальных учебных действий и межпредметных понятий (Гареева, 2018, с. 161). Метапредметные задания направлены на развитие универсальных учебных действий (УУД): познавательных, регулятивных и коммуникативных, которые помогают обучающимся работать с любой информацией (схемами, текстом, диаграммами) и применять знания в разных жизненных ситуациях, а не только по конкретному предмету, развивая навыки планирования, анализа, самоконтроля и сотрудничества. Они формируют «знание о знании», позволяя «учить учиться» (Хуторской, 2012, с. 37). Кроме этого, метапредметное задание определяется как задание, которое предусматривает овладение системой знаний, обеспечивает понимание информации, умение выделять главное и второстепенное, выстраивать последовательность действий, способность к рефлексии.

Специфика метапредметных заданий для уроков родного (якутского) языка: Для обучающихся 5 класса, изучающих якутский язык как родной, метапредметные задания должны соответствовать их возрастным особенностям и уровню языкового развития. В этом возрасте у них активно развивается абстрактное и логическое мышление, формируется способность к обобщению и установлению причинно-следственных связей, но еще сохраняется устойчивая потребность в игровых, интерактивных и наглядных формах обучения. Следовательно, проектирование заданий должно строиться на принципе поэтапного наращивания когнитивной сложности при сохранении эмоциональной и деятельностной вовлеченности. Метапредметные задания для родного (якутского) языка должны быть целенаправленно направлены на:

1. Развитие коммуникативных умений в различных ситуациях — от бытового диалога до элементов учебной дискуссии и публичного высказывания на культурно или социально значимые темы, с акцентом на функциональное использование языковых средств.

2. Формирование и совершенствование навыков работы с информацией на родном (якутском) языке, включая ее поиск в адаптированных источниках (тексты, аудио), критический отбор, анализ, преобразование (например, в схему, таблицу, краткий пересказ) и презентацию.

3. Освоение способов организации собственной учебной деятельности, что подразумевает развитие регулятивных УУД: целеполагания, планирования этапов выполнения задания, самоконтроля и самооценки с опорой на четкие критерии, разработанные совместно с учителем.

4. Глубокое понимание культурных традиций и ментальных особенностей якутского народа через язык, что достигается через анализ фольклорных текстов (поговорок, загадок, отрывков из олонхо), исследование этимологии ключевых культурных концептов и сопоставление их с другими культурами.

5. Применение языковых знаний в практических, в том числе бытовых и социально-ориентированных, ситуациях, моделирующих реальную коммуникацию (например, составление плана местности с использованием традиционных топонимов, проектирование культурного мероприятия, интервью с носителями языка).

Таким образом, метапредметный компонент на уроках родного (якутского) языка для данной возрастной группы должен представлять собой дидактически выстроенную систему контекстных задач, которые трансформируют язык из объекта усвоения в инструмент познавательной, социальной и культурной практики, обеспечивая плавный переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению в рамках родной лингвокультуры.

Рассмотрим на примере несколько, проведенных нами метапредметных заданий на уроках родного (якутского) языка в 5 классе.

Первое задание — создание лэпбука на тему «Растение моего региона».

Этап 1. Подготовка. Введение темы: обсуждение уникальности природы Якутии. Выбор объекта: предложите обучающимся выбрать одно растение (дерево, кустарник, ягоду, цветок, лишайник). Можно распределять растения, чтобы охватить больше видов. Планирование: представление концепции лэпбука — это интерактивная тематическая папка, где информация размещается в кармашках, мини-книжках, на откидных деталях. Покажите примеры готовых работ.



Этап 2. Исследование и сбор информации. Обучающиеся ищут данные по своему растению. Ключевые направления для исследования: название на якутском и русском языках, возможное значение названия, внешний вид, места произрастания в Якутии. Экологическая роль и значение для человека (применение в быту, медицине, фольклоре). Пословицы, поговорки, загадки или легенды, связанные с этим растением.



Этап 3. Создание лэпбука. Обучающиеся оформляют собранный материал в виде лэпбука.

Чтобы обучающиеся употребляли якутские слова и выражения в реальных жизненных ситуациях можно играть в «Ролевые игры», например, предложите обучающимся создать короткий комикс на родном (якутском) языке. Комиксы можно сделать на сайте LlamaGen¹ или обратиться к возможностям искусственного интеллекта (НейроХолст, GenAPI, Midjourney, DALL-E, Comixify, Stable Diffusion, Artbreeder). Комикс должен состоять из 4–6 панелей и рассказывать простую жизненную историю. Обучающиеся могут разыграть диалог в парах перед классом). Примерные темы: «Посещение театра», «Встреча с родственниками», «Встреча с другом», «Праздник», «Обсуждение школьного проекта». Это задание обогащает словарный запас, активизирует практическую языковую деятельность обучающихся, а также развивает творческое мышление, навыки письма и умение выражать мысли. Пример комикса на тему «Поход в магазин».

А также рассмотрим виды метапредметных заданий для использования на уроках родного (якутского) языка:

¹ URL: <https://llamagen.ai/ru> (дата обращения: 16.01.2026).

1. Задания, направленные на формирование познавательных УУД.

Работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей. На уроках якутского языка эффективны следующие приемы:

Прием составления плана позволяет глубоко осмыслить и понять текст. Для построения плана целесообразно по мере чтения последовательно задавать себе вопрос «О чем здесь говорится?».

Прием составления граф-схемы — способ моделирования логической структуры текста, наглядно отражающий связи и отношения между элементами.

Прием составления сводной таблицы позволяет обобщить и систематизировать учебную информацию.

Прием «Составление кластера» — особая графическая организация материала, позволяющая систематизировать и структурировать имеющиеся знания. В центре записывается ключевое слово и от него расходятся стрелки-лучи, показывая смысловые поля того или иного понятия.

Прием «Инсерт» используется для формирования умения систематизировать и анализировать информацию. Обучающиеся маркируют текст значками («V» — уже знал; «+» — новое; «-» — думал иначе; «?» — не понял), затем заполняют таблицу и обсуждают записи.

Пример применения кластера на уроке родного (якутского) языка при изучении темы «Семья» в центре кластера помещается слово «Дьиз кэргэн», от которого расходятся лучи к ключевым компонентам: «Ийэ» («Мама»), «Аймахтарым» («Мои родственник»), «Дьиз кэргэн үгэһэ», («Традиции семьи»). Каждый компонент далее детализируется.

2. Задания, направленные на формирование регулятивных УУД.

Проектная деятельность на основе культуроведческого материала позволяет формировать умение ставить цели, планировать, контролировать и корректировать свою деятельность. Например, при изучении темы «Традиционные ремесла народа саха» обучающиеся могут разработать и реализовать проект «Изготовление национального сувенира», который включает:

- постановку цели и задач проекта,
- планирование этапов работы,
- сбор информации о традиционных ремеслах,
- изготовление сувенира,
- презентацию результата и самооценку.

Составление алгоритмов работы над языковыми нормами и правилами способствует лучшему их усвоению и формированию регулятивных действий. Например, при изучении правил орфографии якутского языка обучающиеся могут попробовать создавать алгоритмы применения этих правил.

3. Задания, направленные на формирование коммуникативных УУД.

Инсценировка фрагментов художественных произведений на якутском языке позволяет развивать навыки сотрудничества, планирования совместной деятельности, распределения ролей. Например, при изучении якутской литературы обучающиеся могут инсценировать фрагменты произведений, что способствует не только развитию коммуникативных умений, но и более глубокому пониманию языковых и культурных особенностей. В качестве материала для учебной инсценировки на уроках родного (якутского) языка в 5 классе целесообразно использовать якутские сказки «Биэс ынахтаах Бэйбэрикээн эмээхсин» и «Үчүгэй Үөдүйээн». Данный выбор методически обос-

нован, так как их сюжетная структура, система образов и нравственная проблематика соответствуют возрастным познавательным особенностям обучающихся и обладают высоким потенциалом для формирования метапредметных результатов.

Учебный диалог на якутском языке по значимым темам формирует умение выражать свои мысли, понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к собеседнику. Темы для диалога могут включать обсуждение якутских народных традиций, обычаев, фольклора, что способствует одновременно развитию языковой компетенции и формированию этнокультурной идентичности.

Оценка эффективности метапредметных заданий в развитии языковой компетенции. Эффективность применения метапредметных заданий на уроках родного (якутского) языка проявляется в качественных изменениях языковой компетенции обучающихся:

- повышение мотивации к изучению якутского языка;
- развитие способности к самостоятельному добыванию и применению знаний;
- формирование целостного представления о языке как элементе культуры;
- развитие умения применять языковые знания в новых, нестандартных ситуациях;
- укрепление этнокультурной идентичности через осознание связи языка и культуры.

Диагностика результатов может осуществляться через:

- наблюдение за учебной деятельностью обучающихся;
- анализ продуктов учебной деятельности (проектов, презентаций, творческих работ);
- специально разработанные диагностические задания, направленные на выявление уровня сформированности УУД;
- самооценку и рефлекссию обучающихся.

Заключение

Разработка и применение метапредметных заданий на уроках родного (якутского) языка в 5 классе представляет собой перспективное направление современной методики обучения, позволяющее эффективно решать задачи развития не только языковой компетенции, но и целостной системы универсальных учебных действий. Метапредметные задания на уроках родного (якутского) языка в 5 классе открывают новые возможности для активизации языковой компетенции обучающихся. Интеграция языкового обучения с развитием универсальных учебных действий позволяет преодолеть изоляцию предмета родной язык, демонстрируя его практическую значимость в различных сферах жизни. Данные задания создают условия для того, чтобы якутский язык воспринимался не только как учебный предмет, но и как средство познания окружающего мира, приобщения к культурному наследию, развития мышления и коммуникативных способностей. Для успешной реализации метапредметного подхода в изучении родного (якутского) языка важно систематически работать над созданием разнообразных заданий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся 5 класса, постепенно увеличивая их сложность и разнообразие. В этом случае можно достичь главной цели — формирования целостной языковой личности, владеющей родным якутским языком как средством познания, общения и самовыражения в современном многокультурном мире.

Литература

- Гареева Н.Н. Особенности метапредметных результатов в процессе обучения математике и средств их диагностики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 2. С. 160–164.
- Кондратьева С.А., Поликарпова Е.М. Использование метапредметных технологий в обучении родному (якутскому) языку как средство активизации языковой компетенции и повышения учебной мотивации обучающихся 5 класса // Глобальный научный потенциал. 2025. № 5-2 (170). С. 131–134.
- Хуторской А.В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения // Школьные технологии. 2012. № 4. С. 36–47.

