

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**

№ 2 (74) / 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. Коммунарков, 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: AAH-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: AEK-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

**Колосова И.Г.**

Сравнительный анализ понятий «стрессоустойчивость» и «жизнестойкость» ..... 9

**Костина Л.М., Николаева А.В.**

Отношение студентов к отдельным аспектам психологической безопасности личности и персонализации образования ..... 18

**Кудинов С.С., Элали М.А.**

Адаптация иностранных студентов к образовательной и социокультурной среде Российского университета дружбы народов: проблемы и пути решения ..... 27

**Скороход К.Д., Никифорова С.Н.**

Особенности эмоционально-личностной сферы подростков в довузовских учреждениях министерства обороны Российской Федерации ..... 37

### КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

**Артюхина М.С., Митрохина С.В., Саблукова Н.Г.**

Формирование рефлексии познавательной деятельности обучающихся учреждений среднего профессионального образования: современные подходы и практика ..... 48

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Бихатова Э.Т.**

Эволюция педагогических подходов в медицинском образовании: от традиции обучения «у постели больного» к интеграции искусственного интеллекта ..... 58

**Валишина Д.А., Масалимова А.Р.**

Корпоративное обучение педагогов-наставников в условиях цифровой реальности: системный взгляд на проблему ..... 68

**Дворяткина С.Н., Федянина Е.А.**

Кластеры фундирования медиакомпетентности старшеклассников: система междисциплинарных заданий в условиях цифрового диалога культур ..... 80

**Демидова Е.А.**

Педагогический потенциал конкурсных естественно-научных исследований обучающихся на основе экосистемного подхода ..... 95

**Иванова М.Ю., Сотникова Е.А., Гладышева М.С.**

Категория падежа в методике преподавания русского языка в средней школе: дидактические барьеры и пути преодоления трудностей ..... 104

**Пузатых А.Н., Аброськина Н.В.**

Учебные материалы регионоведческой направленности в обучении английскому языку: возможности и перспективы применения ..... 115

**Санина Е.И., Яворская А.М.**

Цифровые инструменты формирования рефлексии учебно-познавательной деятельности при обучении решению планиметрических задач ..... 126

**Сикорская Л.Е., Ковалёва Ю.В., Васькова О.В., Давыдова Е.С., Радина Л.А.**

Исследование социально-психологических характеристик вовлеченности родителей в процесс реабилитации детей с тяжелыми нарушениями развития ..... 136

**Шуралёв А.М.**

Концептологический аспект обучения русской литературе в зарубежной школе ..... 154

---

---

**Щербатых С.В., Полякова А.Ю.**

Методические особенности использования сервиса «ЯКласс» в рамках изучения курса «Вероятность и статистика» в общеобразовательной школе..... 163

**Щупленков О.В.**

Факторы, способствующие формированию цифровых компетенций и исследовательских умений у студентов ..... 178

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

**Карташова В.Н., Мезинов В.Н.**

Единство в многообразии российского образования: исторический опыт, традиции, инновации (обзор заседания Круглого стола в рамках V Международной Ассамблеи Российской академии образования «Уроки единства») ..... 188

**К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ** .....196

---

## CONTENTS

---

### PSYCHOLOGICAL SCIENCES

**Irina G. Kolosova**

Comparative analysis of the concepts of “stress resistance” and “life stability” ..... 9

**Liubov M. Kostina, Anastasia V. Nikolaeva**

Students' attitudes towards individual aspects of psychological safety of the individual and personalization of education ..... 18

**Stanislav S. Kudinov, Maria A. Elali**

Adaptation of international students to the educational and sociocultural environment of Peoples' Friendship University of Russia: problems and solutions ..... 27

**Konstantin D. Skorokhod, Svetlana N. Nikiforova**

Features of the emotional and personal sphere of adolescents in pre-university institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation ..... 37

### COGNITIVE SCIENCES

**Maria S. Artyukhina, Svetlana V. Mitrokhina, Natalia G. Sablukova**

Formation of reflection on cognitive activity of students of vocational education institutions: modern approaches and practice ..... 48

### PEDAGOGICAL SCIENCES

**Elvira T. Bikhatova**

Evolution of pedagogical approaches in medical education: from the tradition of “bed-side” learning to the integration of artificial intelligence ..... 58

**Diana A. Valishina, Alfiya R. Masalimova**

Corporate training of mentors in the digital reality: a systemic approach ..... 68

**Svetlana N. Dvoryatkina, Ekaterina A. Fedyanina**

Clusters for funding schoolchildren's media competence: a system of interdisciplinary tasks in the context of digital dialogue of cultures ..... 80

**Elena A. Demidova**

Pedagogical potential of students' competitive natural science research based on an ecosystem approach ..... 95

**Marina Y. Ivanova, Elena A. Sotnikova, Marina S. Gladysheva**

The category of case in teaching methods of the russian language in secondary school: didactic barriers and ways of overcoming difficulties ..... 104

**Alexander N. Puzatykh, Natalia B. Abroskina**

Teaching materials with a regional studies focus in teaching english: possibilities and prospects of application ..... 115

**Elena I. Sanina, Anna M. Yavorskaya**

Digital tools for forming reflection of learning and learning activities in teaching planimetric problems ..... 126

**Larisa E. Sikorskaya, Yulia V. Kovaleva, Olga V. Vaskova, Ekaterina S. Davydova, Lyudmila A. Radina**

Research of the socio-psychological characteristics of parents' involvement in the rehabilitation process of children with severe developmental disorders ..... 136

**Alexander M. Shuralev**

The conceptual aspect of teaching russian literature in a foreign school ..... 154

---

---

**Sergei V. Scherbatykh, Anna Yu. Polyakova**

Methodical features of using the «YaClass» service within the study of the «Probability and Statistics» course in general education school ..... 163

**Oleg V. Shchuplenkov**

Factors contributing to the formation of digital competencies and research skills among students .. 178

**SCIENTIFIC LIFE**

**Valentina N. Kartashova, Vladimir N. Mezinov**

Unity in diversity in russian education: historical experience, traditions, and innovations (a review of the Roundtable discussion at the V International Assembly of the Russian academy of education (RAE) “Lessons of unity”)..... 188

**INFORMATION FOR THE AUTHORS** .....196

Научная статья  
УДК 159.923  
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-9-17>

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ» И «ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ»

---

**Ирина Геннадьевна Колосова**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия,  
[tais\\_i@mail.ru](mailto:tais_i@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9548-7998>

**Резюме.** В статье рассматриваются различные подходы к пониманию понятия жизнестойкости и стрессоустойчивости, уточняется их содержание, описаны основные характеристики каждого из указанных комплексных качеств. Рассмотрены основные термины, близкие по содержанию и описывающие способность справляться с трудными обстоятельствами: в диапазоне от устойчивости и активности до интегративной способности успешно адаптироваться. Произведен сравнительный анализ классических теорий отечественной и зарубежной психологии и относительно современного метода психологической помощи «Системное формирование жизненного пути личности» А.А. Плигина, в которых используются данные понятия, позволяющие определить феномен способности выдерживать стресс и успешно его преодолевать и ситуативной, и как долгосрочные стратегии, и как качества личности. В теоретическом анализе уделено внимание различным факторам, влияющим на жизнестойкость и стрессоустойчивости, содержанию и составу комплекса личностных особенностей, входящих в состав данных феноменов, произведено разделение интегративных качеств и копинг-стратегий. Основные сравнительные акценты сделаны в описании содержания понятия жизнестойкости при сопоставлении теории С. Мадди и А.А. Плигина. Отмечены ключевые когнитивные, эмоциональные и поведенческие параметры, которые позволяют выстроить шкалу жизнестойкости. При описании понятия стрессоустойчивости проведен сравнительный анализ нескольких теорий, смысловые акценты сделаны с помощью сопоставления классических теорий стресса Г. Селье и Р. Лазаруса и системного формирования жизненного пути личности А.А. Плигина. В завершении выстроена единая сравнительная система анализа понятий, в которую были включены: функции когнитивной оценки и эмоциональной регуляции, задачи поведенческой регуляции, происхождение, прогноз развития и связь с посттравматическим ростом.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, устойчивость, стратегии жизненной стойкости, совладание, стрессоустойчивость, стресс

---

## Для цитирования

Колосова И.Г. Сравнительный анализ понятий «стрессоустойчивость» и «жизнестойкость» // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 9–17. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-9-17>

Research article

## COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF "STRESS RESISTANCE" AND "LIFE STABILITY"

**Irina G. Kolosova**

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, [tais\\_i@mail.ru](mailto:tais_i@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9548-7998>

**Abstract.** *The article discusses various approaches to understanding the concepts of resilience and stress resistance, clarifies their content, and describes the main characteristics of each of these complex qualities. The article also examines the main terms that are similar in content and describe the ability to cope with difficult circumstances, ranging from resilience and activity to the ability to successfully adapt. A comparative analysis of classical theories of domestic and foreign psychology and the relatively modern method of psychological assistance “Systemic Formation of an Individual's Life Path” by A.A. Pligin, which use these concepts to define the phenomenon of the ability to withstand and successfully overcome stress, both as situational strategies and as personality traits, has been conducted. In the theoretical analysis, attention is paid to various factors affecting resilience and stress resistance, the content and composition of the complex of personal characteristics included in these phenomena, and the separation of integrative qualities and coping strategies is made. The main comparative accents are made in the description of the content of the concept of resilience when comparing the theory of S. Muddy and A.A. Pligin. The key cognitive, emotional, and behavioral parameters that allow us to build a scale of resilience are highlighted. When describing the concept of stress resistance, a comparative analysis of several theories was conducted, and the semantic accents were made by comparing the classical theories of stress by G. Selye and R. Lazarus, as well as the systemic formation of an individual's life path by A.A. Pligin. Finally, a unified comparative system of analyzing concepts was developed, which included the functions of cognitive assessment and emotional regulation, the tasks of behavioral regulation, the origin, the development forecast, and the connection with post-traumatic growth.*

**Keywords:** *resilience, sustainability, strategies of resilience, coping, stress resistance, stress*

## For citation

Kolosova, I.G. (2026). Comparative analysis of the concepts of “stress resistance” and “life stability”. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 9–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-9-17>

Современные условия жизни все больше усиливают эмоциональную, информационную нагрузку на психику человека. В связи с эти все более актуальным становится вопрос о способности справляться с новыми требованиями, сохраняя при этом психологическое и соматическое здоровье. Это вызвало повышенный интерес гуманитарных наук к проблеме устойчивости человека к воздействию негативных факторов.

---

В понятийном поле отечественной и зарубежной психологии появилось несколько похожих, синонимичных, но тем не менее самостоятельных терминов, описывающих феномен способности личности справляться с вызовами времени. В зарубежной психологии возникли понятия *hardiness* (выносливость, устойчивость) (С. Мадди), *resilience framework* (система обеспечения устойчивости) (Э. Вернер, Р. Смит), а также близкое по смыслу *courage to create* (мужество творить) (Р. Мэй). Можно упомянуть понятие *proactivity* (проактивность), введенное В. Франклом как обозначение способности выбирать свою реакцию на внешние раздражители в соответствии с собственными целями и этическими принципами. Про позитивную свободу пишет также Э. Фромм, использующий понятие *spontaneous activity* (спонтанная активность), которое указывает на полноценный контакт с миром, преодоление по своей воле страха одиночества. Таким образом, используются термины в диапазоне от мужества до выносливости: крепость, смелость, дерзость и т.д.

Ключевыми теориями, появившимися в результате изучения данных феноменов, можно назвать теорию жизнестойкости С. Мадди (S.R. Maddi), модель устойчивости Э. Вернер и Р.С. Смит (E.E. Werner, R.S. Smith), биопсихосоциальную модель жизнестойкости Д. Энгеля (G. Engel), теорию когнитивной оценки Р. Лазаруса (R.S. Lazarus), динамическую модель устойчивости Э.С. Мастен (A.S. Masten), теорию посттравматического роста Р. Тедеси и Л. Калхун (R.G. Tedeschi, L.G. Calhoun), социально-экологическую модель У. Бронфенбреннера (U. Bronfenbrenner), теорию сохранения ресурсов С. Хобфолла (S. Hobfoll) и др.

С. Мадди термином *hardiness* обозначает личностную черту, помогающую преодолевать стресс и превращать кризисы в возможности. Она включает три компонента: вовлеченность (*commitment*) — активное участие в жизни, контроль (*control*) — вера в возможность влиять на события, принятие вызова (*challenge*) — восприятие изменений как стимула для роста (С. Мадди, 2002).

В работах Э. Вернер и Р. Смит выделены факторы, способствующие устойчивости личности, которые поделены на 2 группы: внутренние (интеллект, оптимизм) и внешние (поддержка семьи, школы). Всего 4 основных фактора — активное решение проблем; способность воспринять травмирующие обстоятельства конструктивно; способность стимулировать позитивное взаимодействие с другими; способность принять и увидеть значимость событий посредством веры (Werner, Smith, 1989).

Биопсихосоциальная модель жизнестойкости Д. Энгеля объединяет биологические (генетика, нейрофизиология), психологические (личность, копинг-стратегии) и социальные (поддержка, культура) факторы (Engel, 1977).

У Р. Лазаруса жизнестойкость зависит от оценки стрессовых событий как угрожающих. Это приводит или к снижению устойчивости, или к восприятию события как вызова, дающего возможности, что повышает устойчивость (Лазарус, Фолкман, 1984).

В работе Э.С. Мастен устойчивость наделяется свойство меняться в зависимости от новых условий. Указываются определяющие ее внешние и внутренние факторы, среди которых саморегуляция и высокий интеллект, умение решать проблемы, влияние семьи и ближайшего окружения. Как понятие устойчивость пересекается с компетентностью и жизнестойкостью (Masten, Best, Garmezy, 1990). У С. Хобфолла акцент в становлении жизнестойкости делается на наличии ресурсов (материальных, социальных, психологических) (Hobfoll, 1989).

---

---

В российскую психологию термин «жизнестойкость» ввел Д.А. Леонтьев (Леонтьев, Рассказова, 2002), дав таким образом русскоязычный вариант понятия *hardiness*, предложенного С. Мадди. Автор определил его как интегративную характеристику личности, ответственную за успех в преодолении жизненных трудностей. Его понимание этого феномена лежит в области личностного потенциала человека. Указывается, что это понятие близко по смыслу к понятию «жизнетворчество». Термин «жизнестойкость» прижился и в дальнейшем был использован множеством исследователей, занимавшихся изучением разных социально-демографических групп респондентов. Например, Л.А. Александрова (2005) определила жизнестойкость как интегративную способность, способствующую успешной адаптации личности. В составе несколько блоков: общих способностей, включающих когнитивные качества (самосознание и базовые личностные установки, интеллект, смысл и ответственность) и специальные способности, позволяющие взаимодействовать с людьми и преодолевать сложные обстоятельства.

Отдельно следует указать на авторский метод психологической помощи А.А. Плигина, использующего понятие стратегии жизненной стойкости. В его понимании жизненная стойкость — «это стратегия преодоления жизненных трудностей высокой интенсивности (препятствий в построении жизненного пути), живучесть, негибкость, жизнеспособность в условиях давления груза обстоятельств жизни, которая постепенно складывается как опыт осознанной саморегуляции на различных этапах реализации жизни» (Плигин, 2022, с. 20). На развитие этого комплексного качества влияют несколько компонентов индивидуального опыта: реактивное реагирование на стресс, копинг стратегии, конструктивная рефлексия, позитивный опыт преодоления жизненных трудностей высокой интенсивности на протяжении длительного периода жизни, обобщение ресурсов по преодолению жизненных трудностей до стратегии жизненной стойкости (Плигин, 2022, с. 20–21).

Таким образом, если взять теорию С. Мадди, как основоположника работ по данной тематике, и авторский метод А.А. Плигина, можно провести сравнительный анализ содержания понятия жизнестойкость. Обе теории рассматривают жизнестойкость как важный фактор успешного преодоления трудностей, но делают это с разных методологических позиций.

В теории С. Мадди основное внимание уделяется личностным особенностям. Жизнестойкость рассматривается как черта, помогающая преодолевать стресс, являющаяся относительно стабильной личностной характеристикой, формирующаяся через жизненный опыт, в котором особую роль играют кризисы. А.А. Плигин, напротив, говорит о навыке, который можно развить, который поддается целенаправленной и осознанной тренировке через коучинговые практики и рефлексии. Авторы выделяют разные составляющие комплексного качества. С. Мадди, как указывалось выше, называет три компонента (активное включение, веру в свои способности справиться и восприятие обстоятельств как возможности для роста). А.А. Плигин описывает четыре компонента (осознанность — понимание своих состояний и мотивов; ответственность — принятие авторства своей жизни; целеполагание — способность ставить и удерживать значимые цели; ресурсность — доступ к внутренним и внешним ресурсам).

Как мы видим, оба подхода подчеркивают важность личной активности в преодолении трудностей, указывают на важность смыслов (вовлеченность у С. Мадди и целеполагание у А.А. Плигина). Оба автора рассматривают жизнестойкость как развиваемое качество. С. Мадди дает научно обоснованную модель устойчивости как лич-

---

---

ностной характеристики, А.А. Плигин предлагает практико-ориентированную систему развития этого качества через коучинговые инструменты.

Представляется возможным обобщить подходы и прийти к единому толкованию жизнестойкости. Нам важно понимать, как это качество проявляется в реальной жизни человека через когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции.

К ключевым проявлениям жизнестойкости можно отнести:

1. Эмоциональную стабильность в кризисах (критерии: сохранение спокойствия в условиях неопределенности; быстрое восстановление после стрессовых событий).
2. Гибкость мышления и адаптивность (критерии: способность пересматривать планы при изменении обстоятельств, восприятие трудностей как возможностей роста).
3. Ориентация на решение, а не на проблему (критерии: фокус внимания на контролируемых аспектах ситуации, активный поиск ресурсов).
4. Осмысленность действий (критерии: наличие непротиворечивой, осознанной системы ценностей и целей, поиск смысла даже в негативном опыте).
5. Социальная включенность (критерии: открытость помощи, опора на близких других).

Соответственно, на другом полюсе, при низкой жизнестойкости: катастрофизация событий (только преувеличенно негативная оценка со сверхобобщением), пассивность (отсутствие стремлений и действий по преодолению негативных обстоятельств), социальная изоляция (уход и отказ от социальной поддержки), фиксация на прошлом.

Жизнестойкость — это особый способ взаимодействия со стрессом, на когнитивном уровне проявляющийся в гибкости мышления, на эмоциональном — в способности регулировать переживания, на поведенческом — в поиске оптимальных стратегий совладания, в том числе социальной поддержки. А в случае наступления трудных жизненных обстоятельств — способность к «посттравматическому росту», где ключевыми характеристиками также являются скорость и способ восстановления.

Безусловно, жизнестойкость прямо пересекается с более ранним понятием стрессоустойчивости. И совершенно очевидно имеет с ним родственные смысловые связи, поскольку все исследователи так или иначе упоминают, что способность успешно и сознательно противостоять жизненным трудностям требует от человека комплексной способности справляться со стрессом.

Стрессоустойчивость (*stress resistance* или *stress resilience*) изучается в психологии, медицине и нейронауках, и существует несколько ключевых теорий, объясняющих ее механизмы. Они пересекаются с теориями жизнестойкости, но фокусируются именно на устойчивости к стрессу. Классическими являются: теория физиологической устойчивости (Г. Селье); когнитивная оценка (Р. Лазарус); *hardiness*-триада (С. Мадди), ресурсная модель (С. Хобфолл). Самая известная из них — теория общего адаптационного синдрома (Селье, 1979), согласно которой организм реагирует на стресс универсальной трехфазной реакцией: тревога (мобилизация ресурсов); сопротивление (адаптация к стрессору); истощение (если стресс длительный). Связь со стрессоустойчивостью проявляется в том, чем дольше организм задерживается в фазе сопротивления без истощения, тем выше стрессоустойчивость.

В теории когнитивной оценки стресса (Lazarus, Folkman, 1984) стресс зависит не от самого события, а от его субъективной оценки, которая может быть первичной (угроза/вызов/нейтральное) и вторичной (достаточно ли ресурсов для преодоления). Стрессоустойчивость определяется когнитивной комбинацией «вызов + достаточность

---

ресурсов», то есть люди с высокой стрессоустойчивостью склонны оценивать стрессоры как «контролируемые» и «преодолимые».

В нейронауке устойчивость к стрессу трактуется как зависящая от генетики (например, вариации гена переносчика серотонина 5-HTTLPR), гормонального баланса (кортизол, окситоцин, дофамин), нейропластичности (способность мозга адаптироваться к стрессу).

С. Порджес (Porges, 1995) в поливагальной теории рассматривает роль вегетативной нервной системы. Блуждающий нерв вызывает две основных эволюционно закрепившихся реакции «бей или беги», «замри» в зависимости от того, оценивается ситуация как опасная или безопасная при участии блуждающего нерва. Он регулирует включение симпатической или парасимпатической активации, эмоциональной саморегуляции. Люди с высоким тонусом блуждающего нерва, по мнению автора, более стрессоустойчивы. То есть, устойчивость к стрессу имеет физиологические основы, но может подвергаться улучшению через тренировку осознанного переключения в нужное состояние — социальную вовлеченность.

В авторском методе психологической помощи «Системное формирование жизненного пути личности» А.А. Плигина наиболее близким понятием является реактивная стратегия реагирования на стресс, осознанная саморегуляция, развитие копинг-стратегии и когнитивная гибкость.

Классический подход предлагает в качестве практического применения диагностику уровня стрессоустойчивости, коррекцию последствий стресса и, при необходимости, медикаментозную поддержку. В авторском методе А.А. Плигина применяется картирование стресс-факторов, разработка индивидуальных *antistress*-протоколов. Это позволяет утверждать, что метод представляет собой закономерное развитие концепции стрессоустойчивости:

1. От реактивной модели (адаптация к стрессу) к проактивной (формирование стресс-иммунитета).
2. От общепсихологических закономерностей к персонифицированным решениям.
3. От коррекции последствий к превентивному развитию навыков.

Таким образом, стрессоустойчивость объясняется биологическими (гены, нейрофизиология), психологическими (оценка, самооффективность) и социальными (поддержка, ресурсы) факторами. Разные теории делают акцент на разных аспектах.

Попробуем свести разные точки зрения в единую систему. Хотя жизнестойкость (*hardiness*) и стрессоустойчивость (*stress resilience*) часто используются как синонимы, между ними есть важные различия. Оба понятия связаны с преодолением трудностей, но акценты и механизмы у них разные.

Подводя итоги, отметим: оба понятия взаимосвязаны — жизнестойкость может повышать стрессоустойчивость, если человек воспринимает стресс как вызов (а не угрозу), его организм реагирует менее разрушительно. Жизнестойкость можно определить как мировоззренческую личную философию устойчивости, определяющую, как человек интерпретирует и преобразует трудности. Стрессоустойчивость — часть биологической основы жизнестойкости, если тело быстро истощается, сложнее сохранять оптимизм. Это физиология и психология адаптации, как организм и психика справляются с нагрузками. Идеально, когда они обе представлены в структуре личности, физиологически и психологически дополняя друг друга, создавая возможности для максимальной устойчивости.

---

Таблица 1

**Сходство в описании феноменов жизнестойкости и стрессоустойчивости**

Критерий	Жизнестойкость	Стрессоустойчивость	Общее объяснение
Адаптация к трудностям	да	да	Оба качества помогают человеку справляться с вызовами
Роль когнитивной оценки	да (контроль, вызов)	да (первичная/вторичная оценка)	В обоих случаях важно, как человек воспринимает стрессор
Эмоциональная регуляция	да	да	Устойчивые люди меньше поддаются панике и быстрее восстанавливаются
Социальная поддержка	важна	важна	Опора на окружение повышает и жизнестойкость, и стрессоустойчивость
Связь с посттравматическим ростом	да	да	Оба феномена могут вести к личностному развитию после кризиса

Таблица 2

**Различие в описании феноменов жизнестойкости и стрессоустойчивости**

Критерий	Жизнестойкость	Стрессоустойчивость	Общее объяснение
Основной фокус	Личностная черта (устойчивость к кризисам в целом)	Способность к стресс-реакции (конкретно к физиологическому и психологическому напряжению)	Жизнестойкость шире: она включает мировоззрение, смыслы, а стрессоустойчивость больше про реакции на давление
Ключевые компоненты	Вовлеченность, контроль, принятие вызова (С. Мадди)	Физиологическая устойчивость, копинг-стратегии, адаптивность	Жизнестойкость — про «отношение к жизни», стрессоустойчивость — про «реакции на нагрузки»
Происхождение	Формируется через «смыслы и ценности»	Зависит от биологии (гены, гормоны) + опыт	Стрессоустойчивость больше связана с телесными механизмами
Примеры проявлений	Видит в кризисе возможность роста. Сохраняет цели при неудачах	Быстро успокаивается после стресса. Не болеет на фоне перегрузок	Жизнестойкость — про «стратегии жизни», стрессоустойчивость — про «реакции организма»
Можно ли развить	Да (через изменение мышления)	Частично (тренировка, но есть врожденные ограничения)	Генетика сильнее влияет на стрессоустойчивость

Практическая значимость теоретического анализа данных понятий заключается в возможности разграничения целей психологической диагностики, коррекции и профилактики при работе с трудными жизненными ситуациями. При выборе инструментов диагностики необходимо понимать, что высокая стрессоустойчивость необязательно дает такой же уровень жизнестойкости, что при остром стрессе позволяет выдержать напряжение, но в кризисе не имеет ресурсов преодоления. Это особенно важно при профотборе, например, в службы, требующие и того, и другого — МЧС, полиция, экстренная медицина, и требует использования двух шкал.

При определении краткосрочной и долгосрочной помощи понимание феноменов стрессоустойчивости и жизнестойкости позволяет выбрать формы работы: для укрепления стрессоустойчивости, как способности сохранять самообладание, работоспособность и контроль эмоций, подходят методы развития саморегуляции; для развития жизнестойкости — методы формирования мировоззрения, смысла жизни, способности к адаптации.

---

нестойкости, как способности сохранять устойчивость в длительной неопределенности, например, хронический стресс или потери, необходимы методы работы с убеждениями и смыслами. Сравнительный анализ доказывает, что при подготовке программ профилактики выгорания важно включать не только методы эмоциональной саморегуляции, но и работу с ценностями, чувством контроля и риска, то есть жизнестойкость, как фундамент, иначе мы можем получить внешне стабильных, но внутренне истощенных сотрудников. В управлении и спорте знание уровня стрессоустойчивости помогает в прогнозе качества выполнения задач в условиях давления обстоятельств, а жизнестойкости - способности менять стратегию и сохранять мотивацию при невозможности работать в прежних условиях.

Таким образом, теоретическое различие двух понятий позволяет определять мишени воздействия при необходимости определить или развить способность переносить трудные ситуации в краткосрочной перспективе и способность жить в неопределенности и сохранять смысл на длительных дистанциях, что дает возможность более точно подбирать методы психологической помощи.

## Литература

- Александрова Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. Т. 51. № 7. С. 83–84.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
- Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
- Плигин А.А. Развитие эффективных стратегий реагирования на стресс и жизненной стойкости // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 2. С. 18–27. [https://doi.org/10.51944/20738544\\_2022\\_2\\_18](https://doi.org/10.51944/20738544_2022_2_18)
- Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 124 с.
- Engel G.L. The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine // Science. 1977. Vol. 196 (4286). Pp. 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1989. Vol. 44. No. 3. Pp. 513–524.
- Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984.
- Masten A.S., Best K.M., Garmezy N. Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity // Development and Psychopathology. 1990. Vol. 2. No. 4. Pp. 425–444.
- Porges S.W. Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A Polyvagal Theory // Psychophysiology. 1995. Vol. 32. No. 4. Pp. 301–318. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1995.tb01213.x>
- Werner E.E., Smith R.S. Vulnerable, but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth. New York: Adams, Bannister, Cox, 1989.

## References

- Alexandrova, L.A. (2005). On the components of personality resilience as the basis of its psychological security in the modern world. *Izvestiya Taganrogskogo gosudarstvennogo radiotekhnicheskogo universiteta*, 51(7), 83–84. (In Russ.)
- Engel, G.L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.

- 
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leontiev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2006). *Test of resilience*. Moscow: Smysl. (In Russ.)
- Maddy, S. (2002). *Personality Theories: A Comparative Analysis*. St. Petersburg: Rech. (In Russ.)
- Masten, A.S., Best, K.M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- Pligin, A.A. (2022). Development of Effective Stress Response Strategies and Resilience. *Aktual'ny'e problemy` psixologicheskogo znaniya*, (2), 18–27. (In Russ.) [https://doi.org/10.51944/20738544\\_2022\\_2\\_18](https://doi.org/10.51944/20738544_2022_2_18)
- Porges, S.W. (1995). Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A Polyvagal Theory. *Psychophysiology*, 32(4), 301–318. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1995.tb01213.x>
- Selye, G. (1979). *Stress without distress*. Moscow: Progress. (In Russ.)
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1989). *Vulnerable, but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister, Cox.

---

### **Информация об авторе**

**Колосова Ирина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: [tais\\_i@mail.ru](mailto:tais_i@mail.ru)

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 13.03.25. Принята к печати 30.03.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### **Information about the author**

**Irina G. Kolosova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: [tais\\_i@mail.ru](mailto:tais_i@mail.ru)

---

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 13 March 2026. Accepted 30 March 2026. Published 19 June 2026.

Научная статья  
УДК 159.9: 316.6  
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-18-26>

## **ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ОТДЕЛЬНЫМ АСПЕКТАМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

---

**Любовь Михайловна Костина<sup>1</sup>, Анастасия Вячеславовна Николаева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, [lumiko@mail.ru](mailto:lumiko@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0472-7640>

<sup>3</sup> Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия, [anavako@mail.ru](mailto:anavako@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3877-5093>

**Резюме.** *Актуальность определяется государственной политикой, направленной на модернизацию современного российского образования, которая включает информатизацию образовательного процесса и обеспечение его комплексной безопасности, в том числе и психологической. Отдельным аспектом психологической безопасности личности является ее информационно-психологическая безопасность, которая рассматривается и как отдельный элемент и как составная часть общей психологической безопасности личности. Одним из аспектов персонализации образования является его цифровизация, как ведущая задача современного мирового и российского образования. Цель данного исследования: определить отношение студентов к отдельным аспектам психологической безопасности личности и персонализации образования. Участники: студенты старших курсов бакалавриата (n = 312) высших учебных заведений Северо-Западного и Приволжского федерального округа Российской Федерации, средний возраст — 20,6 лет. Методы: для определения отношения обучающихся к информационно-психологической безопасности и цифровизации образовательного процесса студентов использовались опросные методы, отвечающие требованиям научности. Результаты исследования: определены особенности отношения студентов к психологической безопасности личности в аспекте информационно-психологической безопасности, а также к персонализации образовательного процесса, в аспекте его цифровизации. Выявлена региональная специфика отношения студентов к данным аспектам психологической безопасности и персонализации образования.*

**Ключевые слова:** *психологическая безопасность личности, информационно-психологическая безопасность, персонализация образования, цифровизация обучения, студенты*

### **Для цитирования**

Костина Л.М., Николаева А.В. Отношение студентов к отдельным аспектам психологической безопасности личности и персонализации образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 18–26. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-18-26>

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

---

## STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS INDIVIDUAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE INDIVIDUAL AND PERSONALIZATION OF EDUCATION

Liubov M. Kostina<sup>1</sup>, Anastasia V. Nikolaeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, lumiko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0472-7640>

<sup>3</sup> Chuvash State Pedagogical University named after. I. Yakovlev, Cheboksary, Russia, anavako@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3877-5093>

**Abstract.** *The relevance of this study is determined by state policy aimed at modernizing contemporary Russian education, which includes the informatization of the educational process and ensuring its comprehensive security, including psychological security. A separate aspect of an individual's psychological security is their information and psychological security, which is considered both as a separate element and as an integral part of the overall psychological security of an individual. One aspect of the personalization of education is its digitalization, as a leading task of modern global and Russian education. The purpose of this study was to determine students' attitudes toward individual aspects of psychological security and the personalization of education. Participants: senior undergraduate students (n=312) from higher educational institutions in the Northwestern and Volga Federal Districts of the Russian Federation, average age — 20.6 years. Methods: To determine students' attitudes toward information and psychological security and the digitalization of the educational process, survey methods meeting scientific requirements were used. Study results: The characteristics of students' attitudes toward psychological security in terms of information and psychological security, as well as toward the personalization of the educational process in terms of its digitalization, were identified. Regional specificities in students' attitudes toward these aspects of psychological security and the personalization of education were revealed.*

**Keywords:** *psychological security, information and psychological security, personalization of education, digitalization of learning, students*

### For citation

---

Kostina, L.M., & Nikolaeva A.V. (2026). Students' attitudes towards individual aspects of psychological safety of the individual and personalization of education. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 18–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-18-26>

В настоящее время в системе образования прослеживается тенденция смены приоритетов при подготовке будущих специалистов. В связи с повышением качества подготовки студентов в высшем образовании ведущими направленностями становятся персонализация и цифровизация образования. Значимость данных процессов определяется традиционно на трех уровнях: государственном, научном и на уровне системы образования.

На государственном уровне модернизация современного образования вообще и высшего образования, в частности получила начало в 2013 г. с принятием нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Были провозглашены принципы доступности качественного образования, гибкости образовательных маршрутов для раскрытия индивидуальных возможностей каждого обучающегося на всех уровнях образования.

---

Продолжая тенденцию государственной поддержки модернизации современного образования с 2018 г. в Российской Федерации успешно реализуется Национальный проект «Образование», которые всесторонне поддерживает раскрытие одаренностей и способностей каждого ученика через осуществление персонализированного подхода и методики индивидуального обучения.

Уровень системы образования в динамических изменениях современного образования определен Федеральными образовательными стандартами, введенными на всех ступенях, в том числе и в высшем образовании. Наиболее важными целями ФГОС являются развитие универсальных и профессиональных компетенций, формирование цифровой грамотности и конкурентоспособности будущих специалистов с учетом потребностей общества и индивидуальных возможностей к самореализации каждого студента.

Столь пристальное внимание к проблемам персонализации и цифровизации со стороны государства и системы образования вызвало значительный научный интерес. Развитие персонализированного подхода к обучению рассматривается в трудах отечественных (Абалян, 2024; Крышкин, 2025) и зарубежных авторов (Kesson, 2021; Maity, 2019). Научное сообщество сосредоточило усилия на изучении специфики персонализированной методики, выявляя наиболее эффективные методы формирования индивидуальной образовательной траектории ученика. Психологи исследуют влияние персональных факторов на мотивацию и успеваемость обучающихся, разрабатывая рекомендации по адаптации обучения к индивидуальным потребностям ребенка (Костина, 2016; Gambhir, 2022).

Одним из компонентов персонализации образования является цифровизация образовательного процесса. Научные труды отечественных педагогов и психологов охватывают широкий спектр в данной области (Брусницына, 2023; Хильманович, 2024). Значительное внимание уделено изучению влияния информационно-коммуникационных технологий на качество усвоения материала, выработку эффективных алгоритмов дистанционного взаимодействия учителя и ученика (Болкунов, 2023).

В этой связи остро встает вопрос обеспечения психологической безопасности личности в целом и информационно-психологической безопасности обучающихся, в частности. В научной среде проблеме информационно-психологической безопасности также отводится большое внимание особенно в последнее десятилетие (Костина, 2025; Сонин, 2023).

Несмотря на достаточно большой интерес ученых к обозначенным темам остается не изученной проблема отношения самих учащихся к отдельным аспектам персонализации образования и психологической безопасности.

**Цель** исследования — выявление отношения студентов к отдельным аспектам психологической безопасности личности и персонализации образования.

**Задачи** исследования:

1. Определить отношение студентов к цифровизации образовательного процесса, как аспекту персонализации образования.
2. Выявить отношение студентов к информационно-психологической безопасности, как аспекту общей психологической безопасности.
3. Раскрыть региональную специфику отношения студентов к отдельным аспектам психологической безопасности личности и персонализации образования.

**База** эмпирического исследования: Федеральные государственные бюджетные образовательные организации высшего образования, расположенные на территории Северо-Западного и Приволжского федерального округа Российской Федерации.

---

---

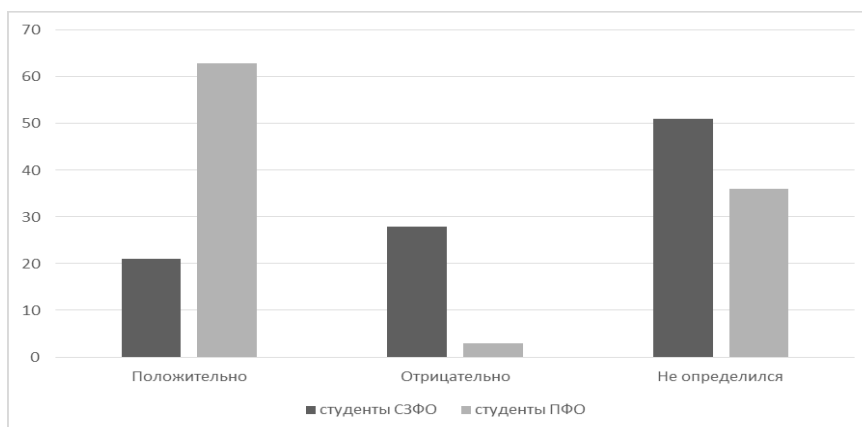
**Участники** исследования. Выборочная совокупность исследуемого контингента составила 312 респондентов, являющихся студентами старших курсов бакалавриата возрастной группы от 19 до 21 года, проходящих обучение по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в учреждениях федерального государственного высшего образования.

**Методы.** Эмпирическое исследование проводилось посредством анкетирования целевой аудитории, для которого применялся специально созданный инструментарий — авторские опросники «Отношение студентов к цифровизации образования» и «Отношение студентов к информационно-психологической безопасности в образовании». Опрос проходил в дистанционной форме с использованием современного электронного ресурса Yandex Form, позволяющего оперативно собирать и обрабатывать полученные данные. Весь процесс организации и проведения исследования соблюдал строгие требования научной этики, обеспечивая обязательное получение предварительного информированного согласия каждого участника и сохранность приватности полученной личной информации, что соответствует международным нормам и требованиям академической добросовестности.

Результаты исследования представляются последовательно по каждому из изучаемых аспектов. Первоначально обратимся к данным, полученным в ходе изучения представлений и отношения студентов к цифровизации образовательного процесса, как аспекту персонализации образования.

На вопрос о том, знают ли студенты о персонализации и цифровизации образования, утвердительно ответили более 70 % респондентов Северо-Западного и Приволжского федерального округа. Плохо осведомлены по данному вопросу треть опрошенных. Данные результаты могут быть обусловлены низкой заинтересованностью молодежи в процессах модернизации современного высшего образования в целом, что мы уже отмечали в предыдущих работах (Костина, 2025).

Далее изучалось отношение студентов к цифровизации образования. Результаты представлены на рисунке 1.



*Рис. 1.* Отношение студентов к цифровизации образовательного процесса, как аспекту персонализации образования

По данным, представленным на рисунке видно, что в большинстве своем студенты Северо-западного региона не определились со своим отношением к цифровизации образования (51 %). Положительно к данному процессу относится меньше четверти респондентов и отрицательно — около трети опрошенных (28 %). Свои ответы ре-

---

---

спонденты поясняли интенсивным внедрением цифровых технологий в образование, которые не все студенты успевают осваивать, недостаточной технической оснащённостью вузов, сбоями в передаче данных по сети Интернет, необходимостью дополнительных финансовых затрат на технические средства, более жесткими дедлайнами и отсутствием гибких индивидуализированных вариантов оценивания. В качестве положительных моментов цифровизации студенты отмечали конкретику содержания курсов, понятность объема заданий, ясность критериев оценивания, возможность персонального построения образовательного маршрута и планирования времени.

Иные результаты опроса продемонстрировали студенты вузов Приволжского федерального округа. Подавляющее большинство респондентов данной группы (63 %) положительно оценивают цифровизацию образования как аспект персонализации образовательного процесса в вузе в целом. Лишь 3 % отрицают преимущество данного процесса и около четверти не определились. Респонденты поясняли свое положительное отношение к цифровизации повышением интереса к обучению, возможностью вариативного выполнения заданий, понятностью критериев и результатов оценивания, повышением интереса преподавателей к учебному процессу. Как и сверстники из СЗФО студенты ПФО, в первую очередь, жалуются на технические проблемы и финансовые возможности при внедрении цифровизации. В проведенном ранее исследовании (Костина, 2025), мы отметили, что фактор повышения материального благополучия студенты выделяют как один из ведущих в общей модернизации современного российского образования. Они ставят его в первую тройку по значимости, в то время, как цифровизация остается далеко за пределами первой пятерки.

Таким образом, результаты изучения отношения студентов к цифровизации образовательного процесса, как аспекту персонализации образования позволяют говорить о четко выраженной региональной специфике с разнонаправленной тенденцией — от неопределенности в вузах Северо-Западного региона до положительного принятия в региональных вузах.

В ходе дальнейшего исследования изучалось отношение студентов к информационно-психологической безопасности, как аспекту общей психологической безопасности личности обучающихся. Результаты представлены на рисунке 2.

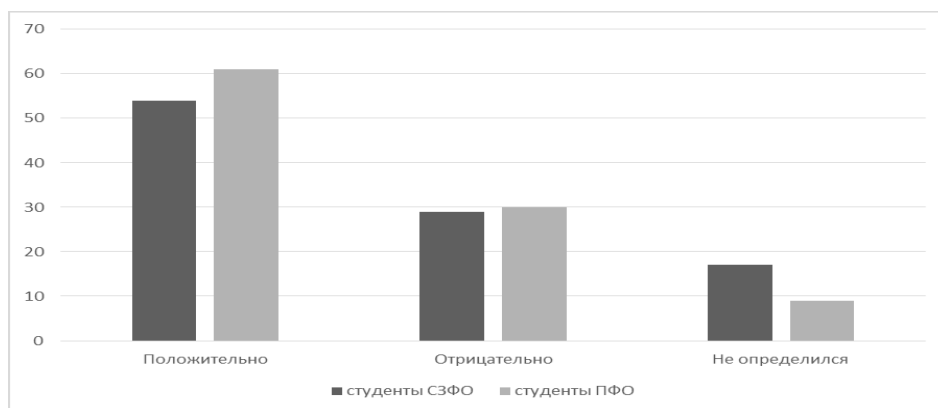


Рис. 2. Отношение студентов к информационно-психологической безопасности, как аспекту общей психологической безопасности обучающихся

Полученные данные позволяют констатировать более однородную картину ответов студентов Северо-Западного и Приволжского федерального округов. Подавляющее

---

---

большинство респондентов (54 % и 61 % соответственно) высказали положительное отношение к информационно-психологической безопасности. Они отмечали значимость и своевременность данного процесса как в социальной жизни, так и в контексте общей психологической безопасности личности и образовательной среды вуза. Наименьшее количество студентов в обоих регионах показали неопределившуюся позицию (17 % и 9 %). Результат опроса выявил идентичное (около 30 %) отрицательное отношение к информационно-психологической безопасности со стороны студентов и Северо-Западного, и Приволжского федерального округа. Свои ответы студенты поясняли недовольством блокировкой отдельных привычных Интернет-ресурсов и программ, необходимостью персональной идентификации в среде wi-fi вуза, обязанностью получать информированное согласие при проведении различных диагностических процедур, при выполнении заданий и проведении студенческих научных исследований и т.д.

Также, анализируя полученные результаты с данными ранее проведенного исследования (Костина, 2025), отметим, что фактор обеспечения безопасности образовательного процесса студенты ставят на одно из последних мест по значимости в процессе модернизации современного образования.

Таким образом, изучение отношения студентов к информационно-психологической безопасности, как аспекту общей психологической безопасности обучающихся, показало преобладание положительных результатов без выраженной региональной специфики.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Отношения студентов к цифровизации образовательного процесса, как аспекту персонализации образования имеет ярко выраженную региональную специфику разнонаправленного характера.

2. Студенты вузов Приволжского Федерального округа проявили преобладание положительного отношения к цифровизации образования, отмечая повышение интереса к обучению, возможность вариативного выполнения заданий, понятность критериев и результатов оценивания, увеличение заинтересованности преподавателей к учебному процессу.

3. В вузах Северо-Западного Федерального округа обучающиеся высказали неопределившееся и отрицательное отношение к цифровизации образования, объясняя свою позицию неуспеваемостью, недостаточной технической оснащённостью вузов, сбоями в передаче данных по сети Интернет, необходимостью дополнительных финансовых затрат на технические средства, более жесткими дедлайнами и отсутствием гибких индивидуализированных вариантов машинного оценивания.

4. Отношение студентов к информационно-психологической безопасности, как аспекту общей психологической безопасности обучающихся позволяет констатировать отсутствие региональной специфики и преобладание положительных оценок у студентов вузов Северо-Западного и Приволжского федерального округов.

Дальнейшие перспективы научных исследований включают углубленное изучение факторов, определяющих различное восприятие цифровизации в регионах, разработку адаптационных моделей, оценку влияния технологий на психологическое состояние студентов и создание межрегиональной базы передовых практик. Необходимо также развивать инфраструктуру вузов, повышать квалификацию педагогов и оказывать финансовую поддержку студентам и образовательным организациям.

Таким образом, дальнейшие шаги требуют интеграции научных изысканий и практической деятельности, нацеленной на устранение существующих диспропорций и

---

---

дальнейшее развитие эффективной модели персонализированной и психологически безопасной образовательной среды в российском высшем образовании.

## Литература

- Абалян Ж.А. Персонализированный подход в обучении. Ретроспективный анализ и обзор современных определений // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 249–252. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-249-252>
- Болкунов И.А. Особенности учебного взаимодействия в дистанционном обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 22–24.
- Брусницына Г.Г. Цифровая трансформация и персонализированное образование // Научный альманах. 2023. № 4-1 (102). С. 47–50.
- Костина Л.М., Кудяева В.С. Индивидуализация образования в аспекте информационно-психологической безопасности обучающихся // Общество. 2025. № 2-2 (37). С. 52–53.
- Костина Л.М. Отношение будущих педагогов-психологов к модернизации российского высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1, № 3 (106). С. 101–110. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-106-101-110>
- Костина Л.М. Связь ведущего элемента психологической безопасности личности (тревожности) первоклассника с показателями школьной адаптации // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 1 (33). С. 6–12.
- Крышкин В.Ю. Персонализированный подход в обучении как основа профессиональной подготовки специалистов // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2025. № 1 (23). С. 218–228.
- Сонин А.А. Представления студентов об информационно-психологической безопасности // Молодежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. № 8. С. 92–100.
- Хильманович В.Н., Копыцкий А.В., Зданович Е.С. От цифровизации к персонализированному обучению // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2024. № 2 (160). С. 8–12.
- Gambhir V., Asnate-Salazar E., Prithi M., Alvarado-Tolentino J., Tongkachok K. Using artificial intelligence and deep learning methods to analyze the marketing analytics and its impact on human resource management systems // Communications in Computer and Information Science. 2022. Vol. 1591. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-07012-9\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07012-9_30)
- Kesson K.R. Channeling John Dewey: What would Vermont's philosopher of democracy have to say about personalized learning? // Middle Grades Review. 2021. Vol. 7. No. 2. URL: <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol7/iss2/2> (дата обращения: 11.02.2026).
- Maity S. Identifying opportunities for artificial intelligence in the evolution of training and development practices // Journal of Management Development. 2019. Vol. 38. No. 8. Pp. 651–663. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2019-0069>

## References

- Abyalyan, Z.H. (2024). Personalised approach in teaching. Retrospective analysis and review of modern definitions. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, (1), 249–252. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-249-252>.
- Bolkunov, I.A. (2023). Features of educational interaction in distance learning. *Problemy sovremen-nogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (79-2), 22–24. (In Russ.)
- Brusnicyna, G.G. (2023). Digital transformation and personalised education. *Nauchnyy al'manakh*, (4-1), 47–50. (In Russ.)
- Gambhir, V., Asnate-Salazar, E., Prithi, M., Alvarado-Tolentino, J., & Tongkachok, K. (2022). Using artificial intelligence and deep learning methods to analyse the marketing analytics and its im-

- 
- pact on human resource management systems. In *Communications in Computer and Information Science*, 1591. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-07012-9\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07012-9_30)
- Kesson, K.R. (2021). Channeling John Dewey: What would Vermont's philosopher of democracy have to say about personalized learning? *Middle Grades Review*, 7(2). Retrieved from: <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol7/iss2/2>
- Khilmanovich, V.N., Kopitsky, A.V., & Zdanovich, E.S. (2024). From digitalization to personalised learning. *Vyshayaya shkola: navukova-metadychny i publitsystychyn chasopis*, (2), 8–12. (In Russ.)
- Kostina, L.M. (2016). Relationship between anxiety level and school adaptation among first graders. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (1), 6–12. (In Russ.)
- Kostina, L.M. (2025). Future teachers' attitude towards Russian higher education reform. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1(3), 101–110. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-106-101-110>
- Kostina, L.M., & Kudaeva, V.S. (2025). Individualisation of education within information-psychological safety aspect of students. *Obshchestvo*, (2-2), 52–53. (In Russ.)
- Krishkin, V.Yu. (2025). Personalised approach in education as a basis for professional training specialists. *Voyenno-pravovy i gumanitarny nauki Sibiri*, (1), 218–228. (In Russ.)
- Maity, S. (2019). Identifying opportunities for artificial intelligence in the evolution of training and development practices. *Journal of Management Development*, 38(8), 651–663. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2019-0069>
- Sonin, A.A. (2023). Students' perceptions of information-psychological security. *Molodyozh' i nauka: aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii*, (8), 92–100. (In Russ.)