References

- Gareeva, N.N. (2018). Features of meta-subject results in the process of teaching mathematics and means of their diagnostics. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika*, 24(2), 160–164.
- Khutorskoy, A.V. (2012). Meta-subject content in new generation standards. *Shkol'ny'e texnologii*, (4), 36–47.
- Kondratieva, S.A., & Polikarpova, E.M. (2025). Using meta-subject technologies in teaching the native (Yakut) language as a means of activating language competence and increasing the academic motivation of 5th-grade students. *Global'ny'j nauchny'j potencial*, (5-2), 131–134.

Информация об авторах

Кондратьева Сардана Афанасьевна, аспирант, ассистент кафедры методики преподавания якутского языка, литературы и национальной культуры института языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова; почтовый адрес: Россия, 677000, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, д. 42; электронная почта: sardkond@mail.ru

Поликарпова Евдокия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания якутского языка, литературы и национальной культуры института языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова; почтовый адрес: Россия, 677000, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, д. 42; электронная почта: poliem@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 22.01.26. Принята к печати 11.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the authors

Sardana A. Kondratyeva, Post-graduate Student, Assistant of the Department of Teaching Methods of the Yakut Language, Literature and National Culture at the Institute of Languages and Culture of the Peoples, North-East of the Russian Federation, Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov; Postal Address: Russia, 677000, Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, 42, Kulakovskiy Street; e-mail: sardkond@mail.ru

Evdokiya M. Polikarpova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching Methods of the Yakut Language, Literature and National Culture at the Institute of Languages and Culture of the Peoples, North-East of the Russian Federation, Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov; Postal Address: Russia, 677000, Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, 42, Kulakovskiy Street; e-mail: poliem@mail.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 22 January 2026. Accepted 11 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 373.1.02:372.8

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-139-147>

КЛАСТЕРНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Александровна Ломакина

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия,
samal66@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8750-381X>

Резюме. *Статья посвящена проблеме использования кластерной системы обучения на уроках литературы в современной школе. Работа по созданию кластера, содержащего новый учебный материал, включает несколько этапов в зависимости от его сложности, доступности и объема. Цель исследования — показать маршрут реализации основных дидактических принципов образования путем кластерного подхода к обучению. Следует отметить, что на каждом этапе деятельности обучающихся реализуются ведущие дидактические принципы: научности, прочности, системности, наглядности, целостности, творчества. Автор обращает внимание на своеобразие образовательного процесса, в рамках которого используется кластерная система обучения, и представляет свое видение данного действия. Во-первых, деятельностный процесс начинается с выдачи обучающимся конкретного задания по теме/проблеме и осознания ими своей роли в последующей подаче нового учебного материала одноклассникам, понимания равноправного участия в самом образовательном процессе, что говорит о его субъективации. Во-вторых, по ходу выполнения задания, как правило, совершаются определенные учебные действия (изучение словарных статей, чтение научного и художественного материала, его систематизация и обобщение, составление плана ответа, оформление наглядного материала и др.), позволяющие говорить о метапредметности данного процесса. В-третьих, изучая информационный материал, обрабатывая и перерабатывая его, учащиеся оказываются в ситуации, когда необходимо проанализировать свою деятельность, сделать конкретные выводы, исходя из осознания проделанной подготовительной работы, что говорит о рефлексивности обучающего процесса. В-четвертых, представляя на обсуждение в классе подготовленный модуль общего кластера, учащиеся должны быть готовы к изменениям и коррекции представленного материала, то есть импровизационность также является одним из принципов кластерной системы обучения. Таким образом, используя на уроке литературы прием графической технологии обучения (кластер), педагог реализует на практике основные дидактические принципы.*

Ключевые слова: образовательный процесс, инновационные технологии, кластер, дидактические принципы образования, код-образ

Для цитирования

Ломакина С.А. Кластерная система обучения как способ реализации основных дидактических принципов образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 139–147. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-70-2-139-147>

Research article

CLUSTERED LEARNING SYSTEM AS A WAY TO IMPLEMENT THE MAIN DIDACTIC PRINCIPLES OF EDUCATION

Svetlana A. Lomakina

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, samal66@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-8750-381X>

Abstract. *The article is devoted to the problem of using the cluster system of teaching in literature classes in a modern school. The work on creating a cluster containing new educational material includes several stages, depending on its complexity, accessibility, and volume. The purpose of the study is to show the route for implementing the basic didactic principles of education through a cluster approach to teaching. It should be noted that at each stage of the students' activities, the leading didactic principles of scientificity, durability, systematicity, visibility, integrity, and creativity are implemented. The author draws attention to the uniqueness of the educational process that uses a cluster-based learning system and presents his own vision of this action. Firstly, the activity process begins with the students receiving a specific task on a topic/problem and becoming aware of their role in the subsequent presentation of new educational material to their classmates, as well as understanding their equal participation in the educational process itself, which indicates its subjectification. Secondly, during the execution of the task, certain learning activities are typically performed (studying dictionary entries, reading scientific and literary material, organizing and summarizing it, creating a response plan, the design of visual material, etc.), which allows us to talk about the meta-subject nature of this process. Thirdly, by studying information material and processing and reworking it, students find themselves in a situation where they need to analyze their activities and draw specific conclusions based on their understanding of the preparatory work they have done, which indicates the reflexive nature of the learning process. Fourthly, when presenting a prepared module of a shared cluster for discussion in the classroom, students must be prepared to make changes and corrections to the presented material, which means that improvisation is also a principle of the cluster learning system. Thus, by using graphic learning technology (clusters) in literature classes, teachers implement the basic didactic principles.*

Keywords: *educational process, innovative technologies, cluster, didactic principles of education, code-image*

For citation

Lomakina, S.A. (2026). Clustered learning system as a way to implement the main didactic principles of education. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 139–147. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-139-147>

Современная государственная политика в области образования направлена на развитие личности обучающегося «креативно и критически мыслящего, активно и целенаправ-

ленно познающего мир, осознающего ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владеющего основами научных методов познания окружающего мира»¹. Мысль о формировании у школьников умения учиться уже не одно десятилетие волнует педагогов и методистов. Еще в начале XX в. обращали внимание на то, что обучение будет продуктивным лишь в том случае, «если учитель заставляет учащихся думать и *действовать*» (Рыбникова, 1985, с. 27).

На протяжении всего прошлого столетия учителя, психологи и методисты отмечали назревшую необходимость существенно изменить процесс обучения, который «должен преобразиться, в нем должны забить родники жизни, он должен стать не созерцанием, а *действием*» (Маранцман, 1992, с. 4). По мнению педагога, школа обязана искать особые пути постижения обучающимися культуры, традиций, реальности, готовить их к самостоятельному восприятию прошлой и настоящей действительности. На рубеже XX–XXI вв. А.А. Мелик-Пашаев, размышляя о содержании образования в эпоху перестройки, отмечает, что «человеческая культура, которая «транслируется» через школу, выступает не просто как совокупность уже достигнутых результатов (усвоенных фактов, способов мышления и деятельности, эталонов, ценностей и т.д.), а как средство пробуждения в растущем человеке будущего творца культуры, как поле возможной самоактуализации новых поколений людей» (Мелик-Пашаев, 1989, с. 13).

В это же время в качестве общей концептуальной основы образования рассматривается системно-деятельностный подход к организации учебной работы, который определяется как «поток *деятельности*», приводящий «к порождению личности, в том числе идентичности человека» (Асмолов, 2009, с. 19). Следует отметить, что в основе федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения заложен именно системно-деятельностный подход к обучению, ориентированный на становление таких личностных характеристик школьника, как: «мотивированный на творчество и инновационную деятельность; готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность»².

Задачей современного урока литературы является правильная организация деятельности обучающегося по овладению нового знания и последующего его применения в решении разного вида проблем: учебно-практических или жизненных. Одной из целей современного литературного образования, согласно Федеральной программе, является «осознание ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры и взаимосвязей между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности»³. Реализация этой цели связана с развитием умения работать с большим объемом информации: библиографической, исторической, сюжетно-содержательной, литературоведческой, культурологической, философской. Вся эта информация предлагается в виде текстового материала. Старшеклассники оказываются в ситуации, когда необходимо не только понять исследуемый текст, но и выделить в

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. 2025. <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6be0/> (дата обращения: 16.02.2026).

² Там же.

³ Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). М.: Минпросвещения России, 2025. С. 4. https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1769355767&tid=ru&lang=ru&name=frp_literatura_1 (дата обращения: 15.01.2026).

нем главное и второстепенное, интерпретировать прочитанное, систематизировать изученное и представить обработанную информацию. Разрешить эту ситуацию помогают методические приемы инновационных технологий (информационно- компьютерной, личностно-ориентированной, графической, проектной и др.), позволяющие за счет интеграции фундаментальных научных знаний, процесса осознания этих знаний и творческого их воспроизведения обучающимися получать новые знания в соответствии с учебным планом и федеральной программой по предмету. Инновационные технологии, изменяя «технологическую составляющую системы образования» (Смирнов, 2010, с. 9), включают школьников с помощью различных видов деятельности непосредственно в образовательный процесс урока, делая его не только познавательным, но и увлекательным.

Рассмотрим реализацию приема кластер (графическая и проектная технологии) на уроке литературы в 11 классе при изучении раздела «Серебряный век русской литературы. Эстетические программы модернистских объединений». Данная тема объемна по своему содержательному материалу, включает четыре литературных течения, имеющих свои ответвления, значительный перечень поэтов, большое количество художественных текстов. Кроме этого, данная тема сложна для восприятия обучающимися, так как в ее основе лежат различные философские концепции, конкретные программные манифесты, новый взгляд не только на содержание, но и на форму произведений. Следует отметить еще такой факт, что федеральная программа по литературе и, соответственно, рекомендованное календарно-тематическое планирование разрывают данную тему включением изучения творчества писателей, не относящихся к тому или иному литературному течению в рамках модернизма. Например, изучение творчества И.А. Бунина (направление «реализм») предлагается для изучения между творчеством К. Бальмонта и А. Блока, представляющих программу символистов (направление «модернизм»).