---

### Информация об авторах

**Костина Любовь Михайловна**, доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; электронная почта: lumiko@mail.ru

**Николаева Анастасия Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева; почтовый адрес: Россия, 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 38; электронная почта: anavako@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 25.02.26. Принята к печати 20.04.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### Information about the authors

**Liubov M. Kostina**, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: lumiko@mail.ru

**Anastasia V. Nikolaeva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Educational Psychology, Chuvash State Pedagogical University named af-

---

ter I. Yakovlev; Postal Address: Russia, 428000, Cheboksary, 38, K. Marks Street; e-mail: anav-ako@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 25 February 2026. Accepted 20 April 2026. Published 19 June 2026.

Научная статья

УДК 159.9.07; 37.015.31

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-27-36>

## **АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ**

---

**Станислав Сергеевич Кудинов<sup>1</sup>, Мария Алексеевна Элали<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия

<sup>1</sup> [kudinov-ss@rudn.ru](mailto:kudinov-ss@rudn.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1515-8754>

<sup>2</sup> [mashahvost15@gmail.com](mailto:mashahvost15@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0003-9549-5682>

**Резюме.** В условиях ежегодного прироста количества иностранных студентов в России, в частности в статье рассматривается Российский университет дружбы народов, вопросы успешной адаптации приобретает особую важность на сегодняшний день. Данное исследование посвящено изучению процессов приспособления студентов из других стран в Российском университете дружбы народов, одном из наиболее многонациональных высших учебных заведений России. Цель: Выявить ключевые факторы, которые влияют на успешность адаптации иностранных студентов к новой образовательной и социокультурной среде Российского университета дружбы народов. Гипотеза: Успешная адаптация иностранных студентов в Российском университете дружбы народов напрямую зависит от комплексного подхода, включающего эффективную языковую подготовку, развитую систему психолого-педагогического сопровождения и активное участие иностранных студентов в межкультурных взаимодействиях. Методы и материалы: Путем изучения научной литературы и сбора практических данных, полученных посредством опросов и углубленных бесед, были определены ключевые трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты: языковые, связанные с процессом обучения, социально-психологические, а также бытовые и культурные. Разработана всеобъемлющая система поддержки, которая предусматривает довузовскую адаптацию, программу наставничества, специальные образовательные блоки и использование современных цифровых технологий. Полученные выводы могут послужить основой для улучшения стратегий интернационализации в российских вузах. Выводы: Адаптация иностранных студентов в поликультурном университете представляет собой сложный, многомерный процесс, успешность которого зависит от скоординированных усилий всех структур вуза. Проведенное исследование подтвердило, что в РУДН создана прочная инфраструктура поддержки, однако сохраняются зоны роста, связанные с недостаточной интеграцией академического и языкового сопровождения, разрозненностью информационных ресурсов и дефицитом системных программ межкультурного взаимодействия.

---

**Ключевые слова:** успешная адаптация иностранных студентов, РУДН, интернационализация образования, образовательная среда, языковой барьер, социокультурная интеграция, тьюторство, поликультурная среда

#### **Для цитирования**

Кудинов С.С., Элали М.А. Адаптация иностранных студентов к образовательной и социокультурной среде Российского университета дружбы народов: проблемы и пути решения // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 27–36. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-27-36>

Research article

## **ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS TO THE EDUCATIONAL AND SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA: PROBLEMS AND SOLUTIONS**

**Stanislav S. Kudinov<sup>1</sup>, Maria A. Elali<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

<sup>1</sup> [kudinov-ss@rudn.ru](mailto:kudinov-ss@rudn.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1515-8754>

<sup>2</sup> [mashahvost15@gmail.com](mailto:mashahvost15@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0003-9549-5682>

**Abstract.** *With the number of international students in Russia growing annually, and the article specifically discusses Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), issues of successful adaptation are becoming increasingly important. This study examines the adaptation processes of international students at RUDN, one of the most multinational higher education institutions in Russia. Objective. To identify key factors that influence the successful adaptation of international students to the new educational and sociocultural environment of Peoples' Friendship University of Russia. Hypothesis. The quality of students' motivation, their satisfaction with the learning process and their intentions to complete their education are positively correlated with autonomous motivation and negatively correlated with controlled motivation. Methods and materials. By reviewing scientific literature and collecting practical data through surveys and in-depth interviews, key challenges faced by international students were identified: language, learning-related, social and psychological, as well as everyday and cultural. A comprehensive support system was developed, including pre-university adaptation, a mentoring program, specialized educational modules, and the use of modern digital technologies. The findings can serve as a basis for improving internationalization strategies at Russian universities. Conclusions. Adapting international students to a multicultural university is a complex, multifaceted process, the success of which depends on the coordinated efforts of all university structures. The study confirmed that RUDN University has created a robust support infrastructure, but there are still areas for growth related to the insufficient integration of academic and language support, the fragmentation of information resources, and the lack of systematic intercultural interaction programs.*

**Keywords:** *successful adaptation of international students, RUDN University, internationalization of education, educational environment, language barrier, sociocultural integration, tutoring, multicultural environment*

---

## For citation

Kudinov, S.S., & Elali, M.A. (2026). Adaptation of international students to the educational and socio-cultural environment of Peoples' Friendship University of Russia: problems and solutions. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 27–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-27-36>

## Введение

Актуальность исследования адаптации иностранных студентов в российских вузах обусловлена устойчивым ростом академической мобильности и увеличением численности обучающихся из-за рубежа. Согласно стратегическим ориентирам государственной политики в сфере высшего образования, привлечение иностранных граждан в российские университеты рассматривается как важный фактор экспорта образовательных услуг, повышения международного статуса вузов и развития межкультурного диалога. Однако успешность обучения и социализации иностранных студентов напрямую зависит от их способности преодолевать комплекс языковых, академических, социокультурных, бытовых и психологических барьеров, возникающих в новой образовательной и социокультурной среде.

Проблематика адаптации иностранных студентов традиционно находится в фокусе междисциплинарных исследований — педагогики, психологии, социологии, лингводидактики. В работах И.А. Лешутиной и А.М. Лёвушкиной (2024), а также О.А. Семеновой (2025) разработаны теоретические основы культурного шока, аккультурации и коммуникативной адаптации. Эмпирические исследования, проведенные в российских университетах (Айбазова, 2022; Белоногова, 2024), выявили специфику трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты в зависимости от региона, профиля обучения и страны происхождения. Вместе с тем остаются недостаточно изученными комплексные взаимосвязи между различными аспектами адаптации и удовлетворенностью обучением, а также сравнительная эффективность существующих мер поддержки в поликультурных образовательных средах (Антонова, 1998).

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН) представляет собой уникальную площадку для такого исследования благодаря многолетнему опыту работы с иностранными студентами, высокой степени культурного разнообразия и наличию институциональных программ адаптации (Витковская, Троцук, 2004). Данные, полученные в РУДН, позволяют выявить как универсальные, так и специфические закономерности интеграции иностранных обучающихся в российское образовательное пространство.

## Теоретический обзор

Теория Дж. Берри отмечает всего четыре фактора адаптации: интеграцию, ассимиляцию, сепарацию и маргинализацию (Berry, 2005). Изучение этого вопроса показало, что большинство иностранных студентов прибегают к стратегии интеграции, что позволяет им наиболее успешно адаптироваться в непривычной и новой среде, но немалая часть с таким же успехом выбирает сепарацию, стремясь сохранить этническую идентичность. Однако внутренняя жизнь РУДН вносит в эту модель значительные изменения. Обычно исследователи отмечают два направления адаптации:

– инструментальное (образовательное): изучение языка обучения (русского), форматами контроля и самостоятельной работы. Как отмечает Р.М. Шамионов (2024),

---

академическая адаптация иностранных студентов связана с проблемами культурного стресса, социально-психологическими отношениями принимающей стороны, знанием языка для установления контактов и взаимодействия с местными студентами, а также с бытовыми проблемами. Вовлеченность в образовательную активность студентов вне зависимости от их происхождения является важнейшим фактором академической адаптации;

– эмоциональное (социокультурное): выстраивание неформальных, понимание поведенческих признаков, бытовых и досуговых мероприятий. Эффективная социокультурная адаптация требует преодоления коммуникативного, личностного и социально-бытового барьеров.

Ключевая проблема заключается в том, что в условиях РУДН эти два направления часто находятся в конфликте. Успешная адаптация в образовательной сфере может достигаться ценой социокультурного одиночества (студент замыкается в учебной рутине, избегая межкультурной коммуникации). Или наоборот: чрезмерная погруженность в социальную поликультурную среду, создающая иллюзию успешной адаптации, но приводящая к академическим провалам из-за слабого владения профессиональным русским языком.

С одной стороны, среда университета является проактивно поддерживающей: развитая система тьюторства, интерклубы, землячества, наличие русских студентов-волонтеров. Как показано в исследовании В.В. Краснощёкова (2024), современные способы поддержки адаптации иностранных студентов все чаще опираются на принципы самоуправления и саморазвития, а также на систему привлечения к поддержке адаптации как российских, так и самих иностранных студентов в рамках волонтерского и тьюторского движения.

Но у этой стратегии есть и обратная сторона, например, студент может годами жить в комфортном обособленной среде, общаясь только с выходцами из своей страны или региона (арабский, африканский, латиноамериканский круг), пользуясь английским или родным языком, и так и не адаптироваться в российскую реальность за пределами студенческого городка.

Таким образом, ключевая теоретическая задача — пересмотреть саму цель адаптации. Это не «растворение» в российской культуре и не механическое совмещение двух культур. Это выработка компетенции культурного ориентира, когда студент учится сознательно переключаться между разными нормативными системами (академической, бытовой, интернациональной) в зависимости от обстоятельств. Комплексный анализ теоретических подходов к интеграции иностранных студентов показывает, что данный процесс сочетает в себе культурные, социальные, психологические, образовательные и экономические аспекты.

## **Материалы и методы**

Исследование проводилось в 2025–2026 уч. г. на базе Российского университета дружбы народов. В нем приняли участие 210 иностранных студентов бакалавриата и магистратуры из стран Азии, Африки, Ближнего Востока и Латинской Америки.

Методы исследования включали:

- анкетирование (структурированный опросник, охватывающий языковые, академические, социально-психологические и бытовые аспекты);
- глубинное структурированное интервью с 30 студентами, имеющими различный опыт адаптации;

- анализ статистических данных Центра адаптации и сопровождения иностранных студентов РУДН;
- сравнительный анализ программ поддержки в ведущих зарубежных университетах (метод кейс-стади).

## Результаты и обсуждение

### Характеристика выборки

Таблица 1

#### Основные характеристики выборки студентов

Параметры	Категория	Доля (%)
Страна	Азия (Вьетнам, Китай, Индия, Индонезия)	42
	Африка (Нигерия, Марокко, Египет, Камерун)	31
	Ближний Восток (Ирак, Иран, Сирия, Йемен)	15
	Латинская Америка (Эквадор, Колумбия, Перу)	8
	СНГ и другие страны	4
Уровень обучения	Бакалавриат	58
	Магистратура	31
	Подготовительный факультет	11
Направление подготовки	Медицина, фармацевтика, ветеринария	36
	Инженерные и технические науки	27
	Экономика, менеджмент	18
	Гуманитарные и социальные науки	19
Пол	Мужской	52
	Женский	48

### Языковая адаптация

**Вопрос:** *Что на начальном этапе обучения вызывало у Вас наибольшие трудности? (несколько вариантов ответов)*

Таблица 2

#### Распределение ответов на вопрос о языковом барьере

Причина	Доля (%)
Недостаточное понимание академической лексики на лекциях	79
Сложности в устной речи (общение с преподавателями, ответы на семинарах)	68
Непонимание разговорной речи российских студентов (сленг, темп)	62
Трудности с письменными работами (эссе, отчеты, курсовые)	51
Отсутствие практики языка вне занятий	44

### Академическая адаптация

**Вопрос:** *С какими академическими трудностями Вы столкнулись? (несколько вариантов ответов)*

Таблица 3

#### Распределение ответов на вопрос об академической адаптации

Причина	Доля (%)
Непривычная система оценивания (балльно-рейтинговая)	58
Высокая доля самостоятельной работы	53
Непонимание требований к оформлению работ (ссылки, структура)	47
Сложности с работой в электронной информационно-образовательной среде (ТУИС)	39
Формат семинарских занятий (лабораторные работы, презентации)	37
Отсутствие обратной связи от преподавателей	26

## Социокультурная и психологическая адаптация

**Вопрос:** *Насколько Вы согласны с утверждением: «Я чувствую себя комфортно в межкультурной среде РУДН»? (по 5-балльной шкале)*

Таблица 4

**Таблица с ответами на вопрос о социокультурной и психологической адаптации**

Оценка	Доля (%)
Полностью согласен (5)	18
Скорее согласен (4)	42
Затрудняюсь ответить (3)	22
Скорее не согласен (2)	12
Полностью не согласен (1)	6

**Вопрос:** *что вызывает наибольший стресс в социальной жизни? (несколько вариантов ответов)*

Таблица 5

**Распределение ответов на вопрос о стрессе в социальной жизни**

Фактор	Доля (%)
Трудности в общении с российскими студентами	61
Чувство изоляции, ностальгия	58
Непонимание невербальных норм и правил этикета	44
Отсутствие друзей из своей культуры	27
Конфликты на межкультурной почве	12

## Бытовая и правовая адаптация

**Вопрос:** *С какими бытовыми или юридическими проблемами Вы столкнулись? (несколько вариантов ответов)*

Таблица 6

**Распределение ответов на вопрос о правовой и бытовой адаптации**

Проблема	Доля (%)
Оформление миграционных документов (регистрация, продление визы)	47
Поиск и проживание в общежитии (соседи, бытовые условия)	43
Незнание своих прав и обязанностей (работа, медицинская страховка)	38
Транспортная доступность	31
Питание (поиск привычных продуктов, режим столовых)	28
Взаимодействие с государственными органами (поликлиника, МФЦ)	26

## Оценка существующих мер поддержки

**Вопрос:** *Оцените эффективность программ адаптации в РУДН (по 5-балльной шкале)*

Таблица 7

**Распределение ответов на вопрос об эффективности мер поддержки**

Меры и программы поддержки	Средний балл
Работа деканатов и учебных офисов	3,8
Помощь студентов-старшекурсников (неформальная)	4,2
Курс «Русский язык как иностранный» (в рамках учебного плана)	3,5
Мероприятия, посвященные культурам стран (фестивали, вечера)	4,0
Психологическая служба	3,1

## Результаты корреляционного анализа

Фактор	Корреляция с удовлетворенностью обучением (r)
Уровень владения русским языком (самооценка)	+0,58
Наличие российского друга/наставника	+0,51
Участие в адаптационных мероприятиях	+0,42
Сложности с документами (обратная связь)	-0,39
Частота общения с соотечественниками (обратная связь)	-0,22

**Примечание:** все корреляции значимы на уровне  $p < 0,01$ .

Выборка, в большинстве своем, состоит из студентов из Азии (42 %) и студентов из Африки (31 %), которые обучаются первые годы в университете на (58 %) по естественно-научным и инженерным направлениям (63 % вместе). Это порождает высокую культурную дистанцию и сложность академического процесса.

Одной из самых значимых проблем является языковой барьер — 79 % опрошенных имеют проблемы с пониманием академического языка, 68 % — с устной речью, 62 % — с разговорным и сленговым русским. Недостаток языковой практики вне учебных занятий (44 %) усугубляет ситуацию, что подтверждается сильной корреляцией уровня владения языком с удовлетворенностью обучением ( $r = +0,58$ ).

Академическая адаптация осложнена непривычной балльно-рейтинговой системой (58 %), высокой долей самостоятельных работ (53 %) и непониманием требований к оформлению работ (47 %). Отсутствие обратной связи от преподавателей (26 %) снижает эффективность учебного процесса.

Социокультурная и психологическая сфера: у 60 % опрошенных есть чувство комфорта в межкультурной социальной среде, однако 18 % находятся в большом стрессе и испытывают проблемы с социализацией в межнациональной среде (не согласны с комфортностью). Основные стресс-факторы — трудности общения с российскими студентами (61 %) и чувство одиночества (58 %). Наличие российских друзей дает высокую положительную корреляцию с удовлетворенностью ( $r = +0,51$ ).

Бытовые и правовые проблемы связаны с документацией (47 %) и проживанием в общежитии (43 %), а также незнанием прав (38 %). Эти сложности отрицательно коррелируют с удовлетворенностью обучением ( $r = -0,39$ ).

Оценка мер поддержки показала очень высокую эффективность неформальной помощи старшекурсников (4,2 балла) и культурных мероприятий (4,0). Средним баллом оцениваются курс РКИ (3,5) и психологическая служба (3,1), что указывает на необходимость их усиления.

Корреляционный анализ подтверждает ключевую роль языка, межличностных контактов с россиянами и участия в адаптационных мероприятиях ( $r = +0,42$ ). Слабая обратная связь с частотой общения с соотечественниками ( $r = -0,22$ ) предполагает, что избыточная этническая замкнутость может снижать интеграцию.

### Заключение

Успешная адаптация иностранных студентов в российских университетах (на примере Российского университета дружбы народов) определяется тремя основными направлениями. Первый фактор — языковой барьер. В РУДН, где на начальных этапах обучения активно используются самые популярные международные языки (английский, фран-

---

цузский, испанский), многие иностранцы попадают в «языковую ловушку»: они сталкиваются с затруднением при написании курсовых работ, участии в семинарах-дискуссиях и понимании академического языка. Вторым фактором — неформальное общение со сверстниками. Это межличностное общение, которое выходит за рамки учебной процедуры: совместное проживание в общежитии, общий досуг, бытовая взаимопомощь. Больше всего именно в неформальной среде происходит реальная социализация, формируются контакты. Однако в интернациональном сообществе РУДН неформальное общение часто остается внутри землячеств, что может как помочь (снижая первичный стресс), так и помешать интеграции в широкую академическую и российскую культурную среду. Третьим фактором — эффективность университетской поддержки, которая включает три обязательных компонента: учебную (тьюторство, языковые курсы, адаптационные модули), формально-организационную (помощь в миграционных вопросах, регистрации, заселении, оформлении документов) и психологическую (консультирование, тренинги по стрессоустойчивости). Именно баланс этих трех факторов создает основу для успешной адаптации.

Таким образом, стратегия повышения удовлетворенности обучением и успешной интеграции иностранных студентов в РУДН должна строиться на усилении доказавших свою эффективность неформальных механизмов при одновременной модернизации формальных структур, ориентированной на реальные потребности студентов, выявленные в данном исследовании. Это означает, что университетским администраторам и преподавателям следует не противопоставлять «официальное» и «неофициальное», а выстраивать их гибридное взаимодействие. Например, волонтерскую помощь старшекурсников необходимо институционализировать (оплачивать, сертифицировать, включать в портфолио достижений), а формальные психологические службы — деюрократизировать и приблизить к студенческим общежитиям. Миграционную поддержку следует перевести в режим «единого окна» с персональным куратором. Языковую подготовку — дополнить обязательными модулями по академическому письму и говорению на каждом году обучения, а не только на подготовительном факультете. Культурные мероприятия — трансформировать из разовых «праздников» в систему регулярных межкультурных мастерских, где российские и иностранные студенты совместно решают реальные задачи. Только такой комплексный подход, сочетающий лучшее из неформальной поддержки и модернизированных формальных структур, позволит превратить адаптацию из стресс-теста в управляемый процесс личностного и профессионального роста.

## Литература

- Айбазова М.Ю. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 1. С. 117–121. <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2022-34-117-121>
- Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. 1998. № 1. С. 14–19.
- Белоногова Т.Ю. Культурный шок и проблема лингвокультурной адаптации студентов в иноязычной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. № 2 (232). С. 101–109. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-101-109>
- Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России на примере РУДН // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2004. № 7. С. 267–283.

- 
- Краснощёков В.В. Адаптация иностранных студентов: теоретические подходы и практики формального и неформального образования. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. 122 с.
- Лешутина И.А., Лёвушкина А.М. Современный подход к понятию учебной мотивации в обучении РКИ: критерии формирования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2024. Т. 14, № 2. С. 115–126. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-2-115-126>
- Семенова О.А. Социокультурная адаптация и интеграция иностранных студентов в университетскую среду // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2025. № 4 (129). С. 146–153. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2025.129.4.017>
- Шамионов Р.М. Структура и факторы академической адаптации студентов-иностранцев в российских университетах // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. 2024. Т. 24, № 2. С. 211–218. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2024-24-2-211-218>
- Berry J.W. Acculturation: Living Successfully in Two Cultures International // Journal of Intercultural Relations. 2005. Vol. 29. No. 6. Pp. 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>

## References

- Antonova, V.B. (1998). Psychological features of adaptation of foreign students to the conditions of study in Moscow. *Vestnik CzMO MGU*, (1), 14–19. (In Russ.)
- Aybazova, M.Yu. (2022). Sociocultural adaptation of foreign students to the conditions of study in Russian universities. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, (1), 117–121. (In Russ.) <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2022-34-117-121>
- Belonogova, T.Yu. (2024). Culture shock and the problem of linguacultural adaptation of students in a foreign language environment. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (2), 101–109. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-101-109>
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures International. *Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Krasnoshchekov, V.V. (2024). *Adaptation of foreign students: theoretical approaches and practices of formal and informal education*. St. Petersburg: POLITEX-PRESS. (In Russ.)
- Leshutina, I.A., & Levushkina, A.M. (2024). A modern approach to the concept of educational motivation in teaching Russian as a foreign language: criteria for formation. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 14(2), 115–126. (In Russ.) <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-2-115-126>
- Semenova, O.A. (2025). Sociocultural adaptation and integration of foreign students into the university environment. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*, (4), 146–153. (In Russ.) <https://doi.org/10.37972/chgpu.2025.129.4.017>
- Shamionov, R.M. (2024). Structure and factors of academic adaptation of foreign students in Russian universities. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psixologiya*, 24(2), 211–218. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2024-24-2-211-218>
- Vitkovskaya, M.I., & Trotsuk, I.V. (2004). Adaptation of foreign students to living and studying conditions in Russia on the topic of RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya "Sociologiya"*, (7), 267–283. (In Russ.)

## Информация об авторах

---

**Кудинов Станислав Сергеевич**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы; почтовый адрес: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6; электронная почта: [kudinov-ss@rudn.ru](mailto:kudinov-ss@rudn.ru)

---

---

**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

---

#### **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 8.04.26. Принята к печати 27.04.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

#### **Information about the authors**

**Stanislav S. Kudinov**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor 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: kudinov-ss@rudn.ru@gmail.com

**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

---

#### **Contribution of the authors**

The authors contributed equally to this article.

---

#### **Conflicts of interest**

The authors declare no conflicts of interests.

---

#### **Article history**

Received 8 April 2026. Accepted 12 April 2026. Published 19 June 2026.

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-37-47>

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ В ДОВУЗОВСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

---

**Константин Дмитриевич Скороход<sup>1</sup>, Светлана Николаевна Никифорова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II,  
Санкт-Петербург, Россия, skrodum@ya.ru, <https://orcid.org/0009-0004-6039-4395>

<sup>3</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия, sveniks@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3412-6635>

**Резюме.** *Статья посвящена исследованию особенностей эмоционально-личностной сферы подростков-юношей, обучающихся в довузовских учреждениях министерства обороны Российской Федерации, а именно — воспитанников Нахимовского военно-морского училища, а также сравнения особенностей данной сферы с обучающимися обычной общеобразовательной средней школы. В качестве ключевых характеристик исследования эмоционально-личностной сферы были изучены: выраженность эмоций, самоконтроль, социальный интеллект, эмоциональная устойчивость (как компонент личности), экстраверсия (как диспозиция личности). Предполагается, что разность условий, в которых происходит процесс обучения и воспитания будет влиять на формирование определенных качеств эмоционально-личностной сферы и будет различаться у обучающихся в МОУ СОШ и обучающихся в НВМУ. Совокупность особенностей данной сферы, выражающихся в феноменах осознанного контроля поведенческих актов, настойчивости (доведения до конца поставленных задач), распознавания эмоций другого, ориентации на групповое взаимодействие, способность понимать свои состояния и применять их конгруэнтно ситуации в межличностном общении играет решающую роль на этапе взросления ребенка. Именно от их особенностей и будет зависеть дальнейший вектор развития личности подростка. В результате исследования удалось установить статистически значимую достоверную разницу в выраженности представленности эмоций, волевого самоконтроля деятельности, настойчивости в достижении результата, ориентации на групповое взаимодействие и эмоциональной стабильности у испытуемых. Подростки, обучающиеся в НВМУ, демонстрируют более высокий уровень выраженности данных шкал, а следовательно, и выраженность этих характеристик в повседневной деятельности. Результаты исследования можно объяснить разницей в условиях обучения и воспитания подростков. Результаты данного исследования могут быть использованы при разработке программ сопровождения, методических разработок, рекомендаций и т.д.*

**Ключевые слова:** эмоционально-личностная сфера юношей-подростков, довузовские учреждения министерства обороны РФ, социальный интеллект, волевой самоконтроль, пубертатный период, шкала дифференциальных эмоций

---

## Для цитирования

Скороход К.Д., Никифорова С.Н. Особенности эмоционально-личностной сферы подростков в довузовских учреждениях министерства обороны Российской Федерации // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 37–47. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-37-47>

Research article

## FEATURES OF THE EMOTIONAL AND PERSONAL SPHERE OF ADOLESCENTS IN PRE-UNIVERSITY INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF DEFENSE OF THE RUSSIAN FEDERATION

Konstantin D. Skorokhod<sup>1</sup>, Svetlana N. Nikiforova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University, St. Petersburg, Russia, skrodum@ya.ru, <https://orcid.org/0009-0004-6039-4395>

<sup>3</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, sveniks@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3412-6635>

**Abstract.** *This article examines the emotional and personal development of adolescent males studying at pre-university institutions of the Russian Ministry of Defense, specifically, students of the Nakhimov Naval School. This study compares these characteristics with those of students in a regular comprehensive high school. Key emotional and personal characteristics were examined, including emotional intensity, self-control, social intelligence, emotional stability (as a personality component), and extroversion (as a personality disposition). It is hypothesized that the different learning and upbringing environments will influence the development of certain emotional and personal characteristics and will differ between students at the Nakhimov Naval School and those at the Nakhimov Naval School. The combination of emotional and personal characteristics, expressed in conscious behavioral control, persistence (completing tasks), recognizing others' emotions, focusing on group interaction, and the ability to understand one's own states and apply them congruently to the situation in interpersonal communication, plays a crucial role in a child's development. The subsequent development of a teenager's personality will depend on these characteristics. The study revealed statistically significant differences in the expression of emotions, volitional self-control, persistence in achieving results, orientation toward group interaction, and emotional stability among the subjects. Adolescents studying at NVMU demonstrate higher levels of expression on these scales, and consequently, the expression of these characteristics in their daily activities. The study's results can be explained by differences in the educational and upbringing conditions of adolescents. The results of this study can be used in the development of support programs, methodological developments, recommendations, etc.*

**Keywords:** *emotional and personal sphere of adolescents, pre-university institutions of the Russian Ministry of Defense, social intelligence, volitional self-control, puberty, differential emotions scale*

## For citation

Skorokhod, K.D., & Nikiforova, S.N. (2026). Features of the emotional and personal sphere of adolescents in pre-university institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 37–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-37-47>

---

---

Понятие подросткового возраста в современной литературе трактуется достаточно широко. У данного периода отсутствуют жестко определенные временные рамки. Л.С. Выготский (1984) выделял пубертатный период 14–18 лет и два кризиса: кризис 13 и 17 лет. Д.Б. Эльконин, использовавший в качестве основного критерия появление новых психических образований и развитие ведущих типов деятельности, устанавливал границы подросткового возраста между 10–11 и 15–16 годами (Рубцов и др., 2024). По Э. Эриксону (2006) подростковый возраст приходится на стадию идентичности, которую человек проходит с 15 до 20 лет. Г. Крайг и Д. Бокум (2005) называют подростковым возраст с 12 до 19 лет. Всемирная организация здравоохранения определяет рамки этого периода с 10 до 19 лет. И т.д.

Мы в нашей работе будем рассматривать подростков в возрасте 13–14 лет, так как именно в этом возрасте наиболее заметны становятся изменения в личностной сфере.

Эмоционально-личностная сфера подростка оказывает существенное влияние на регуляцию деятельности, постановки и достижения целей. От характера эмоционального состояния, а также способности им управлять зависит продуктивность и эффективность обучения, социализации. Не менее важным является тот факт, что в подростковом возрасте нарушения в эмоционально-личностной сфере, осложняющиеся трудностями социализации и врожденными предрасположенностями, могут привести к дебюту эндогенных заболеваний психотического регистра.

Последние научные исследования в области эмоционально-личностной сферы подростков демонстрируют, что значительная часть подростков, обучающихся в школах, находятся в состоянии стресса, испытывают стойкий и продолжительный эмоциональный дискомфорт (Конанова, 2022). Это может привести к затруднениям в формировании личностной сферы, а также создавать затруднения сопряженного характера, связанные с адаптацией и социализацией сначала в коллективе, а в дальнейшем и в обществе (Чичерин, Щепин, Загоруйченко, 2023).

Особенно остро данные затруднения могут проявляться у обучающихся в довузовских образовательных учреждениях министерства обороны. На то есть ряд причин: относительная закрытость данных учреждений, специфика гомогенности коллектива по половому признаку, начальная военная подготовка, строгая регламентация повседневной деятельности и т.д. Эти и другие особенности накладывают отпечаток на эмоциональную сферу подростков, усиливая эмоциональные затруднения и субъективное переживание тех повседневных трудностей, с которыми обычно сталкиваются подростки (Иванова, 2016; Руссак, Никифорова, 2018; Никифорова, Суровцева, 2025).

Анализ научной литературы по проблеме эмоционально-личностной сферы кадет и курсантов военных учреждений позволил сделать вывод, что исследования в данной области проводятся в различных направлениях, а именно: управление поведением в стрессовых ситуациях (Резинкина, 2022). В педагогической теории советского и начала российского периода широко представлены исследования по проблеме воспитания курсантов военных вузов (Бисько, 2004). С другой стороны, исследований, изучающих статистически значимые различия между подростками-юношами, из довузовских учреждений министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) и учениками обычных средних школ существует не так много. Данные исследования могут представлять интерес как для формирования единой педагогической концепции подготовки будущих офицеров, так и для организации психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательных учебных организациях.

---

---

Поскольку обучение в довузовских учреждениях МО РФ имеет определенную специфику, а именно: отсутствие непосредственного контакта с родителями и друзьями (только в период каникул или выходных), практически полное отсутствие мобильных телефонов и интернета во время образовательного процесса, регламентированный распорядок дня, больший упор на взаимодействие в коллективе сверстников. Все эти и многие другие особенности отличают обучение в довузовских учреждениях министерства обороны от специфики обучения в гражданских общеобразовательных школах. Следовательно, формирование эмоционально-личностной сферы так же будет претерпевать определенные отличия от тех изменений, которые происходят в условиях привычной среды общеобразовательной школы.

Исходя из этого предположения, сформулируем гипотезы исследования:

1. Существуют статистически значимые достоверные различия в области эмоционально-личностных характеристик между обучающимися Нахимовского военно-морского училища и обучающимися общеобразовательной средней школы.

2. В силу различия особенностей обучения и воспитания в соответствующих учебных заведениях, можно предположить, что статистически значимые достоверные различия будут связаны с самоконтролем, переживанием эмоций, межличностным взаимодействием.

В экспериментальном исследовании приняли участие 100 юношей в возрасте от 13 до 14 лет, обучающихся в 7 классе. 80 человек из выборки являлись воспитанниками Нахимовского военно-морского училища (НВМУ) (группа 1), а 20 человек — обучающимися ГБОУ СОШ № 383 Красносельского района Санкт-Петербурга (группа 2). Использовались четыре методики: шкала дифференциальных эмоций (The Differential Emotions Scale (DES)) (К. Иззард), опросник волевого самоконтроля (ВСК) (А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман), тест социального интеллекта (Дж. Гилфорд), пятифакторный опросник личности (Л. Первин, О. Джон) (шкалы «эмоциональная стабильность» и «экстраверсия»).

После проведения диагностики, вся выборка была разделена по уровню выраженности (слабая, умеренная, выраженная, сильная) трех основных интегральных компонентов методики «Шкала дифференциальных эмоций»: индекс позитивных эмоций, индекс негативных эмоций, индекс тревожно-депрессивных эмоций. Данные диагностики (рис. 1) позволяют заключить следующее. У подростков, обучающихся в НВМУ индекс позитивных эмоций выражен сильнее: с одной стороны, сильная выраженность у обучающихся в НВМУ — 25 %, тогда как у обучающихся общеобразовательной школы — 10 %, с другой стороны, слабая выраженность позитивных эмоций у обучающихся в НВМУ — 3,7 %, у школьников — 15 %. Кроме этого, показатель умеренной выраженности данного индекса у обучающихся в НВМУ — 36,3 %, у школьников — 50 %. Все эти показатели говорят о большей выраженности позитивных эмоций (радость, интерес, удивление) в эмоциональном фоне подростков, обучающихся в НВМУ, чем у обучающихся в МОУ СОШ, а также о том, что позитивные эмоции у подростков из НВМУ переживаются сильнее и интенсивнее.

При использовании математико-статистической обработки данных по t-критерию Стьюдента было получено эмпирическое значение  $t = 2.7$ , что означает наличие достоверных различий между выборками. Таким образом, можно утверждать о статистически значимом различии в индексе позитивных эмоций между выборками. Среднеквадратичные отклонения для выборок: группа 1 (6,7), группа 2 (6,4).

---

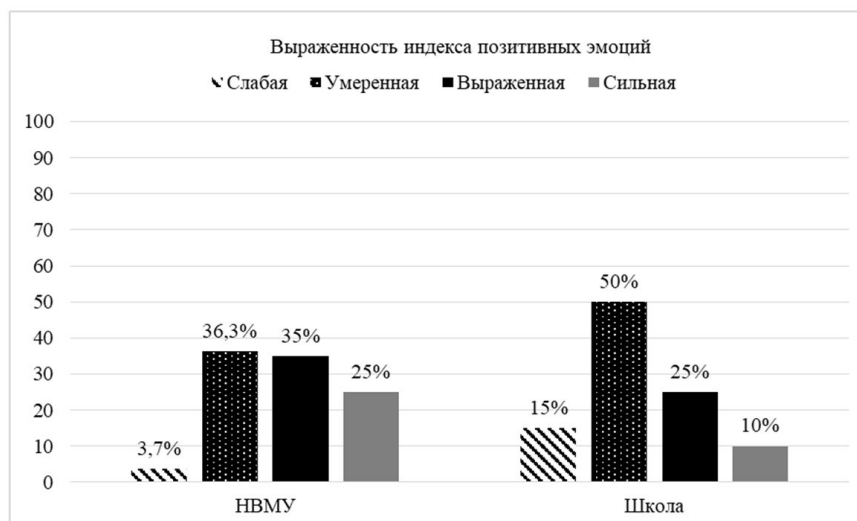


Рис. 1. Результаты изучения индекса выраженности позитивных эмоций у подростков 7-х классов

Статистически значимых достоверных различий в двух других индексах — негативных и тревожно-депрессивных эмоций в ходе исследования не удалось установить.

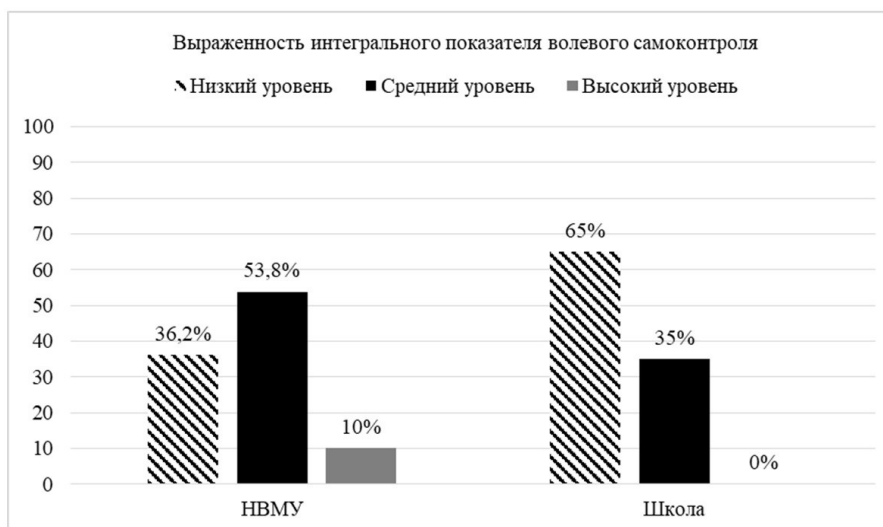


Рис. 2. Результаты изучения выраженности интегрального показателя «волевой самоконтроль» из опросника волевого самоконтроля у подростков 7-х классов

Исходя из полученных данных (рис. 2), можно утверждать, что по интегральному показателю «волевой самоконтроль», выраженность данного параметра в выборке обучающихся НВМУ выше, чем у школьников, поскольку присутствует разница в выраженности высокого уровня: 10 % у обучающихся НВМУ. У обучающихся средней общеобразовательной школы данный уровень не представлен вообще. Средний уровень представлен в большей степени у обучающихся НВМУ — 53,8 %, нежели у подростков из МОУ СОШ — 35 %. Для подростков, обучающихся в общеобразовательных школах характерен более высокие показатели низкого уровня выраженности волевого само-

контроля — 65%, чем у воспитанников довузовских учреждений министерства обороны Российской Федерации — 36,2. Поскольку данная шкала характеризует уровень овладения собственным поведением в различных ситуациях, способностью сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Проявляться в деятельности это может следующим образом: обучающиеся в НВМУ проявляют большую уверенность в себе и своих силах, для них характерна большая активность. Рефлексия и прогностическая функция у них развита лучше. Они имеют определенные навыки работы с тайм-менеджментом, умеют находить баланс между контролем своей деятельности и спонтанностью по сравнению с обучающимися в МОУ СОШ.

При использовании математико-статистической обработки данных по t-критерию Стьюдента было получено эмпирическое значение  $t = 2.6$ , что означает наличие достоверных различий между выборками. Таким образом, можно утверждать о статистически значимом различии в выраженности интегральной шкалы «волевой самоконтроль» между выборками. Среднеквадратичные отклонения для выборок: группы 1 (1,8) и группы 2 (1,1).



Рис. 3. Результаты изучения выраженности шкалы «настойчивость» из опросника волевого самоконтроля у подростков 7-х классов

Опираясь на данные диагностики (рис. 3) можно заключить, что выраженность шкалы «настойчивость» в выборке обучающихся НВМУ выше, чем у школьников, с одной стороны за счет показателей высокого уровня: обучающиеся НВМУ — 13,7 %. У обучающихся средней общеобразовательной школы данный уровень не представлен. С другой стороны, средний уровень у обучающихся в НВМУ — 42,6 % значительно выше, чем у школьников (группы 2) 25 %. Разница выраженности на низких уровнях — 43,7 % у обучающихся НВМУ и 75 % у обучающихся средней общеобразовательной школы так же подтверждает эти данные. Проявляться в поведении это может следующим образом: обучающиеся в НВМУ отличаются большей работоспособностью, стремлению завершать начатые дела, игнорировать отвлекающие от дела стимулы, по сравнению с обучающимися в МОУ СОШ, поскольку данная шкала характеризует силу намерений человека — его стремление к завершению начатого дела.

При использовании математико-статистической обработки данных по t-критерию Стьюдента было получено эмпирическое значение  $t = 2.9$ , что означает наличие

достоверных различий между выборками. Таким образом можно утверждать о статистически значимом различии в выраженности шкалы «настойчивость» между выборками. Среднеквадратичные отклонения для выборок: группы 1 (1,8) и группы 2 (1,5).



Рис. 4. Результаты изучения уровня социального интеллекта у подростков 7-х классов

Полученные данные (рис. 4) позволяют утверждать следующее: в выборке обучающихся в НВМУ присутствуют подростки с уровнем социального интеллекта выше среднего (6,5 %), в то время как в школьной выборке данный уровень не представлен. Выборка НВМУ так же имеет большую выраженность среднего уровня (48,5 %), чем школьная (35 %). Низкий уровень так же значительно больше представлен в школьной выборке (65 %), чем в выборке НВМУ.

При использовании математико-статистической обработки данных по t-критерию Стьюдента было получено эмпирическое значение  $t = 2.1$ , которое находится в зоне неопределенности, поэтому однозначно утверждать о статистически значимых различиях в показателях социального интеллекта между выборками, но и исключать такую возможность так же нельзя. Среднеквадратичные отклонения для выборок: группа 1 (6,8), группа 2 (4,6).

Данные, приведенные в диаграмме (рис. 5), позволяют утверждать следующее: экстраверсия как свойство личности, более характерна для воспитанников НВМУ, чем для школьников. У обучающихся НВМУ присутствует высокий уровень выраженности фактора экстраверсия (19 %), в то время как у обучающихся в МОУ СОШ данный показатель отсутствует. Кроме этого, показатель выраженности «выше среднего» у обучающихся НВМУ — 21,5 %, в то время как у обычных школьников — всего 5 %.

При использовании математико-статистической обработки данных по t-критерию Стьюдента было получено эмпирическое значение  $t = 2.9$ , что означает наличие достоверных различий между выборками. Таким образом, можно утверждать, что существует разница в выраженности фактора «экстраверсия» между обучающимися НВМУ и учащимися МОУ СОШ. В поведении эта разница будет проявляться в следующем: обучающиеся НВМУ будут более широкие и интенсивные личностные контакты, больший уровень активности, большую эмоциональную откликаемость, чем у обу-

чающихся в МОУ СОШ. Среднеквадратичные отклонения для выборок: НВМУ (6,3), МОУ СОШ (4,8).

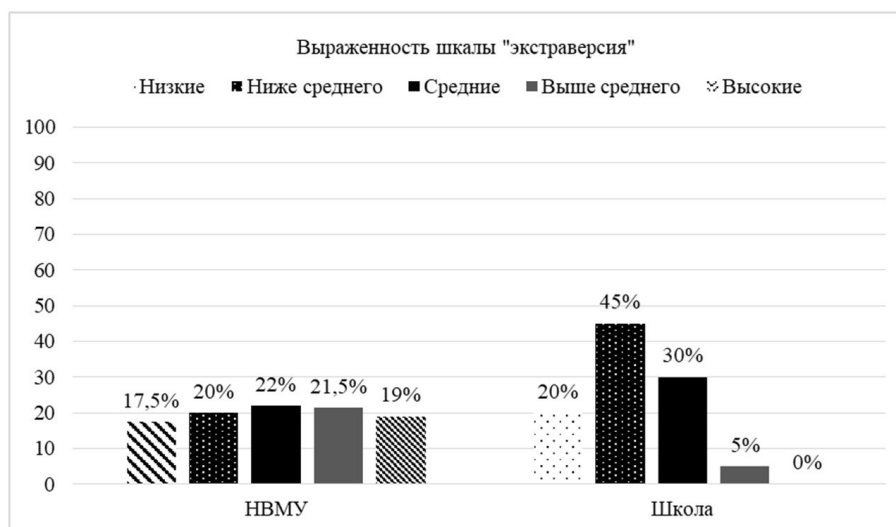


Рис. 5. Результаты изучения уровня выраженности шкалы «экстраверсии» в опроснике «большая пятерка» у подростков 7-х классов

Исходя из данных, представленных на диаграмме (рис. 6) можно утверждать следующее: эмоциональная стабильность как устойчивая черта личности выражена сильнее у обучающихся в НВМУ по сравнению с обучающимися в общеобразовательной средней школе. Высокий уровень выраженности данной шкалы в три раза выше у воспитанников НВМУ, чем у школьников (30 % против 10 %). Уровень выраженности выше среднего так же более чем в четыре раза больше у подростков, обучающихся в учреждениях МО РФ (21 % против 5 %). У школьников из общеобразовательной организации более выражен средние (25 %), ниже среднего (15 %) и низкий показатель (45 %) данного фактора.



Рис. 6. Результаты изучения уровня выраженности шкалы «эмоциональная стабильность» в опроснике «большая пятерка» у подростков 7-х классов

---

При использовании математико-статистической обработки данных по t-критерию Стьюдента было получено эмпирическое значение  $t = 3.4$ , что означает наличие достоверных различий между выборками. Исходя из представленных данных можно утверждать, что существует разница в выраженности фактора «эмоциональная стабильность» между обучающимися НВМУ и МОУ СОШ № 383 Красносельского района Санкт-Петербурга. В поведении эта разница будет проявляться в следующем: воспитанники НВМУ обладают большей фрустрационной толерантностью, стабильным эмоциональным фоном, высокой уверенностью в себе и своих силах и возможностях.

По результатам эмпирического исследования можно утверждать о наличии различий в выборках: различие в индексе позитивных эмоций, различие в волевом самоконтроле, настойчивости, экстраверсии и эмоциональной стабильности. Различие в социальном интеллекте находится в зоне неопределенности. Среднеквадратичные отклонения для выборок: НВМУ (6,7), МОУ СОШ (7,5).

По итогам проведения диагностики можно заключить, что существует ряд статистически достоверных различий между выборками. Таким образом, гипотезы исследования подтвердились:

1. У подростков, обучающихся в НВМУ индекс позитивных эмоций выражен сильнее. Это говорит о большей выраженности позитивных эмоций (радость, интерес, удивление) в эмоциональном фоне подростков, обучающихся в НВМУ, чем у обычных школьников, а также о том, что позитивные эмоции у подростков из НВМУ переживаются сильнее и интенсивнее, чем у обычных школьников. В целом, эмоциональный фон у обучающихся в НВМУ представлен более равномерно, чем у обычных школьников.

2. У подростков в НВМУ волевой самоконтроль развит сильнее, чем у подростков из МОУ СОШ. Это проявляется в более развитых навыках овладения собственным поведением в различных ситуациях, лучшей способностью сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями, по сравнению с обычными школьниками. Нахимовцы отличаются большей работоспособностью, стремлению завершать начатые дела, игнорировать отвлекающие от дела стимулы.

3. По уровню развитости социального интеллекта нельзя утверждать, как существование достоверных различий, так и отсутствие этих различий, поскольку эмпирическое значение лежит в зоне неопределенности.

4. Экстраверсия как свойство личности, более характерно для воспитанников НВМУ, чем для обычных школьников. Обучающиеся НВМУ будут более широкие и интенсивные межличностные контакты, больший уровень активности, большую эмоциональную откликаемость, чем у обучающихся в МОУ СОШ.

5. Эмоциональная устойчивость как устойчивая черта личности сильнее выражена у воспитанников НВМУ, чем у обучающихся в МОУ СОШ, соответственно воспитанники НВМУ будут отличаться большей фрустрационной толерантностью, стабильностью эмоциональных проявлений, большей уверенностью в себе и своих силах.

6. Данные, полученные в ходе исследования, можно использовать для разработки психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы, основными задачами, которой будут являться: развитие базовых представлений об эмоциях и способах их распознавания, развитие рефлексии, навыков самоконтроля, саморегуляции, планирования и целеполагания.

Данные, полученные в ходе исследования, можно использовать для составления коррекционно — развивающей программы, направленной на развитие эмоционально — личностной сферы у подростков не зависимо от образовательной организации, в которой они обучаются. А также полученные данные могут быть использованы для органи-

---

---

зации просвещения участников образовательного процесса. В целом, полученные данные могут помочь в создании индивидуализированных педагогических стратегий, улучшении психологического благополучия подростков и формировании устойчивых личностных качеств, необходимых для успешной социализации и профессиональной самореализации.

## Литература

- Бисько И.А. Развитие теории и практики взаимодействия преподавателей и курсантов как фактор формирования личности будущего офицера в военно-морской школе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 443 с.
- Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
- Иванова М.В. Особенности социально-психологической адаптации подростков к условиям обучения в Суворовском военном училище // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 175–178.
- Конанова Е.И. Проблема подростковых депрессий и суицидов в условиях современной школы // Архонт. 2022. № 5 (32). С. 70–86.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
- Никифорова С.Н., Суровцева С.С. Личностные особенности воспитанников Нахимовского военно-морского училища // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11, № 4. С. 107–116. <https://doi.org/0.18413/2313-8971-2025-11-4-0-8>
- Резинкина Л.В. Педагогическая система сплочения учебных групп кадет и формирования в них благоприятного психологического климата // Человек и образование. 2022. № 2 (71). С. 78–85. <https://doi.org/10.54884/S181570410020614-0>
- Рубцов В.В., Эльконин Б.Д., Цукерман Г.А., Улановская И.М. Школа Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова: от истории к перспективам // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20, № 1. С. 16–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>
- Руссак Ю.А., Никифорова С.Н. Особенности профессиональной мотивации воспитанников Нахимовского военно-морского училища // Морской сборник. 2018. № 5 (2054). С. 70–72.
- Чичерин Л.П., Щепин В.О., Загоруйченко А.А. Психическое здоровье населения, детей и подростков: рекомендации ВОЗ, правовая и нормативно-организационная их реализация в России // Дальневосточный медицинский журнал. 2023. № 1. С. 66–71. <http://dx.doi.org/10.35177/1994-5191-2023-1-11>
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.

## References

- Bis'ko, I.A. (2004). *Development of the Theory and Practice of Interaction between Teachers and Cadets as a Factor in the Formation of the Personality of Future Officers in a Naval School* [dissertation]. St. Petersburg. (In Russ.)
- Chicherin, L.P., Shchepin, V.O., & Zagoruychenko, A.A. (2023). Mental health of the population, children and adolescents: WHO recommendations, legal regulatory and organizational implementation in Russia. *Far Eastern Medical Journal*, (1), 66–71. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.35177/1994-5191-2023-1-11>
- Craig, G., & Bokum, D. (2005). *Developmental Psychology*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Erikson, E. (2006). *Identity: Youth and Crisis*. Moscow: Flinta: MPSI: Progress. (In Russ.)
- Ivanova, M.V. (2016). Characteristics of the Social and Psychological Adaptation of Adolescents to the Conditions of Study at the Suvorov Military School. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (1), 175–178. (In Russ.)
- Konanova, E.I. (2022). The problem of adolescent depression in today's school environment. *Arkfont*, (5), 70–86. (In Russ.)

- 
- Nikiforova, S.N., & Surovtseva, S.S. (2025). Personality Traits of Nakhimov Naval School Pupils. *Nauchny'j rezul'tat. Pedagogika i psixologiya obrazovaniya*, 11(4), 107–116. (In Russ.) <https://doi.org/0.18413/2313-8971-2025-11-4-0-8>
- Rezinkina, L.V. (2022). Pedagogical System of Uniting Cadet Study Groups and Forming a Favorable Psychological Climate in Them. *Man and Education*, (2), 78–85. (In Russ.) <https://doi.org/10.54884/S181570410020614-0>
- Rubtsov, V.V., Elkonin, B.D., Tsukerman, G.A., & Ulanovskaya, I.M. (2024). The D.B. Elkonin — V.V. Davydov School: From History to Prospects. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya*, 20(1), 16–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>
- Russak, Yu.A., & Nikiforova, S.N. (2018). Features of Professional Motivation of Pupils of the Nakhimov Naval School. *Marine Collection*, (5), 70–72. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (1984). The problem of age. In Vygotsky, L.S. *Collected Works* (vol. 4, pp. 244–268). Moscow: Pedagogika. (In Russ.)

---

### **Информация об авторах**

**Скороход Константин Дмитриевич**, ведущий психолог в отделе по развитию персонала Санкт-Петербургского горного университета императрицы Екатерины II; почтовый адрес: Россия, 199106, г. Санкт-Петербург, линия 21-я В.О., д. 2; электронная почта: skrodum@ya.ru

**Никифорова Светлана Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; электронная почта: sveniks@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 16.03.26. Принята к печати 20.04.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### **Information about the authors**

**Konstantin D. Skorokhod**, Psychologist in Human Resource Management, Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University; Postal Address: Russia, 199106, St. Petersburg, 2, 21st Line; e-mail: skrodum@ya.ru

**Svetlana N. Nikiforova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Family Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, St. Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: sveniks@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 16 March 2026. Accepted 20 April 2026. Published 19 June 2026.

---

Научная статья

УДК 373.1

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-48-57>

---

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИИ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКА**

---

**Мария Сергеевна Артюхина<sup>1</sup>, Светлана Васильевна Митрохина<sup>2</sup>,  
Наталья Геннадьевна Саблукова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Арзамасский филиал Национального исследовательского  
Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского,  
Арзамас, Россия, [marimari07@mail.ru](mailto:marimari07@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7914-0599>

<sup>2</sup> Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула,  
Россия, [svetamitr@yandex.ru](mailto:svetamitr@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1125-5087>

<sup>3</sup> Арзамасский коммерческо-технический техникум, Арзамас, Россия,  
[sqnataly81@mail.ru](mailto:sqnataly81@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0003-2710-706X>

**Резюме.** В статье рассматривается проблема формирования рефлексии познавательной деятельности у студентов учреждений среднего профессионального образования в контексте требований современных образовательных стандартов и запросов рынка труда. В период обучения в системе среднего профессионального образования у обучающихся наблюдается интенсивное развитие когнитивных способностей и ярко выражена потребность в самопознании и самоопределении. В этом возрасте успешно формируется рефлексия учебной деятельности, что создает основу для профессионального становления личности. В статье уточняются ключевые понятия и выделяется проблемное поле. Раскрыта взаимосвязь рефлексии и рефлексивных умений. Рефлексивные умения включают способность обучающегося оценивать собственную учебную деятельность, определять свои сильные и слабые стороны своего познавательного процесса, осознавать роль знаний для будущей профессии. Рефлексивная практика должна проходить на системной и постоянной основе, только тогда закрепляются навыки самоанализа и самооценки. Вместе с тем сложившаяся практика организации образовательного процесса нередко часто ограничивает накопление студентами опыта целеполагания и саморегуляции в учении. Информационные технологии и цифровые образовательные ресурсы позволяют эффективно организовать процесс рефлексии. Для этого необходимо использовать весь потенциал информационной среды: интерактивные образовательные среды (электронный журнал, цифровые онлайн платформы), цифровые средства обучения (интерактивная доска), инструменты визуализации (про-

---

© Артюхина М.С., Митрохина С.В., Саблукова Н.Г., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

---

---

граммные продукты). Особое внимание уделяется образовательной инфографике, как механизму, развивающему рефлексивные умения обучающихся. В статье обобщен опыт применения интерактивного оборудования и предложены конкретные формы организации занятий, способствующие вовлечению студентов в процессы самоанализа и самооценки.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, рефлексия познавательной деятельности, интерактивное оборудование, цифровые технологии

### **Для цитирования**

Артюхина М.С., Митрохина С.В., Саблукова Н.Г. Формирование рефлексии познавательной деятельности обучающихся учреждений среднего профессионального образования: современные подходы и практика // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 48–57. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-48-57>

Research article

## **FORMATION OF REFLECTION ON COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS: MODERN APPROACHES AND PRACTICE**

**Maria S. Artyukhina<sup>1</sup>, Svetlana V. Mitrokhina<sup>2</sup>, Natalia G. Sablukova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Arzamas branch of the National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Arzamas, Russia, marimari07@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7914-0599>

<sup>2</sup> Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia, svetamitr@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1125-5087>

<sup>3</sup> Arzamas Commercial and Technical College, Arzamas, Russia, sqnataly81@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2710-706X>

**Abstract.** *The article examines the problem of the formation of cognitive activity reflection among students of secondary vocational education institutions in the context of the requirements of modern educational standards and the demands of the labor market. During the period of study in the secondary vocational education system, students have an intensive development of cognitive abilities and a pronounced need for self-knowledge and self-determination. At this age, reflection on learning activities is successfully formed, which creates the basis for the professional development of a personality. The article clarifies the conceptual framework of the problem, analyzes the relationship between reflection, reflexive skills and reflexivity as the basis for the professional self-development of a future specialist. Reflective skills include the student's ability to analyze their learning activities, evaluate their effectiveness, and understand their weaknesses and strengths in cognition. They are formed through regular reflective practice, during which the skills of introspection, self-assessment and critical thinking are consolidated. Modern digital resources provide multi-channel feedback, contribute to the intensification of teacher-student pedagogical interaction, and create an environment for informed correction of learning actions. Special attention is paid to the practical aspects of using digital resources in the educational process: electronic journals, online platforms, interactive whiteboards and visualization tools. The potential of educational infographics as a means of developing students' reflexive abilities at the stage of summarizing educational activities is revealed, methodological techniques for working with frames and*

---

*mental maps are described. The article summarizes the experience of using interactive equipment and suggests specific forms of organizing classes that promote the involvement of students in the processes of introspection and self-assessment.*

**Keywords:** *secondary vocational education, cognitive reflection, interactive equipment, digital technologies*

### **For citation**

Artuykhina, M.S., Mitrokhina, S.V., & Sablukova, N.G. (2026). Formation of reflection on cognitive activity of students of vocational education institutions: modern approaches and practice. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 48–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-48-57>

### **Введение**

В контексте реализации стратегических государственных задач актуализируется потребность в обеспечении высокого уровня профессиональной компетентности выпускников, а также в формировании у них действенных механизмов непрерывного повышения квалификации и способности к профессионально-личностному росту. Интегративным качеством такого специалиста выступает способность к осознанию и контролю собственных мыслительных процессов и способов деятельности.

Действующие федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют повышенные требования к качеству подготовки кадров в системе среднего профессионального образования. Приоритетное значение придается формированию универсальных компетенций, среди которых особое место занимают навыки самооценки, рефлексивного анализа и критического осмысления профессиональных ситуаций (Рукосуева, 2020). Интеграция рефлексивных практик в педагогический процесс создает условия для подготовки специалистов, способных эффективно функционировать в условиях динамично изменяющегося рынка труда и ускоряющихся темпов технологического развития.

### **Результаты и обсуждение**

Понятие рефлексии является многозначным и определяется с разных позиций и концептуальных основ, а также рассматривается в контексте педагогики, психологии и философии. Исторически в философии и психологии рефлексия рассматривалась, как характеристика внутреннего мира человека, умение наблюдать за собой, своими мыслями и чувствами, способности познания самого себя.

В философском понимании рефлексия является необходимым компонентом любой деятельности. На определенном этапе, когда деятельность усложняется, для достижения цели требуется понимать, какими средствами и правилами она регулируется. Научное мышление характеризуется именно постоянным осмыслением своей деятельности и ее корректировкой.

Рефлексия, с одной стороны, рассматривается как процесс и структура деятельности, с другой — как механизм развития деятельности (Щедровицкий, 1974). Активизация рефлексии сопровождает поиск творческих решений, а рефлексивное развитие внутренне связано с психическим развитием.

В педагогике рефлексия рассматривается в контексте осознанного отношения обучающихся к своей учебной деятельности, как инструментальное средство организации учебной деятельности (Хмелькова, 2021).

---

В целом, в психолого-педагогических исследованиях уже сложилась определенная традиция изучения рефлексии и того, как она проявляется в учебной деятельности. Но развитие данной способности связано с рядом особенностей и трудностей. Развитие рефлексии напрямую зависит от того, как организован учебный процесс, в том числе учебный материал. Чтобы рефлексия формировалась, необходимо опираться на принципы развивающего обучения и использовать определенные педагогические инструменты, которые целенаправленно работают на становление этой способности (Новиков, 2016).

Для студентов системы среднего профессионального образования характерна высокая динамика когнитивного становления, а также выраженная потребность в осмыслении и презентации собственного «Я» (Щербатых, 2025). Данный возрастной этап создает благоприятные условия для освоения сложных психологических конструкций, в том числе рефлексии учебно-познавательной деятельности, которая выступает фундаментом для последующего успешного овладения профессией (Заболотская, 2019).

Вместе с тем сложившаяся практика организации образовательного процесса нередко часто ограничивает накопление студентами опыта целеполагания и саморегуляции в учении. Это обуславливает необходимость внедрения инновационных педагогических подходов, базирующихся на применении современных цифровых инструментов и обеспечивающих системное включение рефлексивных механизмов в повседневную образовательную деятельность.

Будучи сложным междисциплинарным понятием, рефлексия раскрывается через призму нескольких научных подходов. Если в психологии она трактуется прежде всего как осознанная самооценка индивидом внутренних психических актов и состояний, то философия видит в ней основополагающий принцип самопознания, раскрывающий природу сознания. В педагогической науке рефлексия обретает практико-ориентированное значение, выступая необходимым условием эффективной учебной деятельности. Именно рефлексивные механизмы помогают учащимся осмысливать личностные смыслы, мотивы и познавательные стратегии, своевременно корректировать поведенческие реакции и инициировать процессы самосовершенствования.

Становление рефлексии в структуре познавательной деятельности обучающихся неразрывно связано с развитием соответствующих рефлексивных умений. Под рефлексивными умениями в данном контексте понимается умение анализировать свою деятельность, оценивать эффективность подходов, выявлять сильные и слабые стороны своего познания. Наличие данных умений выступает ключевым условием превращения обучающегося из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса. Формирование этих умений происходит в ходе регулярной рефлексивной практики: систематический анализ учебной активности и осмысление полученных результатов ведут к закреплению устойчивых навыков самоанализа, самооценки и критического мышления. Указанные навыки, в свою очередь, составляют основу продуктивного обучения и успешной социальной адаптации. В образовательном контексте рефлексивная деятельность не только углубляет понимание учебного материала, но и позволяет обучающемуся критически оценить сильные и слабые стороны собственного подхода к учению, интегрируя приобретенные знания в контекст будущей профессиональной практики. Именно в процессе подобного анализа формируется рефлексивность как личностное качество, выражающееся в способности осмысливать совершаемые действия и их последствия.

---

---

Рефлексия, понимаемая как процесс осмысления субъектом собственных действий и состояний, выполняет ключевую функцию в анализе и переоценке накопленного опыта. Данный механизм позволяет не только фиксировать и корректировать ошибки, но и идентифицировать точки профессионального и личностного роста. В условиях цифровизации образования появляются дополнительные возможности для включения обучающихся в рефлексивную деятельность. Современные цифровые ресурсы обеспечивают многоканальную обратную связь, способствуют интенсификации педагогического взаимодействия «преподаватель–обучающийся» и создают среду для осознанной коррекции учебных действий (Артюхина и др., 2025). В качестве примера можно привести электронные журналы и личные кабинеты (в частности, учебный портал ННГУ), которые позволяют системно фиксировать академические успехи и проблемные зоны. Развитию аналитического мышления и навыков принятия решений способствуют онлайн-тренажеры, представленные на таких образовательных площадках, как Skillbox и Stepik. Веб-платформы дистанционного обучения (например, Moodle) обеспечивают доступ к обширным базам знаний и вариативным инструментам оценивания.

Особого внимания заслуживают интерактивные доски (SMART Board, «Яндекс доска», VKдоска), которые, совмещая функционал традиционной доски с мультимедийными возможностями, становятся неотъемлемым элементом современной образовательной среды, расширяя дидактический потенциал подачи учебного материала (Уваров, 2021). Высокую эффективность показывает совместное использование интерактивной доски, цифровых образовательных ресурсов и интерактивных педагогических технологий. Когда студент вовлечен и активно работает с доской, например разгадывая кроссворд (рис. 1) на определенную учебную тему, сразу видит результат и может проанализировать свои ошибки, выявляя пробелы в теме.

Современные возможности информационных технологий позволяют организовать непрерывную обратную связь с обучающимися, в том числе на этапе рефлексии. Традиционные вопросы связанные с самоанализом собственной деятельности на занятии (Что нового я узнал? Что вызвало трудности? Что было сегодня интересно или полезно? и пр.), а также выбор визуального эмоционального образа от занятия, можно органично встроить в занятие, не занимая много времени, как у учащихся на ответы, так и у преподавателя на их анализ. Для этого достаточно разово подготовить цифровые заготовки вопросов на платформах по организации совместной работы с группой, тогда ответы студентов на своем телефоне (желательно однозначно) отражаются на доске перед всем классом (можно анонимно). Здесь происходит двойная персонализированная рефлексия, когда обучающийся оценивает себя по отношению ко всей группе.

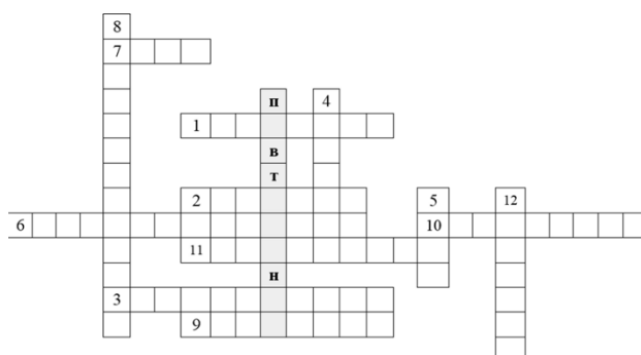


Рис. 1. Пример кроссворда для вывода на интерактивную доску

---

Особую значимость приобретает образовательная инфографика с применением цифровых технологий на завершающих этапах учебного занятия, поскольку позволяет перевести рефлексивные размышления обучающегося в форму структурированной визуальной модели (Тарасенко, 2024). Процесс ее построения требует от студента не простого воспроизведения изученного материала, а установления логических взаимосвязей между элементами содержания, выделения смысловых доминант и второстепенных деталей. Тем самым обеспечивается более глубокая проработка учебного материала по сравнению с традиционным устным пересказом.

Наиболее целесообразным для решения рефлексивных задач представляется применение фреймов — шаблонных структур с незаполненными элементами, направляющих познавательную активность обучающегося и способствующих систематизации полученных знаний. Ментальные карты, напротив, в меньшей степени пригодны для жесткой структуризации изученного, поскольку ориентированы на свободную генерацию ассоциативных связей, а не на упорядочивание уже усвоенной информации.

Создание инфографики может осуществляться двумя способами:

1. Преподаватель создает инфографику, а обучающиеся анализируют ее, ищут информацию, обобщают и делают выводы. Используется при изучении нового материала.
2. Студенты самостоятельно создают инфографику на основе имеющихся данных под руководством педагога. Этот подход применяется в проектной деятельности и на занятиях по закреплению материала, позволяя обучающимся применять полученные знания на практике.

С позиции педагогического контроля готовая инфографика выступает диагностическим инструментом, позволяющим оперативно оценить уровень усвоения темы учебной группой и выявить содержательные лакуны, требующие дополнительной проработки. Помимо этого, регулярное обращение к визуализации формирует у обучающихся культуру критического мышления, развивает способность к творческой интерпретации информации и навыки работы с визуальными образами.

Вместе с тем внедрение инфографики в образовательный процесс требует методически выверенного подхода. Чрезмерная эстетизация или избыточная эмоциональная насыщенность визуального ряда способны сместить фокус внимания обучающихся с содержательной стороны работы на ее внешнее оформление. Кроме того, доступность цифровых инструментов, включая генеративные нейросети, создает риск формального копирования готовых решений без погружения в рефлексивный анализ. В связи с этим необходимо изначально акцентировать, что дидактическая ценность создаваемой инфографики определяется не ее визуальной привлекательностью, а глубиной отражения личностного осмысления темы.

Для создания инфографики используются популярные программные продукты: Word, PowerPoint, Publisher, Piktochart, Easel, Creately, Venngage (рис. 2).

Продуктивным представляется дополнение визуальных форм краткими комментариями (устными или письменными), в которых обучающийся обосновывает логику построения схемы. В таком случае инфографика перестает быть лишь отчетным продуктом и становится основой для учебного диалога, коллективного обсуждения и совместной рефлексии достигнутых результатов. Сочетание образовательной инфографики с возможностями интерактивного оборудования способствует повышению познавательной активности, формированию навыков самооценки, рефлексивного анализа и критического мышления. Кроме того, когда студент становится автором инфографики и его работа выражает оценочное восприятие учебного материала, она служит инстру-

ментом для отражения рефлексивного, уникального личностного аспекта, рис. 3. Разработка инфографики студентами, например, в виде опорного конспекта по изученной теме, трансформирует традиционный вопрос на занятие «Что я узнал?» в творческий акт смыслообразования. Здесь уже можно говорить не просто о повторении изученного материала, здесь происходит осознанное понимание, определяются свои возможности и потенциал.



Рис. 2. Пример инфографики для дисциплины «Информатика»



Рис. 3. Пример инфографики — опорного конспекта для дисциплины «Информатика»

## Заключение

Информационные технологии и цифровые образовательные ресурсы могут эффективно применяться на этапе рефлексии учебно-познавательной деятельности. Это не просто визуальный контент, это средство для осознанного понимания и оценки своей учебной деятельности и самооценки проведенной работы над учебным материалом. Разнообразные формы представления учебной информации на основе цифровых технологий помогают учащимся проводить точную оценку своих образовательных результатов. Когда студент обращается к таким средствам, он видит и свои реальные успехи, и проблемы. Здесь происходит не только самооценка учебно-познавательной деятельности, но и развивается критическое мышление, даже по отношению к самому себе.

---

Рефлексия обучающихся в процессе познавательной деятельности является необходимыми элементом профессионального образования и профессионального становления в системе среднего профессионального образования. Рефлексивные способности влияют на решение профессиональных задач в условиях неопределенности и многофакторности.

## Литература

- Артюхина М.С., Губанова О.М., Бегенина Л.Ю. Развитие цифровой грамотности будущих учителей информатики через создание интерактивного образовательного контента // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 4 (72). С. 71–80. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-72-4-71-80>
- Заболотская Е.М., Новоселова Е.М. Формирование познавательной активности обучающихся учреждений СПО как основная проблема реализации требований ФГОС // Психолого-педагогические аспекты реализации образовательных программ: сборник статей Международной научно-практической конференции, Омск, 01 ноября 2019 года. Омск: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2019. С. 38–42.
- Новиков П.В. Рефлексия как фундаментальная способность учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 1216–1220. URL: <http://e-koncept.ru/2016/96160.htm> (дата обращения: 26.05.2026).
- Рукосуева Е.В. Применение образовательной инфографики для овладения общими компетенциями на примере специальности СПО 23.02.01 Организация перевозок и управление на транспорте (по видам) // Вестник научных конференций. 2020. № 1-3(53). С. 134–135.
- Тарасенко Г.М. Образовательная инфографика как эффективное средство формирования информационной культуры // Современные проблемы горно-металлургического комплекса. Наука и производство: материалы двадцатой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Старый Оскол, 21 декабря 2023 года. Старый Оскол: Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», 2024. С. 560–563.
- Уваров А.Ю. Вызовы цифровой экономики и цифровая трансформация образования (по материалам II Российско-китайской конференции исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект») // Образовательные технологии. 2021. № 3. С. 3–21.
- Хмелькова М.А. Психологические особенности развития рефлексии у субъектов педагогической деятельности в системе дошкольного образования // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 59–64. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.21.05.P.59>
- Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974. С. 12–28.
- Щербатых С.В., Куликова А.В. Технология формирования рефлексии познавательной деятельности обучающихся учреждений среднего профессионального образования цифровыми образовательными средствами // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2025. № 4(40). С. 106–118. <https://doi.org/10.24888/2500-1957-2025-4-106-118>

## References

- Artyukhina, M.S., Gubanov, O.M., & Begenina, L.Yu. (2025). Development of digital literacy of future computer science teachers through the creation of interactive educational content. *Psixologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (4), 71–80. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-72-4-71-80>
- Hmel'kova, M.A. (2021). Psychological features of the development of reflection in subjects of pedagogical activity in the preschool education system. *Vysshee obrazovanie segodnya*, (5), 59–64. (In Russ.) <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.21.05.P.59>

- 
- Novikov, P.V. (2016). Refleksiya kak fundamental'naya sposobnost' uchashchihsya. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, 15, 1216–1220. (In Russ.) Retrieved from <http://e-koncept.ru/2016/96160.htm>
- Rukosueva, E.V. (2020). The use of educational infographics for mastering general competencies on the example of the specialty SPO 02/23/2011 Organization of transportation and transport management (by type). *Vestnik nauchny'x konferencij*, (1-3), 134–135. (In Russ.)
- Shchedrovickij, G.P. (1974). Communication, activity, reflection. In *Research of speech-thought activity* (pp. 12–28). Alma-Ata. (In Russ.)
- Shcherbatykh, S.V., & Kulikova, A.V. (2025). Technology of formation of reflection of cognitive activity of students of secondary vocational education institutions by digital educational means. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie*, (4), 106–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2500-1957-2025-4-106-118>
- Tarasenko, G.M. (2024). Educational infographics as an effective means of forming information culture. In *Modern problems of the mining and metallurgical complex. Science and Production : proceedings of the Twentieth All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Stary Oskol, December 21, 2023* (pp. 560–563). Oskol: Nacional'ny'j issledovatel'skij tekhnologicheskij universitet "MISIS". (In Russ.)
- Uvarov, A.Y. (2021). Challenges of the digital economy and digital transformation of education (based on the materials of the ii russian-chinese conference of educational researchers "Digital transformation of education and artificial intelligence"). *Obrazovatel'ny'e tekhnologii*, (3), 3–21. (In Russ.)
- Zabolotskaya, E.M., & Novoselova, E.M. (2019). Formation of cognitive activity of students of vocational education institutions as the main problem of implementing the requirements of the Federal State Educational Standard. In *Psychological and pedagogical aspects of the implementation of educational programs: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference, Omsk, November 01, 2019* (pp. 38-42). Omsk: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Ae'terna". (In Russ.)

---

### **Информация об авторах**

**Артюхина Мария Сергеевна**, доктор педагогических наук, доцент кафедры физико-математического образования Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; почтовый адрес: Россия, 607220, г. Арзамас, ул. Карла Маркса, д. 36; электронная почта: [marimari07@mail.ru](mailto:marimari07@mail.ru)

**Митрохина Светлана Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого; почтовый адрес: Россия, 300026, г. Тула, проспект Ленина, д. 125; электронная почта: [svetamitr@yandex.ru](mailto:svetamitr@yandex.ru)

**Саблукова Наталья Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, заведующая отделением среднего профессионального образования Арзамасского коммерческо-технического техникума; почтовый адрес: Россия, 607224, г. Арзамас, ул. 9 Мая, д. 6; электронная почта: [sqnataly81@mail.ru](mailto:sqnataly81@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 18.03.26. Принята к печати 31.03.26. Опубликовано 19.06.2026.

## **Information about the authors**

---

**Maria S. Artyukhina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physics and Mathematics Education, Arzamas branch of the National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod; Postal Address: Russia, 607220, Arzamas, 36, Karl Marx Street; e-mail: marimari07@mail.ru

**Svetlana V. Mitrokhina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Primary Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University; Postal Address: Russia, 300026, Tula, 125, Lenin Avenue; e-mail: svetamitr@yandex.ru

**Natalia G. Sablukova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Secondary Vocational Education, Arzamas Commercial and Technical College; Postal Address: Russia, 607224, Arzamas, 6, 9 May Street; e-mail: sqnately81@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 18 March 2026. Accepted 31 March 2026. Published 19 June 2026.

Научная статья

УДК 378.4-057.87:378.147:61

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-58-67>

## **ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТРАДИЦИИ ОБУЧЕНИЯ «У ПОСТЕЛИ БОЛЬНОГО» К ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

---

**Эльвира Темерхановна Бихатова**

Астраханский государственный медицинский университет, Астрахань, Россия,  
[elvira.ellevira@yandex.ru](mailto:elvira.ellevira@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7818-4848>

**Резюме.** Современное медицинское образование переживает период глубокой трансформации: цифровизация здравоохранения, внедрение систем искусственного интеллекта в диагностику, лечение и управление потоками пациентов, которые требуют от выпускника новых компетенций. В то же время традиционное обучение у постели больного, остающееся золотым стандартом медицинской педагогики, не содержит структурных элементов, направленных на формирование цифровых компетенций. Возникает противоречие: необходимо сохранить ценное ядро традиционной методики, но при этом адаптировать ее к цифровой реальности. В работе использованы методы систематического обзора, историко-педагогического анализа, структурного и сравнительного анализа педагогических моделей. Выделены этапы становления практико-ориентированного медицинского образования в России, показана преемственность традиции. Проведен структурный анализ зарубежных моделей организации обучения у постели больного. Выявлено, что в российской научно-педагогической литературе преобладают описательные работы, отсутствуют универсальные алгоритмические конструкции, аналогичные зарубежным. Установлено, что наибольшим потенциалом для интеграции подготовки по работе с ИИ обладают циклическая модель К. Кокса и поэтапные модели С. Рамани и П. Джерместера. Преодоление выявленного разрыва видится в методологическом обогащении традиционного подхода. Предложено адаптировать циклическую модель К. Кокса, дополнив ее на этапе дебрифинга модулями для критического анализа данных, полученных с помощью ИИ, оценки рисков алгоритмов с участием цифрового агента. Результаты в дальнейшем послужат для разработки педагогической модели формирования готовности будущих врачей применять ИИ.

**Ключевые слова:** медицинское образование, обучение у постели больного, педагогические модели, искусственный интеллект, клиническое мышление, цифровая трансфор-

### Для цитирования

---

Бихатова Э.Т. Эволюция педагогических подходов в медицинском образовании: от традиции обучения «у постели больного» к интеграции искусственного интеллекта // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 58–67. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-58-67>

Research article

## EVOLUTION OF PEDAGOGICAL APPROACHES IN MEDICAL EDUCATION: FROM THE TRADITION OF "BED-SIDE" LEARNING TO THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

**Elvira T. Bikhatova**

Astrakhan State Medical University, Astrakhan, Russia, [elvira.ellevira@yandex.ru](mailto:elvira.ellevira@yandex.ru),  
<https://orcid.org/0000-0001-7818-4848>

**Abstract.** *Contemporary medical education is undergoing a period of profound transformation: the digitalization of healthcare and the integration of artificial intelligence systems into diagnosis, treatment, and patient flow management require new competencies from graduates. At the same time, traditional bedside teaching, which remains the gold standard of medical pedagogy, lacks structural components aimed at developing digital competencies. This creates a contradiction: the valuable core of the traditional method must be preserved while adapting it to the digital reality. The study employs methods of systematic review, historical-pedagogical analysis, and structural and comparative analysis of pedagogical models. The stages in the development of practice-oriented medical education in Russia are identified, demonstrating the continuity of the tradition. A structural analysis of foreign models of bedside teaching organization is carried out. It is revealed that Russian scholarly literature is dominated by descriptive works, with no universal algorithmic constructs comparable to foreign ones. It is established that the cyclical model by K. Cox and the phased models by S. Ramani and P. Djermeister have the greatest potential for integrating AI-related training. Bridging the identified gap is seen in the methodological enrichment of the traditional approach. It is proposed to adapt Cox's cyclical model by supplementing the debriefing stage with modules for critical analysis of AI-generated data and assessment of algorithmic risks involving a digital agent. The results will subsequently serve as a basis for developing a pedagogical model for fostering future physicians' readiness to use AI.*

**Keywords:** *medical education, bedside teaching, pedagogical models, artificial intelligence, clinical reasoning, digital transformation, practice-based learning, readiness for AI use, Russian medical education system, foreign models*

### For citation

---

Bikhatova, E.T. (2026). Evolution of pedagogical approaches in medical education: from the tradition of "bed-side" learning to the integration of artificial intelligence. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 58–67. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-58-67>

---

---

## Введение

Российская система высшего медицинского образования складывалась на протяжении более чем двух с половиной столетий, вбирая в себя влияние социально-политических трансформаций, развитие медицинской науки и международных образовательных стандартов. Сегодня она сталкивается с двойным вызовом и переживает качественные изменения: с одной стороны, необходимо соответствовать новым требованиям — болонским принципам, компетентностному подходу и цифровизации, а с другой — сохранить собственную традицию, уходящую корнями в советскую школу. Цифровая трансформация здравоохранения и активное внедрение искусственного интеллекта (ИИ) заставляют пересматривать содержание и методы подготовки врачей. В российской медицинской школе данный факт обостряет противоречие.

Традиционные педагогические модели, которые задают дидактический каркас для формирования клинического мышления, не включают в своей структуре этапов работы с ИИ. Классический подход обучения «у постели больного», остающийся стандартом медицинской педагогики (Ослопов и др., 2022), не предусматривает формирования цифровых компетенций. В российской системе медицинского образования исторически сложилась сильная практико-ориентированная традиция, но пока отсутствуют систематизированные педагогические модели для планомерной интеграции ИИ-инструментов в учебный процесс. Отсюда и возникает такая острая необходимость провести обзор существующих моделей обучения и оценить, насколько они пригодны для включения ИИ-компетенций.

Зарубежные исследователи (К. Кокс (Cox, 1993), С. Рамани (Ramani et al., 2016), Р.В. Яницик, К.Е. Флетчер (Janicik, Fletcher, 2003). и др.) предлагают структурированные модели организации обучения «у постели больного», отличающиеся только акцентами — гуманистический, рефлексивный, ситуационный. Отечественные авторы (Е.В. Корж (2008) и др.), напротив, описывают преимущественно конкретный педагогический опыт кафедральных практик. Универсальной модели, адаптированной к цифровым условиям, российскими исследователями пока не предложено. Вместе с тем исторические исследования показывают, что российское медицинское образование изначально формировалось как интегрированное с клинической практикой, что создают благоприятную среду для инноваций и ставит перед педагогической наукой новые исследовательские задачи. Одна из таких — разработка модели формирования готовности будущих врачей применять ИИ в профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования — систематизировать исторически сложившиеся и современные педагогические модели обучения в мировой практике, определить потенциал их интеграции в российскую систему высшего медицинского образования с учетом ее традиций и реформ, а также обосновать направления формирования готовности будущих врачей к работе с ИИ.

В соответствии с этим определим основные задачи:

- определить основные этапы становления практико-ориентированного медицинского образования в России и выделить ключевые педагогические принципы;
  - проанализировать зарубежные модели организации обучения «у постели больного», выявить их структурные компоненты, достоинства и недостатки, а также сравнить с российским опытом;
  - обосновать возможность интеграции подготовки ИИ-технологий в существующие педагогические модели.
-

---

## **Становление практико-ориентированной традиции в российском образовании: историко-педагогический аспект**

Официальной датой начала подготовки врачей в России считается 1758 г., когда на медицинском факультете Императорского Московского университета начались занятия по медицине. Однако предыстория относится к 1755 г., когда императрица Елизавета Петровна учредила Московский университет (МУ), определив медицину одной из основных дисциплин<sup>1</sup>. В это время европейская система медицинского образования уже имела многовековую традицию: медицинские факультеты Болонского, Оксфордского, Кембриджского университетов функционировали более четырехсот лет (Сорокина, 2020). Первые преподаватели МУ, обучавшиеся в Европе, принесли западную академическую традицию, поэтому преподавание в Москве десятилетиями следовало европейским образцам. К началу XIX в. медицинский факультет МУ подготовил 36 выпускников, из которых 26 получили докторскую степень, а 17 впоследствии заняли профессорские кафедры, что свидетельствовало о зарождении научной школы с преемственностью кадров.

Устав 1804 г., подписанный Александром I, предписал организацию клинических баз при университетах, что позволило студентам получать практические навыки во время учебы. Одновременно разворачивалась сеть провинциальных университетов: Казанский, Дерптский, Виленский, Харьковский (Сорокина, 2020). Однако их становление шло трудно из-за нехватки ресурсов и квалифицированных профессоров.

С 1830-х годов процесс реформирования связан с именами Ф.И. Иноземцева и Н.И. Пирогова. Они считали, что университетская медицина должна готовить врачей-практиков, способных анализировать и адаптировать знания к конкретному пациенту. По их инициативе создана госпитальная хирургическая клиника при МУ, где студенты с третьего курса самостоятельно накладывали повязки, с пятого — проводили операции.

Реформирование во второй половине XIX в. базировалось на принципе этапности клинической подготовки. Студентов, начиная с третьего курса, постепенно вводили в реальную практику, что позволило перейти от узкотехнической подготовки к формированию клинициста, принимающего решения у постели пациента. Во второй половине XIX в. русская клиническая медицина пережила расцвет, появились новые научные дисциплины и плеяда выдающихся врачей-исследователей.

Октябрьская революция 1917 г. радикально изменила цели медицинского образования: оно приобрело государственный характер, профилактическую направленность и всеобщую доступность. В 1918–1922 гг. было открыто 16 новых университетов с медицинскими факультетами. В 1930 г. медицинские факультеты отделили от университетов, преобразовав в самостоятельные медицинские институты. В 1924 г. в Ленинграде был создан Государственный институт для усовершенствования врачей (ГИДУВ) — прообраз советской системы последипломного образования. Характерной чертой стала непрерывная производственная практика: на первом курсе — санитар, на втором — помощник медицинской сестры, на третьем — средний медицинский персонал, на четвертом — практикант в лечебно-профилактическом учреждении. Медицинское образование было неразрывно связано с системой Семашко – моделью национального здравоохранения (Лунченкова, 2021).

---

<sup>1</sup> История Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова // Официальный сайт Первого МГМУ им. И.М. Сеченова. URL: [https://www.sechenov.ru/univers/istoriya-pmgmu-im-sechenov](https://www.sechenov.ru/univers/istoriya-pmgmu-im-sechenova) (дата обращения: 10.05.2026).

---

Постсоветский период ознаменован интеграцией в международное образовательное пространство. В 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу, что потребовало перехода на двухуровневую систему, введения кредитов и компетентного подхода. В 2010 г. утвержден ФГОС ВО третьего поколения, сменивший парадигму с описания содержания на описание результатов обучения в виде компетенций. В 2022 г. принят ФГОС ВО 3.1 по специальности «Лечебное дело», где практическое обучение составляет не менее 50 % объема программы. С 2016 г. введена система аккредитации врачей как механизм оценки соответствия квалификации профессиональным стандартам.

Таким образом, российская система высшего медицинского образования исторически формировалась как интегрированная с клинической практикой. В ее становлении преобладает описание педагогического опыта, а не моделей подготовки будущих врачей. Это создает основу для обращения к структурированным зарубежным подходам и поиска путей интеграции новой модели формирования готовности врачей использовать возможности искусственного интеллекта (ИИ).

### Модели организации обучения у постели больного: структурный анализ

Одной из первых, наиболее проработанных и методологически значимых моделей обучения у постели больного считается модель К. Кокса (Cox, 1993). Автор исходит из того, что «стихийное обучение через практику» (*learning by doing*) недостаточно для формирования клинической компетентности; необходимо последовательное педагогическое сопровождение. Процесс представлен двумя взаимосвязанными циклами (цикл опыта и цикл объяснения), графически напоминающими цифру «8», что подчеркивает замкнутость дидактического контура (Cox, 1993, с. 282). Достоинства модели — ее системность, строгая этапность, универсальность для разных специальностей и нозологий, акцент на подготовительном и рефлексивном этапах, разделение на «обучение через опыт» и «обучение через осмысление». Однако модель создавалась в начале 1990-х, поэтому не учитывает работу с цифровыми технологиями, электронными медицинскими записями и автоматизированными системами. К тому же она предполагает идеально подготовленных и мотивированных преподавателей и студентов, а также доступного пациента, что в реальной практике встречается не всегда.

Модель Р.В. Яницика и К.Е. Флетчера представлена в виде «триады гуманности: забота о комфорте пациента, целенаправленное

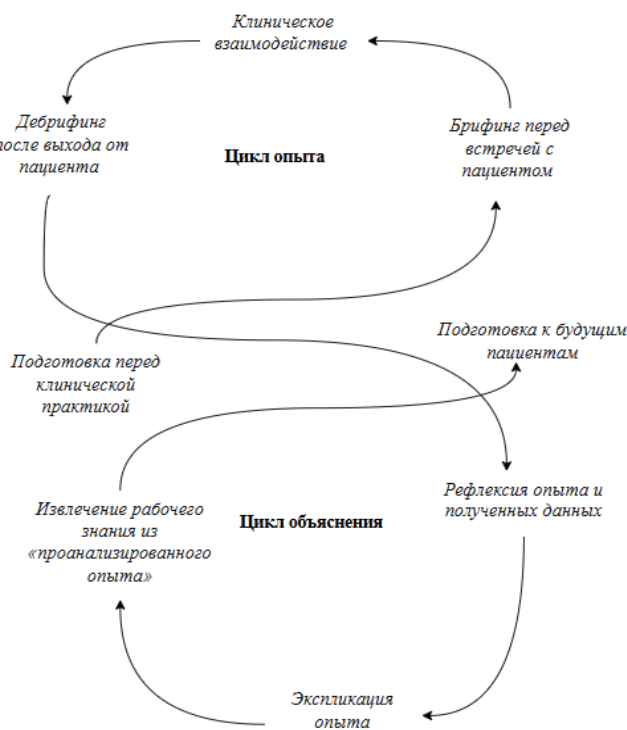


Рис. 1. Модель К. Кокса

---

обучение и групповая динамика» (Janicik, Fletcher, 2005, с. 127) и фокусируется на психолого-педагогическом климате. Ключевая идея — для эффективного обучения студентов-медиков преподаватель-врач должен вовлекать пациента в образовательный процесс как полноценного участника. Сильная сторона данного подхода — внимание к психоэмоциональной безопасности пациента и к командной работе участников. Однако вне поля зрения остаются этические аспекты взаимодействия, коммуникативные тактики, организационные задачи, а также использование современных диагностических и лечебных технологий.

С. Рамани предложила структурированный подход к преподаванию у постели больного, включающий 12 практических рекомендаций и трехфазную организацию занятия: «До — Во время — После» взаимодействия с пациентом (Ramani et al., 2016). На первом этапе определяются учебные цели, уровень подготовки студентов, разрабатывается «дорожная карта» занятия. Во время второй фазы преподаватель сознательно «отходит в сторону», наблюдает за действиями подопечных, корректируя их. Завершающая фаза проходит за пределами палаты, включает дебрифинг, рефлексивную подготовку к следующему занятию. Модель С. Рамани создает условия для активной познавательной деятельности, но, как и модель К. Кокса, не предусматривает этапов работы с цифровыми инструментами. Тем не менее четкая этапность делает ее ценным дидактическим ресурсом для последующей интеграции элементов подготовки к использованию ИИ.

Модель Т.М. Уолпо и соавторов, получившая название «SNAPPS», ориентирована на самостоятельную работу студента в амбулаторных условиях. Она возникла после осознания различий между стационарной и амбулаторной образовательной средой. В амбулаторной практике студент вынужден встраиваться в рабочий график врача, что требует иной организации взаимодействия (Wolpaw et al., 2003). Акцент смещен на активную познавательную деятельность студента, развивающую навыки автономным принятием решений. SNAPPS задает четкий алгоритм, легко осваиваемый и студентами, и преподавателями: студент не просто перечисляет симптомы, а демонстрирует логику диагностического поиска, что позволяет преподавателю корректировать ход рассуждений. Предусмотрен также этап выбора темы для дальнейшего изучения, что способствует непрерывному образованию. Основное ограничение связано с ее исходным контекстом — амбулаторным приемом. Студентам приходится переходить от пассивной роли «репортера к активной позиции инициатора диалога» (Jain, 2019, с. 8). Кроме того, как и в предшествующих моделях, не предусматривается работа с цифровыми источниками информации, электронными медицинскими картами и интеллектуальными системами.

Адаптивная модель немецких авторов П. Джерместер, К. Грёшке, Р. Гинтрович, Х. Петерс, А. Дегель (Djermester et al., 2021) была предложена в ответ на вызовы пандемии COVID-19. Учитывая невозможность обучать у постели больного, невозможность физического обследования пациента и передачу практических навыков, студент на первом этапе работал с «бумажными кейсами» и заполнял таблицы для структурирования клинического мышления, после этого он получал обратную связь от преподавателя. На втором этапе публиковалось образцовое решение для самооценки. Достоинство этой модели — обеспечение непрерывности образовательного процесса в кризисных условиях. Разработчики признают, что по полноте она уступает традиционному обучению. Это пример того, как традиционная модель трансформируется под воздействием внешних ограничений, включая опосредованные учебные материалы (кейсы,

---

---

мультимедиа). Это доказывает гибкость подхода и его готовность к интеграции цифровых инструментов.

### **Преимственность и противоречия: российский подход и зарубежные модели.**

Российская традиция в ее историко-педагогическом аспекте с мощной клинической базой и практической направленностью создала идеальную среду для обучения. Обучение у постели больного признается наиболее эффективным методом обучения студентов медицинских вузов. Как отмечает А.В. Байков, «получение теоретических знаний на занятиях без применения их на практике с реальным пациентом недостаточно для успешной карьеры врача» (Байков и др., 2022, с. 170). В.А. Деева, Е.В. Гусева, В.С. Демьянов и соавторы также подчеркивают непреходящую ценность такой практики: «студентам важно научиться находить контакт с разными пациентами, балансировать между настороженностью и страхом больного, убеждать в рациональности выбранных тактик лечения» (Деева, 2023, с. 44).

При всем многообразии публикаций, посвященных обучению у постели больного, приходится констатировать, что системное описание технологии реализации данного подхода отсутствует в российских научных исследованиях. Большинство работ носят либо общий описательный характер, либо раскрывают ее в узкой специализации (Корж, 2008), констатируя значимость подхода. Отечественные педагогические исследования заметно отличаются от зарубежных: если зарубежные авторы четкие алгоритмические модели, подобных тем, что описаны в структурном анализе моделей организации обучения у постели больного, то в российской педагогической традиции подобные конструкты практически не разработаны.

В свою очередь, зарубежные модели дают структуру, но не учитывают специфику организации российских клинических баз и не отражают вызовы цифровой трансформации. На сегодняшний день не предусмотрены этапы работы с ИИ-системами ни в России, ни за рубежом.

Возникшее противоречие обосновывает необходимость и целесообразность разработки и интеграции в российскую систему высшего медицинского образования новой педагогической модели, которая, учитывая ее исторически сложившиеся отечественные традиции и современные реформы, обеспечит формирование готовности будущих врачей применять искусственный интеллект в профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы показал: при всей признанной эффективности традиционных методов клинической подготовки существующие педагогические модели (как российские, так и зарубежные) практически не содержат структурных элементов, ориентированных на формирование цифровых компетенций. В частности, за пределами этих моделей остается работа с системами искусственного интеллекта: этапы обработки электронных данных, интерпретация алгоритмических рекомендаций, а также вопросы этики взаимодействия «врач — ИИ — пациент» в рассмотренных подходах не прописаны.

Среди проанализированных зарубежных моделей наибольшим потенциалом для встраивания элементов подготовки по работе с ИИ обладают циклическая модель К. Кокса, а также поэтапные модели С. Рамани и П. Джерместера. Их структура («подготовка — взаимодействие — рефлексия/дебрифинг») создает формализованный дидактический каркас, который может быть адаптирован для включения цифровых инструментов без разрушения традиционной основы обучения у постели больного.

---

Исторически сложившаяся система медицинского образования в России сформировала уникальную образовательную среду: здесь органично соединены учебный процесс и лечебная практика, развита сеть клинических баз, сохраняется традиция непрерывного медицинского обучения. Вместе с тем в отечественной научно-педагогической литературе по обучению у постели больного преобладают описательные работы; формализованные алгоритмические модели, подобные зарубежным, фактически отсутствуют. Это обстоятельство открывает перспективное поле для дальнейших исследований.

## **Заключение**

Преодоление выявленного разрыва мы видим не в отказе от традиционного «обучения у постели больного», а в его методологическом обогащении. Наиболее оправданным представляется адаптация циклической модели К. Кокса, которую можно дополнить на этапе дебрифинга специальными модулями: критический анализ данных, полученных при помощи ИИ, оценка рисков и ограничений алгоритмов, а также отработка коммуникативных сценариев с участием цифрового ассистента. Такой подход позволит сохранить главное — прямой контакт с пациентом, а также сформировать у будущего врача осознанное отношение к интеллектуальным системам.

Проведённое исследование также вносит вклад в развитие методики высшей медицинской школы. В ней систематизированы зарубежные и российские подходы к клинической подготовке, выявлена их общая структурная база. Кроме того, исследование уточняет понятие «готовность к применению ИИ» в медицинском образовании (Бихатова и др., 2025), оно связывается не только с техническими навыками, но и с развитием критического клинического мышления в условиях работы с алгоритмами.

Результаты обзора могут быть использованы при разработке рабочих программ дисциплин «Системы искусственного интеллекта» в образовательный процесс медицинских вузов. Предложенный структурный анализ моделей служит основой для подготовки практических рекомендаций преподавателям клинических кафедр: как интегрировать элементы ИИ в традиционные форматы занятий, чтобы сформировать у студентов готовности к профессиональной деятельности в условиях цифрового здравоохранения.