Для того, чтобы обучающиеся имели четкое представление о литературных направлениях, течениях, о развитии литературы в первой трети XX в. необходимо обратиться к тем образовательным технологиям, которые позволяют систематизировать и обобщить большой пласт сложнейшего литературного материала. К таким технологиям можно отнести графическую и проектную. В рамках обеих технологий реализуется прием кластерного постижения материала, целью которого является систематизация знаний по определенной теме/проблеме и фиксирование этих знаний путем логического выстраивания познавательной схемы. «"Кластер" (*cluster* буквально — "расти вместе", "гроздь", "скопление") означает объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами» (Данилов, Лукьянова, 2015).

Если данный прием используется как реализация графической технологии, то кластер создается или по ходу урока, или предлагается учащимся в виде домашнего задания. Если — в рамках проектной работы, то он представляет собой продукт исследовательской деятельности обучающихся.

Цель исследования — показать маршрут реализации основных дидактических принципов образования при помощи кластерной системы обучения.

Сам процесс работы по составлению кластера представляет собой строго определенный маршрут от изучаемого текста к новому, составленному учащимися в ходе выполнения задания (рис. 1).



Рис. 1. Алгоритм работы по составлению кластера

Обучающимся 11 класса Университетской гимназии при изучении темы «Серебряный век русской литературы. Эстетические программы модернистских объединений» было дано задание составить кластер «Модернизм». Четыре созданные группы (количество групп — по числу литературных течений: символизм, акмеизм, футуризм, имажинизм; состав групп — по желанию, по интересам) должны были разработать и создать свой модуль для общего кластера. Группы получили единое задание: ознакомиться с материалом учебного пособия, изучить эстетическую программу литературного течения, выявить его характерные черты, познакомиться с представителями течения, проанализировать образец художественного текста, выучить наизусть 2–3 стихотворения по желанию и представить наглядный вариант своего модуля.

На 1 этапе (текстовая информация) обучающиеся сначала изучали материал, который был представлен в учебном пособии: получили общее представление о модернизме, узнали названия эстетических программ литературных направлений, их основоположников. Далее старшеклассники самостоятельно работали с дополнительными текстами, взятыми в библиотечном фонде (исследования по теме и художественные тексты) и на обширных просторах интернета (Программы/Манифесты). Изучение историко-литературного материала проходит на оптимальном уровне трудности, с учетом интересов и возможностей обучающихся, которые учатся осуществлять научный поиск, отличать истинные положения от ложных. Отобранный в результате работы с источниками материал включает в себя как объективное содержание, так и элементы субъективной позиции школьника. На данном этапе обучающиеся идут по пути от известного к неизвестному, от простого к сложному: таким образом реализуются *принципы научности и доступности*. При этом следует помнить о том, что «доступность не должна подменяться легкостью, обучение не может обойтись без напряжения умственных сил обучающихся» (Дмитриев, Басова, 2012).

На 2 этапе (наблюдение и отбор) в большей степени проявляются *принципы сознательности и активности*, которые тесно смыкаются с воспитанием таких качеств, как трудолюбие, ответственность. Познакомившись с содержанием теоретического ма-

териала, учащиеся обращаются к его практическому воплощению в лирических произведениях поэтов серебряного века. В ходе чтения художественных текстов они пытаются соединить теорию с практикой, фиксируют собственные наблюдения в виде тезисов, цитат, таблиц. Данный принцип обучения (*связи теории с практикой*) способствует формированию навыка доказательности и аргументированности собственных положений, подтверждение их материалом теоретических исследований. В связи с обширным познавательным материалом второго этапа, обучающимся рекомендуется помощь учителя в виде консультации по его отбору. От правильно отобранного текстового материала зависит успешность всей работы по составлению кластера. Этот процесс требует длительного времени, его нельзя искусственно ускорять, иначе будут утеряны ключевые понятия и образы, что может привести к ряду фактических ошибок и недочетов в итоговом продукте.

Обучающиеся, определившись с текстовым материалом, необходимым для включения в кластер, на третьем этапе (понятие) уточняют значения ключевых слов и выражений в толковом и литературоведческом словарях. Школьники осознают, что познавательный материал, который они проработали, отличается и по своему содержанию, и по форме. Для того, чтобы «не потеряться» в этом потоке знаний надо выделить из массы прочитанного слова-маяки, которые не только помогут показать своеобразие литературного течения, но и будут способствовать запоминанию сложного учебного материала. Например, для символизма — это «символ», «мистика», «двоемирие», «недосказанность», «пессимизм»; для футуризма — «окказионализмы», «эпатаж», «бунтарство», «заумь»; для имажинизма — «образ», «формальность», «свободный стих», «метафора»; для акмеизма — «конкретика», «точность», «ясность», «оппозиция».

Принципы деятельности и непрерывности, реализуемые при работе с понятиями, показывают преемственность между всеми этапами маршрута по данной технологии, связь содержания исследуемого материала с учетом возрастных особенностей развития учащихся.

Сложным этапом является четвертый (код-образ), предполагающий кодирование полученной информации. Дидактическими принципами обучения на данном этапе будут *принципы наглядности и творчества*. Создание кода-образа возможно при условии, что старшеклассники имеют четкое представление о конкретных понятиях, категориях, научных теориях, на которых строится творческая деятельность поэтов конкретного литературного течения. Код воспринимается, прежде всего, разумом и логикой, а чувства выступают лишь как предпосылки к его пониманию.

Обучающиеся создают визуальный образ, образ-код, который близок и понятен им, а значит, запомнится и одноклассникам. Правильно подобранный код-образ, с одной стороны, способствует раскрытию характерных черт литературного течения, художественного воплощения его духовно-нравственных представлений, а с другой стороны, — показывает глубину осознания учащимися темы, понимания ее характерных особенностей. Например, группа, создающая модуль «Футуризм», в качестве кода-образа выбрала «плевочки-жемчужины» (стихотворение Маяковского «Послушайте!»), трактующие конфликт футуристов с обществом и отражающие содержание манифеста «Пощечина общественному вкусу». Вторым кодом-образом для них стал В. Маяковский, как наиболее яркий представитель литературного течения, портрет которого они нарисовали в своем модуле. Третьим кодом-образом для них стало стихотворение Владимира Маяковского «А вы могли бы?», прозвучавшее как вызов обыденной жизни, как желание преобразить унылый мир, «смазав» его, «плеснувши» на него, показав новое лицо (рис. 2).

Претворение *принципа творчества* означает максимальную ориентацию на творческое начало на данном этапе — создать макет модуля, продумать цветовое оформление, нарисовать иллюстрацию. Изображая кодовые элементы литературного течения, учащиеся учатся соединять логические и визуальные восприятия проблемы.

Пятый этап (изображение) представляет собой «сборку» всего материала: тезисы, цитаты, рисунки, иллюстрации, схемы, таблицы, определения, коды-образы и т.д. *Принцип целостности*, реализуемый на этом этапе, предполагает развитие у обучающихся обобщенного системного представления о модернизме и конкретно о рассматриваемом литературном течении. *Принцип вариативности* предполагает формирование у учащихся способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора. Школьники определяют форму подачи систематизированного материала, его расположение (горизонтальное, вертикальное, центральное), количество текста (выводы, характерные черты течения, стихотворения, даты и др.) и наглядности (портреты, рисунки, иллюстрации, фотографии), цветовую гамму модуля (рис. 3).



Рис. 2. Фрагмент модуля «Футуризм» кластера «Модернизм»



Рис. 3. Модуль «Имажинизм» кластера «Модернизм»

Завершается модульная работа по составлению коллективного кластера шестым этапом (текстовая информация). Обучающиеся вновь обращаются к текстовому материалу, но теперь это не новая информация, требующая ознакомления и исследования, а систематизированная, подготовленная для представления в качестве отчета работы группы.

Каждая группа демонстрирует свой модуль, подтверждая изображенное устным рассказом о литературном течении, чтением стихотворений и их анализом. В отчете групп, вновь соединяющих теорию с практикой, реализуется принцип прочности, гарантирующий закрепление в сознании школьников содержательной основы кластера надолго. Этот результат достигается при условии, если учащийся проявлял познава-

тельную активность при работе над своим модулем и был внимателен при защите модулей другими группами.

На протяжении всей работы по составлению кластера осуществляются принципы системности и последовательности: обучение должно идти в определенном порядке, системе, в строгой логической последовательности. Каждый этап, каждый шаг обучаемого четко планируется, предлагаемый для исследования и последующего объяснения материал делится на законченные тезисы, выводы, общие положения, в которых выделяются главные понятия, подчиняющие все составляющие части кластера. При этом нельзя забывать о том, что логика должна сочетаться с эмоциями, чувствами, так как яркие факты и образы способствуют углублению и закреплению учебного материала.

Таким образом, представленный теоретико-практический аспект кластерной системы обучения на уроках литературы показывает реализацию многих дидактических принципов образования: научности, доступности, сознательности, активности, системности, прочности, последовательности, вариативности, целостности и др. Кластерная система позволяет выстроить познавательный процесс «от ученика», который, учитывая рекомендации учителя, сам выбирает наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания. Разнообразие учебной деятельности (наблюдения, сравнения, группировка фактов и явлений, систематизация, обобщение, выявление закономерностей и др.) создает условия для проявления познавательной активности обучающихся и раскрытию их субъективного опыта.

Литература

- Асмолов А.Г. Системно-деятельный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
- Данилов С.В., Лукьянова М.И. Кластерный подход в региональном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18896> (дата обращения: 20.01.2026).
- Дмитриев В.И., Басова Л.В. Сущность и особенности реализации принципа доступности обучения школьников // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6014> (дата обращения: 17.01.2026).
- Маранцман В.Г. Изучение литературы в 9 классе. М.: Просвещение, 1992. 208 с.
- Мелик-Пашаев А.А. Гуманизация образования: проблемы и возможности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 11–18.
- Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. М.: Просвещение, 1985. 288 с.
- Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе. Казань: РИЦ «Школа», 2010. 102 с.

References

- Asmolov, A.G. (2009). System-Activity Approach to the Development of New Generation Standards. *Pedagogika*, (4), 18–22. (In Russ.)
- Danilov, S.V., & Lukyanova, M.I. (2015). Cluster Approach in Regional Education. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, (1-1). (In Russ.) URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18896>
- Dmitriev, V.I., & Basova, L.V. (2012). The Essence and Features of Implementing the Principle of Accessibility in School Education. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, (3). (In Russ.) URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6014>
- Marantsman, V.G. (1992). *Literature Study in the 9th Grade*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)

Melik-Pashaev, A.A. (1989) Humanization of Education: Problems and Opportunities. *Voprosy Psikhologii*, (5), 13–17. (In Russ.)