## **Литература**

- Байков А.В., Шахбатян Т.Л., Петросян Л.Дж., Оганнисян Э.А., Туманян А.Э. Обучение у постели больного с точки зрения преподавателей, студентов и пациентов // Виртуальные технологии в медицине. 2022. № 3. С. 169–170. [https://doi.org/10.46594/2687-0037\\_2022\\_3\\_1486](https://doi.org/10.46594/2687-0037_2022_3_1486)
- Бихатова Э.Т., Иванчук О.В., Смирнов В.В. Понятийно-терминологическое поле формирования готовности будущих врачей применению искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN625.pdf> (дата обращения: 10.05.2026).
- Гилязова О.С., Замошанская А.Н. Дилемма «советские традиции — болонские инновации»: к вопросу о выборе модели российского высшего образования // ЦИТИСЭ. 2023. № 2(36). С. 308–317. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.26>
- Деева В.А., Гусева Е.В., Демьянов В.С., Исаева П.А., Полушкина М.А., Рак Д.М., Тихонова А.С., Ким Т.Г. Студенты в клинике: этические аспекты // Медицинская этика. 2023. Т. 11, № 4. С. 41–44. <http://doi.org/10.24075/medet.2023.028>

- 
- Лунченкова А.А. Становление Российской системы здравоохранения в первой половине XX в.: система Семашко // Российская цивилизация: история, проблемы, перспективы: Материалы XXV Всероссийской молодежной научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 18 апреля 2021 года. Иркутск: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Оттиск», 2021. С. 68–73.
- Корж Е.В. Формирование навыков клинического мышления при подготовке студентов на кафедре фтизиатрии // Вестник неотложной и восстановительной медицины. 2008. Т. 9. № 2. С. 255–257.
- Ослопов В.Н., Хасанов Н.Р., Ослопова Ю.В., Хазова Е.В., Мишанина Ю.С., Ослопова Д.В. Клинико-педагогическая школа Семёна Семеновича Зимницкого // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2022. Т. 21, № S5. <http://doi.org/10.15829/1728-8800-2022-3493>
- Пальцев М.А. Болонский процесс и медицинское образование в России // Вестник Российской академии наук. 2005. Т. 75, № 12. С. 1067–1071.
- Сорокина Т.С. История медицины. М.: Академия, 2020. 560 с.
- Cox K. Planning bedside teaching. 1 — Overview // *Medical Journal of Australia*. 1993. Vol. 158. No. 4. P. 280–282.
- Djermester P., Gröschke C., Gintrowicz R., Peters H., Degel A. Bedside teaching without bedside - an introduction to clinical reasoning in COVID-19 times // *GMS Journal for Medical Education*. 2021. Vol. 38. No. 1. Doc14. <http://doi.org/10.3205/zma001410>
- Janicik R.W., Fletcher K.E. Teaching at the bedside: a new model // *Medical Teacher*. 2003. Vol. 25. No. 2. P. 127–130. <http://doi.org/10.1080/0142159031000092490>
- Ramani S., Mann K., Taylor D., Thampy H. A mee Guide # 106. Residents as teachers: near peer learning in clinical work settings. *Medical Teacher*. 2016; 38 (7): 642–65.
- Wolpaw T.M., Wolpaw D.R., Papp K.K. SNAPPS: a learner-centered model for outpatient education // *Academic Medicine*. 2003. Vol. 78. No. 9. Pp. 893–898. <http://doi.org/10.1097/00001888-200309000-00010>

## References

- Baikov, A.V., Shakhbatyan, T.L., Petrosyan, L.J., Hovhannisyan, E.A., & Tumanyan, A.E. (2022). Bedside education from the point of view of teachers, students and patients. *Virtual'nye tekhnologii v meditsine*, (3), 169–170. [https://doi.org/10.46594/2687-0037\\_2022\\_3\\_1486](https://doi.org/10.46594/2687-0037_2022_3_1486) (In Russ.)
- Bikhatova, E.T., Ivanchuk, O.V., & Smirnov, V.V. (2025). Conceptual and Terminological Field of Forming Future Doctors' Readiness to Use Artificial Intelligence in Professional Activities. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 13(6). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN625.pdf> (In Russ.)
- Cox, K. (1993). Planning bedside teaching. 1 — Overview. *Medical Journal of Australia*, 158(4), 280–282.
- Deeva, V.A., Guseva, E.V., Demyanov, V.S., Isaeva, P.A., Polushkina, M.A., Rak, D.M., Tikhonova, A.S., & Kim, T.G. (2023). Students in the clinic: ethical aspects. *Meditsinskaya etika*, 11(4), 41–44. (In Russ.) <http://doi.org/10.24075/medet.2023.028>
- Djermester, P., Gröschke, C., Gintrowicz, R., Peters, H., & Degel, A. (2021). Bedside teaching without bedside — an introduction to clinical reasoning in COVID-19 times. *GMS Journal for Medical Education*, 38(1), 14. <http://doi.org/10.3205/zma001410>
- Gilyazova, O.S., & Zamoshanskaya, A.N. (2023). The dilemma “Soviet traditions — Bologna innovations”: on the issue of choosing a model of Russian higher education. *CITISE*, (2), 308–317. (In Russ.) <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.2.26>
- Janicik, R.W., & Fletcher, K.E. (2003). Teaching at the bedside: a new model. *Medical Teacher*, 25(2), 127–130. <http://doi.org/10.1080/0142159031000092490>
- Korzh, E.V. (2008). Formation of Clinical Thinking Skills in Students at the Department of Phthisiology. *Vestnik neotlozhnoy i vosstanovitel'noy meditsiny*, 9(2), 255–257. (In Russ.)
-

- 
- Lunchenkova, A.A. (2021). Formation of the Russian healthcare system in the first half of the 20th century: the Semashko system. In *Russian civilization: history, problems, prospects: Proceedings of the XXV All-Russian youth scientific and practical conference with international participation, Irkutsk, April 18, 2021* (pp. 68–73). Irkutsk: “Izdatelstvo Ottisk”. (In Russ.)
- Osloпов, V.N., Khasanov, N.R., Osloпова, Yu.V., Khazova, E.V., Mishanina, Yu.S., & Osloпова, D.V. (2022). Clinical and Pedagogical School of Semyon Semenovich Zimnitsky. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika*, 21(S5), 45–57. (In Russ.) <http://doi.org/10.15829/1728-8800-2022-3493>
- Pal'tsev, M.A. (2005). Bologna Process and Medical Education in Russia. *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk*, 75(12), 1067–1071. (In Russ.)
- Ramani, S., Mann, K., Taylor, D., & Thampy, H. (2016). Ameer Guide # 106. Residents as teachers: near peer learning in clinical work settings. *Medical Teacher*, 38(7), 642–665.
- Sorokina, T.S. (2020). *History of Medicine*. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
- Wolpaw, T.M., Wolpaw, D.R., & Papp, K.K. (2003). SNAPPS: a learner-centered model for outpatient education. *Academic Medicine*, 78(9), 893–898. <http://doi.org/10.1097/00001888-200309000-00010>

---

### **Информация об авторе**

**Бихатова Эльвира Темерхановна**, старший преподаватель кафедры физики, прикладной информатики и цифровой медицины Астраханского государственного медицинского университета; почтовый адрес: Россия, 414000, г. Астрахань, ул. Бакинская, д. 121; электронная почта: [elvira.ellevira@yandex.ru](mailto:elvira.ellevira@yandex.ru)

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 28.03.2026. Принята к печати 1.04.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### **Information about the author**

**Elvira T. Bikhatova**, Senior Lecturer of the Department of Physics, Applied Informatics, and Digital Medicine, Astrakhan State Medical University; Postal Address: Russia, 414000, Astrakhan, 121, Bakinskaya Street; e-mail: [elvira.ellevira@yandex.ru](mailto:elvira.ellevira@yandex.ru)

---

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 28 March 2026. Accepted 1 April 2026. Published 19 June 2026.

Научная статья

УДК 37.018.46:004

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-68-79>

## **КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ-НАСТАВНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ: СИСТЕМНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ**

---

**Диана Айдаровна Валишина<sup>1</sup>, Альфия Рафисовна Масалимова<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

<sup>1</sup> [valishinakzn@mail.ru](mailto:valishinakzn@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0007-4450-9166>

<sup>2</sup> [alfkazan@mail.ru](mailto:alfkazan@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

**Резюме.** *Цифровизация, охватившая все сферы жизни, определяет вектор развития системы образования, предъявляя новые требования к педагогам-наставникам: они должны владеть цифровыми инструментами, уметь выстраивать взаимодействие в дистанционной и гибридной среде, а также сопровождать обучающихся с использованием современных технологий. В этой связи особую значимость приобретает корпоративное обучение, направленное на их комплексную подготовку. Однако, анализ современной практики выявляет ряд противоречий: цифровые технологии, призванные стать неотъемлемым элементом образовательного процесса, используются педагогами частично, а само корпоративное обучение наставников нуждается в обновлении инструментально-технологической базы как для освоения педагогами новых форматов работы, так и для их последующей профессиональной деятельности. Статья направлена на систематизацию проблемных зон и определение перспективных направлений развития корпоративного обучения педагогов-наставников на основе сравнительного анализа цифровых инструментов и технологий, применяемых в наставнической деятельности. Методологическую основу составили системный подход, позволивший рассматривать корпоративное обучение как целостную структуру, и метод сравнительного анализа, обеспечивший возможность сопоставления различных типов цифровых инструментов. В результате исследования выявлены и систематизированы основные противоречия современной практики подготовки педагогов-наставников, на основе сравнительного анализа цифровых инструментов, выявлены возможности и ограничения применения их в наставнической деятельности, обоснованы принципы системного подхода к корпоративному обучению. Предложена система учебно-методического обеспечения развития готовности педагогов-наставников, включающая проблемно-модульный онлайн-курс и практико-ориентированный комплекс заданий и кейсов. Системный характер учебно-методического обеспечения позволяет преодолеть разрозненность существующих практик и обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагогов-наставников.*

**Ключевые слова:** *корпоративное обучение, непрерывное профессиональное развитие, цифровые инструменты, цифровые инструменты в наставничестве, системный подход к корпоративному обучению*

---

## Для цитирования

Валишина Д.А., Масалимова А.Р. Корпоративное обучение педагогов-наставников в условиях цифровой реальности: системный взгляд на проблему // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 68–79. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-68-79>

Research article

## CORPORATE TRAINING OF MENTORS IN THE DIGITAL REALITY: A SYSTEMIC APPROACH

Diana A. Valishina<sup>1</sup>, Alfiya R. Masalimova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

<sup>1</sup> valishinakzn@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-4450-9166>

<sup>2</sup> alfkazan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

**Abstract.** *Digitalization, which has permeated all spheres of life, is shaping the development of the education system, placing new demands on mentor teachers: they must be proficient in digital tools, able to build interactions in remote and hybrid environments, and support students using modern technologies. In this regard, corporate training aimed at comprehensively preparing them is particularly important. However, an analysis of current practice reveals a number of contradictions: digital technologies, intended to become an integral element of the educational process, are only partially utilized by teachers, and corporate mentor training itself requires an updated tool and technological base both for teachers to master new work formats and for their subsequent professional work. This article aims to systematize problem areas and identify promising areas for the development of corporate mentor training based on a comparative analysis of digital tools and technologies used in mentoring. The methodological basis consists of a systems approach, allowing for the consideration of corporate training as a holistic structure, and a comparative analysis method, enabling the comparison of various types of digital tools. The study identified and systematized the key contradictions in current mentor training practices. A comparative analysis of digital tools revealed the potential and limitations of their application in mentoring activities, and substantiated the principles of a systematic approach to corporate training. A system of educational and methodological support for developing mentor readiness was proposed, including a problem-based, modular online course and a practice-oriented set of assignments and case studies. The systematic nature of this educational and methodological support helps overcome the fragmentation of existing practices and ensure the continuous professional development of mentor teachers.*

**Keywords:** *corporate training, continuous professional development, digital tools, digital tools in mentoring, a systems approach to corporate training*

### For citation

Valishina, D.A., & Masalimova, A.R. (2026). Corporate training of mentors in the digital reality: a systemic approach. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 68–79. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-68-79>

### Введение

Современная система образования трансформируется, что обусловлено цифровизацией всех сфер общественной жизни. И эти изменения предъявляют принципиально новые требования к педагогической деятельности: педагоги должны не только владеть пред-

---

---

метными компетенциями, но и быть готовыми к работе в цифровой среде, к использованию дистанционных образовательных технологий, к выстраиванию новых форматов взаимодействия с обучающимися.

В этих условиях особое значение приобретает институт наставничества, потенциал которого высоко оценивается как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. По мнению Н.А. Ладиловой, «наставничество трактуется как прогрессивная кадровая технология, находящаяся в фокусе внимания государства и общества» (Ладилова, 2022, с. 97). С. Хуссейн, Э. Дебрели и М. Фарман (Hussain et al., 2025, p. 2) подчеркивают, что наставничество обеспечивает персонализированную поддержку, способствует развитию рефлексивного мышления и помогает формировать сообщества, в которых педагоги сотрудничают и развиваются совместно. При продуманной реализации наставнические программы повышают педагогические навыки учителей, их уверенность и способность адаптироваться к новым образовательным вызовам.

Вместе с тем, как справедливо отмечают Е.Ю. Никитина, В.С. Цилицкий и О.Ю. Афанасьева, «наставничество, признанное мощным ресурсом развития, зачастую реализуется в вузах фрагментарно: ограничивается периодом педагогической практики или адаптацией молодых преподавателей, не образуя целостной системы» (Никитина и др., 2026, с. 60). Данная проблема, а именно фрагментарность подготовки педагогов-наставников и отсутствие целостной системы их сопровождения, является, на наш взгляд, одной из ключевых, требующих осмысления и поиска решений.

Особую остроту эта проблема приобретает в контексте цифровой трансформации образования. И как пишут А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова и С.Н. Белова, «цифровую трансформацию образования (применение цифровых технологий) правомерно рассматривать не только как новое средство коммуникации, но и как новое средство опосредования, появление которого привело к кардинальным изменениям в основополагающих видах деятельности человека, включая игру, общение и обучение» (Худин и др., 2026, с. 190). В этой связи М. Биреску (Birescu, 2025, p. 36) отмечает, что педагоги, сталкиваясь с вызовами, требующими выхода за пределы предметной компетентности, должны осваивать адаптивные методики обучения, участвовать в непрерывном профессиональном развитии, осознавать возможности, предоставляемые технологиями, и интегрировать их в свою педагогическую практику. Следовательно, подготовка педагогов-наставников не может оставаться в рамках традиционных моделей, а должна учитывать специфику цифровой реальности, в которой осуществляется профессиональная деятельность.

На основании вышесказанного, поставлена цель исследования, которая заключается в выявлении и систематизации ключевых вызовов, стоящих перед корпоративным обучением педагогов-наставников в условиях цифровизации, а также в определении перспективных направлений его развития.

## **Обзор литературы**

Анализ научной литературы позволяет выявить спектр проблем, с которыми сталкивается современная практика корпоративного обучения педагогов-наставников.

Одной из центральных проблем, фиксируемых исследователями, является фрагментарность подготовки педагогов-наставников. В российском контексте эмпирические данные Н.А. Ладиловой, полученные в ходе анкетирования 41790 педагогических работников из восьми федеральных округов Российской Федерации, работающих в образовательных организациях различных уровней образования (общеобразовательные,

---

профессиональные, дополнительного образования), свидетельствуют о том, что значительная часть педагогов не вовлечена в наставническую деятельность: 60,5 % респондентов не имеют к ней отношения, а 11,2 % отмечают отсутствие практики наставничества на муниципальном уровне (Ладилова, 2022, с. 104). Интересно, что только 7,3 % респондентов выражают готовность к наставнической деятельности. Данные опроса указывают на отсутствие системного подхода к организации наставничества в образовательных организациях.

Аналогичные выводы представлены в зарубежных исследованиях, при этом, Б. Максвелл, К. Каплар-Кодачи, Э. Хобсон и Э. Хотэм (Maxwell et al., 2024, p. 3) отмечают, что одним из наиболее значимых условий эффективного наставничества является качественная, системная подготовка к выполнению наставнической роли. Как подчеркивает П. Кастанейра (Castanheira, 2016), на основе проведенного мета-синтеза, цели и компоненты существующих программ разнообразны, что при отсутствии единой системы приводит к разрозненности практик. Получается, что, как в отечественной, так и в зарубежной практике фиксируется отсутствие целостной системы подготовки педагогов-наставников.

П. Хадсон, Р. Спунер-Лейн и М. Мюррей (Hudson et al., 2013, p. 285) обращают внимание на то, что наставничество часто носит случайный характер, а наставники и наставляемые демонстрируют значительные расхождения в оценке своего опыта взаимодействия. Исследователи подчеркивают, что эффективный педагог-наставник способен предоставить обучающимся четкие ориентиры для развития, но для этого требуется создание условий, при которых наставничество становится явным, рефлексивным процессом.

В контексте цифровой трансформации образования особое значение приобретает вопрос интеграции различных видов наставничества и использования технологий. Е.Ю. Никитина, В.С. Цилицкий и О.Ю. Афанасьева (2026, с. 64) обосновывают интегративную модель наставничества, которая способна обеспечить не только эффективную профессиональную адаптацию, но и запуск механизмов непрерывного саморазвития педагога. Модель базируется на синтезе теории «третьего пространства», трансформационной и коллаборативной моделей. Эффективная подготовка педагогов-наставников, по мнению авторов, требует выхода за рамки традиционной дихотомии «теория/практика» и предполагает создание гибридных, интегрированных форм обучения.

На наш взгляд, развитие таких форм невозможно без использования цифровых технологий. И.В. Белова (2022, с. 95), анализируя практику дистанционного наставничества, выделяет его ключевые преимущества: интенсивный обмен информацией, гибкость взаимодействия и оперативность оказываемой помощи. М. Биреску (Birescu, 2025, p. 36) обосновывает синергию наставничества и искусственного интеллекта, отмечая, что технологии искусственного интеллекта предоставляют масштабируемые инструменты для персонализации обучения и обеспечивают обратную связь в режиме реального времени. К. Белл (Bell, 2024, p. 346) в систематическом обзоре показывает, что чат-ориентированное и видеосопровождаемое наставничество обладают различными функциями взаимодействия, позволяя учитывать индивидуальные потребности участников. Т.С. Хунскаар и Э. Лейонберг (Hunnskaar, Lejonberg, 2024, p. 533) выделяют различные типы инструментов (симулятор принятия решений, инструмент сбора обратной связи, видеоплатформу), которые способствуют структурированию наставнического процесса и повышению его осознанности.

Разработав и внедрив цифровую платформу Insightful EducatorHub, И. Ибрагим в соавторстве с М. Мукзар, Э. Юлианти, И. Сумберарта, М. Хаджар (Ibrahim et al., 2024),

---

---

выявили, что цифровые решения позволяют преодолеть нерегулярность взаимодействия, улучшить качество обратной связи и повысить эффективность коммуникации в наставнических парах. Дополнительно исследователями определено, что цифровые инструменты создают условия для качественного преобразования наставнической деятельности, однако, их потенциал может быть реализован в полной мере только при условии интеграции в единую технологическую среду.

Интересна также проблема профессионального педагогического развития в контексте цифрового наставничества, рассматриваемая в работе С. Хуссейна, Э. Дебрели и М. Фармана (Hussain et al., 2025). Исследователи акцентируют внимание на потенциале цифровых и гибридных моделей наставничества, которые интегрируют сотрудничество между коллегами, экспертное руководство и онлайн-платформы. Такие модели, по мнению авторов, особенно ценны для поддержания вовлеченности педагогов и содействия педагогическим инновациям. Наставничество в данной концепции рассматривается не просто как передача навыков, а как процесс формирования отношений, профессиональной идентичности и устойчивости, встроенный в конкретные социокультурные контексты. В свою очередь Р. Кулкарни, Т. Раут и В. Колхе (Kulkarni et. al., 2025) подчеркивают, что платформы с элементами искусственного интеллекта способны предоставлять персонализированный опыт обучения, адаптированный к индивидуальным потребностям каждого педагога. Цифровые технологии, таким образом, могут выступать не только инструментом обучения, но и средством обеспечения устойчивости профессионального развития.

А.Б. Лелюх и Е.Н. Федорова также отмечают важность цифровых платформ: «современные цифровые технологии, в том числе на базе LMS систем, представляют корпоративному педагогу широкий спектр инструментов для административной, образовательной, внеклассной деятельности, самообучения, развития, общения с профессиональным сообществом, в том числе в гибридном формате» (Лелюх, Федорова, 2023, с. 267). Р. Песина (Pesina, 2025) в своем интегративном обзоре приходит к выводу, что менторинговое программное обеспечение не только улучшает традиционное наставничество, но и способствует созданию более широких профессиональных сетей. Получается, что современные тенденции развития корпоративного обучения свидетельствуют о переходе от исключительно очных форм к гибридным моделям, сочетающим преимущества различных форматов взаимодействия.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что в научной литературе накоплен значительный объем знаний о различных аспектах наставнической деятельности. Вместе с тем остается недостаточно разработанной проблема системной подготовки педагогов-наставников в условиях цифровой реальности. Можно сформулировать следующие ключевые противоречия.

Первое противоречие связано с несоответствием между объективной потребностью в системной подготовке педагогов-наставников и фрагментарным характером существующих программ.

Второе противоречие обусловлено разрывом между теоретической подготовкой наставников и реальной практикой. Наставничество часто носит случайный характер, а оценки его эффективности со стороны наставников и наставляемых существенно различаются, что свидетельствует об отсутствии единого понимания целей и качества взаимодействия.

Третье противоречие заключается в разрыве между потенциалом цифровых технологий и их реальным применением в подготовке наставников.

---

Выявленные противоречия определяют необходимость разработки системного подхода к корпоративному обучению педагогов-наставников, который позволил бы преодолеть фрагментарность существующих практик и обеспечить формирование устойчивой готовности к наставнической деятельности в условиях цифровой реальности.

## Результаты и обсуждение

Цифровая реальность, в которой сегодня осуществляется профессиональная деятельность педагога, характеризуется не только наличием новых технологических инструментов, но и принципиально иной логикой взаимодействия между участниками образовательного процесса. Традиционное наставничество, основанное на личных контактах, прямой передаче профессионального опыта и долгосрочном индивидуальном сопровождении, в этих условиях требует существенного переосмысления.

Для выявления перспективных направлений развития корпоративного обучения педагогов-наставников проведен сравнительный анализ цифровых инструментов и платформ, представленных в современной научной литературе и образовательной практике (табл. 1).

Таблица 1

### Сравнительный анализ цифровых инструментов и платформ для наставнической деятельности

(Лелюх, Федорова, 2023; Bell, 2024; Hunskaar, Lejonberg, 2024; Ibrahim et al., 2024; Kulkarni et al., 2025)

Тип инструмента	Примеры	Возможности	Ограничения
Чат-ориентированные платформы	Mentorly, CoachHub, TeachBoost	Асинхронное взаимодействие, доступность, снижение психологических барьеров	Риск формализации общения, снижение эмоциональной насыщенности
Платформы с видеокomпонентом	Edthena, TeachFX, Sibme, Zoom, Copilot for Education	Визуализация практики, анализ невербальных аспектов, рефлексия	Технические требования, сложность организации обратной связи
Платформы с элементами ИИ	ChatGPT, Eduaide.AI, Quillbot, Quillionz	Персонализация рекомендаций, автоматизация рутинных задач, адаптивность	Этические риски, необходимость цифровой грамотности, алгоритмическая предвзятость
Интегрированные LMS-платформы	Insightful EducatorHub, Moodle, Litmos LMS, TalentLMS	Комплексность, единое пространство для участников, отслеживание прогресса	Сложность внедрения, необходимость технической поддержки
Платформы профессионального развития	Coursera, Udemy	Доступ к курсам, персонализированные рекомендации, микрокредитование	Пассивность обучения, отсутствие наставнического сопровождения

Как свидетельствуют данные таблицы 1, спектр цифровых инструментов, применяемых в наставнической деятельности, достаточно широк и может быть классифицирован по пяти основным типам, каждый из которых имеет специфические функциональные возможности и сопряжен с определенными ограничениями. Чат-ориентированные платформы обеспечивают доступность и снижают психологические барьеры, однако, сопряжены с риском формализации общения. Платформы с видеокomпонентом, включая универсальные средства видеоконференцсвязи, позволяют визуализировать практику и развивать рефлексивные навыки, но предъявляют повышенные требования к техническому оснащению и качеству обратной связи. Платформы с

элементами искусственного интеллекта открывают принципиально новые возможности для персонализации и автоматизации, а интегрированные LMS-платформы обеспечивают комплексность подхода и единое информационное пространство. Платформы профессионального развития предоставляют доступ к образовательному контенту, но не предполагают системного наставнического сопровождения. Проведенный анализ позволяет заключить, что ни один из представленных типов инструментов сам по себе не является универсальным решением. Эффективная подготовка педагогов-наставников требует интеграции возможностей различных типов инструментов в рамках единой технологической среды.

В ходе анализа научной литературы также был выделен ряд принципов, на которых базируется реализация системного подхода (табл. 2).

Таблица 2

**Принципы системного подхода  
к корпоративному обучению педагогов-наставников**  
(Никитина и др., 2026) (систематизировано и дополнено)

Принцип	Содержательная характеристика
Системность	Целостность взаимосвязанных элементов, охватывающих все уровни и направления наставнической деятельности
Непрерывность	Сопровождение педагога на всех этапах его профессионального развития
Персонализация	Учет индивидуальных потребностей, целей, темпа развития и стиля обучения наставляемого
Практико-ориентированность	Связь наставнической деятельности с реальными профессиональными задачами и контекстами
Рефлексивность	Обязательное включение этапов совместного анализа деятельности, осмысления успехов и трудностей
Цифровая поддержка	Использование специализированных платформ, цифровых портфолио, инструментов для онлайн-встреч

Представленные в таблице 2 принципы образуют теоретический фундамент системного подхода. Системность позволяет объединить разрозненные элементы в единый процесс, где каждый этап работает на достижение общего результата. Непрерывность обеспечивает поддержку педагога не только в момент вхождения в роль наставника, но и на всех последующих этапах его профессионального развития. Персонализация дает возможность учитывать индивидуальные особенности, профессиональные запросы и темп освоения каждого наставника. Практико-ориентированность связывает теоретические знания с реальными профессиональными задачами. Рефлексивность превращает наставничество из интуитивного процесса в осознанную деятельность, поддающуюся анализу и коррекции. Принцип цифровой поддержки позволяет выстроить наставническое взаимодействие в том же цифровом пространстве, в котором сегодня функционирует педагог, делая подготовку актуальной и отвечающей вызовам времени.

Для более глубокого понимания сущности предлагаемого подхода необходимо сопоставить его с традиционной практикой корпоративного обучения педагогов-наставников (табл. 3).

Таблица 3

**Сравнительный анализ традиционного и системного подходов  
к корпоративному обучению педагогов-наставников**

Параметр сравнения	Традиционный подход	Системный подход
Характер подготовки	Фрагментарный, ситуативный	Целостный, непрерывный
Содержание обучения	Преимущественно передача опыта	Интеграция теории, практики и рефлексии
Формы организации	Преимущественно очные мероприятия	Сочетание очных, дистанционных и гибридных форм
Использование цифровых технологий	Эпизодическое, несистемное	Системное, интегрированное в процесс профессиональной деятельности
Диагностика результатов	Преимущественно формальная	Комплексная, критериально-ориентированная
Целевая ориентация	Адаптация к условиям профессиональной деятельности	Развитие готовности к наставнической деятельности

Представленное сравнение позволяет заключить, что системный подход принципиально отличается от традиционного по всем ключевым параметрам. Если традиционный подход ориентирован на передачу опыта преимущественно в очных формах, то системный подход предполагает целостную, непрерывную подготовку, интегрирующую теоретическую, практическую и рефлексивную составляющие с активным использованием цифровых технологий. Особо значимым представляется изменение целевой ориентации: если традиционный подход нацелен на адаптацию педагога к условиям профессиональной деятельности, то системный подход направлен на развитие готовности к наставнической деятельности как интегрального качества, предполагающего не только владение знаниями и умениями, но и сформированность мотивационной, рефлексивной и ценностно-смысловой сфер личности педагога-наставника.

Выявленные противоречия и результаты сравнительного анализа определили необходимость разработки системного подхода к корпоративному обучению педагогов-наставников. В основе предлагаемого подхода лежит учебно-методическое обеспечение развития готовности педагогов-наставников, структурные компоненты которого представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Структура учебно-методического обеспечения  
развития готовности педагогов-наставников**

Компонент	Содержательная характеристика	Инструментальное наполнение
Проблемно-модульный онлайн-курс	Интеграция теоретических основ наставничества с практическими аспектами деятельности в цифровой среде	LMS-платформа для систематизации контента (лекции, презентации, видео) и управления им, рефлексивные дневники, портфолио достижений через встроенные инструменты LMS
Практико-ориентированный комплекс заданий и кейсов	Моделирование реальных ситуаций сопровождения в профессиональной деятельности педагога-наставника	LMS-платформы для совместной работы, видеоплатформы для записи и анализа, обсуждения ситуаций, чат-ориентированные платформы для оперативной поддержки, симуляторы принятия решений

Обоснование выбора компонентов, представленных в таблице 4, базируется на результатах сравнительного анализа цифровых инструментов и выявленных противоречиях. Проблемно-модульный онлайн-курс призван интегрировать теоретические ос-

---

новы наставничества с практическими аспектами деятельности в цифровой среде. В его инструментальном наполнении целесообразно сочетание LMS-платформы (обеспечение системности, отслеживание прогресса, доступ к образовательному контенту) с рефлексивными инструментами (дневники, портфолио достижений), что позволяет фиксировать и осмысливать профессиональный рост наставника на протяжении всего обучения. Практико-ориентированный комплекс заданий и кейсов ориентирован на преодоление разрыва между теоретической подготовкой и реальной практикой. Его инструментальное наполнение включает видеоплатформы для записи и анализа выступлений (визуализация практики, рефлексия), чат-ориентированные платформы (взаимодействие, снижение психологических барьеров), симуляторы принятия решений (моделирование сложных профессиональных ситуаций), LMS-платформы для совместной работы и видеоконференцсвязь (обеспечение гибридного формата взаимодействия). Такое сочетание инструментов позволяет моделировать ключевые профессиональные ситуации, с которыми сталкивается педагог-наставник, и обеспечивает практико-ориентированность и рефлексивность подготовки.

Таким образом, ключевым результатом исследования является обоснование системного подхода к корпоративному обучению педагогов-наставников, который, в отличие от традиционного, позволяет преодолеть фрагментарность существующих практик и обеспечить формирование устойчивой готовности к наставнической деятельности в условиях цифровой реальности.

## **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Во-первых, на основе анализа научной литературы выявлены и систематизированы ключевые противоречия, определяющие необходимость пересмотра подходов к корпоративному обучению педагогов-наставников в условиях цифровой реальности. Установлено, что между потребностью системы образования в системной подготовке наставников и фрагментарностью существующих программ, между теоретической подготовкой и реальной практикой наставнической деятельности, между потенциалом цифровых технологий и недостаточным их использованием в образовательной практике существует устойчивое несоответствие, требующее своего разрешения.

Во-вторых, обоснован системный подход к корпоративному обучению педагогов-наставников, базирующийся на принципах системности, непрерывности, персонализации, практико-ориентированности, рефлексивности и цифровой поддержки. Данный подход, в отличие от традиционного, позволяет рассматривать подготовку наставников как целостный процесс, интегрирующий теоретическую, практическую и рефлексивную составляющие.

В-третьих, на основе сравнительного анализа цифровых инструментов и платформ, представленных в современной научной литературе и образовательной практике, установлено, что каждый тип инструментов обладает специфическими возможностями и ограничениями.

В-четвертых, разработано и теоретически обосновано учебно-методическое обеспечение развития готовности педагогов-наставников. Новизна учебно-методического обеспечения заключается в комплексном характере, включающем: проблемно-модульный онлайн-курс, интегрирующий теорию и практику наставничества в контексте сопровождения обучающихся; практико-ориентированный комплекс заданий и кейсов, моделирующих реальные ситуации сопровождения с использованием цифровых

---

инструментов (видеоплатформы, чат-ориентированные платформы, симуляторы принятия решений, LMS-платформы).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанного учебно-методического обеспечения в системе корпоративного обучения педагогов-наставников, а также в подготовке кадров для образовательных организаций, реализующих программы наставничества.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией разработанного учебно-методического обеспечения, оценкой его эффективности в различных образовательных контекстах, а также с разработкой и внедрением критериально-диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компонентов готовности педагогов-наставников.

## Литература

- Белова И.В. Цифровые технологии в системе наставничества как средство поддержки педагогов в реализации дистанционного обучения // SSRN. 2022. URL: <https://ssrn.com/abstract=4040963> (дата обращения: 26.05.2026).
- Ладилова Н.А. Цифровые ресурсы в практике наставнической деятельности российских образовательных организаций // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2022. № 3 (61). С. 95–112. <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2022.61.3.09>
- Лелюх А.Б., Федорова Е.Н. Гибридный формат корпоративного образования: преимущества и перспективы // Наука и школа. 2023. № 3. С. 266–276. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-3-266-276>
- Никитина Е.Ю., Цилицкий В.С., Афанасьева О.Ю. Интегративная модель наставничества в педагогическом университете: синтез традиций, практики и инноваций // Перспективы науки и образования. 2026. № 1. С. 60–80. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.1.4>
- Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Белова С.Н. Профессионально-личностное развитие начинающего педагога в условиях цифровой трансформации образования // Человеческий капитал. 2026. № 1 (205). С. 189–202. URL: [https://humancapital.su/wp-content/uploads/2026/01/202601\\_p188-201.pdf](https://humancapital.su/wp-content/uploads/2026/01/202601_p188-201.pdf) (дата обращения: 26.05.2026).
- Bell K. Affordances, constraints and collaborative potential of e-mentoring platforms and their features for K-12 educators: a systematic literature review // International Journal of Mentoring and Coaching in Education. 2024. Vol. 13. No. 3. Pp. 346–360. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0056>
- Birescu M. The Synergy of Pedagogical Mentoring and Artificial Intelligence in Enhancing Teacher Development // OxDPO — Interdisciplinárís tudományos folyóirat. 2025. Vol. 7. No. 1. Pp. 35–56. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2025.1.35>
- Castanheira P. Mentoring for educators' professional learning and development: A meta-synthesis of IJMCE volumes 1–4 // International Journal of Mentoring and Coaching in Education. 2016. Vol. 5. No. 4. Pp. 334–346. <https://doi.org/10.1108/ijmce-10-2015-0030>
- Hudson P., Spooner-Lane R., Murray M. Making mentoring explicit: articulating pedagogical knowledge practices // School Leadership and Management. 2013. Vol. 33. No. 3. Pp. 284–301. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724673>
- Hunnskaar T.S., Lejonberg E. Mentoring with research-based tools — A holistic approach // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2024. Vol. 32. No. 5. Pp. 532–552. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2367749>
- Hussain S., Debrelí E., Farman M. Sustainable professional growth through digital mentorship: evidence from language teachers in low-resource settings // Scientific Reports. 2025. Vol. 16. No. 1. 16. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-29242-5>
-

- 
- Ibrahim I., Muksar M., Yulianti E., Sumberartha I. W., Hajar M. U. Development of the Insightful EducatorHub Platform to Enhance Technology-Based Mentoring Collaboration in The Teacher Professional Education Program // *Paedagogia*. 2024. Vol. 27. No 3. Pp. 357–367. <https://doi.org/10.20961/Paedagogia.V27i3.95398>
- Kulkarni R., Raut T., Kolhe V. AI-Driven Teacher Development: Digital-Age Mentorship and Professional Training Models // *Journal of Educational Research and Policies*. 2025. Vol. 7. No. 10. Pp. 27–44. [https://doi.org/10.53469/jerp.2025.07\(10\).06](https://doi.org/10.53469/jerp.2025.07(10).06)
- Maxwell B., Káplár-Kodácsy K., Hobson A.J., Hotham E. Effective mentor training, education and development: a qualitative multilevel meta-synthesis // *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2024. Vol. 13. No. 4. Pp. 422–440. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0068>
- Pesina R. Mentoring Software in Education and Its Impact on Teacher Development: An Integrative Literature Review // *International Journal on Integrating Technology in Education*. 2025. Vol. 14. No. 1. Pp. 29–38. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.12515>

## References

- Bell, K. (2024). Affordances, constraints and collaborative potential of e-mentoring platforms and their features for K-12 educators: a systematic literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(3), 346–360. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0056>.
- Belova, I.V. (2022). Digital technologies in the mentoring system as a means of supporting teachers in implementing distance learning. *SSRN*. (In Russ.) Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=4040963>
- Birescu, M. (2025). The Synergy of Pedagogical Mentoring and Artificial Intelligence in Enhancing Teacher Development. *OxDPO — Interdisziplináris tudományos folyóirat*, 7(1), 35–56. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2025.1.35>
- Castanheira, P. (2016). Mentoring for educators' professional learning and development: A meta-synthesis of IJMCE volumes 1-4. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(4), 334–346. <https://doi.org/10.1108/ijmce-10-2015-0030>
- Hudson, P., Spooner-Lane, R., & Murray, M. (2013). Making mentoring explicit: articulating pedagogical knowledge practices. *School Leadership and Management*, 33(3), 284–301. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724673>
- Hunskar, T.S., & Lejonberg, E. (2024). Mentoring with research-based tools — A holistic approach. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 32(5), 532–552. <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2367749>
- Hussain, S., Debreli, E., & Farman, M. (2025). Sustainable professional growth through digital mentorship: evidence from language teachers in low-resource settings. *Scientific Reports*, 16(1), 16. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-29242-5>
- Ibrahim, I., Muksar, M., Yulianti, E., Sumberartha, I.W., & Hajar, M.U. (2024). Development of the Insightful EducatorHub Platform to Enhance Technology-Based Mentoring Collaboration in The Teacher Professional Education Program. *Paedagogia*, 27(3), 357–367. <https://doi.org/10.20961/Paedagogia.V27i3.95398>
- Khudin, A.N., Podchalimova, G.N., & Belova, S.N. (2026). Professional and personal development of a novice teacher in the context of digital transformation of education. *Chelovecheskij kapital*, (1), 189–202. (In Russ.) Retrieved from [https://humancapital.su/wp-content/uploads/2026/01/202601\\_p188-201.pdf](https://humancapital.su/wp-content/uploads/2026/01/202601_p188-201.pdf)
- Kulkarni, R., Raut, T., & Kolhe, V. (2025). AI-Driven Teacher Development: Digital-Age Mentorship and Professional Training Models. *Journal of Educational Research and Policies*, 7(10), 27–44. [https://doi.org/10.53469/jerp.2025.07\(10\).06](https://doi.org/10.53469/jerp.2025.07(10).06)

- 
- Ladilova, N.A. (2022). Digital resources in the practice of mentoring activities of Russian educational organizations. *MCU Journal of Informatics and Informatization of Education*, (3), 95–112. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2022.61.3.09>
- Lelyukh, A.B., & Fedorova, E.N. (2023). Hybrid format of corporate education: advantages and prospects. *Nauka i shkola*, (3), 266–276. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-3-266-276>
- Maxwell, B., Káplár-Kodácsy, K., Hobson, A.J., & Hotham, E. (2024). Effective mentor training, education and development: a qualitative multilevel meta-synthesis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(4), 422–440. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0068>
- Nikitina, Ye.Yu., Tsilitsky, V.S., & Afanasyeva, O.Yu. (2026). An Integrative Model of Mentoring in a Pedagogical University: Synthesis of Traditions, Practices and Innovations. *Perspektivy nauki i obrazovania*, (1), 60–80. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2026.1.3>
- Pesina, R. (2025). Mentoring Software in Education and Its Impact on Teacher Development: An Integrative Literature Review. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 14(1), 29–38. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.12515>

---

### **Информация об авторах**

**Валишина Диана Айдаровна**, аспирант кафедры педагогики высшей школы Казанского (Приволжского) федерального университета; почтовый адрес: Россия, 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18, корп. 1; электронная почта: [valishinakzn@mail.ru](mailto:valishinakzn@mail.ru)

**Масалимова Альфия Рафисовна**, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики высшей школы Казанского (Приволжского) федерального университета; почтовый адрес: Россия, 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18, корп. 1; электронная почта: [alfkazan@mail.ru](mailto:alfkazan@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 13.04.26. Принята к печати 20.04.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### **Information about the authors**

**Diana A. Valishina**, Postgraduate Student of the Department of Higher School Pedagogy, Kazan (Volga Region) Federal University; Postal Address: Russia, 420008, Kazan, 18, building 1, Kremlevskaya Street; e-mail: [valishinakzn@mail.ru](mailto:valishinakzn@mail.ru)

**Alfiya R. Masalimova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Higher School Pedagogy, Kazan (Volga Region) Federal University; Postal Address: Russia, 420008, Kazan, 18, building 1, Kremlevskaya Street; e-mail: [alfkazan@mail.ru](mailto:alfkazan@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 13 April 2026. Accepted 30 April 2026. Published 19 June 2026.

---

Научная статья

УДК 373.1

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-80-94>

## **КЛАСТЕРЫ ФУНДИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СИСТЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ЗАДАНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

---

**Светлана Николаевна Дворяткина<sup>1</sup>, Екатерина Андреевна Федянина<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия

<sup>1</sup> [prorektorrr@elsu.ru](mailto:prorektorrr@elsu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7823-7751>

<sup>2</sup> [fedyanina.k@yandex.ru](mailto:fedyanina.k@yandex.ru), <https://orcid.org/0009-0007-5352-6574>

**Резюме.** Теоретическое обоснование и разработка типологии междисциплинарных заданий как средства преодоления разрыва между математической и гуманитарной культурами в старшей профильной школе в условиях цифровой трансформации образования. Методология и методы исследования базируются на системном и междисциплинарном подходах, концепции «диалога культур», теории фундирования знания, а также на анализе и обобщении отечественных и зарубежных исследований в области медиаобразования. Применялись методы теоретического моделирования, классификации и содержательного анализа проблемных зон междисциплинарного взаимодействия. Выявлены и охарактеризованы когнитивные, языковые, мотивационные и инструментальные «проблемные зоны» взаимодействия математической и гуманитарной культур. Предложена кластерная модель фундирования медиакомпетентности старшеклассников (базовый, продвинутый, рефлексивный, интегративный кластеры). Разработана типология междисциплинарных заданий, включающая четыре типа заданий (междисциплинарный перевод, медиавизуализация абстракций, рефлексивное проектирование, создание трансмедийных продуктов). Конкретизировано понятие «проблемной зоны» применительно к диалогу математической и гуманитарной культур; обоснована роль медиаобразования как «моста» между ними. Созданный методический инструментарий может быть непосредственно использован учителями общеобразовательных школ, преподавателями методических дисциплин и педагогами дополнительного образования для системной интеграции медиаобразовательных заданий в профильное обучение. Предложенная типология заданий позволяет выстраивать траекторию медиаобразовательного развития обучаемых от элементарных медиадействий до создания комплексных трансмедийных продуктов, целенаправленно преодолевая различные типы «проблемных зон». Медиаобразование выступает универсальным «переводчиком» в диалоге культур, а разработанный инструментарий создает основу для системной интеграции междисциплинарных заданий в образовательный процесс старшей профильной школы.

**Ключевые слова:** обучение математике, медиаобразование, теория фундирования, проблемные зоны, математическая и гуманитарная культура, междисциплинарные задания

---

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

---

---

## Для цитирования

Дворяткина С.Н., Федянина Е.А. Кластеры фундирования медиакомпетентности старшеклассников: система междисциплинарных заданий в условиях цифрового диалога культур // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 80–94. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-80-94>

Research article

## CLUSTERS FOR FUNDING SCHOOLCHILDREN'S MEDIA COMPETENCE: A SYSTEM OF INTERDISCIPLINARY TASKS IN THE CONTEXT OF DIGITAL DIALOGUE OF CULTURES

Svetlana N. Dvoryatkina<sup>1</sup>, Ekaterina A. Fedyanina<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

<sup>1</sup> [prorektornr@elsu.ru](mailto:prorektornr@elsu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7823-7751>

<sup>2</sup> [fedyanina.k@yandex.ru](mailto:fedyanina.k@yandex.ru), <https://orcid.org/0009-0007-5352-6574>

**Abstract.** *Theoretical justification and development of a typology of interdisciplinary tasks as a means of bridging the gap between mathematical and humanities cultures in senior specialized schools in the context of digital transformation of education. The methodology is based on a systemic and interdisciplinary approach, the concept of «dialogue of cultures», and the theory of knowledge foundations. The leading methods are the analysis and synthesis of domestic and international research in media education, theoretical modeling, classification, and substantive analysis of problem areas of interdisciplinary interaction. Cognitive, linguistic, motivational, and instrumental «problem areas» in the interaction between mathematical and humanities cultures are identified and characterized. A cluster model for the foundation of media competence school students (basic, advanced, reflective, and integrative clusters) is proposed. A typology of interdisciplinary tasks is developed, including four types (interdisciplinary translation, media visualization of abstractions, reflective design, and creation of transmedia products). The concept of a «problem zone» is defined in more detail in relation to the dialogue between mathematical and humanities cultures. The role of media education as a «bridge» between cultures is substantiated. The developed methodological toolkit can be used by teachers of general education schools, teachers of methodological disciplines, and teachers of additional education for the systematic integration of media education assignments into specialized education. The proposed typology allows for the development of students' media education trajectories, from basic media activities to the creation of complex transmedia products, while purposefully addressing various types of «problem areas». Media education serves as a universal translator in the dialogue of cultures. The developed tools provide the foundation for the systematic integration of interdisciplinary assignments into the educational process of senior specialized schools.*

**Keywords:** *teaching mathematics, media education, foundation theory, problem areas, mathematical and humanitarian culture, interdisciplinary tasks*

## For citation

Dvoryatkina, S.N., & Fedyanina, E.A. (2026). Clusters for funding schoolchildren's media competence: a system of interdisciplinary tasks in the context of digital dialogue of cultures. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 80–94. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-80-94>

---

---

## Введение

Система общего образования в условиях цифровой трансформации сталкивается с фундаментальным противоречием, уходящим корнями в середину XX в., когда Ч. Сноу впервые остро обозначил проблему разобщения естественно-научной и гуманитарной культур. В условиях цифровой трансформации образования этот разрыв не только не преодолен, но и приобретает новые измерения, проявляясь на содержательном уровне (различие понятийных аппаратов и методов познания), организационном (разобщенность предметных областей), коммуникативном (неспособность обучаемых с разными профильными предпочтениями к эффективному взаимопониманию) и ценностно-мировоззренческом (устойчивое противопоставление «физиков» и «лириков») (Аршинов, 2026; Дворяткина и др., 2025; Подлиняев, Миндеева, 2022).

Как отмечают исследователи (Дворяткина и др., 2023), особую остроту данная проблема приобретает в старшей профильной школе, где углубленное изучение предметов естественно-научного и гуманитарного циклов зачастую происходит изолированно, без организации содержательного диалога между ними. В работах указанных авторов обосновано, что эффективным инструментом преодоления разрыва между математической и гуманитарной культурами выступает организация «диалога культур» в образовательном процессе, однако реализация данного подхода требует специального методического инструментария, позволяющего системно организовывать диалог на уровне конкретных учебных заданий.

Одновременно современная экономика и система профессионального образования предъявляют качественно новые требования к выпускникам школы. Интеллектуализация профессий, готовность действовать на опережение, способность к междисциплинарному синтезу знаний и работе в командах с представителями различных профессиональных областей становятся необходимыми условиями успешной профессиональной карьеры. Особое место среди этих требований занимает медиакомпетентность, так как она лежит в основе способности к междисциплинарному синтезу знаний и работе в командах. Однако, как показывают исследования Е.Г. Бородиной, Ю.А. Ляус, С.А. Петровой, И.В. Шубиной (2025), формирование медиакомпетентности учащихся в существующей системе школьного образования носит фрагментарный характер и, как правило, ограничивается отдельными проектами или факультативами, что не решает проблему системной интеграции медиаобразования в процесс междисциплинарной подготовки.

В работах исследователей Елецкой научной школы медиаобразования (Дворяткина и др., 2023; Дворяткина и др., 2025; Artemova et al., 2022), реализуемой в рамках деятельности федеральной инновационной площадки «Центр медиаобразовательной подготовки педагогических кадров», обоснован дидактический потенциал различных медиасредств (научно-популярного фильма, публицистических текстов, проектных технологий) для формирования устойчивых мотивов к освоению сложных знаний, развития вероятностного стиля мышления и организации учебно-исследовательской деятельности школьников в условиях цифровизированного диалога культур.

Вместе с тем анализ представленных исследований позволяет выявить существенный пробел. Несмотря на обилие работ, демонстрирующих эффективность отдельных медиаобразовательных решений, отсутствует системная типология междисциплинарных заданий, адаптированная для школы, которая могла позволить:

– выстраивать траекторию медиаобразовательного развития обучаемых от простых форм междисциплинарного перевода к сложным трансмедийным продуктам;

---

- 
- целенаправленно преодолевать различные типы «проблемных зон», возникающие при попытке интеграции математического и гуманитарного содержания;
  - обеспечить преемственность между освоением медиатехнологий в урочной и внеурочной деятельности и их применением в предпрофессиональных пробах.

Необходимость системного подхода к решению данной проблемы обосновывается ведущими специалистами в области медиаобразования, представляющими разные научные школы. Е.Л. Вартанова (2010) (МГУ им. М.В. Ломоносова) обосновывает приоритет медиаобразования как одного из ключевых направлений общественного развития XXI в., связывая его с необходимостью формирования критического мышления и информационной культуры в условиях глобальной цифровой трансформации. Представитель Алтайской научной школы В.Д. Мансурова (2010) вводит понятие «медийного» человека как проекцию цифровой онтологии, показывая, что современный человек существует в режиме постоянной медиакommunikации, что требует пересмотра традиционных образовательных моделей уже на школьном уровне. Воронежский исследователь В.В. Тулупов (2024) в своих работах по теории и практике массмедиа раскрывает механизмы интеграции медиаобразования в подготовку будущих абитуриентов, акцентируя необходимость формирования медийно-грамотной личности со школьной скамьи. И.В. Жилавская (2021) (Московский педагогический государственный университет) в монографическом исследовании системных и институциональных трансформаций российского медиаобразования показывает, что его эффективность зависит от создания целостной методологической базы и преодоления фрагментарности в реализации медиаобразовательных практик на всех уровнях образования. Вопросы медиакомпетентности и медиаобразования приобретают особую актуальность в последние годы, что находит отражение в работах, посвященных как профессиональной подготовке преподавателей, так и подготовке обучающихся (Галустян и др., 2024; Демидко, 2022; Лунгу, Измайлова, 2014; Подлиняев, Миндеева, 2022).

Таким образом, несмотря на теоретическое признание важности медиаобразования как приоритетного направления общественного развития и наличие отдельных эффективных решений, его системная интеграция в процесс междисциплинарной подготовки в старшей профильной школе остается нереализованной. Особенно остро эта проблема проявляется при организации диалога между математической и гуманитарной культурами, где медиаобразование могло бы выступить универсальным «переводчиком», но не имеет для этого адекватного методического инструментария, учитывающего возрастные особенности и профильную дифференциацию.

Проведенный анализ позволяет сформулировать основную проблему, на решение которой направлено данное исследование: какова типология и методический потенциал междисциплинарных заданий как средства преодоления разрыва между математической и гуманитарной культурами в условиях цифровизированного диалога в старшей профильной школе?

*Цель статьи* — представить теоретически обоснованную и апробированную типологию междисциплинарных заданий, интегрированную в кластерную модель формирования медиакомпетентности учащихся, и продемонстрировать ее эффективность на основе эмпирических данных, полученных в условиях реального школьного образовательного процесса.

---

## Теоретические основания разработки междисциплинарных заданий

Эффективное проектирование междисциплинарных заданий, направленных на преодоление разрыва между математической и гуманитарной культурами, требует опоры на ряд взаимосвязанных теоретических конструктов. Раскроем последовательно понятия «проблемной зоны» как точки междисциплинарного разрыва, «модели кластеров фундирования медиакомпетентности» как траектории наращивания сложности.

Под «проблемной зоной» в контексте междисциплинарного взаимодействия понимается область когнитивного, коммуникативного или мотивационного напряжения, возникающая на стыке различных дисциплинарных матриц — в данном случае математической и гуманитарной (Смирнов, Тихомиров, Абатурова, Зубова, 2023; Смирнов, Тихомиров, 2023). Эти зоны характеризуются повышенной вероятностью возникновения затруднений, ошибок, недопонимания и отказов от дальнейшей работы при попытке осуществить перевод знания с «языка» одной дисциплины на «язык» другой.

*Когнитивные «проблемные зоны»* связаны с различиями в понятийных аппаратах, способах абстрагирования и типах мышления. Математическая культура оперирует формальными конструктами, аксиоматическими системами, дедуктивными выводами и количественными оценками. Гуманитарная культура, напротив, тяготеет к многозначности интерпретаций, контекстуальной обусловленности, нарративной логике и качественному анализу. Столкновение этих способов познания порождает когнитивный диссонанс. Школьник-гуманитарий может не «увидеть» математическую структуру в литературном или историческом материале, а школьник-математик — испытывать дискомфорт от отсутствия однозначного решения в гуманитарной задаче.

*Языковые (семиотические) «проблемные зоны»* обусловлены несовпадением терминологических систем, символических языков и жанровых канонов. Математика использует формализованный язык формул, символов и графиков, стремящийся к однозначности и сжатости. Гуманитарные дисциплины оперируют естественным языком с его многозначностью, метафоричностью и зависимостью от контекста. Перевод содержания из одной семиотической системы в другую неизбежно сопровождается потерями смысла, искажениями и недопониманием, что и составляет суть языковой проблемной зоны.

*Мотивационные «проблемные зоны»* проявляются в различии ценностных ориентаций и идентичностей. Обучающиеся естественно-научных классов нередко воспринимают гуманитарные предметы как «ненужное дополнение» к основному профилю, тогда как гуманитарии демонстрируют «математическую тревожность», избегание количественных методов и убежденность в своей принципиальной «неспособности к математике». Эти установки формируют устойчивое сопротивление междисциплинарному взаимодействию еще до столкновения с конкретным содержанием.

*Инструментальные «проблемные зоны»* связаны с невладением методами и инструментами, необходимыми для междисциплинарной работы. Обучающийся может понимать необходимость визуализации данных, но не владеть соответствующими цифровыми инструментами; может иметь идею трансмедийного проекта, но не знать технологий его реализации. Инструментальные барьеры часто носят технический характер, но их преодоление требует специального медиаобразовательного сопровождения.

Междисциплинарные задания выполняют по отношению к «проблемным зонам» двойную функцию — диагностическую и коррекционную. Диагностическая функция заключается в том, что в процессе выполнения задания проблемные зоны перестают

---

---

быть латентными. Ошибки, затруднения, вопросы, возвраты к предыдущим этапам работы — все это становится материалом для фиксации и анализа. Обучающийся получает возможность локализовать точку сбоя. К примеру, непонимание термина, неспособность переформулировать задачу на «своем» языке, эмоциональное сопротивление, техническую некомпетентность. Без специально сконструированного междисциплинарного задания эти зоны остаются невидимыми и, следовательно, непреодолимыми.

Коррекционная функция реализуется через последовательное предъявление заданий, каждое из которых «работает» с определенным типом проблемной зоны. К примеру, задания на междисциплинарный перевод непосредственно адресованы когнитивным и языковым барьерам, требуя от школьника осознанного перекодирования содержания. Задания на медиавизуализацию абстракций помогают преодолеть когнитивный разрыв между формальным и образным мышлением. Задания на рефлексивное проектирование делают мотивационные барьеры предметом анализа и тем самым снижают их сопротивление. Задания на создание трансмедийных продуктов требуют освоения инструментария, тем самым преодолевая инструментальные проблемные зоны.

Таким образом, «проблемная зона» не рассматривается в рамках данного подхода как непреодолимое препятствие. Напротив, она понимается как ресурс развития — точка приложения специальных дидактических усилий, диагностический маркер и индикатор продвижения.

Понятие «фундирования» заимствовано из работ, обосновывающих необходимость послыного, многократно повторяющегося углубления базовых элементов знания при переходе от одной образовательной ступени к другой (Смирнов, Абатурова, 2021, с. 211; Смирнов, 2021). В контексте медиаобразовательного развития данное понятие приобретает дополнительное измерение: фундируется не только предметное знание, но и сама способность к междисциплинарному взаимодействию, опосредованному цифровыми медиа.

Предлагаемая модель включает четыре кластера, каждый из которых соответствует определенному уровню сложности медиаобразовательных действий и глубины междисциплинарного синтеза.

Кластер 1 (базовый): элементарные медиадействия. На этом уровне обучаемый осваивает простейшие операции — поиск и отбор медиаинформации, ее верификация, создание простых визуальных схем, запись коротких аудио- или видеокomentarиев. Междисциплинарный компонент минимален — задание может быть сформулировано в рамках одной дисциплины, но с использованием медиасредств.

Кластер 2 (продвинутый): междисциплинарный перевод. Школьник учится перекодировать содержание с языка одной дисциплины на язык другой с обязательным использованием медиаформ. Например, математическая формула представляется в виде инфографики, а литературный текст — в виде блок-схемы событий. На данном уровне впервые возникает полноценный диалог культур.

Кластер 3 (рефлексивный): управление собственным развитием. Школьник не только выполняет междисциплинарные задания, но и фиксирует свои затруднения, анализирует стратегии их преодоления, проектирует индивидуальную траекторию фундирования. Медиа выступают здесь как средство рефлексии (видеодневник, подкаст-разбор, ментальная карта динамики компетенций).

Кластер 4 (интегративный): трансдисциплинарные практики. Обучаемый создает комплексные трансмедийные продукты, интегрирующие математическое и гуманитарное содержание. Такие продукты адресованы внешней аудитории и требуют самостоя-

тельного выбора медиаформатов, стилистики и способов презентации. На этом уровне фундирование достигает высшей точки: освоенное знание становится инструментом создания новых смыслов.

В таблице 1 представлено место междисциплинарных заданий в каждом кластере.

Таблица 1

**Типология междисциплинарных заданий  
в логике кластеров фундирования медиакомпетентности**

Кластер	Типы междисциплинарных заданий	Характер взаимодействия культур
Кластер 1	Задания на поиск, фиксацию, простую визуализацию	Подготовительный (накопление медиаопыта)
Кластер 2	Задания на междисциплинарный перевод, медиавизуализацию абстракций	Базовый (осознанное перекодирование)
Кластер 3	Задания на рефлексивное проектирование	Рефлексивный (анализ и управление)
Кластер 4	Задания на создание трансмедийных продуктов	Интегративный (синтез и трансляция)

Важно подчеркнуть, что кластеры не являются жестко фиксированными ступенями, которые обучаемый осваивает один раз. В соответствии с логикой фундирования, движение по кластерам происходит циклически: каждый новый виток освоения более сложного содержания предполагает возврат к базовым операциям, но на новом материале и с более высокими требованиями.

**Типология междисциплинарных заданий**

На основе представленных выше теоретических оснований (понятие проблемной зоны, кластеры фундирования, принципы конструирования) предлагаем типологию междисциплинарных заданий. Выделим четыре типа заданий, каждый из которых решает специфические дидактические задачи, адресован определенному типу проблемных зон и занимает свое место в логике кластеров фундирования.

*Задания на поиск, фиксацию, простую визуализацию (кластер 1)*

Под заданием на поиск, фиксацию и простую визуализацию понимается тип учебных заданий, в которых обучающийся должен обнаружить закономерность, объект или явление, зафиксировать результат в явном виде. Данные задания способствуют накоплению медиаопыта, развитию навыка работы с информацией. Метод опирается на концепцию спирального обучения, предполагающий поэтапное возвращение к изучаемому материалу при изменении уровня сложности. В рамках данного подхода поступательный процесс, включающий последовательные этапы: поиск информации, структурирование, интерпретация, создание медиапродукта, способствует фундированию медиакомпетентностей старшеклассников. Задания на поиск и фиксацию выступают базовым инструментом, обеспечивающим переход от пассивного восприятия информации к активной познавательной деятельности.

*Примеры заданий на поиск, фиксацию, простую визуализацию*

*Пример. Тригонометрический портрет стихотворения*

Выберите любое стихотворение, написанное двухсложным стихотворным размером — ямбом или хореем (например, «Листья падают в саду» или «Одиночество» И. Бунина). Ваша задача — превратить ритмический рисунок стиха в числовую последовательность и график. Для этого обозначьте каждый ударный слог цифрой «+1», а каждый безударный — цифрой «-1». Выпишите полученный числовой ряд в том порядке, в котором слоги следуют в тексте. Далее зафиксируйте этот ряд на листе бумаги или в

---

цифровом документе. Завершающий этап — простая визуализация: начертите координатную плоскость, где по горизонтальной оси (X) откладывается номер слога по порядку, а по вертикальной оси (Y) — значения «+1» и «-1». Отметьте все точки и последовательно соедините их линиями. Полученная ломаная линия представляет собой «тригонометрический портрет» поэта, наглядно демонстрирующий волновую природу стихотворного ритма.

*Задания на междисциплинарный перевод, медиавизуализацию абстракций (кластер 2)*

Под заданием на междисциплинарный перевод понимается учебная задача, требующая от обучаемого перекодировать содержание (понятие, утверждение, процедуру, текст) с языка одной дисциплины на язык другой при сохранении смыслового ядра. Перевод может осуществляться в двух направлениях: от математического языка к гуманитарному (формализация → нарративизация) и от гуманитарного языка к математическому (интерпретация → формализация). Важно подчеркнуть, что речь идет не о дословном «пересказе», а о конструктивном преобразовании, требующем понимания внутренней логики обеих дисциплин.

Основная дидактическая цель заданий данного типа — формирование у обучаемых способности к осознанному перекодированию знания. Эта способность включает: умение выделить ключевые элементы содержания, подлежащие переводу; умение подобрать адекватные средства выражения на целевом языке (метафоры, аналогии, визуальные схемы, нарративные конструкции); умение контролировать сохранение смыслового ядра при трансформации формы.

Кроме того, задания на междисциплинарный перевод выполняют диагностическую функцию, состоящую в том, что типичные ошибки перевода (подмена понятий, неоправданное упрощение, утрата существенных связей) указывают на локализацию когнитивных и языковых проблемных зон у конкретного школьника. Приведем примеры заданий на междисциплинарный перевод (табл. 2).

К заданиям на медиавизуализацию абстракций относятся междисциплинарные задачи, в которых обучающийся преобразует абстрактный (формальный, теоретический) конструкт в визуальную медиаформу — инфографику, схему, диаграмму, анимированный ролик, интерактивную визуализацию. В отличие от простого иллюстрирования, визуализация абстракции требует от школьника самостоятельно выбрать способ упрощения сложного содержания, выделить его структурные элементы и найти для них адекватные визуальные метафоры.

Основная цель заданий данного типа — преодоление когнитивного барьера между абстрактно-формальным (математическим) и конкретно-образным (гуманитарным) мышлением. Визуализация выступает как медиатор, позволяющий представить абстракцию, а значит сделать ее доступной для анализа, обсуждения и рефлексии. Кроме того, задания на визуализацию развивают у обучаемых навыки компрессии информации (сжатие сложного содержания до визуально обозримой формы) и метафорического мышления (поиск образного эквивалента формальному конструкту).

*Пример 1. График — это история*

Школьникам предлагается взять график любой элементарной функции, демонстрирующей асимптотическое поведение (например, при  $x \rightarrow +\infty$ , или  $y = \operatorname{arctg} x$ ), и придумать «историю путешественника», траектория движения которого отражала бы форму этого графика. Например, для логарифмической функции можно придумать следу-

ющую историю: «Сначала путешественник быстро взлетает вверх (логарифм круто растет при малых  $x$ ), но после первых метров подъем резко замедляется. Каждый новый шаг прибавляет все меньше высоты. Он идет уже сотни шагов, а высота почти не меняется. Стена впереди (вертикальная асимптота? нет, ее нет!). На самом деле он просто устал: функция растет бесконечно, но так медленно, что кажется — он на месте...». Важно, чтобы форма графика была отражена в сюжете. История оформляется в виде короткого видео (1–2 минуты) с рисунками от руки или в PowerPoint с анимацией.

*Пример 2. Векторное поле*

Обучаемые, визуализируют философскую концепцию автора литературного произведения, с помощью математического аппарата. Например, во время знакомства с романом Л.Н. Толстого «Война и мир» ученикам предлагается представить «силовое поле» в виде системы векторов в декартовой системе координат, отобразив векторы, характеризующие цели Наполеона, Кутузова и русских солдат. Пред школьниками ставится задача по определению результирующей силы с помощью сложения векторов, изменения направления вектора силы Наполеона, не меняя «народный» вектор, осуществить анализ изменения (делая вывод о модулях и коллинеарности векторов). Результатом исследования является анимация на координатной плоскости.

Таблица 2

**Примеры заданий на междисциплинарный перевод**

Направление перевода	Исходное содержание	Целевая форма	Краткое описание задания
1. Математика → Гуманитарные науки	Понятие «производная функции» (скорость изменения)	Нарративный текст (объяснение для не-математика)	Объясните понятие производной человеку, не знакомому с математическим анализом, используя бытовую метафору (например, скорость автомобиля, рост дерева). Текст не должен содержать формул
2. Математика → Гуманитарные науки	Понятие «предел последовательности»	Комикс (3–4 панели)	Изобразите идею предела через комикс. Персонаж пытается добраться до стены, каждый раз проходя половину оставшегося расстояния (апория Зенона). Панель 1: старт и осознание бесконечности шагов. Панель 2: ступор («Я никогда не сдвинусь с места!»). Панель 3: мысленный прорыв — сумма бесконечного числа отрезков конечна. Панель 4: персонаж спокойно касается стены. Без формул, только через образы и действие
3. Гуманитарные науки → Математика	Описание социальной сети (дружба, подписки, взаимодействия) из литературного текста или реального наблюдения	Граф (вершины — люди, ребра — связи)	Выберите фрагмент литературного текста (например, отношения персонажей в романе) или опишите реальную компанию друзей. Представьте эту структуру в виде графа. Укажите, какие типы связей вы выделили и почему

*Задания на рефлексивное проектирование (кластер 3)*

Данный тип заданий представляет собой особый тип междисциплинарных задач, в которых школьник не столько решает внешнюю проблему, сколько анализирует и описывает собственные мыслительные действия, затруднения и стратегии их преодоления

ния. Результатом выполнения такого задания является не медиапродукт о внешнем содержании, а медиа фиксация внутреннего процесса: дневник, карта, аудио- или видеозапись самоанализа, разбор собственных ошибок.

Основная цель заданий данного типа состоит в развитии метакогнитивных навыков — умения наблюдать за собственным мышлением, фиксировать моменты непонимания, выявлять причины сбоев и формулировать стратегии для будущей работы. В контексте междисциплинарного взаимодействия это особенно важно, поскольку разрыв между культурами часто переживается студентом как личная неудача («я не способен понять математику», «у меня гуманитарный склад ума»). Рефлексивное проектирование позволяет отделить объективную сложность задачи от субъективной установки и превратить затруднение в точку роста. Рассмотрим некоторые примеры междисциплинарных заданий на рефлексивное проектирование, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

### Примеры заданий на рефлексивное проектирование

Формат	Краткое описание задания	Продукт
1. Дневник проблемных зон	В течение модуля зафиксируйте не менее 4-х эпизодов, когда при решении математической задачи или знакомстве с историческим текстом (например, Евклида, Ньютона, Лобачевского, Кардано) вы ощутили концептуальное затруднение. Для каждого эпизода укажите следующее: в чем именно состояло затруднение (например, непривычная система обозначений, отсутствие символа нуля, отказ от аксиомы параллельности, геометрический язык вместо алгебраического); какую стратегию вы использовали для его преодоления (перевод на современный язык, воссоздание логики автора, отказ от привычной интуиции); что вы поняли об исторической изменчивости математического мышления (как доказательство понималось в XVII веке или сегодня, роль визуализации и т.п.).	Аудиодневник с временной шкалой разрывов понимания
2. Письмо математику из прошлого	Представьте диалог с математиком из прошлого (Пифагором до открытия иррациональных чисел, аль-Хорезми до введения букв и знаков или Ньютоном до строгого определения производной). Напишите ему письмо от лица «себя-начинающего» с вопросом и своим удивлением и ответьте от лица исторического математика (почему его способы были убедительны для его времени). Затем добавьте рефлексивный постскрипtum: какое ваше привычное математическое удобство было труднее всего отключить, какой момент в ответе заставил усомниться в себе. Сформулируйте 3–4 вывода, как не судить прошлое по современным меркам и спокойнее относиться к своим затруднениям.	Текст, включающий два голоса (исторический и современный) и рефлексивные выводы.

### Задания на создание трансмедийных продуктов (кластер 4)

Трансмедийный продукт представляет собой комплексный медиапроект, в котором одна и та же тема или проблема разворачивается на нескольких медиаплатформах (текст, изображение, видео, аудио, интерактив), причем каждый медиаэлемент раскрывает свой аспект содержания, а в совокупности они создают целостное, многомерное представление. В контексте междисциплинарных заданий трансмедийность позволяет представить математическое и гуманитарное знание как взаимодополняющие, а не конкурирующие способы понимания.

Основная цель заданий данного типа — синтез математического и гуманитарного знания в форме, готовой к внешней коммуникации. Обучающий выступает как со-

здатель медиапродукта, адресованного реальной аудитории. Это требует от него не только владения содержанием, но и умения выбирать медиасредства, удерживать смысловое ядро при смене форматов и обеспечивать связность различных элементов продукта. Обратимся к примерам заданий четвертого типа (табл. 4).

Таблица 4

**Примеры заданий на создание трансмедийных продуктов**

Тема	Медиаэлементы	Краткое описание задания
1. Золотое сечение: миф и реальность	Инфографика + короткое видео + лонгрид	Создайте трансмедийный проект о золотом сечении. Инфографика показывает математическую суть и примеры в природе/архитектуре. Видео (2–3 минуты) — экспертное опровержение популярных мифов. Лонгрид — культурная история понятия от античности до современности. Все элементы связаны единой визуальной стилистикой и гиперссылками
2. Фрактал как алгоритм природы	Интерактивная схема + звуковая композиция + фотоэссе	Исследуйте один природный (например, крона дерева) объект через принцип фрактального самоподобия. Интерактивная схема показывает три уровня увеличения объекта (от общего вида к детали — от ствола к веточкам) с указанием коэффициента подобия. Звуковая композиция (5–7 минут, шелест–пауза–шелест) строится на повторении одного ритмического паттерна в разных временных масштабах (микро, мезо, макро). Фотоэссе — серия из 6–9 снимков, где один и тот же фрактальный мотив (угол разветвления) повторяется на разных объектах и масштабах. Все три элемента связаны единым навигационным маркером (например, повторяющаяся форма, угол или ритмическая группа)
3. Статистический анализ в истории: как случайности становятся закономерностями	Интерактивный дашборд + текст-расследование + подкаст	Возьмите исторические данные (связь климата и бунтов, цен на зерно и революций, грамотности и мирных периодов). Создайте интерактивный дашборд для визуализации корреляций между экономическими и социальными показателями в разные эпохи. Напишите текст-расследование (2–3 минуты чтения): почему корреляция не равна причине, как регрессия проверяет исторические гипотезы и какие скрытые факторы (эпидемии, технологии) искажают данные. Запишите подкаст (7–10 минут). На примерах (падение Рима, Французская революция, распад СССР) обсудите, где математика подтверждает историю, а где — опровергает мифы

Представленная типология из четырех типов междисциплинарных заданий охватывает полный спектр дидактических задач — от базового перекодирования знания до сложного трансмедийного синтеза, от внешней деятельности (создание продукта) до внутренней (рефлексия собственных стратегий). Каждый тип заданий адресован определенной «проблемной зоне», занимает свое место в логике кластеров фундирования и формирует специфические компетенции, необходимые для эффективного диалога математической и гуманитарной культур в цифровой среде. Так, создание трансмедийного продукта невозможно без навыков междисциплинарного перевода и визуализации абстракций, а рефлексивное проектирование сопровождается выполнением всех типов заданий.

---

## Заключение

Проведенное исследование было направлено на решение проблемы разрыва между математической и гуманитарной культурами в школьном образовании, который в условиях цифровой трансформации не только не преодолен, но и приобретает новые измерения, препятствуя формированию трансдисциплинарных компетенций, востребованных инновационной экономикой. В качестве инструмента преодоления этого разрыва рассматривается медиаобразование. Его потенциал остается нереализованным в отсутствие системного методического инструментария.

Основным результатом исследования стала теоретически обоснованная типология междисциплинарных заданий, интегрированная в кластерную модель фондирования медиакомпетентности. В рамках типологии выделены четыре типа заданий, каждый из которых решает специфическую дидактическую задачу и адресован определенному типу «проблемных зон».

Теоретическая значимость исследования заключается в конкретизации понятия «проблемной зоны» междисциплинарного взаимодействия применительно к диалогу математической и гуманитарной культур и в обосновании места медиаобразования в их преодолении. Практическая значимость состоит в создании методического инструментария, который может быть использован учителями школы, преподавателями методических дисциплин независимо от их предметной специализации.

## Литература

- Аршинов В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. М.: ИНФРАН, 2026. 204 с.
- Бородина Е.Г., Ляус Ю.А., Петрова С.А., Шубина И.В. Формирование и развитие медиакомпетентности в учебном процессе студентов вуза // Цифровая журналистика: технологии, смыслы и особенности творческой деятельности: сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 26–29 марта 2025 г.). Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2025. С. 239–241.
- Вартанова Е.Л. Медиаобразование как приоритет общественного развития // Медиаобразование в школе: сб. учебных программ / под ред. Е.Л. Вартановой, О.В. Смирновой. М.: МедиаМир, 2010. С. 5–16.
- Галустян О.В., Чжан Ц., Зобова С.В. Медиакомпетентность студентов в системе высшего образования: теоретический контекст // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2024. № 3. С. 15–18.
- Дворяткина С.Н., Дякина А.А., Сафронова Т.М. Научно-популярный фильм как ресурс интеграции медиаобразовательных технологий в систему обучения математике // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). С. 192–203. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.11>
- Дворяткина С.Н., Дякина А.А., Щербатых С.В. Интегративные медиаобразовательные технологии в системе популяризации математических знаний: от Ломоносова — к Кудрявцеву // Перспективы науки и образования. 2025. № 4. С. 477–491. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.31>
- Демидко В.В. Медиакомпетентность преподавателей в эпоху информационного общества // Профессиональное образование. 2022. № 3 (49). С. 15–21.
- Жилавская И.В. Системные и институциональные трансформации российского медиаобразования. М.: МПГУ, 2021. 368 с.
- Лунгу К.Н., Измайлова Н.В. Фундирование опыта как основа формирования математических компетенций студентов экономических специальностей // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 37. С. 104–109.

- 
- Мансурова, В.Д. «Медийный» человек как проекция дигитальной онтологии // Известия Алтайского государственного университета. 2010. № 2-2 (66). С. 116–120.
- Подлиняев О.Л., Миндеева С.В. Медиакомпетентность в системе научно-исследовательской работы студента // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 485. С. 177–186.
- Смирнов Е.И. Фундирующие комплексы многоэтапных-математико-информационных задач в гибридной интеллектуальной среде школьной математики // Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сборник тезисов докладов Международной научной конференции, Елец, 01–03 октября 2021 года. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2021. С. 20–23.
- Смирнов Е.И., Абатурова В.С. Современные достижения в науке и школьная математика: вызовы для учителя или обучающегося? // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 2. С. 205–221. <https://doi.org/10.24412/2308-717X-2021-2-205-221>
- Смирнов Е.И., Тихомиров С.А. «Проблемные зоны» и парадигма сложности в математическом образовании // Наставничество в математике и в математическом образовании: Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения академика А.Н. Колмогорова, Киров, 14–15 сентября 2023 года. Киров: Вятский государственный университет, 2023. С. 45–58.
- Смирнов Е.И., Тихомиров С.А., Абатурова В.С., Зубова Е.А. «Проблемные зоны» математического образования: реалии и перспективы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 3 (90). С. 62–74. [http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329\\_2023\\_90\\_3\\_62](http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2023_90_3_62)
- Тулупов В.В. Теория и практика массмедиа. Избранные статьи. Воронеж: Факультет журналистики ВГУ, 2024. 116 с.
- Artemova Ju.V., Diakina A.A., Osipova, N. V., & Shcherbatykh, L.N. Media education strategy in training future professionals for the digital economy: the experience of theory and regional practice // *Perspectives of Science and Education*. 2022. Vol. 59 (5). Pp. 547–565. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.33>

## References

- Arshinov, V.I. (2026). *Synergetics as a phenomenon of post-nonclassical science*. Moscow: INFRAN. (In Russ.)
- Artemova, J.V., Diakina, A.A., Osipova, N.V., & Shcherbatykh, L.N. (2022). Media education strategy in training future professionals for the digital economy: The experience of theory and regional practice. *Perspectives of Science and Education*, 59(5), 547–565. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.33>
- Borodina, E.G., Lyaus, Y.A., Petrova, S.A., & Shubina, I.V. (2025). Formation and development of media competence of university students in the educational process. In *Digital journalism: Technologies, meanings and features of creative activity (Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, March 26–29, 2025)* (pp. 239–241). Yekaterinburg: Ural University Press. (In Russ.)
- Demidko, V.V. (2022). Media competence of teachers in the information society era. *Professional Education*, (3), 15–21. (In Russ.)
- Dvoryatkina, S.N., Diakina, A.A., & Safronova, T.M. (2023). Popular science film as a resource for integrating media educational technologies into mathematics teaching. *Perspectives of Science and Education*, (6), 192–203. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.11>
- Dvoryatkina, S.N., Diakina, A.A., & Shcherbatykh, S.V. (2025). Integrative media educational technologies in the popularization of mathematical knowledge: From Lomonosov to Kudryavtsev. *Perspectives of Science and Education*, (4), 477–491. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.31>
-

- 
- Galustyan, O.V., Zhang, C., & Zobova, S.V. (2024). Media competence of students in higher education: Theoretical context. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy` vy`sshego obrazovaniya*, 3, 15–18. (In Russ.)
- Lungu, K.N., & Izmailova, N.V. (2014). Experience fundamentation as a basis for the formation of mathematical competencies of economics students. *Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy` prakticheskogo primeneniya*, (37), 104–109. (In Russ.)
- Mansurova, V.D. (2010). “Media” person as a projection of digital ontology. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*, (2-2), 116–120. (In Russ.)
- Podlinyaev, O.L., & Mindeeva, S.V. (2022). Media competence in students’ research activities. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, (485), 177–186. (In Russ.)
- Smirnov, E.I. (2021). Fundamental complexes of multi-stage mathematical-information problems in the hybrid intellectual environment of school mathematics. In *Fundamental problems of teaching mathematics, computer science and informatization of education: collection of abstracts of reports of the International scientific conference, Yelets, October 1–3, 2021* (pp. 20–23). Yelets: Elecckij gosudarstvenny`j universitet im. I.A. Bunina. (In Russ.)
- Smirnov, E.I., & Abaturova, V.S. (2021). Modern achievements in science and school mathematics: Challenges for teachers or students? *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psixologicheskie i pedagogicheskie nauki*, (2), 205–221. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2308-717X-2021-2-205-221>
- Smirnov, E.I., & Tikhomirov, S.A. (2023). “Problem areas” and the paradigm of complexity in mathematical education. In *Mentoring in mathematics and in mathematical education: International scientific and practical conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of academician A.N. Kolmogorov, Kirov, September 14–15, 2023* (pp. 45–58). Kirov: Vyatskij gosudarstvenny`j universitet. (In Russ.)
- Smirnov, E.I., Tikhomirov, S.A., Abaturova, V.S., & Zubova, E.A. (2023). “Problem zones” of mathematics education: Realities and prospects. *Vyatskij gosudarstvenny`j universitet*, (3), 62–74. (In Russ.) [https://doi.org/10.51904/2306-8329\\_2023\\_90\\_3\\_62](https://doi.org/10.51904/2306-8329_2023_90_3_62)
- Tulupov, V.V. (2024). *Theory and practice of mass media: Selected articles*. Voronezh: Faculty of Journalism, Voronezh State University. (In Russ.)
- Vartanova, E.L. (2010). Media education as a priority of social development. In E.L. Vartanova & O.V. Smirnova (Eds.), *Media education at school: Collection of curricula* (pp. 5–16). Moscow: MediaMir. (In Russ.)
- Zhilavskaya, I.V. (2021). *Systemic and institutional transformations of Russian media education*. Moscow: MPGU. (In Russ.)

---

### **Информация об авторах**

**Дворяткина Светлана Николаевна**, доктор педагогических наук, проректор по научной и инновационной деятельности, профессор 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: [prorektornr@elsu.ru](mailto:prorektornr@elsu.ru)

**Федянина Екатерина Андреевна**, аспирант 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: [fedyanina.k@yandex.ru](mailto:fedyanina.k@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 1.05.26. Принята к печати 15.05.26. Опубликовано 19.06.2026.

**Information about the authors**

---

**Svetlana N. Dvoryatkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Research and Innovation Activities, 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: prorektornr@elsu.ru

**Ekaterina A. Fedyanina**, Postgraduate Student 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: fedyanina.k@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 1 May 2026. Accepted 15 May 2026. Published 19 June 2026.

Научная статья  
УДК 37.014, 37.031  
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-95-103>

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРСНЫХ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЭКОСИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

---

**Елена Анатольевна Демидова**

Институт развития, здоровья и адаптации ребенка, Москва, Россия,  
[demidovala@yandex.ru](mailto:demidovala@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7728-9805>

***Резюме.** В статье рассматривается вопрос активизации познавательной деятельности обучающихся через реализацию педагогического потенциала конкурсных естественно-научных исследований на основе экосистемного подхода. Актуальность темы обусловлена переходом от знаниевого подхода к экосистемной организации обучения, где ключевую роль играет индивидуальный образовательный маршрут и практико-ориентированная деятельность обучающихся. В статье представлены результаты теоретического анализа понятия «педагогический потенциал». Уточнено, что в контексте конкурсной деятельности педагогический потенциал заключается в возможности интеграции учебной, исследовательской и состязательной составляющих, что обеспечивает деятельность обучающегося от пассивного усвоения знаний к активной исследовательской. Особое внимание уделяется экосистемному подходу, который предполагает переход от иерархической модели к гибким сетевым структурам. В рамках этого подхода организация конкурсных естественно-научных исследований строится на принципах сотрудничества школы с научными учреждениями и организациями-партнерами. Сетевое взаимодействие позволяет объединить материально-технические, кадровые и информационные ресурсы, предоставляя школьникам доступ к лабораториям и методическому сопровождению, снижая барьеры доступа к качественному образованию. Реализовать указанный потенциал позволяет навигационная карта конкурсов — практический инструмент, с помощью которого обучающийся выстраивает индивидуальный образовательный маршрут развития на основе своих академических, профессиональных и личностных предпочтений. Делается вывод, что реализация педагогического потенциала конкурсных естественно-научных исследований на основе экосистемного подхода трансформирует образовательный процесс: от трансляции знаний к практико-ориентированной деятельности, способствуя самореализации, развитию гибких навыков и ранней профессиональной ориентации учащихся. Предложенный подход имеет значительный потенциал для внедрения в практику работы с одаренными детьми в системе общего и дополнительного образования.*

***Ключевые слова:** педагогический потенциал, исследовательская деятельность, конкурс*

---

## Для цитирования

Демидова Е.А. Педагогический потенциал конкурсных естественно-научных исследований обучающихся на основе экосистемного подхода // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 95–103. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-95-103>

Research article

## **PEDAGOGICAL POTENTIAL OF STUDENTS' COMPETITIVE NATURAL SCIENCE RESEARCH BASED ON AN ECOSYSTEM APPROACH**

**Elena A. Demidova**

Institute for Child Development, Health, and Adaptation, Moscow, Russia,  
demidovala@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7728-9805>

***Abstract.** This paper investigates the enhancement of students' cognitive activity through the application of the pedagogical potential inherent in competitive natural science research, framed within an ecosystem approach. The relevance of the topic is determined by the transition from the knowledge-based approach to the ecosystem organization of learning, where the individual educational trajectory and practice-oriented activities of students play a key role. It is specified that in the context of competitive activities, the pedagogical potential lies in the possibility of integrating educational, research, and competitive components, which ensures the student's transition from passive knowledge acquisition to active research. Special attention is paid to the ecosystem approach, which implies a shift from a hierarchical model to flexible network structures. Within the framework of this approach, the organization of competitive scientific research in natural sciences is built on the principles of cooperation between schools and scientific institutions and partner organizations. Through network interaction, material, technical, human, and information resources are consolidated, providing students with access to laboratories and methodological support, which helps lower barriers to quality education. A practical tool for realizing this potential is a navigational map of competitions, which helps the student build an individual educational trajectory considering their academic, professional, and personal priorities. It is concluded that the implementation of the pedagogical potential of competitive scientific research in natural sciences based on the ecosystem approach transforms the educational process: from knowledge transmission to practice-oriented activities, promoting self-realization, the development of soft skills, and early professional guidance for students. The proposed approach has significant potential for implementation in the practice of working with gifted children in the system of general and supplementary education.*

***Keywords:** pedagogical potential, research activity, competition*

## **For citation**

Demidova, E.A. (2026). Pedagogical potential of students' competitive natural science research based on an ecosystem approach. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 95–103. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-95-103>

Раскрытие содержания понятия «педагогический потенциал» в педагогической науке опирается на лексикографический анализ исходного понятия «потенциал». Слово *potential* (в переводе с латинского языка — мощь, сила, возможность) многозначное.

---

---

Так, *potential* в англ. языке обозначает «нечто, существующее в латентной, неразвитой форме, но способное к актуализации и проявлению» (Романова, 2011, с. 114). Толковый словарь Ожегова определяет значение слова «потенциал»: «Степень мощности в каком-н. отношении, совокупность средств, необходимых для чего-н. (книжн.)» (Ожегов, 2019, с. 859). Ушаков, помимо прямого физического значения (характеристика потенциальной энергии), фиксирует и переносное: «Совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-н. (нов. полит.)» (Ушаков, 1939, с. 652). Истоки научного употребления термина мы находим в философии Аристотеля. Греческий философ заложил основу, разделив бытие на потенциальное, то есть возможность (то, благодаря чему) — *potentia*, и актуальное (действительность) — *actus*. Развитие, с этой точки зрения, является переходом от возможности к действительности. При этом, по Аристотелю, действительность первична, потому что она направляет и делает возможной реализацию любой потенции (Реанович, 2012).

Вопросы формирования, развития и расширения педагогического потенциала различных педагогических явлений находятся в центре внимания таких отечественных исследователей, как А.К. Быков, Т.Л. Божинская, А.О. Гаврилова, Е.А. Алисов, Н.А. Патутина, К.Н. Апушкина, Я.В. Кириллова и др. По определению В.А. Митраховича, педагогический потенциал рассматривается как педагогическая категория и представляет собой «присущее человеку и социуму в целом, а также социально значимым предметам и явлениям свойство иметь определенные возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе ее образования» (Митрахович, 2008, с. 18–19).

К.Н. Апушкина и Я.В. Кириллова рассматривают «педагогический потенциал» как «совокупность ценностных, содержательных и методических средств, позволяющих оказывать образовательные и воспитательные воздействия на обучающихся» (Апушкина, Кириллова, 2013, с. 16). М.С. Якушкина природу педагогического потенциала исследует с точки зрения средового подхода. Исследователь относит к педагогическому потенциалу «педагогические ценности, идеи, содержание, методические и иные средства» (Якушкина, 2015, с. 123), и обращает внимание на идеи классика Э. Дюркгейма, согласно которому, реализация потенциала требует целенаправленного использования воспитательных ресурсов среды: «...для актуализации потенциала необходимо целенаправленно использовать воспитательные возможности окружающей среды. <...> Изменения, связанные с ценностными ориентациями общества, прогнозировать очень трудно, поэтому усиливается интерес к широкому использованию потенциальных возможностей окружающей среды, позволяющей диагностировать динамику ценностей социума» (Якушкина, 2015, с. 202). По мнению Е.А. Алисова и Л.С. Подымовой (2021), педагогический потенциал проектной и исследовательской деятельности как образовательной технологии заключается в актуализации и внедрении методов активного обучения в образовательный процесс.

Динамичность, являясь одним из свойств педагогического потенциала, в условиях изменяющейся образовательной среды предоставляет преимущества — способность к непрерывному развитию и адаптации, что в свою очередь позволяет субъектам педагогического процесса переходить на более высокий уровень, количественно и качественно обновляться, расширять возможности для самореализации. Классификация педагогического потенциала предложена В.А. Митраховичем: «1) прошлый, когда прежний педагогический потенциал уже перерос в действительность; 2) настоящий, когда педагогический потенциал актуализируется сегодня либо находится в состоянии готов-

---

---

ности для реализации; 3) будущий, т.е. завтрашний, но зарождающийся уже в настоящем» (Митрахович, 2008, с. 19). Она строится на основе хронологической последовательности уровней.

Анализ исследований, посвященных данной проблеме, указывает на многоаспектность понятия «педагогический потенциал», базируется на общем понимании потенциала как скрытой возможности, в педагогическом контексте раскрывается как характеристика, присущая и субъекту (педагогу, обучающемуся), и различным объектам и явлениям образовательной среды (культуре, ценностям, исследовательской деятельности). Активизация познавательной деятельности обучающихся остается одной из приоритетных задач современной педагогики. П.Г. Щедровицкий, анализируя современную образовательную реальность, подчеркивает, что на фоне беспрецедентных по темпам технологических преобразований перед образованием встает задача опережающей подготовки человека к жизни в быстро меняющемся мире. Он пишет, что во время «третьей промышленной революции неизбежно на смену старой институциональной структуре, сфокусированной вокруг учебного заведения — школы, придет новая структура, где в ядре будет лежать индивидуальная образовательная программа конкретного ребенка» (Щедровицкий, 2016). В современном образовании происходит отход от знаниевой парадигмы к гуманистической; вычленение инновационных методологических подходов в педагогике, в том числе экосистемного.

В условиях, когда высокотехнологичные продукты и инновационные технологии становятся неотъемлемыми составляющими современного общества, естественнонаучное образование школьников не может быть локализовано внутри естественнонаучных дисциплин, оно подразумевает междисциплинарную интеграцию, выход на решение научно-технических и прикладных задач из реальной сферы деятельности человека. Качество естественнонаучного образования становится не просто академическим показателем, а ключевым фактором национальной безопасности и глобальной конкурентоспособности.

При исследовании педагогических практик, обладающих инновационным характером, отметим в мировой практике развитие STEM-ориентированного образования. Оно основано на применении междисциплинарного подхода, «на интеграции четырех дисциплин: естественные науки — изучение естественного мира (природы); технология — любой продукт, сделанный человеком для удовлетворения его потребностей и нужд; инженерия — процесс разработки чего-либо для решения конкретных задач; математика — количественный язык форм и чисел» (Баранников и др., 2021). Методология STEM и применима не только в рамках урочной деятельности. Ее потенциал востребован в проектной и исследовательской деятельности, в частности, при подготовке естественнонаучных конкурсных исследований. Применение STEM-подхода в этой сфере позволяет перевести учебное исследование с уровня простого наблюдения или описания фактов на уровень создания естественнонаучного исследования или научно-инженерного продукта. STEM-подход задает четкую структуру проработки темы, что важно в условиях конкурсного отбора естественнонаучной исследовательской работы, где жюри оценивает не только эрудицию участника, но и его способность к практическому, междисциплинарному решению проблемы. «Реализация STEM-подхода к проектированию образовательного процесса позволяет создать условия для изучения обучающимися процесс разработки и дизайна продукта проекта, идентификации и определения проблемы, проведения исследований, разработке набора решений, когда ученики приходят к идее, которую затем могут реализовать на практике в виде прототипа. Обу-

---

---

чающиеся могут испытать прототип, осмыслить и оценить его дизайн, внести необходимые улучшения» (Баранников и др., 2021, с. 171). Именно такой синтез дисциплин максимально приближает школьное исследование к логике реальной научной и инженерной деятельности в современном высокотехнологичном мире.

Необходимость преодоления репродуктивного характера обучения и пассивной позиции обучающихся способствовала широкому внедрению исследовательской деятельности в образовательный процесс. Развитие «гибких навыков» у обучающихся через исследовательскую деятельность: коммуникация, критичность мышления, эмоциональный интеллект, умение работать в команде (кооперация) — обеспечивает наиболее эффективный переход обучающегося к полноценной субъектной позиции. Этот вид деятельности предполагает наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы (Неделяева, 2013).

Деятельность обучающихся, направленная на создание конкурсного естественно-научного исследования, может быть охарактеризована как специфическая форма учебно-познавательной активности, которая, преодолевая границы традиционного обучения, погружает школьника в ситуацию научного поиска, где познавательная задача решается в условиях состязательности и публичной презентации результатов. Если в рамках обычного урока исследование часто носит обучающий, тренировочный характер, то конкурсная деятельность предъявляет более высокие требования к уровню самостоятельности, новизне полученных результатов и их практической значимости. Конкурсная среда стимулирует познавательным интересом, побуждая школьника пройти через все этапы настоящего научного поиска: от постановки гипотезы и планирования эксперимента до обработки полученных данных и публичной защиты результатов перед экспертным сообществом. Конкурсы естественно-научной направленности формируют у обучающихся научное мировоззрение, интерес к научно-исследовательской деятельности, развивают познавательную активность, совершенствуют навыки по предметам естественно-научной направленности (математике, физике, биологии, химии, экологии, географии). Обучающийся учится принимать свои собственные решения и осознавать ответственность за них, тренируется справляться со стрессовыми ситуациями, конструктивно преодолевать трудности (Демидова, 2021, с. 109).

Использование экосистемного подхода трансформирует образовательную среду, замещая традиционные иерархические модели гибкими сетевыми структурами. С внешнего регулирования акцент смещается на принципы осознанного сотрудничества, обеспечивая условия для совместного развития участников образовательного процесса (Верна, Сорока, 2022). Л.В. Куклина и С.Я. Куклин считают, что «экосистемный подход к образованию предполагает многообразие стейкхолдеров образования, низкие барьеры для доступа к образовательным ресурсам, постоянную динамику обновления содержания, формирование естественных механизмов мотивации обучающихся, предоставляет возможности индивидам и сообществам для инновационного развития» (Куклин, Куклина, 2021, с. 29).

Применение современных подходов в образовании, в частности экосистемного, требует обновления программ подготовки педагогов дополнительного образования и учителей предметов естественно-научного направления по организации проектной и исследовательской деятельности детей в области естественных наук и технологий. Подобные дополнительные профессиональные образовательные программы повышения

---

---

квалификации, профессиональной переподготовки проводились на базе ГАОУ ВО МГПУ по системе профессионально-образовательных лагерей (кэмпов, от англ. *camp* — лагерь) и являлись проектом Фонда инфраструктурных и образовательных программ группы РОСНАНО. Особенностью образовательных лагерей стала совместная работа учащихся 9–11 классов российских школ и педагогов над проектами и исследованиями в области естественных наук и основ нанотехнологий. Педагоги в начале изучали совместную работу преподавателей и обучающихся на летней школе «НАНОГРАД», заполняли рефлексивные дневники, сохраняя в них наблюдения, фиксируя результаты работы, чтобы затем разработать идею собственного проекта или исследования. Тематика работ формировалась через решение актуальных проблем дополнительного образования естественно-научной и технической направленностей на уровне образовательных организаций. Апробация модели совместной работы школьников и педагогов над педагогическими исследованиями и проектами в условиях образовательного кэмп-строилась на принципах экосистемного подхода. Ключевыми принципами выступили партнерство (включение школьников в методическую команду педагогов через выбор актуального кейса), равноправное участие в обучении и взаимообучение детей и взрослых (Махотин и др., 2020, с. 206–208).

Реализация экосистемного подхода в рамках конкурсных естественно-научных исследований предполагает организацию сотрудничества между участниками образовательных отношений. Образовательное пространство становится площадкой для взаимодействия и обмена между общеобразовательной организацией, научно-исследовательскими учреждениями, организациями партнеров. Такое взаимодействие осуществляется посредством заключения договоров о сотрудничестве и сетевом взаимодействии между школой, научно-исследовательским учреждением или вузом, что позволяет использовать ресурсы (лаборатории, оборудование, иную инфраструктуру) для качественной подготовки конкурсных естественно-научных исследований. Научные организации в рамках этого партнерства предоставляют не только материально-техническую базу, но и методическое сопровождение исследований, помогая обучающимся осваивать актуальные методы научной работы. Партнеры, со своей стороны, формулируют практико-ориентированные задачи, соответствующие реальным потребностям производства и технологического развития, что повышает прикладную значимость выполняемых исследований. Благодаря сотрудничеству и сетевому взаимодействию, образовательные организации получают возможность объединить ресурсы различных социальных институтов, что создает новые перспективы для всестороннего развития личности. А обучающийся получает доступ ко всем элементам образовательной экосистемы для удовлетворения собственных образовательных целей. Участники сетевого взаимодействия при этом ориентированы на совместное использование материальных, кадровых и информационных ресурсов, что способствует уменьшению ресурсных затрат и повышению результативности педагогического процесса.

Совместно с педагогом (научным руководителем) естественно-научного исследования обучающимся разрабатывается навигационная карта конкурсов естественно-научных исследований, являющаяся инструментом и помогающая обучающемуся ориентироваться в многообразии конкурсов. Вносятся те конкурсы, которые соответствуют уровню подготовки, приоритетам и научным интересам обучающегося: академическим (углубление знаний в научной области); профессиональным (формирование портфолио достижений, которое может быть использовано при поступлении в организацию высшего образования, демонстрируя уровень подготовки и опыт исследователь-

---

---

ской деятельности); личностным (развитие лидерских качеств, навыков командной работы, публичных выступлений и т.д.); финансовым (получение целевого направления на обучение, денежного приза, гранта на обучение, стипендии); коммуникативным (установление контакта с экспертами, единомышленниками, потенциальными работодателями). Навигационная карта может быть интегрированной с календарем обучающегося, содержать формализованные критерии для сопоставления с профилем ученика (например, по тематикам, уровню сложности).