Rybnikova, M.A. (1985). *Essays on the Methodology of Literary Reading*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)

Smirnov, A.V. (2010). *Educational Clusters and Innovative Training at the University*. Kazan: RIC “Shkola”. (In Russ.)

Информация об авторе

Ломакина Светлана Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской филологии и журналистики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: samal66@yandex.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 16.01.26. Принята к печати 12.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the author

Svetlana A. Lomakina, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Theory and History of Literature, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: samal66@yandex.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 16 January 2026. Accepted 12 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья
УДК 378, 372.851
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-148-156>

ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИИ-ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ: НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ

Ксения Геннадьевна Лыкова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия,
ksli1024@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9312-7040>

Резюме. *Статья содержит положения, характеризующие особенности развития у будущих педагогов ИИ-грамотности, которая охватывает не только технические навыки работы с инструментами искусственного интеллекта, но и глубокое понимание этических, социальных и педагогических последствий их применения. В статье обосновывается актуальность и самостоятельность понятия «ИИ-грамотность» как отдельного компонента профессиональной подготовки педагогов, не сводимого к цифровой или информационной грамотности. ИИ-грамотность включает в себя понимание фундаментальных принципов ИИ, умение критически оценивать и эффективно применять ИИ-инструменты в учебном процессе, а также соответствие этическим нормам. Приводится модель развития ИИ-грамотности молодых педагогов, опирающаяся на интеграцию аксиологического (ценностно-ориентированного), компетентностного, акмеологического (направленного на достижение профессионального пика), системного и мультимодального подходов. Модель реализуется на основе программы повышения квалификации, которая ориентирована на преподавание математики и включает пять взаимосвязанных модулей: введение в ИИ, математические основы нейросетей, программирование на Python, этическое регулирование ИИ и практическая интеграция ИИ-инструментов в учебный процесс. Особое внимание отводится связи технической подготовки, предметной специфики (математика как дисциплина с высоким потенциалом для применения ИИ) и этической составляющей. Такой интегративный подход позволяет не только повысить профессиональную эффективность педагогов и их самоэффективность, но и сформировать устойчивые этические установки, необходимые для ответственного использования технологий ИИ в условиях цифровой неопределенности. Результаты исследования позволят обновить содержание и методики в системе подготовки учителей, способствуя гармоничному сочетанию инновационных технологий и гуманистических ценностей в современном образовании.*

Ключевые слова: *математика, ИИ-грамотность, технологии искусственного интеллекта, цифровая трансформация образования*

Для цитирования

Лыкова К.Г. Построение системы дополнительного образования для развития ИИ-грамотности молодых педагогов: на примере математики // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 148–156. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-148-156>

© Лыкова К.Г., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

BUILDING A CONTINUING EDUCATION SYSTEM FOR DEVELOPING AI LIT-ERACY AMONG YOUNG TEACHERS: A CASE STUDY IN MATHEMATICS

Ksenia G. Lykova

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, ksli1024@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9312-7040>

Abstract. *This article discusses the key aspects of developing AI literacy among future educators, which encompasses not only technical skills in using artificial intelligence tools but also a deep understanding of the ethical, social, and pedagogical implications of their application. The paper justifies the relevance and distinctiveness of the concept of “AI literacy” as a separate component of professional training for educators, which cannot be reduced to digital or information literacy. AI literacy includes an understanding of the fundamental principles of AI, the ability to critically assess and effectively apply AI tools in the educational process, as well as adherence to ethical standards. A model for developing AI literacy among young educators is presented, based on the integration of axiological (value-oriented), competency based, acmeological (aimed at achieving professional excellence), systemic, and multimodal approaches. This model is implemented through a professional development program focused on mathematics teaching and includes five interconnected modules: Introduction to AI, Mathematical Foundations of Neural Networks, Programming in Python, Ethical Regulation of AI, and Practical Integration of AI Tools into the Educational Process. Particular attention is given to the connection between technical training, subject-specific characteristics (mathematics as a discipline with high potential for AI application), and the ethical component. Such an integrative approach not only enhances the professional effectiveness and self-efficacy of educators but also fosters resilient ethical attitudes necessary for the responsible use of AI technologies in conditions of digital uncertainty. The research findings will contribute to updating the content and methodologies in teacher training systems, promoting a harmonious blend of innovative technologies and humanistic values in contemporary education.*

Keywords: *mathematics, AI literacy, artificial intelligence technologies, digital transformation of education*

For citation

Lykova, K.G. (2026). Building a continuing education system for developing AI literacy among young educators: a case study in mathematics. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 148–156. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-148-156>

В XXI в., когда цифровые технологии стремительно развиваются, информационное общество предъявляет новые требования к образовательной системе. Цифровизация и масштабное внедрение искусственного интеллекта в различные сферы жизни требуют переосмысления существующих механизмов к их использованию. Выпускники (будущие педагоги), выступая в роли наставников для подрастающего поколения, должны быть способны не только передавать знания, но и формировать этические представления, связанные с ответственным использованием технологий.

Цифровая трансформация высшего образования изменяет парадигму образовательного процесса, обуславливая внедрение новых технологий, в том числе технологий

искусственного интеллекта (ИИ), развитие цифровых компетенций, изменение роли учителя.

Проблеме развития ИИ-грамотности посвящен ряд работ зарубежных авторов. J. Southworth, K. Migliaccio (Southworth et al., 2023) и другие занимались вопросами применения технологий ИИ. В их исследованиях прослеживается не всегда корректная трактовка термина «ИИ-грамотность», в частности употребляются сходные понятия: «готовность к ИИ» («*AI readiness*»), «способность к освоению ИИ» («*AI capabilities*»). Исследования (Wardat et al., 2024; Goldman et al., 2024) показывают, что инструменты на основе ИИ помогают учителям справляться с задачами, не связанными с преподаванием, и сокращать рабочую нагрузку, решая проблему нехватки педагогов.

В России концепция ИИ-грамотности пока только входит в научный оборот. Несмотря на это по проблемам внедрения и применения технологий ИИ в образовании представлен большой пласт работ. В рамках федерального проекта «Цифровые технологии» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», проекта «Национальная технологическая инициатива» ИИ входит в перечень «сквозных» технологий, оказывающих существенное влияние на инновационное развитие современной системы образования. В Национальной стратегии развития искусственного интеллекта до 2030 года в Российской Федерации (Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490) указывается, что одной из задач развития ИИ в России является «повышение уровня обеспечения российского рынка технологий ИИ квалифицированными кадрами и уровня информированности населения о возможных сферах использования таких технологий».

Основные направления исследований в области ИИ-грамотности включают

– цифровую трансформацию образовательной парадигмы, предполагающей интеграцию ИИ в учебные планы, в образовательные технологии и практики обучения, применение ИИ, геймификацию, позволяющие повысить мотивацию учащихся, их уверенность в своих силах;

– вопросы разработки методики подготовки учителей в области ИИ. Одним из ключевых направлений выступает разработка программ повышения квалификации для педагогов, направленных на развитие их ИИ-грамотности. По результатам исследований АО «НАФИ» уровень сформированности ИИ-компетенций учителей в России достаточно высок, однако существует значительный разрыв в отношении к технологическим инновациям. Исследовали (Тихонова, Ильдуганова, 2024; Алейникова, 2023) отмечают необходимость развития ИИ-грамотности педагогов в условиях растущих темпов использования нейросетей. Подготовка учителей с использованием генеративного ИИ значительно повышает их самоэффективность и развивает мышление более высокого порядка по сравнению с традиционными методами. В исследовании (Ding, Kim, Allday, 2024) отмечается, что уровень грамотности учителей в области ИИ средний, непоследовательность в их понимании концепций ИИ указывает на необходимость дальнейшего обучения;

– использование ИИ для персонализации обучения предполагает адаптацию образовательных материалов, персонализацию методов обучения под индивидуальные потребности обучающихся. ИИ способствует индивидуализации обучения и повышению управляемости образовательных процессов (Отчет НИУ ВШЭ об итогах 2023 г. в области ИИ, 2023). В рамках проекта МЭШ уже реализуются технологии, которые помогают учителям формировать индивидуальные траектории обучения для учащихся;

– изучение этических аспектов применения ИИ в обучении. Применение ИИ в образовании вызывает множество этических вопросов, которые необходимо учитывать для обеспечения справедливого и ответственного использования технологий. Прослеживается необходимость разработки стандартов и рекомендаций по этичному использованию технологий ИИ.

Активное развитие технологий ИИ и их планомерное внедрение в образовательную сферу стимулируют поиск новых методических решений для обучения различным дисциплинам, в частности математике. Подготовка учителей математики к применению технологий ИИ обуславливает целенаправленный процесс формирования профессиональных качеств личности, совокупности специальных знаний и умений применять ИИ-технологии. Данное направление в предметной области математики открывает возможности для выявления новых подходов к обучению педагогов.

Таким образом, современные исследователи в области ИИ как в России, так и за рубежом активно работают над созданием эффективных решений для повышения качества образования за счет внедрения инновационных технологий.

ИИ относится к перспективным технологиям, радикально меняющим ситуацию на существующих рынках. В условиях цифровой трансформации экономики на рынке труда востребованы специалисты, владеющие высокими технологиями, что также оказывает существенное влияние на инновационное развитие системы образования.

В последние годы осуществляется значительный рост внимания к вопросам цифровой грамотности. Данный термин включает в себя такие виды грамотности, как медийная, цифровая, информационная, компьютерная (Токтарова, Ребко, 2021), а теперь и на грамотность в области ИИ.

Понятие ИИ-грамотности является широким и самостоятельным понятием. Под ИИ-грамотностью следует понимать способность понимать фундаментальные принципы и технологии ИИ, использовать технологии ИИ о соответствии целям и задачам учебного процесса, анализировать и оценивать эффективность ИИ-инструментов. Сформировать ИИ-грамотность у учителей можно за счет реализации следующих условий:

- изучение основ ИИ: знакомство с базовыми концепциями ИИ и их применением в образовательном процессе;
- овладение ИИ-инструментами: исследование конкретных инструментов и технологий ИИ, их применение на практике, например, генеративный искусственный интеллект: ChatGPT, MathGPT, 01Математика и др.;
- этическая составляющая применения технологий ИИ: понимание этических аспектов и последствий использования ИИ в образовании, учет конфиденциальности и доступности данных.