Участие в конкурсных естественно-научных исследованиях позволяет углубить знания естественно-научных предметных областях, способствует ранней профессиональной ориентации, развитию критического мышления и формированию исследовательской компетенции, и в конечном итоге обеспечивает успешную социализацию личности в условиях современного, стремительно развивающегося общества. Включение обучающихся в решение значимых для них и актуальных для общества научных проблем через естественно-научную исследовательскую деятельность, осуществляемую в сотрудничестве с учеными, экологами и с использованием ресурсов организаций посредством сотрудничества или сетевого взаимодействия, открывает возможности для перекрестного сотрудничества, способствует повышению мотивации обучающихся к естественно-научной исследовательской деятельности, осознанию значимости личного вклада в развитие науки. Реализация педагогического потенциала конкурсных естественно-научных исследований на основе экосистемного подхода способствует трансформации образовательного подхода: переходу от модели трансляции знаний педагогом к практико-ориентированной деятельности обучающихся, что создает условия для их личностного развития, самоорганизации, самореализации и дальнейшей профессиональной ориентации.

## **Литература**

- Алисов Е.А., Подымова Л.С. История развития образовательных моделей и технологий. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2021. 353 с.
- Апушкина К.Н., Кириллова Я.В. Развитие педагогического потенциала как средства профессионального образования студентов вуза физической культуры // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2013. Т. 8. № 1. С. 14–20.
- Баранников А.А., Шалашова М.М., Демидова Е.А. STEM-ориентированное образование: новые задачи на обновление содержания и технологий обучения // Непрерывное образование в контексте будущего: экосистемный взгляд на педагогическую деятельность: Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Москва, 19–20 апреля 2022 года. Ярославль-Москва: Канцлер, 2022. С. 168–173.
- Верна В.В., Сорока А.В. Развитие цифровых технологий в корпоративном обучении персонала: перспективы использования образовательных экосистем // Электронный научный журнал «Век качества». 2022. № 1. С. 238–252. URL: <http://www.agequal.ru/pdf/2022/122016.pdf> (дата обращения: 06.03.2026).
- Демидова Е.А. Сопровождение разработки идеи проектной и исследовательской работы на конкурс в условиях экосистемного подхода // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика: Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 26–27 октября 2021 года. М.: ДПК Пресс, 2021. С. 104–110.

- 
- Куклина Л.В., Куклин С.Я. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью // Современное педагогическое образование. 2021. № 8. С. 27–33.
- Махотин Д.А., Шалашова М.М., Демидова Е.А. Подготовка педагогов и методистов для системы дополнительного образования: модель самр-образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 204–211.
- Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9 (33). С. 16–20.
- Неделяева А.В. Типичные ошибки конкурсных работ учащихся по биологии // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 11.
- Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. 28-е изд., перераб. М.: Мир и Образование, 2019. 1376 с.
- Реанович Е.А. Смысловое значение понятия «потенциал» // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. № 7-2 (7). С. 14–15.
- Романова М.А. Потенциал как общенаучное понятие // Инновации в образовании. 2011. № 2. С. 113–125.
- Толковый словарь русского языка. Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. III. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1939. 712 с.
- Щедровицкий П.Г. Нормы образовательной культуры перед лицом Третьей промышленной революции // XX Международная научно-практическая тьюторская конференция, г. Томск, 1 февраля 2016 год. URL: <https://clck.ru/3SC2bv> (дата обращения: 06.03.2026).
- Якушкина М.С. Педагогический потенциал культуры как ресурс развития современного социального центра // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 120–133.

## References

- Alisov, E.A., & Podymova, L.S. (2021). *History of the development of educational models and technologies*. Moscow, Berlin: Direkt-Media. (In Russ.)
- Apushkina, K.N., & Kirillova, Ya.V. (2013). Development of Pedagogical Potential as a Means of Professional Education for University Students of Physical Culture. *Pedagogiko-psixologicheskie i mediko-biologicheskie problemy` fizicheskoy kul`tury` i sporta*, 8(1), 14–20. (In Russ.)
- Barannikov, A.A., Shalashova, M.M., & Demidova, E.A. (2022). STEM-oriented education: new tasks for updating the content and technologies of teaching. In *Continuous Education in the Context of the Future: An Ecosystem View of Pedagogical Activity: A Collection of Scientific Articles Based on the Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference, Moscow, April 19–20, 2022* (pp. 168–173). Yaroslavl-Moscow: Kantsler. (In Russ.)
- Demidova, E.A. (2021). Support for the development of the idea of a project and research work for a competition in the context of an ecosystem approach. In *Tutoring in an Open Educational Space: Pedagogical Education as an Emerging Anthropocereological Practice: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference (XXVI All-Russian Scientific and Practical Conference), Moscow, October 26–27, 2021* (pp. 104–110). Moscow: DPK Press. (In Russ.)
- Kuklina, L.V., & Kuklin, S.Ya. (2021). Theoretical foundations of the ecosystem approach to the management of educational activities. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*, (8), 27–33. (In Russ.)
- Makhotin, D.A., Shalashova, M.M., & Demidova, E.A. (2020). Training of teachers and methodologists for the system of additional education: the camp-education model. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (4), 204–211. (In Russ.)
- Mitrakhovich, V. A. (2008). Potential as a pedagogical category. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (9), 16–20. (In Russ.)
-

- 
- Nedelyaeva, A.V. (2013). Typical mistakes of students' competitive works in biology. *Vestnik Mininskogo universiteta*, (3), 11. (In Russ.)
- Ozhegov, S.I. (2019). *Explanatory Dictionary of the Russian Language: Approx. 100,000 Words, Terms, and Phraseological Expressions*. 28th ed., revised. Moscow: Mir i Obrazovanie. (In Russ.)
- Reanovich, E.A. (2012). Smyslovyye znachenije ponyatiya «potentsial». *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, (7-2), 14–15. (In Russ.)
- Romanova, M.A. (2011). Potential as a general scientific concept. *Innovatsii v obrazovanii*, (2), 113–125. (In Russ.)
- Shchedrovitsky, P.G. (2016). Norms of educational culture in the face of the Third Industrial Revolution. In *XX International Scientific and Practical Tutor Conference, Tomsk*. (In Russ.) Retrieved from <https://elck.ru/3SC2bv>
- Ushakov, D.N. (Ed.). (1939). *Explanatory Dictionary of the Russian Language*. Vol. III. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostranny'x i nacional'ny'x slovaroj. (In Russ.)
- Verna, V.V., & Soroka, A.V. (2022). The development of digital technologies in corporate personnel training: prospects for the use of educational ecosystems. *E'lektronny'j nauchny'j zhurnal "Vek kachestva"*, (1), 238–252. (In Russ.) Retrieved from <http://www.agequal.ru/pdf/2022/122016.pdf>
- Yakushkina, M.S. (2015). Pedagogical potential of culture as a resource for the development of a modern social center. *Nauchnyy dialog*, (10), 120–133. (In Russ.)

---

### **Информация об авторе**

Демидова Елена Анатольевна, заместитель директора по вопросам реализации общественно-значимых мероприятий Института развития, здоровья и адаптации ребенка; почтовый адрес: Россия, 115191, г. Москва, ул. Городская, д. 8; электронная почта: demidovala@yandex.ru

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 11.03.25. Принята к печати 24.03.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### **Information about the author**

**Elena A. Demidova**, deputy director for the Implementation of Socially Institute for Child Development, Health, and Adaptation; Postal Address: Russia, 115191, Moscow, 8, Gorodskaya Street; e-mail: demidovala@yandex.ru

---

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 11 March 2026. Accepted 24 March 2026. Published 19 June 2026.

---

Научная статья  
УДК 372.881.161.1  
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-104-114>

## **КАТЕГОРИЯ ПАДЕЖА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ**

---

**Марина Юрьевна Иванова<sup>1</sup>, Елена Александровна Сотникова<sup>2</sup>,  
Марина Сергеевна Гладышева<sup>3</sup>**

<sup>1,2,3</sup> Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия

<sup>1</sup> [ivanova2112@rambler.ru](mailto:ivanova2112@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5734-028X>

<sup>2</sup> [sotnikova2006@list.ru](mailto:sotnikova2006@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0421-5626>

<sup>3</sup> [pavmarina.83@mail.ru](mailto:pavmarina.83@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9050-9481>

**Резюме.** Категория падежа является обязательной морфологической характеристикой именных частей речи. Для понимания значения падежа необходимо учитывать смысловое содержание самой лексики, значение предлога и определенные условия сочетаемости. При изучении грамматического материала определенные трудности у учащихся вызывает тема, изучающая основные грамматические категории и важнейшие значения падежей существительных. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты русской грамматики, с акцентом на особенности падежных форм, анализируются значения основных падежей и правила их использования как самостоятельно, так и в сочетании с предлогами. Существует несколько приемов, которые помогут определить падеж слова (например, использование сказки «Страна Грамматика», слова-помощники и под.). Некоторые затруднения возникают при разграничении именительного и винительного падежей и родительного и винительного. Нужно помнить, что у существительных одушевленных мужского рода родительный и винительный падежи совпадают по форме. Для проверки можно воспользоваться словом-помощником — существительным женского рода первого склонения или применить замену одушевленного существительного на неодушевленное. Сложности могут возникнуть из-за омонимии флексий у существительных третьего склонения в родительном, дательном и предложном падежах. Здесь можно предложить прием подстановки существительных 2 склонения, у которых окончания различаются во всех падежах. При определении падежей нужно четко разграничивать дательный и предложный падежи. Это относится к существительным 1 склонения, которые имеют графически одинаковые флексии — е. Немало трудностей связано с определением падежа в предложениях с количественно-именными словосочетаниями. Установление падежной формы исключительно исходя из роли слова в предложении, игнорируя его грамматические признаки, способно привести к ошибке. Педагогические подходы, основанные на игровой практике, визуализации, интенсивной тренировке с использованием современных технологий и интерактивных методов, помогают минимизировать возникающие трудности и способствуют формированию уверенных навыков владения русским языком.

---

© Иванова М.Ю., Сотникова Е.А., Гладышева М.С., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

---

---

**Ключевые слова:** грамматика, падеж, флексия, методика, морфологическая форма

**Для цитирования**

Иванова М.Ю., Сотникова Е.А., Гладышева М.С. Категория падежа в методике преподавания русского языка в средней школе: дидактические барьеры и пути преодоления трудностей // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 104–114. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-104-114>

Research article

**THE CATEGORY OF CASE IN TEACHING METHODS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL: DIDACTIC BARRIERS AND WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES**

**Marina Y. Ivanova<sup>1</sup>, Elena A. Sotnikova<sup>2</sup>, Marina S. Gladysheva<sup>3</sup>**

<sup>1,2,3</sup> Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

<sup>1</sup> [ivanova2112@rambler.ru](mailto:ivanova2112@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5734-028X>

<sup>2</sup> [sotnikova2006@list.ru](mailto:sotnikova2006@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0421-5626>

<sup>3</sup> [pavmarina.83@mail.ru](mailto:pavmarina.83@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9050-9481>

**Abstract.** *The case category is a compulsory morphological characteristic of nominal parts of speech. To understand the meaning of the case it is necessary to take into account the semantic content of the lexeme itself, the meaning of the preposition and certain conditions of compatibility. The topic of the main grammatical categories and the most important meanings of noun cases causes special difficulties for students during the studying. This article examines the theoretical aspects of Russian grammar, especially the features of case forms, the meanings of the main cases and the rules of their using both independently and in combination with prepositions are analyzed. There are several techniques that will help determine the case of a word (for example, using the fairy tale “The Land of Grammar”, the assistant words, etc.). Some difficulties appear due to distinguishing the nominative and accusative cases and the genitive and accusative. One must remember that the genitive and accusative cases of the animate nouns of the masculine gender has the same form. To check this fact one can use an assistant word — a feminine noun of the first declension or change an animate noun with an inanimate one. Difficulties may appear due to the homonymy of inflections of the nouns of the third declension in the genitive, dative and prepositional cases. Here we can suggest a method for substituting nouns of the second declension which endings differ in all cases. To define cases it is necessary to clearly distinguish between the dative and prepositional cases. It applies to the nouns of the first declension which have graphically identical inflections — E. A lot of difficulties are associated with determining the case in sentences with quantitative noun phrases. Establishing the case form solely based on the role of the word in the sentence, ignoring its grammatical features can lead to mistake. Pedagogical approaches based on game practice, visualization, intensive training using modern technologies and interactive methods help to minimize difficulties and contribute to forming of confident Russian language skills.*

**Keywords:** *grammar, case, inflection, methodology, morphological form*

**For citation**

Ivanova, M.Y., Sotnikova, E.A., & Gladysheva, M.S. (2026). The category of case in teaching methods of the russian language in secondary school: didactic barriers and ways of overcoming difficulties. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 104–114. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-104-114>

---

Категория падежа является ключевой для понимания грамматической структуры русского языка, поскольку именно она относит его к флективным. Стоит обратить внимание на то, что понятие падежа не имеет однозначного толкования и трактуется лингвистами, занимавшимися этой проблемой, по-разному, в зависимости от критериев, положенных в основу исследования. В словаре лингвистических терминов падеж определяется как «форма имени, выражающая его отношение к другим словам в речи» (Энциклопедический словарь..., 2014, с. 754).

Вопросами исследования падежной системы активно занимались многочисленные ученые-лингвисты, такие как А.А. Зализняк (Зализняк, 1973, с. 54), Е. Курилович (Курилович, 1962, с. 58), В.В. Виноградов (Виноградов, 1986, с. 38), Л.И. Рахманова (Рахманова, 1997, с. 468–469). Падеж выступает как область пересечения морфологических и синтаксических аспектов языка.

Обзор научной литературы, посвященной изучению категории падежа в школе, за последние пять лет не выявил значительного количества работ по заявленной проблеме, что, на наш взгляд, объясняется смещением фокуса внимания на вопросы, связанные с изучением русского языка как иностранного. Однако современные методисты не снимают проблему освоения данной грамматической категории (Колодина, 2023).

В ходе овладения грамматическими правилами учащиеся нередко сталкиваются с определенными сложностями. Среди них выделяется раздел, посвященный основным грамматическим категориям и важнейшим значениям падежей существительных. Анализ результатов учебной деятельности показывает, что значительное число ошибок фиксируется при выполнении обучающимися заданий, контрольных и самостоятельных работ, направленных на закрепление падежной системы русского языка. Определение падежей представляет собой непростую задачу для учеников пятых классов. В устной форме они часто ошибочно считают падежный вопрос главным ориентиром, недооценивая роль окончаний.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления объективных сложностей, возникающих у учащихся 5 классов при изучении категории падежа имени существительного. В силу таких лингвистических явлений, как омонимия падежных флексий, совпадение форм родительного и винительного падежей у одушевленных существительных, а также специфика определения падежа в количественно-именных словосочетаниях, обучающиеся испытывают затруднения при дифференциации именительного и винительного, родительного и винительного, дательного и предложного падежей. В связи с этим особую значимость приобретает разработка и применение педагогических подходов, основанных на игровой практике, визуализации и интерактивных методах обучения, способствующих формированию уверенных навыков грамотного использования падежных форм в устной и письменной речи.

Цель данного исследования — выявить основные трудности, возникающие при изучении грамматической категории падежа, проанализировать причины их появления и предложить рекомендации, способствующие эффективному освоению данной категории учащимися. Обучающиеся должны не только усвоить правила, но и развить навыки их безошибочного практического применения в письменной и устной коммуникации.

Научная новизна работы состоит в разработке и апробации комплексного алгоритма определения падежа, интегрирующего морфологический, синтаксический и трансформационный методы, а также во внедрении в учебный процесс оригинальных дидактических материалов (лингвистическая сказка, мнемонические рифмовки), направленных на преодоление абстрактности грамматического материала в 5-х классах.

---

---

Таким образом, новизна статьи заключается не в открытии новых грамматических явлений (падежная система известна), а в изучении и выявлении наиболее эффективных способов, позволяющих решать традиционные проблемы обучения правильно-му определению падежа в средней школе.

Материалом для исследования послужили письменные работы обучающихся 5 классов МБОУ «Средняя школа № 1 им. М.М. Пришвина» и МАОУ «СШ № 12 им. Героя Российской Федерации В.А. Дорохина» г. Ельца. Всего было проанализировано 145 работ. Сбор материала осуществлялся в ходе текущего учебного процесса: анализировались как классные, так и домашние задания. Для систематизации и классификации собранного материала применялся описательно-аналитический метод. Полученные данные позволили выделить основные типы ошибок, определить зоны наибольших трудностей и наметить пути построения эффективной методической системы обучения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации комплекса методических материалов, направленных на формирование у обучающихся 5-х классов устойчивых навыков определения падежа имен существительных. В состав комплекса входят: дифференцированные приемы разграничения омонимичных падежных форм с учетом склонения и одушевленности/неодушевленности; система наглядных таблиц-памяток; авторская лингвистическая сказка «Страна Грамматика»; мнемонические рифмовки для запоминания последовательности падежей. Представленные материалы прошли успешную апробацию в МБОУ «Средняя школа № 1 им. М.М. Пришвина» и МАОУ «СШ № 12 им. Героя Российской Федерации В.А. Дорохина» г. Ельца с участием 145 учащихся. Разработанные методические решения могут быть использованы учителями русского языка в общеобразовательных организациях при изучении темы «Падеж имени существительного» в 5-х классах, а также при организации индивидуальной работы с учащимися, испытывающими трудности в освоении данной грамматической категории.

Знакомство с падежами начинается с 3 класса в ходе изучения имени существительного. Учащиеся знакомятся с последовательностью падежей, вопросами, на которые они отвечают. В среднем звене эти знания повторяются, закрепляются. Являясь абстрактной словоизменительной категорией, падежи вызывают трудности, что позволяет отнести данную лингвистическую тему к одной из сложнейших для усвоения школьниками.

Осознание без зазубривания и прочное усвоение данной грамматической категории имеет важное значение для последующего изучения морфологии, синтаксиса, культуры речи и, конечно, орфографии.

Разработка по-настоящему эффективных учебных материалов, способствующих усвоению грамматической категории падежа имен существительных, требует предварительного определения конкретных образовательных задач в школьном курсе русского языка. Обучающиеся должны: знать название падежей, вопросы, на которые они отвечают, предлоги, способы определения падежа имен существительных, познакомиться с алгоритмом определения падежей, выучить правило правописания падежных окончаний имен существительных.

В современном русском языке шесть падежей. Одна из проблем, связанная с изучением падежей заключается в том, что обучающиеся не всегда могут назвать падежи в установленном порядке. Можно предложить вспомогательный прием запомина-

ния — мнемонические рифмовки: *Иван Рубил Дрова, Варвара Топила Печку. Иван Разрушил Дом, Вика Теперь Плачет. Инна Родила Девочку Верочку, Таковую Припевочку.*

Следует обратить внимание обучающихся на то, что каждая буква, с которой начинается слово, соответствует названию падежей. Например: Иван — И. п., рубил — Р. п., дрова — Д. п., Варвара — В. п., топила — Т. п., печку — П. п.

Существует несколько приемов, способствующих идентификации падежной формы слова:

1. Определение падежей чаще всего осуществляется путем постановки соответствующего вопроса. Важно помнить, что к существительному можно задать два типа вопросов: морфологический, направленный на его грамматическую форму, и синтаксический, определяющий его функцию в предложении. Для этого необходимо найти слово, от которого задается вопрос, а затем вспомнить — какому падежу он принадлежит. Однако в русском языке есть падежи, которые отвечают на одинаковые вопросы, создавая трудности при определении падежа: И. п. = В. п. — что?, Р. п. = В. п. — кого?

Могут совпадать и синтаксические вопросы, особенно это актуально для падежей, имеющих еще и одинаковые предлоги: *спрятался (где?) за дверь, спрятался (где?) за дверь*. Подобные случаи не вызывают сложностей, поскольку имеют разные окончания, легко узнаваемые школьниками.

2. Падежная принадлежность может быть определена посредством использования вспомогательных лексических единиц.

Таблица 1

Падеж	Вспомогательное слово	Падежный вопрос
Именительный	есть	кто? что?
Родительный	нет	кого? чего?
Дательный	дать	кому? чему?
Винительный	вижу	кого? чего?
Творительный	доволен	кем? чем?
Предложный	говорить	о ком? о чем?

3. Определить падеж помогают предлоги.

Таблица 2

Падеж	Предлоги
Именительный	—
Родительный	без, у, от, до, с, из, возле
Дательный	к, по
Винительный	на, за, под, через, в, про,
Творительный	над, за, под, с, перед, между
Предложный	в, о, об, на, при

В системе русского языка выделяются предлоги, обладающие монопадежной связью. Так, предлог **без** является эксклюзивным маркером родительного падежа (ср.: «*без задумки*»). Предлоги **по** и **к** функционируют исключительно в рамках дательного падежа (например: «*по дому*», «*к столу*»). В свою очередь, предлоги **о**, **об** и **при** демонстрируют строгую привязку к предложному падежу («*о детях*», «*при тебе*»).

4. Для точного определения падежа в случаях омонимии применяются методики изменения числа и изменения рода.

**Изменение числа.** Перевод существительного из единственного числа во множественное позволяет выявить различия. Например, в выражении «*Идти по дороге*»

---

окончание **-е** характерно как для дательного, так и предложного падежа. Если изменить на «*Идти по дорогам*», то становится ясно, что перед нами дательный падеж (*по чему?*), так как предложный падеж звучал бы «*о дорогах*».

**Изменение рода.** Разрешить омонимию помогает также замена существительного мужского рода на женский. Так, в фразе «*Встретил друга*» окончание **-а** может указывать на родительный или винительный падеж. При трансформации в «*Встретил подругу*» однозначно определяется винительный падеж (*кого?*), поскольку родительный падеж звучал бы «*подруги*».

5. При изучении грамматического материала о падежах имен существительных можно использовать не только упражнения, предлагаемые в учебнике, но и творческие задания: составление стихотворений, сказок, кроссвордов и т.д.

Например, лингвистическая сказка «Страна Грамматика».

*В одной сказочной стране под названием «Грамматика» жили семь братьев-падежей. Каждый из них выполнял важную роль и помогал людям говорить правильно.*

**Именительный падеж.**

*Первый брат — Именительный. Он считался главным среди остальных, поскольку отвечал за то, кто именно совершает действие или является предметом разговора. Если нужно сказать, кого зовут Ваней или Таней, обязательно используют именительный падеж.*

*Кто приехал в гости? — Ваня.*

*Что упало на пол? — Ручка.*

*Именительный уважали больше всех, так как с него начинается любое предложение.*

**Родительный падеж.**

*Второй брат — Родительный. Он был ответственен за принадлежность предметов или отсутствие вещей. Братец говорил, кому принадлежит предмет или чего нет рядом.*

*Чьи книги на столе? — Олины.*

*Нет чего? — Нет автобуса.*

*Родительный падеж любил отвечать на вопросы «кого?» и «чего?».*

**Дательный падеж.**

*Третий брат — Дательный. Он сопровождал глаголы, направленные на кого-либо или что-либо. Когда говорили, кому отдают подарок или куда идут гости, использовали именно этот падеж.*

*Дайте кому игрушку? — Ребенку.*

*Куда отправиться летом? — На море.*

*Любимые вопросы братца: «Кому?», «Чему?».*

**Винительный падеж.**

*Четвертый брат — Винительный. Он отвечал за прямое дополнение: кого видят, слушают, читают. Часто стоял сразу после переходных глаголов.*

*Читает что? — Книгу.*

*Видит кого? — Друга.*

*Винительный был строгим и решительным, потому что всегда четко определял объект действия.*

**Творительный падеж.**

*Пятый брат — Творительный. Он занимался инструментами и средствами достижения цели, любил подчеркивать, каким образом произошло событие.*

Рисуем чем? — Карандашом.

Гордимся кем? — Сыном.

Творительный легко узнавался по вопросам «кем?» и «чем?».

### **Предложный падеж.**

Шестой брат — Предложный. Самый скромный. Он редко выходил без сопровождения любимых друзей-предлогов: *о, на, в*. Сообщал, *о* чем говорят, *на* чем сидят или стоят.

Говорят *о* чем? — *О* книгах.

Сидят *на* чем? — *На* стульях.

Эти семь братьев прекрасно дополняли друг друга, создавая гармоничную систему русского языка. Они помогали людям строить правильные предложения и передавать точные мысли.

Возможно, такая сказочная история поможет лучше запомнить правило и научит учащихся применять полученные знания на практике.

Таким образом, способы определения падежей можно представить в виде таблицы (табл. 3).

Таблица 3

### **Способы определения падежей**

Грамматический		Неграмматический		
Морфологический (падежные окончания/вопросы)	Синтаксический (предлоги/вопросы)	Метод подстановки (условные фразы, слова-помощники)	Смысловой (значение падежей)	Замена числа, рода, одушевленности-неодушевленности

Руководствоваться одним способом в определении падежа нельзя.

Рассмотрим основные проблемы изучения категории падежа. Изучение именительного падежа, как показывает практика, не представляет никакой сложности. Учащиеся легко усваивают, что именительный падеж в русском языке употребляется исключительно без предлогов, а существительное выступает в роли подлежащего или является частью составного именного сказуемого. Стоит обратить внимание на эти особенности при разграничении именительного и винительного падежей, так как они имеют общий вопрос *что?*

Необходимо помнить и о значениях, которые выражаются разными падежами. Именительный падеж имеет значения субъектное (*Мама приготовила суп*), объектное (*Лекция записывается студентами*) и определительное (*Мой брат — добряк*), а винительный падеж, как правило, обозначает переход какого-либо действия на предмет (*писать лекцию, любить брата*). Существительное в В. п. всегда является второстепенным членом предложения и сочетается с переходными глаголами.

Таблица 4

И. п.	В. п.
<b>что?</b>	
есть	вижу
отношения предмета к действию, которое совершается самим предметом	переход какого-либо действия на предмет
без предлога	с предлогами <i>в, за, на, про, через</i> или без них
главный член, подлежащее	второстепенный член, дополнение

---

Если существительное стоит во множественном числе — *книги прочитаны, книги прочитали* — то для определения падежа можно предложить изменить число на единственное, где личные окончания различаются — *книга прочитана — И. п., книгу прочитали — В. п.*

Совпадают окончания и у существительных 3 склонения в И. п. и В. п. Для четкого разграничения в данном случае можно использовать прием подстановки, например, имени прилагательного, которое всегда согласуется с существительным в роде, числе и падеже. И. п. и В. п. имеют разные окончания: *темная ночь — И. п. — темную ночь В. п.*

Следует помнить, что у неодушевленных существительных совпадают формы И. п. и В. п.: *море волнуется — увидел море*. Здесь можно использовать прием замены неодушевленного существительного одушевленным: *мама волнуется — увидел маму*. Распространяется на существительные 2 скл. в большей степени.

Таким образом, при разграничении именительного и винительного падежа у существительных разных склонений можно использовать следующие приемы:

- 1) изменить число — для существительного 1 скл.: мн. на ед.
- 2) добавить любое прилагательное — для существительного 3 скл.
- 3) заменить одушевленным — для существительного 2 скл.

Рассмотрим приемы различения И. п. и В. п. на конкретном примере. Возьмем предложение — *Щенок грызет кость*. Попробуем определить падеж слова «кость».

Одушевленное или неодушевленное имя существительное: *кость* — неодушевленное.

Задать вопрос. Вопросы лучше задавать в паре: *кто? что?* или *кого? что?* *Грызет кого? Что?* (нельзя задать *кто? что?*) — *кость*.

Использовать слова-помощники. И. п. — *есть*, В. п. — *вижу*. *Вижу что? Кость*.

Существительное в И. п. в предложении является подлежащим, а в В. п. — дополнением. *Щенок грызет кость*. Здесь существительное «кость» в В. п., потому что «кость» в предложении является дополнением. *Кость лежит в тарелке у щенка*. Здесь существительное «кость» в И. п., потому что «кость» в предложении является подлежащим.

У В. п. может быть предлог, а у И. п. не бывает предлогов. В данном случае нам этот способ не поможет.

Замена одушевленного неодушевленным и наоборот. *Щенок грызет мышку*. *Грызет кого? Мышку*.

Таким образом, слово «кость» употреблено в форме винительного падежа.

Одной из сложностей при определении падежей является разграничение родительного и винительного. Это связано с тем, что оба падежа отвечают на общий вопрос *кого?* Дополнительную трудность представляет совпадение словоформ родительного и винительного падежей у одушевленных существительных мужского рода.

*Дома не было (кого?) отца.*

*На улице увидел (кого?) отца.*

Проверить себя в данном случае можно, используя слово-помощник — любое существительное женского рода 1 скл., поскольку они имеют разные окончания в данных падежах -ы, -у. Мы предлагаем использовать — *мама*.

*Дома не было (кого?) мамы (отца).* — Р. п.

*На улице увидел (кого?) маму (отца).* — В. п.

---

Р. п.	В. п.
<b>кого?</b>	
нет	вижу
мамы	маму
отца	отца
брата	брата

Либо можно использовать прием замены одушевленного существительного неодушевленным:

*Дома не было (чего?) стола (отца). — Р. п.*

*Дома увидел (что?) стол (отца). — В. п.*

Часто вызывает сложности омонимия флексий у существительных 3 скл. в Р. — Д. — П. п. -и. Здесь можно предложить прием подстановки существительных 2 скл., у которых окончания различаются во всех падежах:

*из глуши — к глуши — о глуши*

*из дома — к дому — о доме*

Рассмотрим приемы различения Р. п. и В. п. на конкретном примере. Возьмем предложение — *Куропатка убежала от лисы*. Попробуем определить падеж слова *лисы*:

Одушевленное или неодушевленное имя существительное: *лиса* — одушевленное.

Задать вопрос. Задаем вопросы в паре: *кого? чего?* или *кого? что?* *Убежала от кого? чего?* (нельзя задать *кого? что?*) *от лисы*

Использовать слова-помощники: Р. п. — *нет*, В. п. — *вижу*.

Предлоги Р. п. — *от, до, из, без, у, для, около, с*, предлоги В. п. — *в, на, за, через, про*.

Таким образом, существительное «*лисы*» стоит в родительном падеже.

При определении падежей также трудности вызывает разграничение дательного и предложного. Это относится к существительным 1 скл., которые имеют графически одинаковые флексии -е: *в машине — по машине*. Способ решения — обратить внимание на предлоги: с Д. п. и только с ним употребляются предлоги *по, к*, а также можно изменить ед. ч. на мн. — *в машинах — по машинам* (окончания разные в данном случае, их спутать нельзя с другими).

Актуальность данной работы обусловлена центральным положением категории падежа в грамматическом строе русского языка и теми объективными трудностями, которые возникают в процессе ее освоения. Как справедливо отмечает лингвист (Лутин, 2019; Мохаммед, 2023), падеж является не просто словоизменительной категорией, но сложным, многоаспектным явлением, находящимся на стыке морфологии, синтаксиса и семантики. Неоднозначность теоретического осмысления падежа (от его определения как «граммемы» до понимания в качестве «грамматико-семантического фокуса» по В.В. Виноградову) создает методологические сложности при переносе этих знаний в школьную практику. Анализ результатов учебной деятельности, представленный в работе, свидетельствует о том, что изучение падежей имен существительных является одной из наиболее сложных тем для обучающихся, начиная с 3 класса и закрепляясь в среднем звене. Традиционные подходы, основанные преимущественно на механическом запоминании падежных вопросов, часто оказываются неэффективными. Это подтверждается высоким процентом ошибок при выполнении контрольных и самостоя-

---

тельных работ, особенно в случаях омонимии падежных форм (Им. п. = В. п.; Р. п. = В. п.) и при различении схожих окончаний (Д. п. и П. п. для существительных 1-го склонения). В работе обоснована целесообразность использования игровых и творческих методов обучения (мнемонические рифмовки, лингвистические сказки) как средства формирования устойчивого интереса к предмету и осознанного подхода к определению падежа. Разработанные рекомендации и алгоритмы направлены на формирование у обучающихся не просто знания правил, а навыка безошибочного их применения в коммуникации, что соответствует современным образовательным стандартам и практическим запросам школьного преподавания.

## Литература

- Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Рус. яз., 2001. 717 с.
- Зализняк А.А. О понимании термина «падеж» в лингвистических описаниях // Зализняк А.А. «Русское именное словоизменение» с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 613–647.
- Колодина А.П. Формирование лингвистического мышления младших школьников в процессе освоения категории падежа // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. 2023. № 10. С. 191–199.
- Курилович Е. Деривация лексическая и деривация синтаксическая // Очерки по лингвистике. М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. 456 с.
- Лутин С.А. Система падежных функций в русском языке. Часть 1. М.: Де`Либри, 2019. 202 с.
- Мохаммед М.Х. Грамматическая категория падежа имени существительного в русском языке // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект: Материалы пятнадцатой Международной научной конференции, посвященной 70-летию кафедры русского языка, Владимир, 26–28 сентября 2023 года. Владимир, 2023. С. 324–328.
- Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология. М.: Аспект Пресс, 2010. 464 с.
- Русская грамматика: в 2-х т. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М.: Наука, 1980. 789 с.
- Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т. / А.Н. Тихонов, Р.И. Хашимов, Г.С. Журавлева и др.; под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. Т. 1. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 840 с.

## References

- Kolodina, A.P. (2023). Formation of Linguistic Thinking of Primary School Students in the Process of Mastering the Category of Case. *Actual Issues of Professional Training of a Modern Primary School Teacher*, (10), 191–199.
- Kurilovich, E. (1962). *Lexical Derivation and Syntactic Derivation*. In *Essays on Linguistics*. Moscow: Izdatel'stvo inostranoj literatury.
- Lutin, S.A. (2019). *The System of Case Functions in the Russian Language*. Part 1. Moscow: De`Libri.
- Mohammed, M.H. The Grammatical Category of the Case of a Noun in Russian. In *Language Categories and Units: The Syntagmatic Aspect: Proceedings of the Fifteenth International Scientific Conference Dedicated to the 70th Anniversary of the Department of Russian Language, Vladimir, September 26–28, 2023* (pp. 324–328). Vladimir.
- Rakhmanova, L.I., & Suzdaltseva, V.N. (2010). *Modern Russian Language. Vocabulary. Phraseology. Morphology*. Moscow: Aspect Press.
- Shvedova, N.Yu. (Ed.) (1980). *Russian Grammar: in 2 volumes. Vol. 1. Phonetics. Phonology. Stress. Intonation. Word Formation*. Moscow: Nauka.
- Tikhonov, A.N., & Khashimov, R.I. (Eds.) (2014). *Encyclopedic Dictionary-Reference of Linguistic Terms and Concepts. Russian Language: in 2 volumes. Vol. 1*. Moscow: FLINTA.

---

Vinogradov, V.V. (2001). *Russian Language (The Grammatical Theory of the Word)*. Moscow: Russkij yazyk.

Zaliznyak, A.A. (2002). On the Understanding of the Term "Case" in Linguistic Descriptions. In Zaliznyak, A.A. *"Russian Nominal Inflection" with an appendix of selected works on modern Russian and general linguistics* (pp. 613–647). Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury.

---

### **Информация об авторах**

**Иванова Марина Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент 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: ivanova2112@rambler.ru

**Сотникова Елена 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: sotnikova2006@list.ru

**Гладышева Марина Сергеевна**, кандидат психологических наук, институт среднего профессионального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: ravmagina.83@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 16.03.26. Принята к печати 15.04.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### **Information about the authors**

**Marina Y. Ivanova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Philology and Journalism, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: ivanova2112@rambler.ru

**Elena A. Sotnikova**, Candidate of Philology, Senior Lecturer at the Department of Russian Philology and Journalism, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: sotnikova2006@list.ru

**Marina S. Gladysheva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Secondary Vocational Education, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: fayst71@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 16 March 2026. Accepted 15 April 2026. Published 19 June 2026.

---

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-115-125>

## **УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ РЕГИОНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ**

---

**Александр Николаевич Пузатых<sup>1</sup>, Наталия Борисовна Аброськина<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Елец, Россия

<sup>1</sup> alexpuzatykh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4689-0662>

<sup>2</sup> abroskina-19@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0154-7855>

**Резюме.** В условиях обновления Федеральных государственных образовательных стандартов и усиления внимания к формированию гражданской и региональной идентичности обучающихся возрастает значимость обращения к учебным материалам регионаловедческой направленности в процессе обучения английскому языку. Цель статьи — выявить возможности и обозначить перспективы применения таких материалов при обучении английскому языку. На основе анализа нормативных документов, отечественных и зарубежных исследований уточняется сущность учебных материалов регионаловедческой направленности как специально отобранных и методически организованных ресурсов на английском языке, отражающих культурное, историческое и социальное своеобразие региона проживания обучающихся. Предлагается их классификация (печатные, аудио, видео, мультимедиа, цифровые ресурсы) и обосновываются ключевые критерии отбора: содержательная значимость и актуальность, достоверность информации, возрастная и языковая доступность, ценностный и воспитательный потенциал. Показано, что такие материалы выполняют мотивационную, когнитивную, воспитательную и ценностно-ориентирующую функции и могут интегрироваться как в урочную деятельность, так и в элективные курсы и проектную работу. На примере использования англоязычного путеводителя по Ельцу в обучении студентов по направлению подготовки 43.03.02 — Туризм демонстрируются конкретные формы работы по всем видам речевой деятельности. Сделан вывод о высокой методологической значимости регионаловедческих материалов для формирования межкультурной коммуникативной компетенции и гражданской идентичности обучающихся, а также обозначены перспективы их дальнейшего развития, включая расширение спектра источников, цифровизацию и интеграцию в CLIL-модели обучения.

**Ключевые слова:** обучение английскому языку, регионаловедческие учебные материалы, региональный компонент содержания, межкультурная коммуникация, гражданская и региональная идентичность, мотивация изучения иностранного языка

### **Для цитирования**

---

Пузатых А.Н., Аброськина Н.В. Учебные материалы регионаловедческой направленности в обучении английскому языку: возможности и перспективы применения // Психология образования

© Пузатых А.Н., Аброськина Н.В., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

---

Research article

## **TEACHING MATERIALS WITH A REGIONAL STUDIES FOCUS IN TEACHING ENGLISH: POSSIBILITIES AND PROSPECTS OF APPLICATION**

**Alexander N. Puzatykh<sup>1</sup>, Natalia B. Abroskina<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

<sup>1</sup> alexpuzatykh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4689-0662>

<sup>2</sup> abroskina-19@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0154-7855>

**Abstract.** *With updating Federal State Educational Standards and increased attention to the development of students' civic and regional identity, the importance of using regional studies-focused educational materials in English language teaching is growing. The purpose of this article is to identify the possibilities and outline the prospects for using such materials in English language teaching. Based on an analysis of regulatory documents and domestic and international research, the essence of regional studies-focused educational materials is clarified as specially selected and methodologically organized resources in English that reflect cultural, historical, and social characteristics of students' regions of residence. A classification of these materials (print, audio, video, multimedia, digital resources) is proposed, and key selection criteria are substantiated: substantive significance and relevance, information reliability, age and language accessibility, and value-oriented and educational potential. It is shown that such materials perform motivational, cognitive, educational, and value-oriented functions and can be integrated into both classroom activities and elective courses and project work. Using an English-language guidebook to Yelets as an example for teaching students in the 43.03.02 — Tourism program, specific approaches to working with all types of speech activity are demonstrated. The article concludes that regional studies materials are highly methodologically significant for developing students' intercultural communicative competence and civic identity, and outlines prospects for their further development, including expanding the range of resources, digitalization, and integration into CLIL teaching models.*

**Keywords:** *english language teaching, regional studies teaching materials, regional content component, intercultural communication, civic and regional identity, motivation for learning a foreign language*

### **For citation**

---

Puzatykh, A.N., & Abroskina, N.B. (2026). Teaching materials with a regional studies focus in teaching english: possibilities and prospects of application. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 115–125. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-115-125>

В современных условиях меняющегося социокультурного контекста усиливается внимание к задачам формирования у школьников и студентов не только готовности к межкультурному взаимодействию, уважительному отношению к культурному многообразию народов, но и осмыслению собственной гражданской и региональной идентичности, что отражено в Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской

---

---

Федерации». В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО), утвержденном приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287, эти задачи рассматриваются в качестве приоритетных при освоении образовательных программ.

При изучении федеральных законов, требований национальных проектов, Федеральных рабочих программ основного общего образования, программ по направлениям бакалавриата можно увидеть, что формирование умения представлять свою страну, культуру, традиции, осознавать их роль в современном поликультурном мире — это задача, которая в основном реализуется через изучение таких предметов как «Русский язык» и «Литература».

В федеральных рабочих программах по данным дисциплинам мы выявили следующие цели:

– при изучении русского языка акцент делается на формировании сознательного отношения к языку как ценности, через которую выражается и сохраняется духовное богатство страны (Федеральная рабочая программа основного общего образования: Русский язык, 2025);

– схожая цель реализуется при изучении литературы — формирование чувства причастности к отечественной культуре и уважения к другим культурам (Федеральная рабочая программа основного общего образования: Литература, 2025).

Следует отметить, что до недавнего времени таких требований не предъявлялось к предметной области «Иностранный язык». То есть средствами иностранного языка не нужно было формировать умения представлять свою страну, традиции, осознавая их роль в современном поликультурном мире. При этом мы понимаем, что сегодня общение на международном уровне в большинстве случаев будет проходить именно на английском языке.

В данном контексте следует согласиться с С.Г. Тер-Минасовой, которая отмечает, что важной вехой в изучении иностранного языка в России в начале XXI в. стало осознание необходимости «соизучения иностранного языка и мира с родным языком и миром учащихся» (Тер-Минасова, 2019, с. 9), так как наших иноязычных партнеров в первую очередь интересует информация о русской культуре, о мире современной России, а не о их мире.

Сегодня данный факт находит свое отражение и в официальных документах разного уровня. Во ФГОС ООО отмечается, что учащиеся должны «иметь базовые знания о социокультурном портрете и культурном наследии родной страны <...>; представлять родную страну и культуру на иностранном языке <...>»<sup>1</sup>. В федеральной рабочей программе по учебному предмету «Иностранный (английский) язык (базовый уровень)» дается следующая тематика для изучения: Родная страна и страна/страны изучаемого языка: географическое положение, столица, крупные города, регионы, система образования, достопримечательности, культурные особенности (национальные и популярные праздники, знаменательные даты, традиции, обычаи), страницы истории. Здесь же в рамках социокультурных знаний и умений отмечается следующая задача: «...знание и использование в устной и письменной речи наиболее употребительной тематической фоновой лексики и реалий родной страны и страны/стран изучаемого языка при изучении тем: государственное устройство, система образования, страницы истории, нацио-

---

<sup>1</sup> Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 31 мая 2021 г. N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

---

---

нальные и популярные праздники, проведение досуга, этикетные особенности общения, традиции в кулинарии и другие»<sup>1</sup>.

Тенденция обращения к материалам регионоведческой направленности в языковом образовании отражается в научных и методических работах как отечественных ученых, так и зарубежных. Российские исследователи отмечают, что такие материалы способствуют выстраиванию обучения иностранному языку как диалога культур, в котором культура региона соотносится с культурой стран изучаемого языка (Трубицина, Переверткина, 2023). Ряд авторов указывает на мотивационный потенциал регионального содержания: опора на ближайшее социально-культурное окружение обучающихся способствует повышению интереса к изучению иностранного языка (Чилингарян, 2015; Копылова, 2019), а также развитию ценностного отношения к «малой родине».

Если обратиться к отечественной практике преподавания английского языка в школе и вузе, то она демонстрирует наличие многочисленных локальных разработок регионально-ориентированных материалов: описан опыт создания специальных пособий («азбук») для патриотического воспитания учащихся (Аниховская, Федоряк, Матеишен, 2025), применения игровых форм работы с региональным содержанием на уроках английского языка (Вансович, Матеишен, 2025), интеграции краеведческого компонента на уроках иностранного языка (Изотова, Анисимова, 2022, с. 76), а также использование национально-регионального компонента в вузовском курсе иностранного языка (Казакова, Перькова, 2023; Лихачева, Тымчук, 2021). Вместе с тем данные разработки носят преимущественно фрагментарный характер и не образуют целостной системы учебных материалов регионоведческой направленности.

Зарубежные авторы также отмечают, что использование регионоведческого контента в преподавании английского языка пользуется популярностью как у студентов, так и у преподавателей, и многочисленные исследования показывают, что материалы, соответствующие региональной специфике, повышают вовлеченность и улучшают результаты обучения. Так, Н. Mubarak, S. Anif и Н. J. Prayitno (2024) провели опрос учеников седьмого класса и учителей в Индонезии, который показал, что обе группы отдают предпочтение учебным материалам регионоведческой направленности при изучении английского языка. Эрик Е. А. Ambele, Y. Boonsuk (2021) опросили студентов из пяти тайских университетов, которые отметили, что наличие регионоведческого контента помогает учащимся усваивать изучаемый материал эффективнее. F. Toledo-Sandoval (2020) изучила четыре учебника по английскому языку как иностранному, которые используются в государственных школах Чили, и опросила 63 учителей. Она отмечает, что в учебниках почти не отражается местная культура. Тем не менее, учителя активно локализовывают данные материалы при их адаптации к учебным нуждам. М. Ryshina-Pankova, W. Barthold и E. Barthold (2021) в своем исследовании отмечают педагогическую эффективность использования региональных сказок (сорбских и мекленбургских) при обучении немецкому языку, что позволяет учащимся критически анализировать культурные представления посредством языкового анализа.

Таким образом, анализ работ, посвященных культуроведческому и страноведческому аспектам обучения иностранным языкам показывает, что внимание исследователей в большей степени сосредоточено на представлении культуры стран изучаемого

---

<sup>1</sup> Федеральная образовательная программа среднего общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74228).

---

языка, тогда как потенциал материалов, отражающих специфику региона проживания обучающихся, раскрывается в меньшей степени. Несмотря на то, что на нормативном уровне зафиксирован запрос на формирование межкультурной коммуникативной компетенции и гражданской идентичности обучающихся, до настоящего времени недостаточно исследованы возможности учебных материалов регионоведческой направленности именно в контексте обучения английскому языку. Это обуславливает актуальность настоящего исследования, направленного на выявление возможностей и перспектив применения учебных материалов регионоведческой направленности в практике обучения английскому языку.

### **Учебные материалы регионоведческой направленности: сущность, классификация, критерии отбора**

Включение регионоведческого компонента в обучение английскому языку предполагает обращение к специальным учебным материалам, отражающим культурное, историческое, социальное и повседневное своеобразие родного региона обучающихся. В методической и научной литературе используются близкие по смыслу термины («страноведческие материалы» (Пушкарева, 2019), «социокультурный компонент» (Симонян, 2026), «культуроведческий материал» (Махаева, Вишняков, 2024), однако их содержательные акценты могут различаться. В рамках настоящего исследования важно уточнить сущность именно учебных материалов регионоведческой направленности как специфического элемента содержания обучения.

Под **учебными материалами регионоведческой направленности** в данной работе понимаются отобранные и методически организованные тексты, аудио- и видеоматериалы, наглядные и цифровые ресурсы на английском языке (или с опорой на английский язык), содержащие сведения о географических, исторических, культурных, социально-экономических и повседневных аспектах жизни определенных регионов страны и предназначенные для использования в учебном процессе с целью формирования иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенции. Целью применения таких материалов является формирование и развитие иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенции обучающихся на основе знакомства с культурным, историческим и социальным своеобразием родного региона.

Учебные материалы регионоведческой направленности могут различаться как по типу, так и по форме представления информации:

- печатные и электронные учебные тексты (информационные статьи, очерки, путеводители, фрагменты художественных произведений, интервью, заметки из СМИ, блоги и др.), посвященные отдельным регионам, городам, культурным объектам, традициям и образу жизни;
- аудиоматериалы (подкасты, интервью, аудиогиды, записи устных высказываний носителей языка о своем регионе), позволяющие воспринимать регионоведческую информацию на слух и развивать навыки аудирования;
- видеоматериалы (документальные и учебные фильмы, репортажи, видеоблоги, виртуальные экскурсии), создающие наглядное представление о пространстве, людях, событиях и культурных практиках;
- изобразительные и мультимедийные материалы (фотографии, карты, инфографика, плакаты, интерактивные схемы), выступающие опорой для речевой деятельности;

---

– цифровые ресурсы (образовательные платформы, сайты музеев, туристические порталы, виртуальные выставки, интерактивные карты, онлайн-проекты), предоставляющие аутентичную, актуальную и вариативную регионоведческую информацию.

Для эффективного использования учебных материалов регионоведческой направленности в практике принципиальное значение приобретает проблема их отбора. Критерии отбора должны учитывать как общие методические требования, так и специфику соответствующего уровня образования.