Молодые педагоги должны быть готовы не только применять современные технологии в образовательном процессе, но и формировать у обучающихся понимание их последствий на личном и общественном уровнях. Это, в свою очередь, приводит к появлению нового поколения учителей, способных качественно преобразовывать образовательный процесс, обеспечив гармоничное сочетание нравственно-этической ориентации и ИИ-грамотности. Будущие педагоги, в отличие от опытных учителей, изначально находятся в цифровой среде, но зачастую воспринимают ИИ-инструменты интуитивно, без критического анализа их дидактического потенциала. Поэтому важно сформировать у них педагогическую осмысленность к применению ИИ в преподавании математики.

Развитие ИИ-грамотности у молодых учителей на основе освоения и внедрения функционала ИИ-инструментов имеет ряд преимуществ по отношению к опытным учителям, что обуславливается следующими специфическими особенностями:

– разрыв в цифровых компетенциях: молодые педагоги демонстрируют большую гибкость в освоении цифровых технологий, нейропластичность за счет возрастных возможностей;

– системный характер подготовки: возможность изначального формирования компетенций в области ИИ в рамках вузовской программы;

– долгосрочный эффект: будущие выпускники могут применять данные компетенции на протяжении всей карьеры, а также совершенствовать умения и навыки.

В связи с чем разработка образовательных программ по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», в особенности программ повышения квалификации, сочетающих в себе этику и технологии, а также комплекс педагогических средств, представляет важный шаг к созданию современной образовательной среды. Проектирование и внедрение модели развития ИИ-грамотности в системе дополнительного образования (на примере обучения математике) (рис. 1) будет способствовать не только профессиональной подготовке молодых педагогов, но и их личностному развитию, укреплению этических стандартов, что позволит значительно повысить эффективность образовательного процесса, направленного на гармоничное сочетание моральных принципов и новейших технологий на практике.

Модель развития ИИ-грамотности молодых педагогов демонстрирует интеграцию междисциплинарных подходов и системных принципов в педагогической практике, что способствует применению инновационных методов обучения, ориентированных на развитие компетенций в сфере ИИ. Использование комплексных оценочных показателей и уровней позволяет оценить эффективность внедрения новых технологий.

Таким образом, представленная модель обеспечивает системное формирование этических стандартов и компетенций в области ИИ, направленных на повышение профессиональной подготовки учителей. Интеграция знаний из программирования, дискретной математики, теории вероятностей и этики, обуславливающая реализацию междисциплинарного подхода, расширяет научные представления о структуре профессиональных компетенций в современном образовании.

Внедрение программы повышения квалификации по предметной области «Математика», учитывающая мотивацию молодых педагогов, их мобильность и адаптивность, а также отвечающую их потребностям, позволит обеспечить комплексное развитие ИИ-грамотности учителей и совершенствовать их профессиональные навыки.

Структура программы:

Модуль 1: Введение в искусственный интеллект.

Модуль 2: Математические основы ИИ.

Модуль 3: Программирование и алгоритмизация.

Модуль 4: Этические аспекты использования ИИ.

Модуль 5: Интеграция ИИ в учебный процесс.

Разработанная программа повышения квалификации, направленная на изучение основ ИИ и последующую разработку дидактических решений с использованием различных инструментов ИИ, будет способствовать обновлению содержания и методического обеспечения предметной подготовки по математике с учетом современных достижений и тенденций в области ИИ.

Целевой блок		
Социальный заказ	Современные требования ФГОС ВО	Направления национальной образовательной политики РФ
Цель: повысить уровень ИИ-грамотности молодых педагогов, развить навыки интеграции ИИ-технологий в процесс преподавания математики, сформировать этические стандарты в использовании ИИ		
Методологический блок		
Научные подходы: аксиологический, мультимодальный, компетентностный, акмеологический, системный. Принципы: триады субъектов образовательного процесса «обучающийся — искусственный интеллект — педагог», систематичности и последовательности, практико-ориентированности, индивидуализации, междисциплинарности		
Содержательно-организационный блок		
Содержание обучения: программа повышения квалификации «Развитие ИИ-грамотности молодых педагогов: предметная область “Математика”»		
Организационно-педагогические условия: доступ к техническому оборудованию и программному обеспечению; цифровая компетентность преподавателя; наличие комплекса запросов к генеративной ИИ по созданию заданий по математике в соответствии с потребностями в изучении конкретной темы и результатами освоения материала		
Междисциплинарные связи: программирование (алгоритмы, методы программирования, синтаксис и операторы языка программирования и др.), дискретная математика (теория множеств и графов), линейная алгебра (матричное исчисление), теория вероятностей и математическая статистика (случайные события, случайные величины), математический анализ (дифференциальное исчисление), иностранный язык (английский), этика (философия и этика ИИ)		
Методы: практические занятия по программированию на языке Python; метод проектов; коммуникативный метод; менторство; кейс-метод	Средства: образовательные программы (GeoGebra, Wolfram Alpha и др.); инструменты с генеративным ИИ (ChatGPT, MathGPT, 01Математика, Nova, Blackbox и др.); чат-боты (ChatGPT, DeepSeek, Midjourney и др.)	
Оценочно-диагностический блок		
Оценка результатов освоения программы повышения квалификации	Показатели: компетенции в области ИИ; готовность к ИИ; доверие ИИ; уверенность в ИИ; субъективные нормы для ИИ; самооффективность в области ИИ; мотивация в области ИИ; опыт взаимодействия с ИИ; психологические качества (открытость опыту, адаптивность и др.); расширение возможностей с помощью ИИ	Уровни: высокий; выше среднего; средний; ниже среднего; низкий
Результативный блок		
Результат: развитие ИИ-грамотности молодых педагогов для эффективного преподавания математики		

Рис. 1. Модель развития ИИ-грамотности молодых педагогов

Многие страны уже внедряют технологии ИИ в образовательную практику с целью повышения качества обучения и подготовки педагогов к новым вызовам. В отчете международного экономического форума отмечается необходимость сохранения центральной роли учителя в образовательном процессе при интеграции новейших технологий (Отчет международного экономического форума, 2024). Исследователи из Швейцарии (Rütti-Joy, Winder, Biedermann, 2023) подчеркивают, что повышение грамотности в области ИИ среди преподавательского состава имеет решающее значение для устойчивого педагогического образования в мире. США, Китай, Великобритания, Южная Корея и другие страны активно внедряют ИИ в образовательные практики.

Данное исследование открывает новые возможности для практического применения знаний и разработок в области внедрения ИИ в образование. Результаты исследования направлены на совершенствование существующих методик и моделей повышения качества образования и подготовки педагогов к вызовам современного мира. Развитие ИИ-грамотности поможет молодым педагогам лучше адаптироваться к изме-

нениям в образовательной среде и повысить свою профессиональную устойчивость, что будет способствовать созданию более благоприятной среды для обучающихся.

В условиях стремительного развития технологий и изменений на рынке труда создание образовательных программ, ориентированных на развитие ИИ-грамотности, становится важным шагом на пути к подготовке квалифицированных специалистов, способных эффективно использовать разнообразные инструменты ИИ в учебном процессе. Это не только повышает качество образования, но и способствует формированию ответственности и этичности у граждан в понимании и осознанном применении ИИ-технологий.

На фоне глобальных изменений высокая востребованность специалистов, обладающих знаниями и навыками работы с ИИ, является крайне очевидной. Такая тенденция требует от системы образования адаптации учебных программ для подготовки современных учителей. В связи с чем рост внимания к вопросам цифровой грамотности напрямую связан с актуализацией ИИ-грамотности как самостоятельного компонента, что приводит к внедрению в систему образования новой группы знаний и умений, связанных с функциональными возможностями ИИ.

Интеграция методологических подходов (аксиологического, мультимодального, компетентностного, акмеологического и системного) в сочетании с принципами обучения (систематичность, практическая направленность, индивидуализация), разработка и внедрение модели развития ИИ-грамотности в систему дополнительного образования создает условия для инновационного развития образовательного процесса. Содержание образовательной программы, включающее математические основы и практические навыки программирования, позволяет слушателям быть более подготовленными к взаимодействию с ИИ-инструментами.

Таким образом, в рамках системы дополнительного образования осуществляется трансформация образовательного процесса для качественной подготовки педагогов использовать ИИ-технологии в практике преподавания математики.

Литература

- Алейникова Д.В. Искусственный интеллект в преподавании и учении: к вопросу о качестве образовательного продукта // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 4(849). С. 16–20.
- Отчет за 2023 год о реализации программы развития Отчет НИУ ВШЭ до 2023 г. по реализации программ развития и цифровизации образования. URL: <https://strategy.hse.ru/mirror/pubs/share/1068634345.pdf> (дата обращения: 16.02.2025).
- Отчет международного экономического форума за 2024 год. URL: <https://trms.ru/wp-content/uploads/2024/02/Отчет-международного-экономического-форума-2024.pdf> (дата обращения: 16.02.2025).
- Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 4. С. 63–83. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83>
- Токтарова В.И., Ребко О.В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 2. С. 165–177. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177>
- Ding L., Kim S., Allday R. Development of an AI literacy assessment for non-technical individuals: What do teachers know? // Contemporary Educational Technology. 2024. Vol. 16. No. 3. ep512. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14619>

-
- Goldman S., Taylor J., Carreon A., Smith S. Using AI to Support Special Education Teacher Workload // *Journal of Special Education Technology*. 2024. Vol. 39. No. 3. Pp. 434–447. <https://doi.org/10.1177/01626434241257240>
- Ng D., Xinyu C., Leung J., Chu S. Fostering students' AI literacy development through educational games: AI knowledge, affective and cognitive engagement // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2024. Vol. 40. No. 5. Pp. 2049–2064. <https://doi.org/10.1111/jcal.13009>
- Rütti-Joy O., Winder G., Biedermann H. Building AI literacy for sustainable teacher education // *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 2023. Vol. 18. No. 4. Pp. 175–189. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-04/10>
- Southworth J., Migliaccio K., Glover J., Glover J., Reed D., McCarty C., Brendemuhl J., Thomas A. Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 4. 100127. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127>
- Wardat Y., Tashtoush M., Alali R., Saleh S. Artificial Intelligence in Education: Mathematics Teachers' Perspectives, Practices and Challenges // *Iraqi Journal For Computer Science and Mathematics*. 2024. Vol. 5. 20. <https://doi.org/10.52866/ijcsm.2024.05.01.004>

References

- Aleinikova, D.V. (2023). Artificial Intelligence in Teaching and Learning: On the Quality of an Educational Product. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, (4), 16–20. (In Russ.)
- Ding, L., Kim, S., & Allday, R. (2024). Development of an AI literacy assessment for non-technical individuals: What do teachers know? *Contemporary Educational Technology*, 16(3), ep512. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14619>
- Goldman, S., Taylor, J., Carreon, A., & Smith, S. (2024). Using AI to Support Special Education Teacher Workload. *Journal of Special Education Technology*, 39(3), 434–447. <https://doi.org/10.1177/01626434241257240>
- Ng, D., Xinyu, C., Leung, J., & Chu, S. (2024). Fostering students' AI literacy development through educational games: AI knowledge, affective and cognitive engagement. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(5), 2049–2064. <https://doi.org/10.1111/jcal.13009>
- Report by National Research University Higher School of Economics until 2023 on the implementation of development and digitalization programs in education*. (In Russ.) Retrieved from <https://strategy.hse.ru/mirror/pubs/share/1068634345.pdf>
- Report of the International Economic Forum for 2024*. (In Russ.) Retrieved from <https://rrms.ru/wp-content/uploads/2024/02/Отчет-международного-экономического-форума-2024.pdf>
- Rütti-Joy, O., Winder, G., & Biedermann, H. (2023). Building AI literacy for sustainable teacher education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(4), 175–189. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-04/10>
- Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100127. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127>
- Tikhonova, N.V., & Ilduganova, G.M. (2024). “I'm Afraid of the Speed at Which Artificial Intelligence Is Developing”: Students' Perceptions of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching. *Vy'sshee obrazovanie v Rossii*, 33(4), 63–83. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83>
- Toktarova, V.I., & Rebko, O.V. (2021). Digital Literacy: Concept, Components, and Assessment. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*, 15(2), 165–177. (In Russ.) <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177>
- Wardat, Y., Tashtoush, M., Alali, R., & Saleh, S. (2024). Artificial Intelligence in Education: Mathematics Teachers' Perspectives, Practices and Challenges. *Iraqi Journal For Computer Science and Mathematics*, 5, 20. <https://doi.org/10.52866/ijcsm.2024.05.01.004>
-

Информация об авторе

Лыкова Ксения Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики, физики и методики обучения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: ksli1024@mail.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 14.01.26. Принята к печати 6.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the author

Ksenia G. Lykova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Computer Science, Physics and Teaching Methods, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: ksli1024@mail.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 14 January 2026. Accepted 6 February 2026. Published 19 March 2026.

Научная статья

УДК 37.02

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-157-167>

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Александра Сергеевна Осипова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия, osipova-sasha@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5141-4607>

Резюме. В статье отражены основные положения педагогической диагностики на раннем этапе обучения английскому языку и взгляды исследователей на определение места и роли слухопроизносительных навыков. Целью написания данной статьи стала разработка методики педагогической диагностики сформированности слухопроизносительных навыков на раннем этапе обучения английскому языку. Рассмотрено понятие «педагогическая диагностика» и особенности ее проведения на раннем этапе обучения иностранному языку с учетом требований ФГОС ДО. Изучены разные точки зрения на определение понятия «слухопроизносительные навыки», определены этапы формирования слухопроизносительных навыков и конкретные операции, которые реализуются на каждом из этапов. Проанализированы возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста. Автор представляет целесообразность формирования слухопроизносительных навыков на раннем этапе обучения английскому языку. В статье утверждается, что данные навыки становятся основой для осуществления успешной коммуникации на иностранном языке, а именно: развития умений в аудировании речи, развитии умений в монологической и диалогической речи на иностранном языке и способствуют успешному освоению иностранного языка в целом. В результате представлена система упражнений, разработанная с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста, а также с учетом рассмотренных этапов формирования навыков. Содержание диагностических заданий: фонетический, лексический и грамматический материалы отобраны с учетом тематического наполнения, используемого при обучении на дошкольном этапе освоения английского языка, интересов детей старшего дошкольного возраста. Разработанные автором диагностические задания имеют сюжет, предполагают игровую форму проведения и сопровождаются использованием наглядных материалов.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, фонетические навыки, слухопроизносительные навыки, старший дошкольный возраст, этапы формирования навыков

Для цитирования

Осипова А.С. Диагностика сформированности слухопроизносительных навыков на раннем этапе обучения английскому языку // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 1 (73). С. 156–167. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-157-167>

© Осипова А.С., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF AUDITORY-PRONUNCIATION SKILLS AT AN EARLY STAGE OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Aleksandra S. Osipova

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia,
osipova-sasha@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5141-4607>

Abstract. *The article reflects the main provisions of pedagogical diagnostics at an early stage of English language teaching and the views of researchers on determining the place and role of auditory-pronunciation skills. The purpose of writing this article is to develop a methodology for pedagogical diagnostics of the auditory-pronunciation skills formation at an early stage of English language teaching. The concept of “pedagogical diagnostics” and the features of its implementation at an early stage of teaching a foreign language are considered, taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard. Different points of view on the definition of “auditory-pronunciation skills” are studied, the stages of formation of auditory-pronunciation skills and specific operations that are implemented at each stage are determined. The age characteristics of preschool children are analyzed. The author presents the expediency of developing auditory-visual skills at an early stage of English language teaching. The article argues that these skills become the basis for successful communication in a foreign language, namely, the development of skills in listening to speech, the development of skills in monologue and dialogic speech in a foreign language and contribute to the successful acquisition of a foreign language in general. As a result, a system of exercises is presented, based on the age characteristics of preschool children, as well as the considered stages of skill formation. The content of diagnostic tasks: phonetic, lexical and grammatical materials were selected based on the thematic content used in teaching at the preschool stage of English language acquisition, the interests of preschool children. The diagnostic tasks developed by the author have a plot, assume a playful form of implementation and are accompanied by the use of visual materials.*

Keywords: *pedagogical diagnostics, phonetic skills, auditory-pronunciation skills, preschool age, stages of skill formation*

For citation

Osipova, A.S. (2026). Diagnostics of the formation of auditory-pronunciation skills at an early stage of English language learning. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 157–167. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-73-1-157-167>

Понятие «педагогическая диагностика» и особенности ее использования на раннем этапе обучения английскому языку

Термин «педагогическая диагностика» неоднозначен. Например, его можно определить как «механизм изучения индивидуальных, личностных особенностей и перспектив дальнейшего развития личности» (Бекоева, 2015, с. 2). С.К. Овсянникова (2011, с. 10–13) считает, что педагогическая диагностика есть деятельность, которая направлена на определение индивидуально-личностного развития, а также ориентирована на

повышение качества образовательного процесса. Кроме того, в зависимости от времени проведения диагностики, автор выделяет три ее вида:

– начальная диагностика, заключающаяся в изучении начального уровня владения определенным явлением;

– текущая (корректирующая) диагностика, проводимая в процессе реализации образовательного процесса, с целью выявления изменений в уровне владения определенным явлением;

– обобщающая диагностика, проводимая по завершении образовательного процесса с целью оценки итогового уровня владения определенным явлением.

Целью педагогической диагностики является всестороннее изучение и отражение взаимосвязи цели и результата процесса обучения. Кроме того, диагностика позволяет оценить эффективность приемов обучения и своевременно осуществлять регулирование выбранных методов обучения (Вакіева, 2023, с 63–69).

Из приведенных выше определений следует, что при проведении диагностики результатов сформированности определенных навыков или умений осуществляется оценка деятельности обучающихся и освоения ими учебного материала, а также эффективности деятельности педагога, заключающейся в оценке выбранных методов обучения, логики построения этапов формирования конкретных навыков или умений, а также соответствия поставленных целей и полученных результатов. Результаты педагогической диагностики позволяют своевременно обеспечить корректировку образовательного процесса.

На дошкольном этапе обучения основными функциями контроля можно считать:

– контролирующую, обеспечивающую возможность установить эффективность выбранных методов обучения;

– обучающую, позволяющую установить связь содержания и целей обучения;

– диагностирующую, направленную на определение уровня сформированности речевых навыков и результативности приемов обучения.

Стоит отметить, что на дошкольном этапе обучения диагностика не может осуществляться в своих традиционных формах. В соответствии с разделом 4 Федерального Государственного Стандарта Дошкольного Образования (ФГОС ДО)¹ требования к результатам освоения программы представлены в виде целевых ориентиров, соответствующих возможным в данном возрасте достижениям ребенка. Это не позволяет требовать от дошкольника конкретных образовательных достижений. Более того, «целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга)»².

Таким образом, процедура диагностики на дошкольном этапе обучения представляет собой не проверку умений и измерение результатов, а, в первую очередь, процесс получения данных об эффективности учебного процесса. В данном случае педагогическая диагностика направлена на выявление корректности отбора содержания обучения, выбора средств и методов обучения. Результат проведения педагогической диагностики на раннем этапе обучения английскому языку может быть выражен

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155: зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. № 30384. М.: Просвещение, 2014. 32 с.

² Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования...

содержательно, то есть с помощью развернутого суждения или характеристики объекта контроля для определения эффективности методов обучения.

В условиях дошкольного обучения рекомендуется использовать предложенный Ш.А. Амонашвили метод содержательных оценок, предполагающий доброжелательное отношение ко всем обучающимся: поощрение любых стараний детей, независимо от результата; проведение подробного анализа трудностей; использование приемов, позволяющих улучшить результат. Общая положительная оценка необходима ребенку дошкольного возраста, потому что дети не готовы отличать оценку выполнения задания от оценки их самих как личности (Никитенко, 2015, с. 47).

В данной работе мы будем придерживаться следующего определения: педагогическая диагностика — это компонент процесса обучения, представляющий собой последовательность связанных между собой действий педагога и обучающегося с целью определения уровня сформированности речевых умений и языковых навыков и выявления эффективности реализации целей в образовательном процессе.

Место и значение слухопроизносительных навыков на раннем этапе обучения английскому языку

Для выявления значимости формирования слухопроизносительных навыков на раннем этапе обучения английскому языку обратимся к понятию «слухопроизносительные навыки».

Прежде всего стоит отметить, что слухопроизносительные навыки являются компонентом фонетических навыков. Традиционно считается, что фонетические навыки включают ритмико-интонационные и слухопроизносительные навыки.