К основным критериям отбора мы относим:

– содержательная значимость и актуальность: представление типичных, репрезентативных, культурно и образовательно ценных сведений о России; соответствие материалу целям формирования социокультурной и межкультурной компетенции;

– достоверность и корректность информации: опора на проверенные источники, отсутствие искажений и стереотипных представлений;

– соответствие возрастным особенностям и интересам обучающихся: ориентация на жизненный опыт, познавательные интересы, психологические особенности школьников и студентов;

– языковая доступность: соответствие уровню владения английским языком, возможность пошагового усложнения лексико-грамматического материала;

– ценностный и воспитательный потенциал: способность материала способствовать формированию уважительного отношения и интереса к родному региону.

Систематизацию учебных материалов регионоведческой направленности, с нашей точки зрения, целесообразно осуществлять на основе тематического принципа, рассматривая их как дополнение и углубление тех тематических разделов, которые предусмотрены рабочими программами по иностранному языку.

### **Возможности и перспективы применения учебных материалов регионоведческой направленности в обучении английскому языку**

Учебные материалы регионоведческой направленности обладают значительным методическим потенциалом и могут выполнять в процессе обучения английскому языку широкий спектр дидактических функций. Прежде всего, они выполняют мотивационную функцию, так как опора на конкретное, жизненно и культурно значимое содержание, связанное с реальными регионами, городами, людьми и событиями, повышает личностную вовлеченность обучающихся, делает изучение языка более осмысленным и интересным, что повышает учебную мотивацию.

Существенна и когнитивная функция, так как такие материалы выступают источником новых знаний о географических, исторических, культурных и социальных особенностях родного региона обучающихся.

Кроме этого, регионоведческие материалы выполняют важную воспитательную и ценностно-ориентирующую функцию. Обращение к материалам о родном регионе на английском языке поддерживает интерес к собственной культуре, способствует осознанию ее уникальности и включенности в глобальный культурный контекст, что создает основу для развития чувства гражданской и культурной идентичности.

В рамках урочной деятельности учебные материалы регионоведческой направленности могут интегрироваться в существующие тематические разделы учебников, служить основой для работы над текстом, лексико-грамматическим материалом, а также для организации мини-проектов и творческих заданий. В элективных курсах есть

---

возможность выстраивать целостные тематические блоки, посвященные отдельным регионам, историческим периодам, культурным феноменам, что дает возможность более глубокого изучать особенности того или иного региона России.

### **Практика применения материалов регионоведческой направленности на занятиях по английскому языку в вузе**

Занятия с привлечением регионоведческого компонента проводились в институте экономики, управления и сервисных технологий Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина со студентами 2 курса по направлению подготовки 43.03.02 — Туризм. В качестве регионоведческого материала использовалось пособие «Елец: справочник-путеводитель» (Yelets: a guidebook). В данном путеводителе информация представлена сразу на 4-х языках: русском, английском, немецком и французском, что позволяет использовать его не только в рамках изучения одного языка. Оно состоит из следующих разделов:

1. Историческая справка (Historical information).
2. Военная слава города (Military glory of the town).
3. Елец купеческий и промышленный (The merchant and industrial Yelets).
4. Духовное и культурное наследие (Spiritual and cultural heritage).
5. Природные заповедники (Natural reserves).
6. Исторические места Ельца. Пешеходная экскурсия (A guided tour of the historical places of Yelets).
7. Карта города (Town map).

В рамках занятий был подготовлен ряд заданий, который строился на разделах путеводителя. Далее мы даем несколько примеров, которые охватывают развитие всех навыков устного и письменного иноязычного общения.

#### **Задания на чтение и понимание текста (Reading Comprehension):**

1. Историческая справка: необходимо прочитать текст и ответить на вопросы: When was Yelets first mentioned? What key events shaped its history? Match paragraphs to timeline dates (e.g., 1146, 1592).
2. Военная слава города: True/False statements: “Yelets was never occupied during WWII”. Gap-fill: Yelets defended Russia in the Wars against (e.g., Napoleon, Poland).
3. Елец купеческий и промышленный: Vocabulary matching: pair words like “merchant guild” with definitions. Summarize in 5 sentences: How did trade influence Yelets’ economy?
4. Духовное и культурное наследие: Multiple choice: Which is NOT a famous Yelets tradition? (A) Lace-making (B) Icon painting (C) Ballet. Find synonyms.
5. Природные заповедники: Table completion: Reserve name | Location | Key animals/plants (e.g., Yelets Nature Reserve | Lipetsk region | rare orchids).

#### **Задания на говорение (Speaking Activities):**

1. Role Play: Tourist & Guide. Один студент — турист, приехавший в Елец впервые. Другой — гид. Используя раздел “A guided tour of the historical places of Yelets”, гид проводит мини экскурсию, а турист задает уточняющие вопросы (“How old is this building?”, “What can I see inside?”), “Is it far from here?”).

---

2. Presentation. Необходимо выбрать один из разделов путеводителя и подготовить короткое выступление на английском языке. Задача — заинтересовать слушателей и побудить их посетить это место/узнать больше.

3. Discussion. Обсудить в парах/группах: “Which historical period of Yelets is the most interesting for you and why?” или “How can the local authorities promote Yelets as a tourist destination for international visitors?”

4. Describe a Picture. Используется карта города (Town map) или фотография из путеводителя. Студент А видит изображение, студент Б — нет. Студент А описывает место (расположение, внешний вид, историческую значимость), а студент Б пытается угадать, что это.

#### **Задания на развитие письменной речи (Writing):**

1. Postcard. Необходимо написать открытку другу про Елец, используя информацию из разделов “Historical places” and “Natural reserves”. Описать, где вы были и что видели (например, “Dear Alex, Greetings from Yelets! Today I visited the magnificent Voznesensky Cathedral...”).

2. Blog Post. Студенты пишут пост о своей поездке в Елец. В конце они высказывают свои рекомендации о том, что посмотреть, куда сходить, что попробовать, используя лексику из всех разделов путеводителя.

#### **Творческие и проектные задания (Creative & Project Work):**

1. Create Your Own Tour. Используя карту города и информацию из путеводителя, студенты составляют собственный пешеходный маршрут, придумав ему название и отмечая точки на карте с кратким описанием.

2. Compare & Contrast. Задание на сравнение. Необходимо сравнить Елец с другим российским городом, который важен в историческом плане (например, Суздалем, Ярославлем и др.), найти 2–3 сходства и различия в истории, архитектуре, туристической инфраструктуре. Представить результат в виде короткого эссе.

Мы разработали именно такие задания, так как они способствуют не просто изучению английского языка студентами туристических направлений, а позволяют представлять свою малую родину как составляющую русской культуры международной аудитории в рамках развития Ельца как туристического города.

#### **Заключение**

Проведенный анализ позволяет говорить о том, что материалы регионоведческой направленности могут использоваться в процессе обучения английскому языку в качестве средства формирования более широкого представления о культурном многообразии России и уникальности ее регионов. Однако следует отметить, что их применение отличается от других предметных областей, так как оно направлено на формирование умения представлять самобытность не только своей малой родины, но и страны в целом в ситуациях иноязычного общения. Перспективами дальнейшего использования таких материалов являются расширение спектра источников регионоведческой информации, активное внедрение цифровых образовательных ресурсов, интеграция с проектной и исследовательской деятельностью обучающихся, развитие межпредметных связей, а также применение интегрированных моделей обучения, таких как CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение).

---

## Литература

- Аниховская Т.В., Федоряк В.В., Матеишен А.Е. Опыт разработки регионально-ориентированных учебных материалов в формате «азбука» для патриотического воспитания учащихся на уроках английского языка в общеобразовательной школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 10. С. 1571–1579.
- Вансович А.А., Матеишен А.Е. Игры с региональным компонентом содержания на уроках английского языка // Материалы 3 (74-й) региональной итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов БГПУ: Материалы конференции. В 2-х частях, Благовещенск, 24 апреля 2025 года. Часть 1. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2025. С. 351–354.
- Изотова Н.В., Анисимова К.А. Интегрирование краеведческого компонента в диалоговое пространство современного урока иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6–1. <https://doi.org/10.17513/spno.32330>
- Казакова Л.Н., Перькова Е.Л. Применение национально-регионального компонента при обучении профессионально ориентированному иностранному языку магистрантов аграрных специальностей // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 2. С. 257–261. <https://doi.org/10.55355/snv2023122309>
- Копылова Е.В. Региональный аспект мотивационной составляющей природосообразного обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2019. № 9. С. 52–59.
- Лихачева О.Н. Тымчук Е.В. К вопросу о проекте «MY REGION KUBAN» в рамках занятий по английскому языку для студентов неязыковых вузов // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2021. Т. 17, № 4 (26). С. 64–71. <https://doi.org/10.34708/GSTOU.2021.79.11.009>
- Махаева Р.С., Вишняков С.А. Критерии отбора культуроведческого материала на занятиях по русскому языку как иностранному при работе со студентами из Китайской Народной Республики // Человек и образование. 2024. № 1 (78). С. 176–181. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-78-1-176-181>
- Пушкарева И.А. Страноведческий материал как основа реализации лингвострановедческого подхода в процессе обучения иностранному языку // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2019. № 3 (7). С. 36–43.
- Симонян Т.А. Социокультурный компонент как неотъемлемая составляющая заданий лексико-грамматического конкурса Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 1 (112). С. 102–110. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2026-112-102-110>
- Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков и культур в современной России. Проблемы и пути их решения // Язык и культура: Сборник статей XXIX Международной научной конференции, Томск, 16–18 октября 2018 года / Ответственный редактор С.К. Гураль. Часть 1. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019. С. 3–11.
- Трубицина О.И., Переверткина М.С. Культуроориентированные технологии // Педагогические технологии в школьном иноязычном образовании: коллективная моногр. / под. ред. С.В. Чернышова. Обнинск: Титул, 2023. С. 110–125.
- Чилингарян М.В. Материалы регионального содержания как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка // Альманах современной науки и образования. 2015. № 3 (93). С. 137–140.
- Ambele E.A., Boonsuk Y. Voices of learners in Thai ELT classrooms: a wake up call towards teaching English as a lingua franca // Asian Englishes. 2021. № 23 (2). Pp. 201–217. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1759248>
-

- 
- Mubarok H., Anif S., Prayitno H.J. Local Content Through Integrated Collaborative Learning: A Survey of Teaching Materials Needs // *Journal of Educational and Social Research*. 2024. Vol. 14. No. 4. Pp. 271–282. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0102>
- Ryshina-Pankova M., Barthold W., Barthold E. Enhancing the content- and language-integrated multiple literacies framework: Systemic functional linguistics for teaching regional diversity // *System*. 2021. Vol. 96. Pp. 102403. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102403>
- Toledo-Sandoval F. Local culture and locally produced ELT textbooks: How do teachers bridge the gap? // *System*. 2020. Vol. 95. P. 102362. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102362>

## References

- Ambele, E.A., & Boonsuk, Y. (2021). Voices of learners in Thai ELT classrooms: a wake up call towards teaching English as a lingua franca. *Asian Englishes*, 23(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1759248>
- Anikhovskaya, T.V., Fedoryak, V.V., & Mateishen, A.E. (2025). Experience in Developing Regionally Oriented Teaching Materials in the “ABC” Format for Patriotic Education of Students in English Lessons in a Comprehensive School. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 10(10), 1571–1579. (In Russ.)
- Chilingaryan, M.V. (2015). Regional Content as a Means of Increasing Motivation for Foreign Language Learning. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija*, 3(93), 137–140. (In Russ.)
- Izotova, N.V., & Anisimova, K.A. (2022). Integration of the Local History Component into the Dialogue Space of a Modern Foreign Language Lesson. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, (6–1). (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.32330>
- Kazakova, L.N., & Perkova, E.L. (2023). Application of the National-Regional Component in Teaching a Professionally Oriented Foreign Language to Master's Students in Agricultural Specialties. *Samarskij nauchnyj vestnik*, 12(2), 257–261. (In Russ.) <https://doi.org/10.55355/snv2023122309>
- Kopylova, E.V. (2019). Regional Aspect of the Motivational Component of Nature-Based Teaching of a Foreign Language to Senior Preschool Children. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (9), 52–59. (In Russ.)
- Likhacheva, O.N., & Tymchuk, E.V. (2021). On the “MY REGION KUBAN” project as part of English language classes for students of non-linguistic universities. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i social'no-jekonomicheskie nauki*, 17(4), 64–71. (In Russ.) <https://doi.org/10.34708/GSTOU.2021.79.11.009>
- Makhaeva, R.S., & Vishnyakov, S.A. (2024). Criteria for the selection of cultural studies material in Russian as a foreign language classes when working with students from the People's Republic of China. *Chelovek i obrazovanie*, (1), 176–181. (In Russ.) <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-78-1-176-181>
- Mubarok, H., Anif, S., & Prayitno, H.J. (2024). Local Content Through Integrated Collaborative Learning: A Survey of Teaching Materials Needs. *Journal of Educational and Social Research*, 14(4), 271–282. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0102>
- Pushkareva, I.A. (2019). Cultural Material as the Basis for Implementing a Linguistic and Cultural Approach in Foreign Language Teaching. *Teorija i praktika nauchnyh issledovanij: psihologija, pedagogika, jekonomika i upravlenie*, 3(7), 36–43. (In Russ.)
- Ryshina-Pankova, M., Barthold, W., & Barthold, E. (2021). Enhancing the content- and language-integrated multiple literacies framework: Systemic functional linguistics for teaching regional diversity. *System*, 96, 102403. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102403>
- Simonyan, T.A. (2026). The Sociocultural Component as an Integral Component of the Lexical and Grammar Competition Assignments of the All-Russian Schoolchildren's Olympiad in English. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*, 2(1), 102–110. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2026-112-102-110>
- Ter-Minasova, S.G. (2019). Teaching Foreign Languages and Cultures in Modern Russia. Problems and Solutions. In S.K. Gural' (Ed.), *Language and Culture: Collection of Articles from the*
-

- 
- XXIX International Scientific Conference, Tomsk, October 16–18, 2018* (part 1, pp. 3–11). Tomsk: Natsional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet. (In Russ.)
- Toledo-Sandoval, F. (2020). Local culture and locally produced ELT textbooks: How do teachers bridge the gap? *System*, 95, 102362. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102362>
- Trubitsyna, O.I., & Perevertkina, M.S. (2023). Culture-Oriented Technologies. In S.V. Chernyshov (ED.), *Pedagogical Technologies in School Foreign Language Education* (pp. 110–125). Obninsk: Titul. (In Russ.)
- Vansovich, A.A., & Mateishen, A.E. (2025). Games with a Regional Component of Content in English Lessons. In *Proceedings of the 3rd (74th) Regional Final Scientific and Practical Conference of Teachers and Students of BSPU: Conference Proceedings. In 2 parts, Blagoveshchensk, April 24, 2025* (part 1, pp. 351–354). Blagoveshchensk: Blagoveshchen State Pedagogical University. (In Russ.)

---

### **Информация об авторах**

**Пузатых Александр Николаевич**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: alexpuzatykh@gmail.com

**Аброськина Наталия Борисовна**, старший преподаватель кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: abroskina-19@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 7.05.26. Принята к печати 19.05.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### **Information about the authors**

**Alexander N. Puzatykh**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Oriental and European Languages, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: alexpuzatykh@gmail.com

**Natalia B. Abroskina**, Senior Lecturer of the Department of Oriental and European Languages, Translation and Linguodidactics, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: abroskina-19@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 7 May 2026. Accepted 19 May 2026. Published 19 June 2026.

---

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-126-135>

## **ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ПЛАНИМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

---

**Елена Ивановна Санина<sup>1</sup>, Анна Михайловна Яворская<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,  
Архангельск, Россия

<sup>1</sup> [esanmet@yandex.ru](mailto:esanmet@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7868-0083>

<sup>2</sup> [a.yavorskaya@narfu.ru](mailto:a.yavorskaya@narfu.ru), <https://orcid.org/0009-0009-5772-6447>

**Резюме.** В статье рассматривается актуальная проблема выбора и систематизации цифровых инструментов для формирования рефлексии учебно-познавательной деятельности в процессе обучения геометрии в основной школе. Актуальность исследования обусловлена трансформацией образовательной среды в условиях цифровизации, которая несет как новые дидактические возможности, так и психолого-педагогические риски (информационная перегрузка, поверхностный стиль мышления), что требует поиска эффективных методов развития у обучающихся навыков самоанализа и саморегуляции. Автором анализируется понятийный аппарат исследования, раскрывается сущность понятия рефлексии как междисциплинарной категории и ключевого метапредметного результата обучения в логике системно-деятельностного подхода. Обосновывается, что геометрия, и в частности раздел планиметрии, обладает уникальным дидактическим потенциалом для развития рефлексивных умений у обучающихся подросткового возраста, поскольку требует мысленного оперирования пространственными образами, построения дедуктивных рассуждений и перевода информации между вербальным, графическим и символическим языками. Особое внимание уделяется особенностям современной образовательной среды и ее трансформации в направлении цифровизации. На основе анализа дидактических возможностей различных типов цифровых ресурсов разработана их классификация по целевому воздействию на компоненты рефлексивной деятельности (мотивационный, содержательный, операциональный, оценочный, перспективный). В статье представлена не только классификация цифровых инструментов (интерактивные геометрические среды, тренажеры, LMS), но и предложена модель их интеграции с традиционными педагогическими приемами (работа над ошибками, вербализация рассуждений, сравнение способов решения), что позволяет создать целостную методическую систему. Делается вывод, что эффективность формирования рефлексии учебно-познавательной деятельности при обучении планиметрии достигается не использованием отдельных цифровых ресурсов, а именно целостной системой, объединяющей традиционные педагогические приемы и дидактические возможности цифровых инструментов, что обеспечивает персонализацию обучения и переход от ситуативного интереса к устойчивым навыкам самоорганизации.

---

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

---

---

**Ключевые слова:** обучение решению планиметрических задач, рефлексия учебно-познавательной деятельности, цифровые инструменты, классификация

**Для цитирования**

Санина Е.И., Яворская А.М. Цифровые инструменты формирования рефлексии учебно-познавательной деятельности при обучении решению планиметрических задач // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 126–135. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-126-135>

Research article

**DIGITAL TOOLS FOR FORMING  
REFLECTION OF LEARNING AND LEARNING ACTIVITIES  
IN TEACHING PLANIMETRIC PROBLEMS**

**Elena I. Sanina<sup>1</sup>, Anna M. Yavorskaya<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia

<sup>1</sup> [esanmet@yandex.ru](mailto:esanmet@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7868-0083>

<sup>2</sup> [a.yavorskaya@narfu.ru](mailto:a.yavorskaya@narfu.ru), <https://orcid.org/0009-0009-5772-6447>

**Abstract.** *This article examines the pressing issue of selecting and systematizing digital tools for fostering reflection on educational and cognitive activities in teaching geometry in secondary schools. The relevance of the study stems from the transformation of the educational environment in the context of digitalization, which brings both new didactic opportunities and psychological and pedagogical risks (information overload, superficial thinking), necessitating the search for effective methods for developing students' self-analysis and self-regulation skills. The author analyzes the conceptual framework of the study, revealing the essence of the concept of reflection as an interdisciplinary category and a key meta-subject learning outcome within the logic of a systems-activity approach. It is substantiated that geometry, and in particular the section on plane geometry, possesses unique didactic potential for developing reflective skills in adolescent students, as it requires mental manipulation of spatial images, deductive reasoning, and the translation of information between verbal, graphic, and symbolic languages. Particular attention is paid to the characteristics of the modern educational environment and its transformation towards digitalization. Based on an analysis of the didactic capabilities of various types of digital resources, a classification has been developed based on their target impact on the components of reflective activity (motivational, substantive, operational, evaluative, and prospective). The article not only presents a classification of digital tools (interactive geometric environments, simulators, LMS) but also proposes a model for integrating them with traditional teaching methods (correction, verbalization of reasoning, comparison of solution methods), enabling the creation of a coherent methodological system. It is concluded that the effectiveness of developing reflection on educational and cognitive activity in teaching plane geometry is achieved not by using isolated digital resources, but by a holistic system combining traditional teaching methods and the didactic capabilities of digital tools. This ensures personalized learning and a transition from situational interest to sustainable self-organization skills.*

**Keywords:** *teaching planimetric problems, reflection on educational and cognitive activity, digital tools, classification*

---

## For citation

Sanina, E.I., & Yavorskaya, A.M. (2026). Digital tools for forming reflection of learning and learning activities in teaching planimetric problems. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 126–135. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-126-135>

Трансформация современной образовательной среды в направлении цифровизации имеет ряд особенностей. С одной стороны, цифровые ресурсы и информационные технологии активизируют интерактивное обучение, расширяет возможности самостоятельного и исследовательского обучения, усиливает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Они позволяют визуализировать сложные абстрактные понятия, моделировать процессы, недоступные для непосредственного наблюдения, и обеспечивают мгновенную обратную связь, что в совокупности способствует интенсификации учебного процесса и повышению мотивации учащихся. С другой стороны, можно выделить ряд психолого-педагогических рисков цифровой трансформации образования, такие как информационная перегрузка, цифровой дистресс, формирование поверхностного познавательного стиля. Клиповое мышление, часто возникающее при бессистемном использовании гаджетов, препятствует формированию глубоких логических связей и способности к длительной концентрации на решении одной задачи, что особенно критично для изучения геометрии. В такой ситуации перед образованием встает вопрос о поиске новых подходов к формированию учебно-познавательной деятельности обучающихся, особенно в подростковом возрасте. Необходимо развивать у учащихся умения проверять и оценивать полученный результат, выявлять и анализировать причины ошибок. В Федеральной рабочей программе по математике 5–9 класс описано, что личностные результаты освоения программы по математике характеризуются «сформированностью навыка рефлексии»<sup>1</sup>.

Рефлексия в логике системно-деятельностного подхода обретает значение универсального (метапредметного) учебного действия, открывающего пути к саморегуляции и саморазвитию личности в образовательном процессе. Без сформированной рефлексии учебная деятельность остается неполной, так как ученик не способен критически оценить собственные достижения и затруднения, выстроить траекторию своего дальнейшего развития.

Появление термина рефлексии в педагогическом процессе можно проследить на протяжении нескольких столетий и связать с работами как зарубежных, так и отечественных авторов. Понятие «рефлексия» (от лат. *reflexio* — обращение назад) является междисциплинарным, находящимся в поле исследования философии, психологии и педагогики.

Научные взгляды на ее сущность исторически эволюционировали: от античного понимания как размышления (Плотин) и сократовского пути к самопознанию, через картезианскую традицию систематического сомнения (Р. Декарт), до современных трактовок, где рефлексия рассматривается как ключевой механизм развития личности и мышления (Пиаже, 1969; Давыдов, 1996). В работах И. Канта (1964) рефлексия выступает как способность сознания ориентироваться в собственных познавательных актах, а Э. Гуссерль (2011) рассматривал ее как фундаментальную структуру сознания, консти-

---

<sup>1</sup> Федеральная рабочая программа основного общего образования «Математика» (базовый уровень) для 5–9 классов. М.: Министерство просвещения РФ, 2025. URL: <https://edsoo.ru> (дата обращения: 01.03.2026).

---

туирующую смысл предметов. Этот философский фундамент позволил психолого-педагогической науке перейти от описания рефлексии как простого «размышления» к пониманию ее как сложного механизма самопознания и саморегуляции. В обобщенном виде рефлексия представляет собой процесс мысленного обращения субъекта к основам, содержанию, способам и результатам собственной деятельности и сознания с целью их анализа, оценки и переосмысления.

В философско-гносеологическом ключе (Г.В.Ф. Гегель, Дж. Локк, С.Л. Рубинштейн) рефлексия трактуется как фундаментальный способ мышления, позволяющий субъекту осуществлять выход за пределы непосредственного процесса деятельности для ее критического анализа. В психологии, в рамках деятельностного подхода, она понимается как особая форма деятельности, предметом которой являются собственные действия, мысли и процессы субъекта, обеспечивающая саморегуляцию и личностное развитие (Леонтьев, 1975; Рубинштейн, 2015).

В структуре учебной деятельности рефлексивный компонент действительно является системообразующим, так как обеспечивает осознание учеником оснований, способов, целей и результатов своих учебных действий. Согласно психолого-педагогическим исследованиям, структура рефлексии познавательной деятельности включает мотивационный, содержательный, операциональный, оценочный и перспективный компоненты, что позволяет определить ее как целенаправленный процесс внутреннего анализа обучающимся структуры, логики, эффективности и личностного смысла выполняемых им действий, ведущий к их переосмыслению и развитию (Зак, 1984; Хуторской, 2003). Мотивационный компонент отвечает за желание анализировать свою деятельность, содержательный — за знание о структуре и способах деятельности, операциональный — за владение конкретными рефлексивными умениями, оценочный — за способность к суждению о правильности и эффективности, а перспективный — за умение прогнозировать и планировать дальнейшие действия на основе сделанных выводов.

Геометрия как предмет, требующий мысленного оперирования пространственными образами, построения дедуктивных рассуждений и перевода между вербальным, графическим и символическим языками, предъявляет особые требования к познавательным процессам. Следовательно, рефлексия при обучении геометрии — это способность осознавать и анализировать собственные геометрические представления, ход решения задачи, адекватность выбранного метода и причины возникающих затруднений (Гусев, 2003; Саранцев, 2002).

В теории и методике обучения математике важное значение имеют исследования В.А. Гусева (2003), Г.И. Саранцева (2002), С.Н. Скрабича (2021), Л.М. Фридмана (1983) и других отечественных методистов, направленных на решение проблемы формирования рефлексии учебно-познавательной деятельности. Обучение геометрии, в силу своей специфики, предоставляет уникальные возможности для формирования рефлексии, которые многократно усиливаются в условиях цифровизации. Формирование рефлексии познавательной деятельности — это целостный и целенаправленный процесс, в котором ученик систематически применяет свои рефлексивные умения для управления своей учебной деятельностью.

Рефлексия учебно-познавательной деятельности в обучении решению планиметрических задач — это способность ученика, которая проявляется в умении:

- анализировать собственные действия и ход мыслей,
- осознавать применяемые методы и стратегии решения,
- оценивать правильность выбранного пути и полученного результата,

- корректировать свои действия при возникновении трудностей,
- переносить удачные стратегии на новые типы задач.

В условиях цифровой образовательной среды спектр средств формирования рефлексии учебно-познавательной деятельности значительно расширяется (Санина, Яворская, 2024). Цифровая среда позволяет не только фиксировать конечный результат, но и детально сохранять, а затем визуализировать сам процесс деятельности ученика, что создает уникальную основу для глубокого ретроспективного анализа. На основе анализа дидактических возможностей различных типов цифровых ресурсов нами разработана их классификация по целевому воздействию на компоненты рефлексивной деятельности (табл. 1). При разработке данной классификации мы исходили из того, что разные цифровые инструменты обладают различным дидактическим потенциалом: одни позволяют лучше понять содержание задачи (содержательный компонент), другие — отработать способы действия (операциональный), третьи — обеспечить быструю оценку результатов (оценочный) или сформировать устойчивую мотивацию к самоанализу (мотивационный и перспективный компоненты).

Как видно из таблицы, такие инструменты, как интерактивные геометрические среды (например, GeoGebra), обладают наибольшим потенциалом для формирования устойчивых рефлексивных умений.

Таблица 1

**Классификация цифровых инструментов формирования рефлексии при обучении планиметрии**

Группа инструментов	Примеры	Дидактический потенциал (формируемые умения)	Преимущественные компоненты рефлексии	Характер воздействия
Интерактивные геометрические среды	GeoGebra, Desmos, «Живая математика», «1С: Математический конструктор»	Визуализация абстрактных объектов, динамическое варьирование чертежа, возможность «экспериментального» открытия свойств, проверка гипотез путем перестроения	Операциональный, оценочный	Формирование устойчивых ценностей (исследовательские)
Обучающие тренажеры с адаптивной обратной связью	ЯКласс, Учи.ру, Решу ОГЭ (раздел геометрия)	Пошаговый контроль, немедленная обратная связь, автоматический анализ ошибок, возможность увидеть правильное решение	Оценочный, мотивационный	Ситуативное усиление познавательного интереса
Визуализаторы и конструкторы моделей 3D-редакторы	Tinkercad, SketchUp, приложения дополненной реальности	Перевод 2D-чертежа в 3D-модель, развитие пространственного воображения, осознание взаимосвязей между элементами фигуры	Содержательный	Переход от ситуативного к устойчивому
Среды для совместной работы и LMS	Онлайн-доски (Яндекс.Диск, Idroo, Класспер)	Фиксация процесса решения, вербализация хода мыслей при обсуждении, ретроспективный анализ собственных работ	Перспективный, содержательный	Формирование устойчивых ценностей (самоорганизация)

Работа в них требует от ученика постоянного выдвижения гипотез («Что произойдет, если я изменю угол?») и их последующей проверки, что формирует исследовательский стиль мышления. Важнейшим практическим преимуществом GeoGebra, напрямую влияющим на ее интеграцию в учебный процесс, является наличие полнофункциональной мобильной версии (рис. 1). Смартфон стал для современного подростка естественным инструментом коммуникации и получения информации, и использование знакомого устройства для решения математических задач снижает психологический барьер и повышает мотивацию.

На сегодняшний день, несмотря на тенденцию цифровой трансформации образования существуют цифровые разрывы (инструментально-технологический, методический, смысловой). Именно поэтому факт, что у учителя не всегда есть организационная и техническая возможность обеспечить весь класс стационарными компьютерами для работы со специализированным ПО мы можем отнести к инструментально-технологическому разрыву (Артюхина, 2025). Данная проблема является распространенной — и именно поэтому применение мобильного приложения GeoGebra на уроках геометрии будет решением цифрового разрыва, что позволяет внедрять на уроке работу с динамическими моделями в структуру традиционного урока, использовать технологию для исследований, экспериментов и выполнения индивидуальных заданий непосредственно в классе, без организационных перемещений (Яворская, 2024).

Анализируя тренажеры с автоматической проверкой заданий, как например «Решу ОГЭ/ЕГЭ» можно выделить как положительные, так и отрицательные стороны. Использование тренажеров является эффективным при закреплении конкретной темы и быстрой самопроверки на этапе отработки навыков. Отрицательным при использовании тренажера является то, что их функционал дает возможность открыть и посмотреть решение или же просто ответ, не давая обучающемуся применять навыки критического мышления, а просто осуществлять перебор вариантов и осуществлять списывание, а не вникать в суть решения.

Эффективность формирования рефлексии учебно-познавательной деятельности при обучении планиметрии достигается не использованием отдельных цифровых ресурсов, а целостной системой, объединяющей традиционные педагогические приемы и дидактические возможности цифровых инструментов. Только интеграция, а не противопоставление традиционных и цифровых методов, позволяет достичь синергетического эффекта, когда классические приемы получают новое, более мощное инструментальное воплощение.

Анализ психолого-педагогической литературы и существующей практики обучения геометрии позволяет выделить группы инструментов, целенаправленно воздействующих на различные компоненты рефлексии. В условиях цифровой трансформации классические педагогические приемы получают новое «инструментальное оснащение», усиливающее их рефлек-

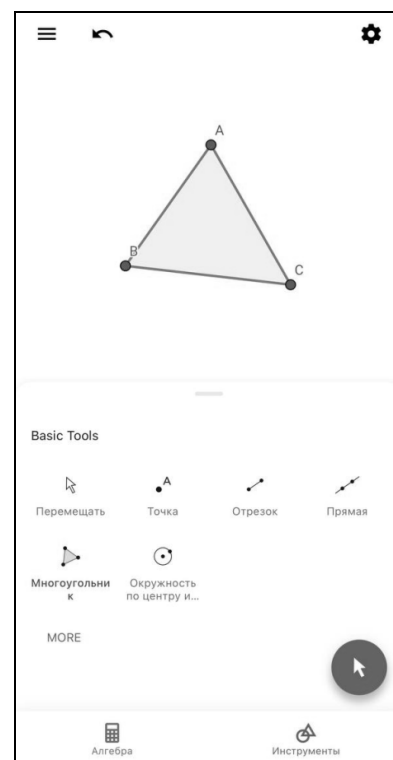


Рис. 1. Мобильная версия GeoGebra

сивный потенциал. В табл. 2 представлены примеры такой интеграции, демонстрирующие, как цифровая среда позволяет вывести традиционные методы на качественно новый уровень, делая процесс рефлексии более наглядным, глубоким и персонализированным.

Таблица 2

**Интеграция педагогических и цифровых инструментов формирования рефлексии учебно-познавательной деятельности**

Педагогический инструмент (прием)	Решаемая педагогическая задача	Цифровой инструмент / средство ЦОС	Дидактический эффект интеграции
1. Работа с черновиком и «чистовиком»	Фиксация процесса поиска решения, возврат к ошибочным шагам (операциональный, оценочный компоненты)	Инструменты цифрового портфолио, онлайн-доски с сохранением истории действий (Яндекс Доски, Классапер), скринкасты решения в GeoGebra	Возможность не только сохранить, но и «проиграть» заново процесс поиска, визуализировать траекторию своей мысли.
2. Вербализация рассуждений (метод «мысли вслух»)	Осознание логики шагов, выявление скрытых предположений (содержательный компонент)	Голосовые комментарии в Сферуме, Макс, обсуждение в чатах и на форумах (синхронное/асинхронное)	Создание «архива» устных рассуждений для последующего самоанализа; возможность получить развернутую обратную связь не только от учителя, но и от одноклассников.
3. Сравнение способов решения	Формирование критичности мышления, оценки эффективности (оценочный, перспективный компоненты)	Интерактивные среды с возможностью множественного решения (GeoGebra: синтетически и аналитически), базы решений (решенные варианты в «Решу ОГЭ»)	Не просто констатация факта «можно и так», а визуализация различий. Ученик видит, как меняется чертеж или вычисления при смене метода.
4. Анализ ошибок (работа над ошибками)	Выявление причин затруднений, коррекция действий (оценочный компонент)	Тренажеры с умной обратной связью (ЯКласс), указывающие не на факт ошибки, а на параграф или правило; автоматическое построение «дерева ошибок»	Переход от констатации («здесь минус балл») к содержательному анализу («твоя ошибка в неверном применении теоремы Пифагора, повтори тему»).
5. Рефлексивный итог (задание «на вырост»)	Перенос способа действия, прогнозирование (перспективный компонент)	Системы адаптивного обучения, подбирающие задачи следующего уровня сложности на основе анализа предыдущих решений; базы данных с классификацией задач по методам	Автоматизация подбора заданий для зоны ближайшего развития, персонализация траектории на основе рефлексивного вывода ученика.

### Заключение

Планиметрические задачи обладают уникальными характеристиками, делающими их идеальным инструментом как для формирования рефлексивной деятельности, так и для развития рефлексии в целом. Именно работа с планиметрической задачей требует от ученика постоянного возврата к условию, анализа промежуточных результатов и итоговой проверки, что по своей сути является рефлексивным актом. Решение планиметрических задач развивает мышление благодаря своей наглядности, когда ученик бук-

---

вально «видит» свою мысль на чертеже и проверяет ее на логику. К тому же многие задачи имеют многовариантность решений, что заставляет задуматься о поиске наиболее короткого и надежного пути. При этом само решение представляет собой построение четкой логической цепи, где каждый шаг должен быть строго обоснован теоремой или определением, не оставляя места для не понятных утверждений. Также отметим, что решение планиметрических задач учит критической оценке полученного результата, так как специальные неточности в виде неполного чертежа или неучтенного случая постоянно требуют возвращаться в начало задачи и проверять ответ на корректность. Все перечисленные этапы являются проявлением рефлексии учебно-познавательной деятельности.

Применение СДМ активизирует анализ обучающимся собственного решения, именно это заставляет его осознать, сравнивать и оценивать примененные методы. Важным также является, что при решении планиметрической задачи и непосредственное применение СДМ при ее решении помогает обсевающему понимать логику своих рассуждений и причины выбора того или иного пути решения задачи, что в свою очередь способствует развитию метапредметных умений и рефлексии учебно-познавательной деятельности.

Примеры классификации и интеграции цифровых и традиционных образовательных инструментов, предложенных в статье, могут послужить основой для создания современной методики обучения геометрии, направленной на развитие способности обучающихся самостоятельно управлять образовательной деятельностью, что является важным требованием ФГОС и проблемы цифровой трансформации образования.

## Литература

- Артюхина М.С., Санина Е.И., Щучка Т.А. Теоретико-методологические основы математической подготовки будущих педагогов социально-гуманитарных профилей в открытой цифровой образовательной среде. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2025. 171 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
- Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. М.: Академия, 2003. 432 с.
- Гуссерль Э. Логические исследования. Т. II. М.: Академический проект, 2011. 565 с.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
- Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 152 с.
- Кант И. Сочинения в шести томах. Под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. М.: «Мысль», 1964. Т. 3. 799 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
- Пиаже Ж. Психология интеллекта // Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. С. 55–232.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 713 с.
- Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе. М.: Просвещение, 2002. 224 с.
- Санина Е.И., Яворская А.М. «1С: Математический конструктор» как средство развития рефлексии в процессе обучения планиметрии // Web-технологии в образовании: традиции, инновации, опыт: Сборник статей участников X Международной научно-практической конференции, Арзамас, 16–18 мая 2024 года. Арзамас: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2024. С. 219–222.
- Скарбич С.Н. Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач: учебное пособие. М.: Флинта, 2021. 194 с.
-

- 
- Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. М.: Просвещение, 1983. 160 с.
- Хуторской А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. № 8. С. 107–114.
- Яворская А.М. Формирование рефлексивной деятельности обучающихся основной школы в процессе обучения геометрии в условиях цифровизации образования // Педагогические науки: теория, история, инновационные технологии. 2024. № 2 (28). С. 100–104.

## References

- Artyukhina, M.S., Sanina, E.I., & Shchuchka, T.A. (2025) *Theoretical and methodological foundations of mathematical training of future teachers of social and humanitarian profiles in an open digital educational environment*. Yelets: Eletskiy gosudarstvennyj universitet im. I.A. Bunina.
- Davydov, V.V. (1996). *Theory of developmental learning*. Moscow: INTOR.
- Friedman, L.M. (1983). *Psychological and pedagogical foundations of teaching mathematics at school*. Moscow: Prosveshchenie.
- Gusev, V.A. (2003). *Psychological and pedagogical foundations of teaching mathematics*. Moscow: Akademiya.
- Husserl, E. (2011). *Logical Investigations*. Vol. II. Moscow: Akademicheskij proekt.
- Kant, I. (1964). *Works in six volumes*. Vol. 3. Moscow: Mysl.
- Khutorskaya, A.V. (2003). Activity as the content of education. *Narodnoe obrazovanie*, (8), 107–114.
- Leontiev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat.
- Piaget, J. (1969). Psychology of intelligence. In Piaget, J. *Selected psychological works* (pp. 55–232). Moscow: Prosveshchenie.
- Rubinstein, S.L. (2015). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter.
- Sanina, E.I., & Yavorskaya, A.M. (2024). “1C: Mathematical Constructor” as a means of developing reflection in the process of teaching planimetry. In *Web technologies in education: traditions, innovations, experience: Collection of articles by participants of the X International scientific and practical conference, Arzamas, May 16–18, 2024* (pp. 219–222). Arzamas: Natsional'nyj issledovatel'skij Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo.
- Sarantsev, G.I. (2002). *Methodology of teaching mathematics in high school*. Moscow: Prosveshchenie.
- Skarbich, S.N. (2021). *The formation of research competencies of students in the process of learning to solve planimetric problems*. Moscow: Flint.
- Vygotsky L.S. (1999). *Thinking and speech*. Moscow: Labyrinth.
- Yavorskaya, A.M. (2024). The formation of reflective activities of students of the main school in the process of teaching geometry in the conditions of digitalization of education. *Pedagogicheskie nauki: teoriya, istoriya, innovatsionnye tekhnologii*, (2), 100–104.
- Zak, A.Z. (1984). Development of theoretical thinking in younger students. Moscow: Pedagogika.

---

## Информация об авторах

**Санина Елена Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры экспериментальной математики и информатизации образования Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова; почтовый адрес: Россия, 163002, г. Архангельск, наб. Северной Двины, д. 17; электронная почта: esanmet@yandex.ru

**Яворская Анна Михайловна**, старший преподаватель кафедры экспериментальной математики и информатизации образования Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова; почтовый адрес: Россия, 163002, г. Архангельск, наб. Северной Двины, д. 17; электронная почта: esanmet@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 6.03.26. Принята к печати 19.03.26. Опубликовано 19.06.2026.

**Information about the authors**

---

**Elena I. Sanina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Experimental Mathematics and Informatization of Education, Lomonosov Northern (Arctic) Federal University; Postal Address: Russia, 163002, Arkhangelsk, 17, Northern Dvina embankment; e-mail: esanmet@yandex.ru

**Anna M. Yavorskaya**, Senior Lecturer of the Department of Experimental Mathematics and Informatization of Education, Lomonosov Northern (Arctic) Federal University; Postal Address: Russia, 163002, Arkhangelsk, 17, Northern Dvina embankment; e-mail: esanmet@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 6 March 2026. Accepted 19 March 2026. Published 19 June 2026.

Научная статья

УДК 364.048.6

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-136-153>

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВОВЛЕЧЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

---

**Лариса Евгеньевна Сикорская<sup>1</sup>, Юлия Викторовна Ковалёва<sup>2</sup>,  
Ольга Владимировна Васькова<sup>3</sup>, Екатерина Сергеевна Давыдова<sup>4</sup>,  
Людмила Александровна Радина<sup>5</sup>**

<sup>1,2,3,4,5</sup> Институт дополнительного образования работников социальной сферы  
г. Москвы, Москва, Россия

<sup>1</sup> SikorskayaLE@social.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0008-5033-008X>

<sup>2</sup> KovalevaYV@social.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3365-8049>

<sup>3</sup> VaskovaOV1@social.mos.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6704-3983>

<sup>4</sup> DavydovaES1@social.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1797-7172>

<sup>5</sup> RadinaLA@social.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0009-1780-0729>

**Резюме.** В статье представлены данные исследования, направленные на изучение уровня вовлеченности родителей в реабилитационный процесс детей с тяжелыми нарушениями развития. Цель исследования — выявить характеристики вовлеченности родителей в реабилитационную работу на примере московских учреждений «Мой особый семейный центр» (МОСЦ), изучить структуру распределения семейной нагрузки при уходе за ребенком, проанализировать связь между участием родителей в социально-ориентированных сообществах, уровнем эмоционального выгорания и реабилитационным потенциалом семьи. Теоретическая основа исследования опирается на экологическую модель и концепцию социального капитала, подчеркивая, что эффективность реабилитации определяется не только индивидуальными вмешательствами, но и качеством взаимодействия между микросистемой (семьей) и мезосистемой (центром). Разработанный инструмент оценки родительской вовлеченности подтвердил высокую надежность и валидность, позволив выделить три уровня вовлеченности: вовлеченный, частично вовлеченный и невовлеченный. Исследование показывает, что основная ответственность за уход, реабилитацию и бытовое сопровождение ребенка с тяжелыми нарушениями развития неизменно ложится на мать, независимо от состава семьи, что создает высокий риск родительского выгорания. Несмотря на активное участие родителей в социально-психологической поддержке и использование адаптивных копинг-стратегий (оптимизм, сотрудничество), наблюдается диссонанс в распределении ответственности: семьи воспринимают центр как единого исполнителя реабилитации, тогда как специалисты ожидают от них партнерства. Анализ исследования показал, что вовлеченность родителей напрямую коррелирует с их социальным «капиталом»/ресурсом, уровнем информированности и доступом к поддержке, включая роди-

---

© Сикорская Л.Е., Ковалёва Ю.В., Васькова О.В., Давыдова Е.С., Радина Л.А., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

---

---

тельские сообщества, хотя их участие может снижать самооценку из-за социального сравнения. Одним из значимых барьеров родительской вовлеченности в реабилитационный процесс ребенка является дисбаланс в распределении внутрисемейной нагрузки, при котором основные обязанности по уходу, реабилитации и ведению домашнего хозяйства сосредоточены преимущественно на одном из родителей (чаще — матери), что усиливает эмоциональное и физическое выгорание и ограничивает ресурсы семьи. Дополнительно тормозят трансформацию семейной роли родителей: низкий уровень вовлеченности в поддерживаемые сообщества родителей детей с инвалидностью, ограниченный доступ к системной психологической помощи, а также дефицит механизмов, направленных на формирование родителей как активных соисполнителей реабилитационных программ, а не пассивных получателей услуг.

**Ключевые слова:** исследование родительской вовлеченности, дети с тяжелыми нарушениями развития, реабилитация, семья с ребенком с ОВЗ, взаимодействие со специалистами

### Для цитирования

---

Сикорская Л.Е., Ковалёва Ю.В., Васькова О.В., Давыдова Е.С., Радина Л.А. Исследование социально-психологических характеристик вовлеченности родителей в процесс реабилитации детей с тяжелыми нарушениями развития // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 136–153. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-136-153>

Research article

## RESEARCH OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PARENTS' INVOLVEMENT IN THE REHABILITATION PROCESS OF CHILDREN WITH SEVERE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Larisa E. Sikorskaya<sup>1</sup>, Yulia V. Kovaleva<sup>2</sup>, Olga V. Vaskova<sup>3</sup>, Ekaterina S. Davydova<sup>4</sup>, Lyudmila A. Radina<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup> Institute for Additional Professional Education of Social Workers, Moscow, Russia

<sup>1</sup> SikorskayaLE@social.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0008-5033-008X>

<sup>2</sup> KovalevaYV@social.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0005-3365-8049>

<sup>3</sup> VaskovaOV1@social.mos.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6704-3983>

<sup>4</sup> DavydovaES1@social.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1797-7172>

<sup>5</sup> RadinaLA@social.mos.ru, <https://orcid.org/0009-0009-1780-0729>

**Abstract.** *This article presents data from a study examining the level of parental involvement in the rehabilitation process of children with severe developmental disabilities. The study aimed to identify characteristics of parental involvement in rehabilitation work using the example of the Moscow institution “My Special Family Center” (MSFC), to study the distribution of family burden in childcare, and to analyze the relationship between parental participation in socially oriented communities, the level of emotional burnout, and the effectiveness of rehabilitation outcomes. The theoretical framework of the study is based on the ecological model and the concept of social capital, emphasizing that the effectiveness of rehabilitation is determined not only by individual interventions but also by the quality of interactions between the microsystem (family) and the mesosystem (center). The developed instrument for assessing parental involvement has demonstrated high reliability and validity, allowing for the identification of three levels of involvement: involved, partially involved, and disengaged. The study*

---

*shows that primary responsibility for the care, rehabilitation, and daily support of a child with severe developmental disabilities invariably falls on the mother, regardless of family composition, creating a high risk of parental burnout. Despite parents' active participation in social and psychological support and the use of adaptive coping strategies (optimism, cooperation), a dissonance in the distribution of responsibility is observed: families perceive the center as a single provider of rehabilitation, while specialists expect them to be partners. Analysis of the study revealed that parental involvement directly correlates with their social capital/resources, level of awareness, and access to support, including parental communities, although their involvement can lower self-esteem due to social comparison. A key barrier to the effective rehabilitation of children with severe developmental disabilities is the imbalance in the distribution of the family workload, in which primary responsibilities for care, rehabilitation, and household management are concentrated predominantly on one parent (usually the mother), which increases emotional and physical burnout and limits resources for involvement in the rehabilitation process. Additionally, the transformation of parents' family roles is hampered by low levels of involvement in supported communities of parents of children with disabilities, limited access to systemic psychological support, and a lack of mechanisms aimed at developing parents as active co-implementers of rehabilitation programs, rather than passive recipients of services.*

**Keywords:** *study of parental involvement, children with severe developmental disabilities, rehabilitation, family with a child with disabilities, interaction with specialists*

#### **For citation**

Sikorskaya, L.E., Kovaleva, Y.V., Vaskova, O.V., Davydova, E.S., & Radina, L.A. (2026). Research of the socio-psychological characteristics of parents' involvement in the rehabilitation process of children with severe developmental disorders. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 136–153. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-136-153>

#### **Постановка проблемы**

Согласно официальным данным Росстата (на 1 апреля 2025 г.), численность детей-инвалидов в Российской Федерации на конец 2024 г. составила 779 308 человек, что на 3,2 % выше показателя конца 2023 года (755 459 человек). Динамика свидетельствует об устойчивом росте числа детей, признанных инвалидами, что может быть обусловлено как расширением критериев медико-социальной экспертизы, так и улучшением доступности диагностики и регистрации инвалидности. В Москве, как наиболее населенном и инфраструктурно развитом регионе, численность детей-инвалидов на конец 2024 г. достигла 55 864 человек, что на 2 189 единиц (или 4,1 %) превышает показатель 2023 г.<sup>1</sup> Превышение темпов роста в столице по сравнению со среднероссийским показателем может указывать на повышенную активность в выявлении и документальном оформлении инвалидности, а также на более высокий уровень доступа к медицинским и реабилитационным услугам.