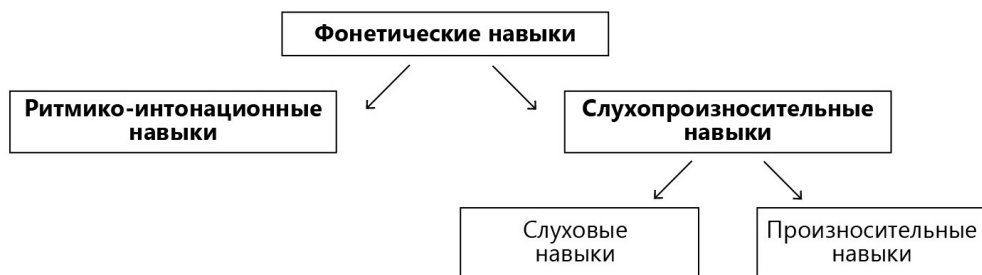


Рис. 1. Классификация фонетических навыков

Ритмико-интонационные навыки позволяют воспринимать на слух и распознавать интонационные модели звучащей речи в процессе коммуникации (Кашуба, 2024, с. 239–244).

Слухопроизносительные навыки состоят из двух компонентов: слухового и произносительного. Первый компонент отвечает за формирование навыков по узнаванию на слух изолированных звуков, лексических единиц, речевых моделей. Второй — позволяет сформировать навыки артикуляционно правильного оформления речи (Кинзябаева, 2018, с. 39).

Сформированные слухопроизносительные навыки становятся основой для овладения иностранным языком в целом. Без развитых слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучающийся не сможет осуществлять коммуникацию на иностранном языке в связи с невозможностью понимать на слух речь собеседника, строить собственное высказывание с учетом норм произношения. В дальнейшем,

процесс обучения чтению и письму будет затруднен. Способность узнавать услышанные лексические единицы и речевые образцы на слух становится основой для последующего развития умений в аудировании речи. Умение правильно произносить, то есть артикулировать в соответствии с нормами английского языка речевые образцы становится основой для развития умений в устной речи: монологической и диалогической (Borisova, Dudushkina, 2024, с. 61–62).

И.В. Вронская считает, что именно на раннем этапе обучения английскому языку слуховые навыки позволяют создать слуховые эталоны-образцы, способствующие узнаванию иноязычных слов и соотнесению образов со значением, что определяет способность в будущем понимать речевое сообщение (Вронская, 2015, с. 112). Мы также считаем, что овладение языковыми навыками, в том числе, слухопроизносительными, является необходимым условием для дальнейшего овладения речевой деятельностью на иностранном языке (Гогоберидзе, Осипова, 2022, с. 106–109).

Важно подчеркнуть, что на эффективность формирования речевых навыков влияет система работы, не просто включающая соответствующие приемы и упражнения, но и организующая их последовательность исходя из принципа «от простого к сложному». Формирование слухопроизносительных навыков должно начинаться с работы с изолированным звуком и последовательно переходить на уровень слова, словосочетания, предложения, речевого высказывания.

В соответствии с последовательностью работы по формированию фонетических навыков, определенной Е.И. Пассовым (1993), необходимо обеспечить работу с включением обязательных компонентов:

1. Восприятие — ознакомление.
2. Дифференциация — осмысление — различение.
3. Имитация.
4. Изолированная репродукция — закрепление.
5. Комбинирование.

В системе этапов формирования слухопроизносительных навыков, которую установил Е.И. Пассов, работа ведется последовательно и начинается с работы по формированию слухового компонента.

Первый этап предполагает работу с восприятия звукового образа. На наш взгляд, целесообразно сначала знакомить детей со звуковым образом изолированного звука, затем переходить к восприятию на уровне лексической единицы, постепенно переходя к речевому высказыванию.

На **втором этапе** работа направлена на узнавание и осознание признаков звука, выявление отличительных признаков языковых явлений как изолированно, так и в контексте.

На **третьем этапе** происходит плавный переход к произносительному компоненту. Упражнения на данном этапе направлены на повторение звуковых моделей с помощью имитации. В процессе данной деятельности у детей устанавливается соответствие между слуховым компонентом звуковой единицы и особенностями артикулирования данной единицы.

На **четвертом этапе** реализуются упражнения, направленные на множественное артикулирование языковых явлений. Произнесение начинается с изолированных звуков и заканчивается сочетанием звуков.

На **пятом этапе** произнесение отдельных звуков и звукосочетаний переходит в тренировку произнесения речевых моделей, предложений, фраз.

Методика проведения педагогической диагностики сформированности слухопроизносительных навыков на раннем этапе обучения английскому языку

При разработке методики педагогической диагностики сформированности слухопроизносительных навыков на раннем этапе обучения английскому языку важно учитывать возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте у детей формируется способность управлять мотивами. Дети познают окружающий мир, проявляют интерес к совместной деятельности со сверстниками. Старший дошкольный возраст характеризуется увеличением объема памяти, произвольностью запоминания. С точки зрения деятельности, у старших дошкольников активно развивается самостоятельность в разных видах деятельности: игровой, творческой (Ильясова, 2024, с. 239–241). Игра по-прежнему занимает ключевое место в жизни ребенка, но игровой опыт старших дошкольников расширяется, дети способны принимать на себя различные роли (Гогоберидзе, Деркунская, 2008).

Важно помнить, что хорошо развитое наглядно-образное мышление ребенка делает необходимым использование наглядных материалов (картинок, игрушек, макетов), а находящееся на стадии формирования целенаправленное запоминание требует использования небольшого количества звуков, лексических единиц и речевых образцов для успешного запоминания. С учетом того, что основным видом деятельности у старших дошкольников является игра, при разработке методики педагогической диагностики важно уделять внимание использованию игровых упражнений.

Нужно отметить, что обучение английскому языку на дошкольном этапе не является обязательным и в практике дошкольных образовательных организаций является дополнительной услугой, в связи с чем обучение реализуется только по желанию родителей (законных представителей) и детей.

Кроме того, в силу необязательности ступени дошкольного образования, а также необязательностью занятий по английскому языку, на дошкольном этапе, как правило, не регламентируются используемые учебные материалы. Педагог или образовательная организация самостоятельно выбирает учебное пособие, тематическое содержание, используемые средства и методы обучения. На основе анализа учебно-методических комплексов («Happy House 1–2», «Super Safari 3», «My Little Island 3»), ориентированных на обучение детей дошкольного возраста, был определен фонетический, лексический и грамматический материал, ставший основой для отбора содержания предложенных диагностических заданий. Как правило, на раннем этапе обучения английскому языку детей знакомят с лексикой по следующим тематическим блокам: «Me and my family», «House», «Pets or on the farm», «At the zoo or animals», «Toys», «Hobbies or actions», «Food or I'm hungry».

Принимая во внимание особые условия проведения педагогической диагностики на уровне дошкольного образования, а также возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, предлагаемая методика педагогической диагностики по выявлению уровня сформированности слухопроизносительных навыков основана на использовании игровых упражнений и может быть представлена следующим образом:

1. Диагностика уровня сформированности слуховых навыков:
 - узнавание изолированных звуков (задание «Найди спрятавшийся звук [æ]»);
 - дифференциация изолированных звуков (задание «Будильник»);

-
- узнавание и различение звуков в составе лексической единицы (задание «В стране долгих звуков»);
 - узнавание и различение звуков в составе речевого образца (задание «Хобби»).
2. Диагностика уровня сформированности произносительных навыков:
- имитация звуков (задание «Секретная миссия»);
 - репродукция в составе лексических единиц (задание «Лото»);
 - репродукция в составе речевых образцов (задание «кубики»).

Узнавание изолированных звуков

Задание «Найди спрятавшийся звук [æ]»

Фонетический материал: [i], [e], [a], [æ], [ə], [ʌ].

«Кошка «Cat [kæt]» и звуки играли в прятки и один звук [æ] спрятался так, что никто его не может найти. Прослушайте ряд звуков и хлопните в ладоши только в том случае, если найдете спрятавшийся звук [æ]». Учитель произносит звуки: [i], [e], [a], [æ], [ə], [ʌ].

Дифференциация изолированных звуков

Задание «Будильник»

Фонетический материал: [f], [v], [z], [s], [ð], [θ], [d], [t].

Материалы: игровое поле с ячейками 1–10, наклейки с изображением звоночков.

«Сейчас ты услышишь ряд звуков, помоги разбудить мишку, для этого поймай все звоночки — звонкие звуки. Если ты верно определишь звуки, то сможешь разбудить мишку». Педагог называет ряд звуков: 1 — [f], 2 — [z], 3 — [s], 4 — [ð], 5 — [d], 6 — [θ], 7 — [s], 8 — [v], 9 — [z], 10 — [t]. Дети слушают звуки, когда слышат звонкий звук, приклеивают звоночек в нужную ячейку.

Узнавание и различение звуков в составе лексической единицы (по признаку долготы-краткости гласных звуков)

Задание «В стране долгих звуков»

Фонетический материал (звуки) [i: - i], [ɔ: - ɒ], [ʌ - a:]

Лексические единицы: ship, pig, sheep, dog, frog, peach, car, duck, tree, doll, ball, shark.

Материалы: изображение поляны, изображения (изображающие лексические единицы).

Контекст задания: педагог показывает детям изображение поляны, на которой изображены цветные изображения — соответствующие картинкам слова содержат долгие и краткие звуки и рассказывает историю о том, что в страну долгих звуков можно попасть, определив жителей этой страны — в названии жителей должны присутствовать долгие звуки.

«Ребята, если Вы хотите открыть секретную страну долгих звуков, Вам необходимо найти всех жителей этой страны. Внимательно прослушайте имена и найдите те, которые содержат долгие звуки».

Узнавание и различение звуков в составе речевого образца

Задание «Хобби»

Фонетический материал: [k], [p], [s], [ʃ], [dʒ], [d], [p], [b], [c], [f].

Лексико-грамматический материал:

Лексические единицы: to climb, to play, to swim, to shake, to jump, to draw, to play to build, to cry, to fly.

Речевой образец: Does smb like to do smth?

Материалы: карточка с изображениями героев и хобби для соединения попарно.

«Определи, чем любят заниматься ребята. Обрати внимание, что любимое занятие ребят начинается на тот же звук, как их имя, соедини героя и его хобби».

Does Kate like to climb or play?

Does Sam like to swim or shake?

Does Jake like to jump or draw?

Does Bill like to play or build?

Does Philip like to cry or fly?

Имитация звуков

Задание «Секретная миссия»

Фонетический материал: [ð], [d], [θ], [i], [e], [a], [æ], [ə], [ʌ], [r], [ʃ], [dʒ], [ŋ].

Контекст задания: Каждый ребенок по очереди становится ведущим, его задача показать заданный педагогом звук, не произнося его. Таким образом, ребенок демонстрирует артикуляцию, задача других детей отгадать заданные звук/звукосочетание и назвать его, там самым повторно тренируя артикуляцию заданного звука/звукосочетания. Миссия считается выполненной, если ведущий, и другие дети назвали звук/звукосочетание верно.

«Ребята, сейчас мы с Вами выполним настоящее секретное задание. Каждый из Вас попробует себя в роли секретного агента. Агенту необходимо загадать секретный код, не произнося ни звука, задача остальных догадаться и назвать заданный звук».

Репродукция в составе лексических единиц

Задание «Лото»

Фонетический материал: [k], [d], [m], [p], [r], [g], [v], [θ], [æ], [ɔ], [au], [i], [a:], [f], [ei], [aiə], [ə], [eə].

Лексический материал: a cat, a dog, a frog, a cow, a hen, a pig, a mouse, a parrot, a zebra, a giraffe, an elephant, a snake, a lion, a tiger, a crocodile, a bear.

Материалы: игровое поле (лото) с изображениями предметов, карточки с изображением предметов, мешочек. Важно, чтобы все лексические единицы были ранее изучены и известны детям.

Контекст задания: упражнение представляет собой классическую игру лото, в которой дети по очереди выступают в роли ведущего и вытягивают карточку из мешочка, обязательно называя предмет. Дети, у которых в игровом поле есть соответствующее изображение, получают карточку, называют предмет и заполняют свое игровое поле. Педагог внимательно контролирует правильность артикуляции при произнесении лексических единиц.

Репродукция в составе речевых образцов

Задание «Кубики»

Фонетический материал: [k], [d], [m], [p], [r], [g], [v], [θ], [æ], [ɔ], [au], [ə], [eə], [u].

Лексико-грамматический материал:

Лексические единицы: a cat, a dog, a mouse, a parrot, a lizard, a hamster, a pig, a spider, a kitchen, a living room, a dining room, a bathroom, a hall, a bedroom.

Речевые образцы: The spider is in the hall. Where is a pet?

Материалы: кубики с изображениями на гранях. 1 кубик с изображением домашних животных, 2 кубик с изображениями комнат. Важно, чтобы все лексические единицы были ранее изучены и известны детям.

Контекст задания: упражнение заключается в необходимости ответить на вопрос «Where is a pet?». Дети по очереди выбрасывают кубики и строят речевое высказывание. Например, при выпадении изображения кошки на одном кубике, а изображения кухни на другом, ребенок произносит «The cat is in the kitchen». Педагог внимательно контролирует правильность артикуляции при произнесении лексических единиц.

Заключение

Таким образом, в рамках данной работы теоретически обоснована и представлена система заданий для диагностики сформированности слухопроизносительных навыков на раннем этапе обучения английскому языку. Она может быть использована в качестве текущей (корректирующей) с целью выявления изменений в овладении определенным навыком: слуховым и произносительным. Диагностические задания могут предлагаться детям последовательно, по мере формирования соответствующего языкового навыка.

На наш взгляд, подобные диагностические задания следует использовать в небольшой группе детей, что обеспечит возможность индивидуального взаимодействия с каждым ребенком. Дополнительно педагог может использовать оценочные листы для фиксации верно выполненных заданий. При выявлении трудностей или ошибок у конкретных детей следует обеспечить индивидуальную корректирующую работу.

Литература

- Бекоева М.И. Принципы и этапы реализации педагогической диагностики // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. С. 1055.
- Вронская И.В. Методика раннего обучения английскому языку. СПб.: КАРО, 2015. 336 с.
- Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. К проблеме познания и понимания ребенка дошкольного возраста // *Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста*. Том 1. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2008. С. 9–23.
- Гогоберидзе А.Г., Осипова А.С. Развитие методики раннего обучения иностранным языкам в современных исследованиях // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2022. Т. 17. № 3. С. 106–117. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2022-17-3-106-117>
- Ильясова М.Р. Особенности развития детей старшего дошкольного возраста // *Педагогика и психология семьи в контексте развития современного образования: Материалы научно-практической конференции молодых ученых, Ессентуки, 08 ноября 2024 года*. Пятигорск: ООО «Рекламно-информационное агентство на Кавказских Минеральных Водах», 2024. С. 237–243.
- Кашуба Ю.В. Ритмико-интонационные навыки младшего школьника при овладении иностранным языком // *Наука и школа*. 2024. № 2. С. 239–244. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2024-2-239-244>
- Кинзябаева Г.Р. Особенности формирования слухо-произносительных навыков у младших школьников на уроках английского языка // *Вестник науки*. 2018. № 9 (9). С. 39–40.
- Никитенко З.Н. *Начинаем изучать английский язык*. М.: Просвещение, 2010. 111 с.
- Овсянникова С.К. *Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе*. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 243 с.
-

-
- Пассов Е.И. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 159 с.
- Borisova A.R., Dudushkina S.V. How to form english auditory and pronunciation skills in russian speaking preschoolers // *Universum: психология и образование: электрон. научн. журн.* 2024. № 11 (125). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/18502> (дата обращения: 10.03.2026). <https://doi.org/10.32743/UniPsy.2024.125.11.18502>
- Bakiyeva G.X. The importance of pedagogical diagnostics in future english teacher training // *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2023. Vol. 11 No. 3. Pp. 62–69.

References

- Bakiyeva, G.X. (2023). The importance of pedagogical diagnostics in future english teacher training. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 11(3), 62–69.
- Bekoeva, M.I. (2015). Principles and stages diagnostics teaching. *Sovremenny'e problemy` nauki i obrazovaniya*, (1-1), 1055. (In Russ.)
- Borisova, A.R., & Dudushkina, S.V. (2024). How to form english auditory and pronunciation skills in russian speaking preschoolers. *Universum*, (11). <https://doi.org/10.32743/UniPsy.2024.125.11.18502>
- Gogoberidze, A.G., & Derkunsкая, V.A. (2008). On the problem of cognition and understanding of a preschool child. In *Pedagogical diagnostics as a tool for cognition and understanding of a preschool child* (vol. 1, pp. 9–23). St. Petersburg: Rossijskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. (In Russ.)
- Gogoberidze, A.G., & Osipova, A.S. (2022). The development of methods of early learning of foreign languages in modern research. *Ucheny`e zapiski Zabajkal`skogo gosudarstvennogo universiteta*, 17(3), 106–117. (In Russ.) <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2022-17-3-106-117>
- Ilyasova, M.R. (2024). Features of the development of older preschool children. In *Pedagogy and family psychology in the context of the development of modern education: Proceedings of the scientific and practical conference of young scientists, Essentuki, November 08, 2024* (pp. 237–243). Pyatigorsk: ООО “Reklamno-informacionnoe agentstvo na Kavkazskix Mineral`ny`x Vodax”. (In Russ.)
- Kashuba, Y.V. (2024). Rhythmic and intonation skills of a primary school student in mastering a foreign language. *Nauka i shkola*, (2), 239–244. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2024-2-239-244>
- Kinzyabayeva, G.R. (2018). Features of the formation of auditory-pronunciation skills in younger schoolchildren in english lessons. *Vestnik nauki*, (9), 39–40. (In Russ.)
- Nikitenko, Z.N. (2010). *Starting to learn English*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
- Ovsyannikova, S.K. (2011). *Pedagogical diagnostics and correction in the educational process: An educational and methodical manual*. Nizhnevartovsk: Izdatel`stvo Nizhnevartovskogo gumanitarnogo universiteta. (In Russ.)
- Passov, E.I. (1993). *Teacher of a foreign language: mastery and personality*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
- Vronskaya, I.V. (2015). *Methods of early English language teaching*. St. Petersburg: KARO. (In Russ.)

Информация об авторе

Осипова Александра Сергеевна, ассистент кафедры раннего обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: osipova-sasha@inbox.ru

Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 12.01.26. Принята к печати 13.02.26. Опубликовано 19.03.2026.

Information about the author

Aleksandra S. Osipova, Assistant Professor of the Department of Early Learning of Foreign Languages, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: osipova-sasha@inbox.ru

Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

Article history

Received 12 January 2026. Accepted 13 February 2026. Published 19 March 2026.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Адрес редакции: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1.

Телефон: 8 (47467) 2-14-13 (ответственный секретарь — Рогова Наталья Сергеевна).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

Журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» является научным журналом, в котором рассматриваются проблемы педагогики и психологии. Выходит с 2004 г. Журнал учрежден Елецким государственным университетом имени И.А. Бунина, является подписным периодическим научным изданием. Выходят 4 номера в год.

Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN в Париже (номер 188К 2073-8439), что обеспечивает информацию о нем в соответствующих международных реферативных изданиях.

Журнал включен в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (ВАК).

Полные требования к публикации размещены на сайте <http://elsu.ru/journal>

INFORMATION FOR THE AUTHORS

Address of the editorial office: 399770, Lipetsk region, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street.

Tel. 8 (47467) 2-14-13 (executive secretary — Natalia S. Rogova).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

The journal “Educational Psychology in Polycultural Space” is a scientific journal which considers pedagogical and psychological problems. It has been published since 2004. The journal was founded by Bunin Yelets State University; it is a subscription periodical scientific publication. There are 4 issues a year.

The journal is registered in the International center ISSN in Paris (number 188K 2073-8439) that ensures the information about it in corresponding international abstract publications.

The journal is included in “The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published”.

Full information is presented on site <http://elsu.ru/journal>

Научный журнал

Психология
образования
в поликультурном
пространстве

№ 1 (73) / 2026

Редактор — Н.П. Безногих
Корректор — И.И. Окружко
Техническое исполнение — В.М. Гришин

Знак информационной продукции 12+

Подписано в печать 18.03.2026
Дата выхода в свет 19.03.2026
Бумага 84,5 п.л. Формат А-4. Гарнитура Times.
Печать трафаретная
Тираж 1000 экз. Заказ № 6
Свободная цена

Адрес редакции и издателя:
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1
E-mail: nj-psy@elsu.ru
Сайт редколлегии: <http://www1.elsu.ru/journal>

Подписной индекс журнала № 43283 в объединенном каталоге «Пресса России»

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1