Для поддержки таких семей, включая детей с тяжелыми нарушениями развития, в столице работают специализированные учреждения — «Мой особый семейный центр» (ранее — Центры социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов), предоставляющие комплекс образовательных, воспитательных и коррекционно-реабилитационных услуг. Такие центры предполагают возможность разных режимов

---

<sup>1</sup> Положение инвалидов // Росстат. URL: <https://www.rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 12.05.2026).

---

пребывания: ежедневные посещения 5 раз в неделю, пятидневное проживание на территории центра с уходом на выходные домой, а также полное семидневное проживание в центре, когда ребенок практически не находится дома. Мои особые семейные центры г. Москвы (далее МОСЦ) предлагают семьям с детьми с тяжелыми нарушениями развития услуги по реабилитации, в которых интегрированы медицинские, психологические, педагогические, социальные и юридические услуги. Индивидуальный подход к социальной реабилитации ребенка с инвалидностью обеспечивается за счет мультидисциплинарной команды специалистов, в состав которой входят медицинские работники, психологи, дефектологи, логопеды, социальные работники, юристы, а также представители других профильных направлений, обеспечивающих комплексное сопровождение на всех этапах реабилитационного процесса (Сикорская и др., 2025). Такой подход позволяет учитывать психосоциальные аспекты развития ребенка, минимизировать вторичные ограничения и способствовать его интеграции в социальную среду.

Одну из ключевых функций в социальной реабилитации ребенка инвалида осуществляет его семья. Именно семья составляет первичное и ближайшее окружение ребенка с нарушениями здоровья. Она определяет условия становления личности ребенка с особенностями развития и формирования его характера. Семья принимает активное участие в решении проблем, связанных с особенностями развития ребенка, проводит комплекс необходимых мероприятий, которые назначаются ребенку специалистами социальных и медицинских учреждений (Смолина, Широметьева, 2016). Эффективность реабилитационных вмешательств напрямую зависит от уровня вовлеченности семьи, ее ресурсов, компетентности в управлении потребностями ребенка и способности взаимодействовать со специалистами социальных учреждений.

Сегодня мы говорим о необходимости рассматривать семью ребенка с особенностями развития, включая тяжелые нарушения, как активного участника и партнера в сотрудничестве со специалистами. Современный взгляд на такие семьи предполагает, что они не просто обеспечивают место проживания, но и играют важную роль в реабилитационном процессе, способствуя созданию оптимальных условий для развития и воспитания ребенка. В связи с этим семья должна быть готова не только выполнять семейные функции, но и выступать в качестве члена реабилитационной команды, активно участвуя в процессе и гарантируя ребенку стабильность и безопасность (Сикорская и др., 2025).

Однако, несмотря на большое количество исследований, подтверждающих значимую роль родительской вовлеченности в процесс реабилитации ребенка-инвалида, факторы, влияющие на степень ее выраженности, на данный момент изучены недостаточно, особенно у родителей детей, находящихся на длительной стационарной или полустационарной реабилитации.

Очевиден и тот факт, что родители в реабилитационном процессе демонстрируют разную степень активности, готовности включаться в жизнь ребенка и организационные мероприятия, и готовности взаимодействовать со специалистами, что подтвердил проведенный нами опрос специалистов реабилитационных центров МОСЦ г. Москвы (Сикорская и др., 2025).

Противоречие между важной ролью семьи в реабилитационном процессе с ребенком и низким уровнем вовлеченности некоторых родителей в этот процесс, делает актуальным дальнейшее исследование факторов, влияющих на такую вовлеченность, в том числе и социально-психологические характеристики самой семьи.

---

---

## Теоретические основания

Описывая роль семьи и ее значимость в реабилитационном процессе с ребенком с ОВЗ, мы руководствовались прежде всего теорией Ури Бронфенбреннера, показывающей место семьи в развитии ребенка наряду с другими системами, в которые включен ребенок. Согласно экологической теории развития У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979, 1989), семья является микросистемой, где взаимодействие между ребенком и родителями напрямую влияет на его развитие. Этот подход основан на семейно-центрированной модели, которая подчеркивает важность вовлеченности родителей в планирование и реализацию реабилитационных программ. По Бронфенбреннеру, экологическая среда развития ребенка состоит из четырех словно вложенных одна в другую систем: микросистема; мезосистема; экзосистема; макросистема (рис. 1) (Махнач, 2016).

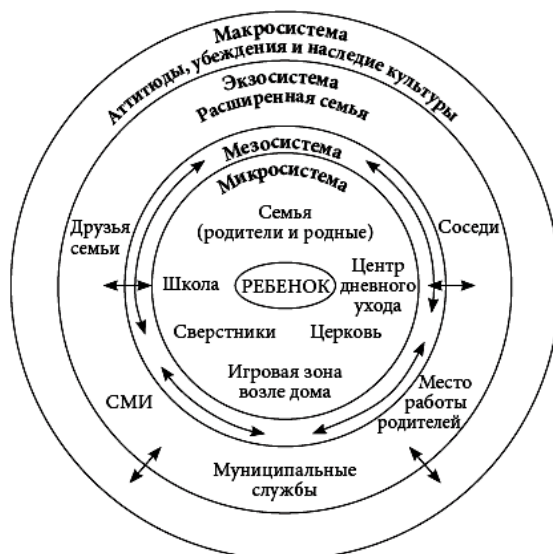


Рис. 1. Экологическая теория У. Бронфенбреннера

Бронфенбреннер подчеркивает, что изменения в одной системе трансформируют динамику всех остальных, поэтому мультидисциплинарная социальная реабилитация должна учитывать не только индивидуальные потребности ребенка, но и контекст его жизни, в первую очередь семью и ее ресурсы, описываемые через понятие социального капитала.

Концепция П. Бурдьё (Bourdieu, 1986) о социальном капитале подчеркивает, как семейные ресурсы и сети могут способствовать адаптации и прогрессу ребенка с особенностями развития. Социальный капитал, по Бурдьё, «это совокупность реальных или потенциальных ресурсов, связанных с устойчивой сетью отношений, в том числе взаимного знакомства и признания» (Bourdieu, 1986, p. 248). Он предстает как сети социальных связей, определенные социальные круги и список контактов, а также как соблюдение обязательств и доверие. Некоторые механизмы, через которые социальный капитал влияет на различные сферы жизнедеятельности семьи: расширяет доступ к информации, оптимизирует процесс принятия решений и помогает адаптироваться к новым условиям, обеспечивает социальные гарантии, которые дают доступ к определенным социальным ресурсам, дает поддержку, внимание и заботу.

---

Так, М.В. Курникова пишет: «Социальный капитал обедняется из-за отсутствия или скудности ценностных ориентаций членов семьи и реальных ресурсов социальных связей. Репродукция социального капитала возможна через непрерывную работу по установлению социальных связей, на фоне преимущественного внимания к позитивным эмоциональным состояниям, позитивным чертам личности и позитивным социальным институтам в противовес материальным, психологическим проблемам, физическим недостаткам. Наиболее целесообразным в этом плане является привлечение членов семьи, а в особенности ребенка-инвалида, к занятиям физической культурой и спортом. Для этого необходимо изучение таких маркеров социального пространства семьи, как материально-бытовые условия, уровень субъективных представлений родителей о здоровом образе жизни, собственная физическая подготовленность, доступ к источникам информации, наличие времени и средств, комфорт в межличностных отношениях» (Курникова, 2019, с. 129).

Эти же факторы формируют основу для функционирования микросистемы и мезосистемы в рамках экологической теории Бронфенбреннера, где взаимодействие между домашней средой и внешними социальными институтами (включая образовательные, медицинские и спортивные структуры) определяет реальные возможности участия семьи в реабилитационных процессах.

В условиях ограниченного доступа к ресурсам или низкого уровня социальной поддержки родители, воспитывающие детей с тяжелыми нарушениями развития, могут активизировать свое участие в общественных сообществах и группах поддержки, выступающих как важные элементы экосистемы. Такие организации создают структурированное пространство для обмена опытом, получения профессиональных и эмоциональных рекомендаций, а также формирования социальных сетей, в которых семьи получают принятие и поддержку.

Эффективность деятельности участников общественных инициатив в сфере поддержки семей детей с тяжелыми нарушениями развития обусловлена их способностью выходить за формальные государственные рамки и реализовывать добровольные, альтернативные формы социальной помощи, которые часто заполняют системные пробелы.

Следует отметить и тот факт, что часть родителей, обеспокоенная возникшими проблемами, пытается разрешить их собственными силами. Родители детей с отклонениями в развитии принимают активное участие в создании родительских ассоциаций, просветительских фондов, центров милосердия и социального партнерства (например, общество «Даун синдром», «Ассоциация родителей детей с нарушениями слуха», «Общество помощи аутичным детям “Добро”» и др.), «однако, несмотря на значительный рост подобных негосударственных учреждений в последние годы, основная масса родителей остается безинициативной в отношении оказания помощи своим детям» (Ткачева, 2005, с. 10).

Существуют и другие значимые барьеры, ограничивающие вовлеченность семей в реабилитационный процесс детей с тяжелыми нарушениями развития. К их числу относится низкая инициативность родителей, обусловленная комплексом факторов: эмоциональным выгоранием, хроническим стрессом, дефицитом доступной и достоверной информации о реабилитационных возможностях, а также недостатком компетенций в управлении реабилитационными задачами.

Так, например, Т.М. Кожанова (2011) констатирует, что для успешного функционирования и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья

---

---

необходимо доброжелательное отношение к ним и поддержка родителей. Однако как теоретические исследования, так и повседневная практика показывают, что родители зачастую испытывают затруднения в выстраивании конструктивных взаимоотношений с детьми с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в квалифицированной помощи со стороны специалистов.

Социально-психологические особенности состояния родителей являются важным фактором, определяющим уровень реабилитационного потенциала семьи. Исследования в области здравоохранения и специальной педагогики показывают, что взаимодействие между специалистами реабилитационных центров и семьями часто затруднено из-за культурных, эмоциональных и коммуникативных барьеров, которые усугубляются недостатком доверия, несоответствием ожиданий и недостаточной информированностью родителей.

Нужно подчеркнуть готовность к преодолению трудностей, чтобы устранить межличностные и культурные барьеры и сократить социальную дистанцию между родителем и членом мультидисциплинарной команды. При этом, отсутствие активного участия родителей в процессе реабилитации эффективность мероприятий может существенно снизиться, что подтверждается работой С.А. Валиулиной, Ю.Г. Сидневой и Е.А. Львовой (2022) о том, что родители, выступающие как члены команды, являются залогом успеха реабилитации. А понимание того, какую позицию занимают родители в реабилитационном процессе, можно спрогнозировать быстроту и эффективность восстановления ребенка (Захарова, Бережная, 2022).

Например, Л.В. Мардахаев (2011) выделил шесть типичных позиций родителей в процессе реабилитации детей с тяжелыми нарушениями развития (родители активны с самого начала; активность родителей возникает после появления первых положительных результатов у его ребенка; скачкообразная активность, то проявляющаяся, то затухающая; активность ради активности (формальное соблюдение требований и процедур); имитация активности; вялая активность или же ее отсутствие), которые необходимо учитывать в реабилитационной работе с ребенком. Понимание этих позиций позволяет специалистам более точно адаптировать подходы, повышать мотивацию и уменьшать барьеры в процессе лечения (Захарова, Бережная, 2022).

Однако, рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья формирует у семьи специфические потребности, что, в свою очередь, порождает особые функции семьи. Так, Т.Н. Бразгун и В.В. Ткачёва указывают на необходимость выполнения семьей таких функций как реабилитационно-восстановительная, коррекционно-образовательная, социализирующая приспособительно-адаптирующая, функцию эмоционального принятия ребенка (Бразгун, Ткачева, 2018). А важнейшим условием для успешного развития ребенка в этом контексте становится создание атмосферы безусловного принятия, где он, несмотря на свои особенности, ощущает абсолютную ценность и включенность в жизнь семьи. И все это, чаще всего ложится на плечи матери, которая испытывает тяжелый психологический гнет физическую и эмоциональную усталость. Ежедневная забота о ребенке, чье здоровье требует огромного внимания — это колоссальная нагрузка. Столкнувшись с такой сложной жизненной ситуацией, мать может надолго погрузиться в состояние сильного стресса, что неизбежно влияет на ее психологическое и эмоциональное состояние.

Таким образом, квалифицированное сопровождение не только ребенка, но и его семьи со стороны реабилитационного центра является ключевым условием, которое позволяет мотивировать и трансформировать готовность родителя к участию в конкретные эффективные практики.

---

---

Поэтому мы полагаем, что активное сотрудничество со специалистами, осуществляющими реабилитационные мероприятия, выполнение их рекомендаций, включение воспитательных и учебных событий в домашнее общение и рутины с ребенком обеспечивает качественный прогресс и способствует благоприятным изменениям в жизни ребенка тяжелыми нарушениями развития (Сикорская и др., 2025).

Согласно нашему определению, вовлеченность родителей в процесс реабилитации детей с тяжелыми нарушениями развития — это сложный конструкт, включающий ряд психологических и поведенческих характеристик родителей в процессе реабилитации. Где под психологическими характеристиками мы понимаем установки родителей по отношению к болезни ребенка и процессу реабилитации (позицию, представления о процессе реабилитации и своем месте в нем у родителя), а также некоторые психоэмоциональные характеристики (уровень эмоционального выгорания, копинг-стратегии, эмоциональное состояние родителя и т.д.). А под поведенческими характеристиками мы понимаем прежде всего реабилитационную активность родителей — конкретные действия, связанные с реабилитационным процессом ребенка (стремление получать информацию о своем ребенке и процессе реабилитации, понимание сущности и ограничений процесса реабилитации, включение в занятия и процедуры, организация процесса реабилитации в домашних условиях, сотрудничество со специалистами).

С целью оценки степени родительской вовлеченности нами был разработан и апробирован опросник, использование которого может позволить объективно интерпретировать семейную ситуацию в динамике реабилитационного процесса ребенка. Данный опросник предполагает оценку родительского поведения в реабилитационном процессе со стороны специалистов, которые также участвуют в этом процессе как сотрудники реабилитационных учреждений. Апробация опросника показала высокие значения критериальной валидности, внутренней согласованности и дискриминативности, что свидетельствует о том, что опросник обладает высокой надежностью, хорошей валидностью и структурной согласованностью (Сикорская и др., 2025).

Для углубленного анализа динамики этой вовлеченности и выявления факторов, формирующих качество взаимодействия между семьями и мультидисциплинарными командами социальных центров, был проведен второй этап эмпирического исследования. В данной статье мы представляем его итоги, фокусируясь на ключевых социальных, организационных и личностных детерминантах родительской вовлеченности как в объеме участия, так и в характере партнерства со специалистами реабилитационных центров профессионалами.

## **Результаты и обсуждение**

Выделив компоненты родительской вовлеченности и разработав инструменты для ее внешнего измерения, на следующем этапе мы исследовали особенности социально-бытовых характеристик и психологических факторов, которые могут вносить вклад в степень родительской вовлеченности.

На данном этапе исследования приняли участие 215 специалистов 5 «Центров» и 44 родителя детей, получающих услуги по реабилитации. Специалисты оценивали вовлеченность родителей в реабилитационный процесс, а родители в ходе структурированного интервью отвечали на вопросы, касающиеся социально-психологических характеристик своей семьи, а также проходили психодиагностическое тестирование. Далее мы представим некоторые результаты исследования и дадим

---

---

интерпретацию полученных данных социально-психологических характеристик родителей и семьи ребенка, находящегося в процессе реабилитации в учреждениях МОСЦ города Москвы.

В процессе исследования нам необходимо было оценить в какой степени каждый член семьи включен в реабилитацию и уход за ребенком в семейном контексте, а также то, как в целом распределяется бытовая нагрузка внутри семьи. Для этого был разработан бланк структурированного интервью, в который были включены следующие вопросы:

1. Касающиеся аспектов реабилитации, воспитания и ухода именно за ребенком с ОВЗ. Например: кто выполняет ежедневные рутинные гигиены ребенка, кто выполняет с ребенком домашние задания от специалистов и др.

2. О том, на ком лежит основная нагрузка по семейному быту и уходу за другими членами семьи, если они в этом нуждаются. Например: кто принимает участие в уборке жилого помещения и др.

3. С какими конкретными целями семья впервые обратилась в МОСЦ (например, присмотр и уход за ребенком, социально-бытовая адаптация, реабилитационные мероприятия)

4. Какие ожидаемые результаты хотят увидеть родители: что, по мнению членов семьи, должно измениться в состоянии ребенка в результате прохождения реабилитации в МОСЦ. Фиксировалось так же, какую долю ответственности за результат реабилитации готовы брать на себя родители.

Помимо прохождения интервью родители проходили психометрическое тестирование с использованием стандартизированных методик: «Диагностика копинг-стратегий» Э. Хайм и «Опросник родительского выгорания» И.Н. Ефимовой.

Мы обобщили собранные данные и получили следующие результаты (рис. 2).

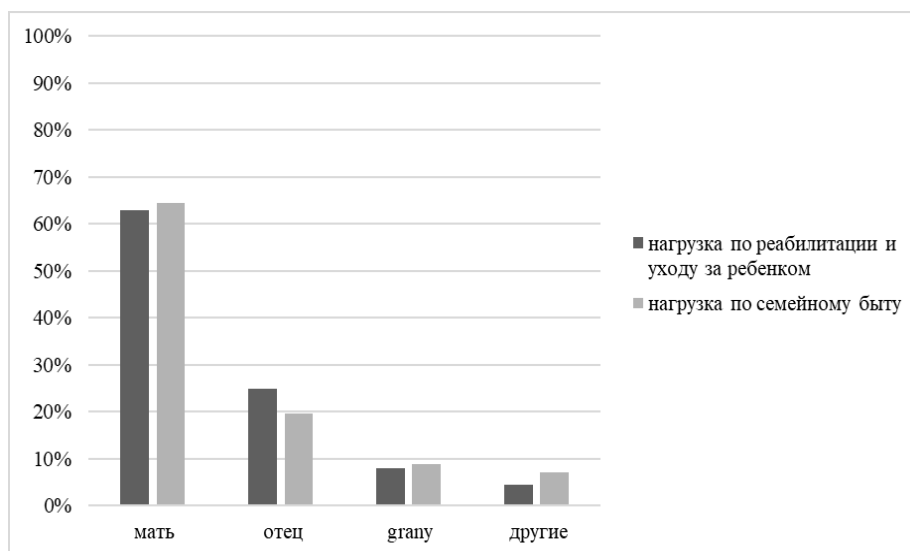


Рис. 2. Распределение внутрисемейной нагрузки по реабилитации и уходу за ребенком, с тяжелыми нарушениями развития, и нагрузкой по общему семейному быту

На рисунке 2 представлены полученные результаты, показывающие, что основная нагрузка по уходу за ребенком приходится на матерей, в то время как термин «grany» используется в исследовании для обозначения бабушек и дедушек. Это согласуется с типичным распределением заботы (воспитание, обучение, быт и т.д.) о

---

---

детях, не имеющих каких-либо особенностей здоровья и развития, в семье. В нашем исследовании мы не получили значимой разницы этого вклада в зависимости от состава семьи (наличия или отсутствия отца/матери), профессиональной занятости членов семьи, или наличия других детей, нуждающихся в заботе. Таким образом, распределение заботы в рассматриваемых семьях демонстрирует устойчивую тенденцию к централизации ответственности на матери, независимо от структурных вариаций семьи.

В тот же момент было установлено, что наличие других помогающих родственников в составе расширенной семьи способствует снижению нагрузки на мать. В таком случае можно говорить о компенсаторной функции расширенной семьи, когда прапрадители или иные родственники берут на себя часть ухода и бытовых забот, что позволяет снизить риск развития выгорания у всех членов семьи.

Мы можем предположить, что нуклеарная семья, лишенная поддержки родственников, является менее устойчивой к воздействию стрессовых факторов, связанных с заболеванием ребенка. Такие семьи нуждаются в дополнительной поддержке извне, которая поможет перераспределить ресурсы и снизить эмоциональное и физическое давление на мать.

Также нами были получены корреляция в нагрузке по выполнению домашних заданий и редукации родительских достижений (рис. 6).

Корреляция составила 0,32 при уровне значимости  $p \leq 0,05$ , т.е. чем выше нагрузка матери в выполнении домашних заданий, тем сильнее редукация собственных родительских достижений. Мы связываем это с тем, что в процессе выполнения домашних заданий мать сталкивается с ограниченными учебными возможностями ребенка, что негативно влияет на восприятие ею собственных родительских навыков и усилий.

Таким образом, мы можем сказать, вовлеченность в реабилитационный процесс ребенка вынужденно проявляется преимущественно у матерей. Также именно матерям лежит основная бытовая нагрузка. Мы должны учитывать это при формулировании мер стимулирования родительской вовлеченности в реабилитационный процесс ребенка.

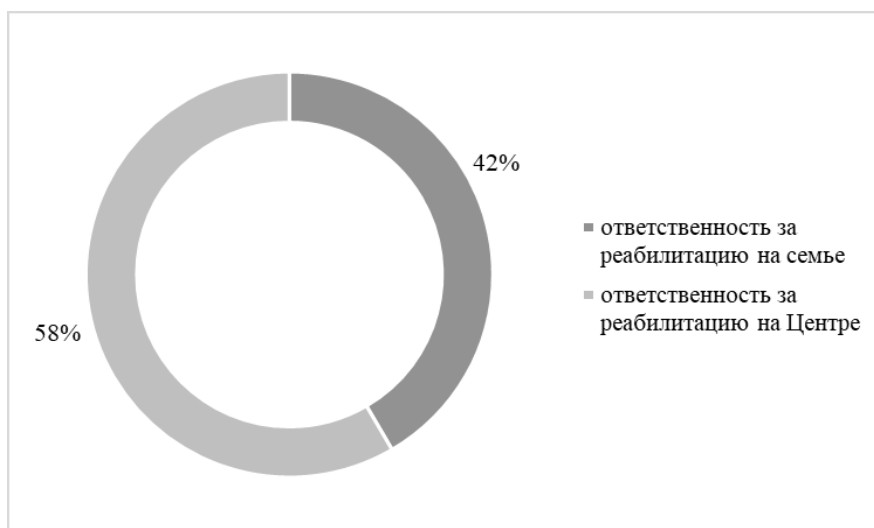


Рис. 3. Представления родителей о распределении ответственности за реабилитационный процесс ребенка между семьей и МОСЦ

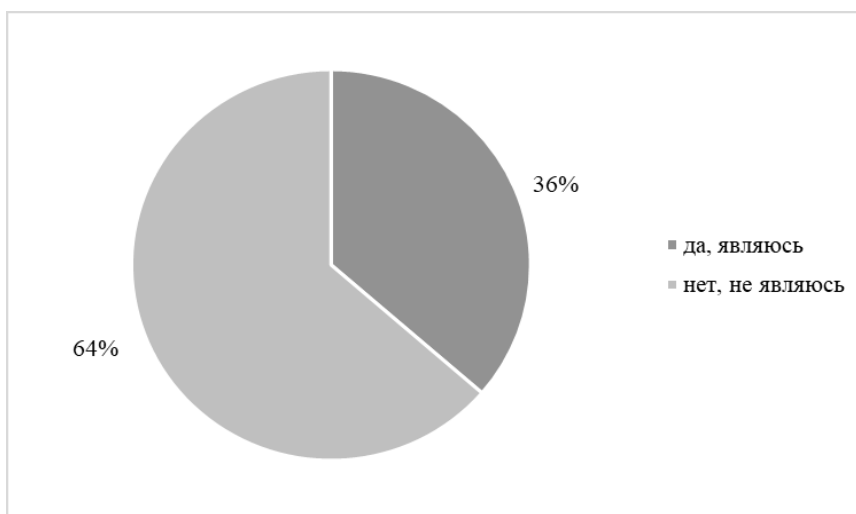
---

Полученные результаты (рис. 3) свидетельствуют о диффузии ответственности между родителями детей с тяжелыми нарушениями и специалистами Моих особых семейных центров. Родители склонны воспринимать центры как единственного исполнителя обязанностей по реабилитационным мероприятиям, а специалисты видят в родителях основное ответственное лицо.

Обработка данных анкетирования по вопросу о целях обращения в Центр позволила выявить следующие закономерности. Наиболее востребованной услугой является реабилитация и ее выбрали 20 респондентов, что составляет 45,5 %. Услуга присмотра также пользуется высоким спросом: 15 человек (34,1 %) отметили данную цель. Реже всего обращались за образовательными услугами — 9 ответов (20,5 %).

Такая тенденция может говорить о том, что родители могут не до конца понимать суть процесса реабилитации. Они склонны воспринимать их как некий набор процедур, которые предоставляют ребенку в центрах, а не как непрерывный процесс, который продолжается даже в домашних условиях. Это свидетельствует о том, что родители нуждаются в дополнительной методической поддержке, обучении со стороны специалистов. Регулярное выполнение домашних заданий и рекомендаций специалистов требует понимания со стороны родителей их целесообразности, того, как это выполнить в домашних условиях, и поддержки сотрудников центров.

Несоответствие взаимных ожиданий приводит к отсутствию непрерывной поддержки ребенка в процессе реабилитации. Для преодоления данной ситуации необходимо выстраивать процесс непрерывной коммуникации с каждой семьей, находящейся на сопровождении в моих особых семейных центрах.



*Рис. 4. Участие родителей в сообществах/клубах, объединяющих родителей, воспитывающих детей с инвалидностью*

На рисунке 4 представлены данные участия родителей в сообществах, объединяющих родителей, воспитывающих детей с инвалидностью. Большинство родителей не состоят в каких-либо сообществах. Самыми популярными являются родительские сообщества в самих МОСЦ и организации на уровне города (например, таких как Московская городская ассоциация родителей детей-инвалидов (МГАРДИ)). Как отмечалось в теоретической части, наличие активных социальных связей, в том числе в среде родителей детей с похожими особенностями, повышает

---

реабилитационный потенциал семьи. Однако и участие в таких сообществах требует от родителей наличия ресурсов, которые зачастую, очень ограничены.

Также нами была получена корреляция участия родителей в специализированных сообществах и редукции родительских достижений (рис. 6). Корреляция составила 0,31 при уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Таким образом, родители, являющиеся членами сообществ, объединяющих родителей детей-инвалидов, имеют тенденцию к редукции своих родительских достижений. Мы можем предположить, что активное погружение в среду таких сообществ заставляет родителей чаще и интенсивнее переоценивать свои родительские компетенции и преуменьшать свои воспитательные достижения.

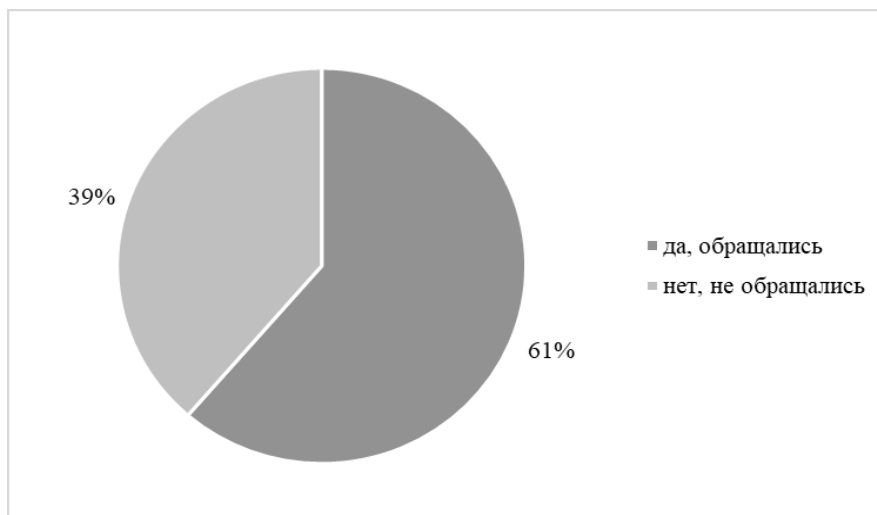


Рис. 5. Обращение родителей за психологической помощью

Как мы видим (рис. 5), большинство родителей так или иначе обращались за психологической помощью. Среди тех, кто обращался к специалисту, почти половина делает это регулярно, остальные ограничились разовыми консультациями. В основном родители позитивно оценивают психологическую помощь. Родители используют возможность получить психологическую помощь в рамках самих МОСЦ, благотворительных организаций («Дом с маяком»), в других реабилитационных учреждениях (НПЦ ПЗДП имени Г.Е. Сухаревой). Нами было описано, что влияние состояния ребенка с ОВЗ на психологический климат семьи, а также психологическое здоровье родителей отмечается в различных исследованиях. Что согласуется с нашими результатами: родители чувствуют необходимость и обращаются за психологической помощью в различных организациях. Получение психологической помощи родителями представляет собой критически важный компонент комплексного реабилитационного процесса, напрямую влияющий на эффективность вмешательства, семейную устойчивость и долгосрочные исходы для ребенка.

О наличии потребности родителей в психологической поддержке со стороны организации свидетельствуют и данные психодиагностики, которые мы получили в результате исследования. Для оценки актуального состояния родителей и выявления скрытых факторов, влияющих на родительскую вовлеченность, нами были проанализированы показатели родительского выгорания и их взаимосвязь с другими

факторами нашего исследования. Нами были обнаружены следующие значимые корреляции.

Уровень эмоционального истощения положительно связан с уровнем деперсонализации ( $r = 0,65$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, чем выше эмоциональное истощение и ниже эмоциональный ресурс родителя, тем выше будет уровень деперсонализации, формального, обезличенного, отношения ребенку, заботе о нем.

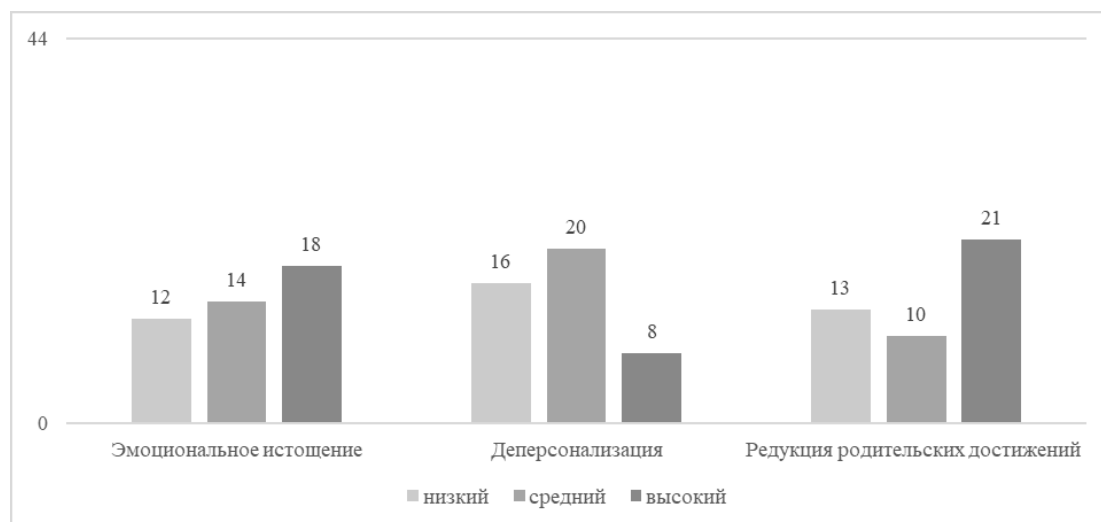


Рис. 6. Результаты методики «Родительское выгорание» И.Н. Ефимовой

Критерий «редукция родительских достижений» показал положительную взаимосвязь с такими показателями: как часто мать выполняет домашние задания с ребенком ( $r = 0,32$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$  (рис. 1)), соблюдает ли родитель рекомендации специалистов по организации режима дня ( $r = 0,3$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ ) и является ли родитель членом сообщества, объединяющего родителей, воспитывающих детей с инвалидностью ( $r = 0,31$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$  (рис. 3)). Несмотря на достаточно слабые корреляции, мы можем указать на тенденцию, при которой конкретные родительские поведенческие паттерны (выполнение домашних заданий, организация режима дня) прямо взаимосвязаны с преуменьшением собственных родительских достижений.

Чтобы понять, какие способы совладания со стрессом используют родители, мы обратились к методике диагностики копинг-стратегий Э. Хайма, результаты которой представлены в таблице 1, оценивались когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты копинг-стратегий, а также конкретные стратегии совладания со стрессовой ситуацией. По стрессовой ситуации мы подразумеваем воспитание ребенка, с тяжелыми нарушениями развития. Все стратегии поделены на категории: адаптивные (А), относительно адаптивные (ОА) и неадаптивные (НА).

Хотя нами не были обнаружены достоверные взаимосвязи между вовлеченностью родителей и копинг-стратегиями, которые они предпочитают, мы можем увидеть некоторые особенности среди предпочитаемых копинг-стратегий. Так среди всех типов стратегий наиболее часто используемыми являются продуктивные и относительно продуктивные совладания со стрессовыми ситуациями. Негативные стратегии используются реже. Наличие в арсенале человека продуктивных копинг-

стратегий и их использование в повседневной жизни значительно увеличивает личную эффективность, помогает успешно справляться с кризисными ситуациями, а также положительно влияют на психологическое здоровье. Мы отмечаем, что это крайне важно для родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями развития. Отдельно отметим, что такие стратегии как смирение, покорность, самообвинение (все неадаптивные) и религиозность (относительно адаптивная) не получили выборов у данной категории родителей.

Таблица 1

**Копинг-стратегии, используемые родителями детей, имеющих тяжелые нарушения развития**

Тип копинг-стратегий	Название копинг-стратегий	Количество выборов
Когнитивные стратегии	проблемный анализ (А)	9
	придача смысла (ОА)	8
	сохранение самообладания (А)	8
	диссимилиация (НА)	7
	растерянность (НА)	4
	относительность (ОА)	3
	игнорирование (НА)	3
	установка собственной ценности (А)	2
Эмоциональные стратегии	оптимизм (А)	26
	подавление эмоций (НА)	8
	пассивная кооперация (ОА)	5
	эмоциональная разрядка (ОА)	2
	протест (А)	2
	агрессивность (НА)	1
Поведенческие стратегии	сотрудничество (А)	10
	отвлечение (ОА)	8
	обращение (А)	8
	альтруизм (А)	5
	компенсация (ОА)	4
	конструктивная активность (ОА)	4
	отступление (НА)	3
	активное избегание (НА)	2

**Заключение**

Настоящее исследование раскрывает сложную, многомерную природу родительской вовлеченности в реабилитационный процесс детей с тяжелыми нарушениями развития в контексте работы центров Москвы «Мой особый семейный центр». Полученные данные подтверждают, что эффективность реабилитации напрямую зависит не только от профессиональных вмешательств, но и от глубины вовлеченности семьи, структуры ее ресурсов и качества взаимодействия с разными специалистами Центра.

В контексте теоретических моделей Бронфенбреннера и Бурдые, результаты подтверждают, что микросистема (семья) и мезосистема (связь семьи и центра) требуют целенаправленной координации, а социальный капитал семьи (связи, доверие, доступ к информации) является критическим ресурсом, который у многих родителей сегодня недостаточно развит или не используется в полной мере.

Анализ исследования показал, что основная ответственность за уход, реабилитацию и бытовое сопровождение ребенка ложится на мать, независимо от состава семьи - нуклеарной или расширенной. Даже в полных семьях отцы в основном

---

выполняют финансовую и внешнюю поддержку, тогда как ежедневные рутины, сопровождение ребенка до центра, выполнение домашних заданий и эмоциональное сопровождение остаются исключительно материнской зоной. Это формирует высокий риск родительского выгорания, особенно в условиях ограниченного доступа к социальной поддержке. Можем предположить, что нуклеарная семья, лишенная поддержки родственников, является менее устойчивой к воздействию стрессовых факторов, связанных с заболеванием ребенка. Такие семьи нуждаются в дополнительной поддержке извне, которая поможет перераспределить ресурсы и снизить эмоциональное и физическое давление на мать.

Ключевым барьером выступает диссонанс в распределении ответственности: родители склонны перекладывать реабилитацию на центр, воспринимая это процесс как задачу учреждения, тогда как специалисты ожидают от семей активного партнерства, поскольку центр оказывает именно социальную реабилитацию.

Такое несоответствие ожиданий и ролей приводит к фрагментации реабилитационного процесса, нарушению его непрерывности и снижению устойчивости достигнутых результатов. Важно понимать, что реабилитация — это не набор процедур в центре, а непрерывная практика, встроенная в повседневную жизнь семьи и самого ребенка.

Тем не менее, исследование выявило и позитивные тенденции, такие как: родители демонстрируют адаптивные копинг-стратегии (оптимизм, сотрудничество, придание смысла), что свидетельствует о высоком уровне психологической устойчивости; участие в родительских сообществах, хотя и ограничено, коррелирует с более осознанным отношением к реабилитации и снижает чувство изоляции.

Однако участие в сообществах также связано с редукцией родительских достижений — вероятно, как следствие постоянной социальной сравнительной оценки. Это указывает на необходимость рефлексивного, поддерживающего формата групповой работы, ориентированного не на «страдание», а на усиление компетенций и самооценки родителей.

Таким образом, институциональная поддержка семьи является необходимым условием актуализации родительского участия в реабилитационном процессе детей с тяжелыми нарушениями развития. Учреждение выступает ключевым связующим звеном, координируя и сопровождая участие в реабилитационных мероприятиях как в стенах центра, так и в домашней среде, а также содействуя доступу к дополнительным службам по рекомендации центра. Одновременно семья, обеспечивая устойчивое вовлечение, поддерживает временную непрерывность процесса, транслируя коррекционные практики из институционального пространства в повседневную жизнь и обратно, тем самым реализуя ключевую связующую функцию на уровне мезосистемы.

## **Литература**

- Бразгун Т.Н., Ткачева В.В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 84–98.
- Валлиулина С.А., Сиднева Ю.Г., Львова Е.А. Родители как члены мультидисциплинарной реабилитационной команды — залог успеха реабилитации. Три «П» — принять, помочь, победить // Практика педиатра. 2022. № 4. С. 94–96.

- 
- Захарова И.Н., Бережная И.В. «Безмамные мамы» — роль доминанты материнской любви в когнитивно-личностном развитии ребенка // Практика педиатра. 2022. № 4. С. 83.
- Кожанова Т.М. Формирование готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2011. 22 с.
- Курникова М.В. Характеристика социального пространства семьи с ребенком-инвалидом по отношению родителей к регулярной двигательной активности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 3 (55). С. 129–134.
- Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс. М.: Изд-во «Юрайт», 2011. 797 с.
- Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Институт психологии РАН, 2016. 459 с.
- Сикорская Л.Е., Ковалева Ю.В., Васькова О.В., Давыдова Е.С., Радина Л.А. Социально-психологические характеристики вовлеченности родителей в Процесс реабилитации детей, имеющих тяжелые нарушения развития // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 2 (70). С. 34–47. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-70-2-34-47>
- Смолина Н.С., Широметьев М.В. Роль семьи в социальной реабилитации ребенка с особыми потребностями // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: сборник материалов конференции, Екатеринбург, 17–18 марта 2016 года. Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2016. С. 2236–2246.
- Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. Нижний Новгород, 2005. 46 с.
- Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, London: Harvard University Press, 1979.
- Bronfenbrenner U. *Ecological systems theory* // *Annals of Child Development*. Ed. by R. Vasta. Vol. 6. JAI Press, 1989. Pp. 187–249.
- Bourdieu P. *The forms of capital* // *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Ed. by J. G. Richardson. Greenwood Press, 1986. Pp. 241–258

## References

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Brazgun, T.N., & Tkacheva, V.V. (2018). On the Problem of Dysfunctionality of Families Raising Children with Disabilities. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*, (3), 84–98. (In Russ.)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development* (vol. 6, pp. 187–249). JAI Press.
- Kozhanova, T.M. (2011). *Developing Parents' Readiness for Constructive Relationships with Children with Disabilities* [dissertation abstract]. Cheboksary. (In Russ.)
- Kurnikova, M.V. (2019). Characteristics of the social space of a family with a disabled child based on parents' attitudes toward regular physical activity. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'ny'e nauki*, (3), 129–134. (In Russ.)
- Makhnach, A.V. (2016). *Viability of a person and family: socio-psychological paradigm*. Moscow: Institut psixologii RAN. (In Russ.)
- Mardakhaev, L.V. (2011). *Social pedagogy. Full course*. Moscow: Yurait. (In Russ.)
- Sikorskaya, L.E., Kovaleva, Yu.V., Vas'kova, O.V., Davydova, E.S., & Radina, L.A. (2025). Social and Psychological Characteristics of Parental Involvement in the Rehabilitation Process of

- 
- Children with Severe Developmental Disabilities. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 34–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2025-70-2-34-47>
- Smolina, N.S., & Shirometyev, M.V. (2016). The role of the family in the social rehabilitation of a child with special needs. In *Culture, personality, society in the modern world: methodology, experience of empirical research: conference proceedings, Yekaterinburg, March 17–18, 2016* (pp. 2236–2246). Yekaterinburg: Ural'skiy federal'nyj universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina. (In Russ.)
- Tkacheva, V.V. (2005). *The system of psychological assistance to families raising children with developmental disabilities* [dissertation abstract]. Nizhny Novgorod. (In Russ.)
- Valliulina, S.A., Sidneva, Yu.G., & Lvova, E.A. (2022). Parents as Members of a Multidisciplinary Rehabilitation Team — the Key to Successful Rehabilitation. The Three “Ps” — Accept, Help, Win. *Praktika pediatria*, (4), 94–96. (In Russ.)
- Zakharova, I.N., & Berezhnaya, I.V. (2022). “Motherless mothers” — the role of the dominant maternal love in the cognitive-personal development of the child. *Praktika pediatria*, (4), 83. (In Russ.)

---

### Информация об авторах

**Сикорская Лариса Евгеньевна**, доктор педагогических наук, профессор Института дополнительного образования работников социальной сферы г. Москвы; почтовый адрес: Россия, 105066, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 10; электронная почта: SikorskayaLE@social.mos.ru

**Ковалёва Юлия Викторовна**, кандидат психологических наук, руководитель Центра компетенций по развитию и обучению специалистов поддержки семьи и детства Института дополнительного образования работников социальной сферы г. Москвы; почтовый адрес: Россия, 105066, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 10; электронная почта: KovalevaYV@social.mos.ru

**Васькова Ольга Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент Института дополнительного образования работников социальной сферы г. Москвы; почтовый адрес: Россия, 105066, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 10; электронная почта: VaskovaOV1@social.mos.ru

**Давыдова Екатерина Сергеевна**, старший преподаватель Института дополнительного образования работников социальной сферы г. Москвы; почтовый адрес: Россия, 105066, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 10; электронная почта: DavydovaES1@social.mos.ru

**Радина Людмила Александровна**, специалист Института дополнительного образования работников социальной сферы г. Москвы; почтовый адрес: Россия, 105066, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 10; электронная почта: RadinaLA@social.mos.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 10.04.26. Принята к печати 5.05.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### Information about the authors

**Larisa E. Sikorskaya**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute for Additional Professional Education of Social Workers; Postal Address: Russia, 105066, Moscow, 10, 1st Basmanny Lane; e-mail: SikorskayaLE@social.mos.ru

---

**Yulia V. Kovaleva**, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Competency Center for the Development and Training of Family and Childhood Support Specialists, Institute for Additional Professional Education of Social Workers; Postal Address: Russia, 105066, Moscow, 10, 1st Basmany Lane; e-mail: KovalevaYV@social.mos.ru

**Olga V. Vaskova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Institute for Additional Professional Education of Social Workers; Postal Address: Russia, 105066, Moscow, 10, 1st Basmany Lane; e-mail: VaskovaOV1@social.mos.ru

**Ekaterina S. Davydova**, Senior Lecturer, Institute for Additional Professional Education of Social Workers; Postal Address: Russia, 105066, Moscow, 10, 1-y Basmany Lane; e-mail: DavydovaES1@social.mos.ru

**Lyudmila A. Radina**, Specialist, Institute for Additional Professional Education of Social Workers; Postal Address: Russia, 105066, Moscow, 10, 1-y Basmany Lane; e-mail: RadinaLA@social.mos.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 10 April 2026. Accepted 5 May 2026. Published 19 June 2026.

Научная статья

УДК 372.882

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-154-162>

## **КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ**

---

**Александр Михайлович Шуралёв**

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа,  
Россия, ashifomk@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9049-3517>

**Резюме.** *В сфере укрепления и развития эффективного многофункционального сотрудничества России в современном мире все более важное значение приобретают организационные и методические возможности обучения русскому языку и русской литературе школьников в странах ближнего зарубежья. Целенаправленная работа по методическому обеспечению постижения зарубежными школьниками культурных ценностей, содержащихся в русской литературе, служит укреплению позиций русского языка и распространению российской культуры в мире, выводит на новый уровень объединительные тенденции и интеграционные процессы в межгосударственных отношениях. В статье представлено описание одного из направлений разработанной кафедрой русской литературы Института филологического образования и межкультурных коммуникаций БГПУ им. М. Акмуллы модели научно-методического обеспечения дополнительной образовательной программы «Русская литература» для русскоязычных школ Республики Кыргызстан. Это направление реализует концептологический подход к обучению русской литературе, основанный на методологических принципах моделирования взаимосвязи языка и культуры в художественном тексте. В статье приводятся примеры из созданного на этой основе учебного пособия, содержащего интерпретационные комментарии к изучаемым по школьной программе произведениям русских писателей. Эти комментарии предлагаются ученикам киргизских школ с русским языком обучения для систематизации их представлений о концептосфере и нравственно-эстетических ценностях русской литературы. Концептологический подход к обучению русской литературе в поликультурной среде способствует обогащению тезауруса обучающихся коннотативной и фоновой лексикой, конкретизирует их представления о художественной картине мира, формирует у школьников способность видеть национально-культурное своеобразие и интернациональную общность концептуальных смыслов художественной образности.*

**Ключевые слова:** *русская литература, поликультурная среда, художественная картина мира, художественный концепт, концептологический инструментарий, интерпретационный комментарий, культурные ценности, тезаурус*

---

## Для цитирования

Шуралёв А.М. Концептологический аспект обучения русской литературе в зарубежной школе // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 154–162. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-154-162>

## Финансирование

Публикация подготовлена в рамках государственного задания на выполнение работ в 2026 г. НИОКТР 126032719375-6.

Research article

## THE CONCEPTUAL ASPECT OF TEACHING RUSSIAN LITERATURE IN A FOREIGN SCHOOL

**Alexander M. Shuralev**

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia,  
ashifomk@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9049-3517>

**Abstract.** *In the field of strengthening and developing Russia's effective multifunctional cooperation in the modern world, the organizational and methodological possibilities for teaching Russian and Russian literature to schoolchildren in neighboring countries are becoming increasingly important. Targeted work on providing methodological support for foreign students to understand the cultural values contained in Russian literature solves a number of important tasks. It is an important factor in the humanitarian and political influence of the Russian Federation in the global community, and it serves to strengthen the position of the Russian language and promote Russian culture around the world. The Department of Russian Literature at the Institute of Philological Education and Intercultural Communications at the M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University has developed a model of scientific and methodological support for the additional educational program "Russian Literature" for Russian-speaking schools in the Kyrgyz Republic. The article presents one of the directions of this model, which implements a conceptual approach to teaching Russian literature in a multicultural environment. This approach is based on the methodological principles of modeling the relationship between language and culture and identifying the specific features of an individual's linguistic consciousness and its national-specific traits. The article provides examples from a textbook based on this approach, which contains interpretive sketches that analyze the artistic concepts of Russian writers' works included in the school curriculum. These studies are offered to students of Russian-language schools in Kyrgyzstan to systematize their understanding of the conceptsphere, the artistic worldview, and the moral and aesthetic values of Russian literature. The conceptual approach to teaching Russian literature in a multicultural environment helps to enrich students' thesauri with connotative and background vocabulary. He specifies students' ideas about the artistic worldview and helps them develop the ability to see the national and cultural diversity and international commonality of the conceptual meanings of artistic imagery.*

**Keywords:** *Russian literature, multicultural environment, artistic worldview, artistic concept, conceptual tools, interpretative commentary, cultural values, thesaurus*

---

## For citation

Shuralev, A.M. (2026). The conceptual aspect of teaching russian literature in a foreign school. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 154–162. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-154-162>

---

## Funding

The publication was prepared within the framework of the state assignment for the performance of work in 2026. NIOKTR 126032719375-6.

В сфере укрепления и развития эффективного многофункционального сотрудничества России в современном мире все более важное значение приобретают организационные и методические возможности обучения русскому языку и русской литературе школьников в странах ближнего зарубежья, направленные на обеспечение «гуманитарного и политического влияния Российской Федерации в мировом сообществе» и служащие «распространению российской культуры в мире»<sup>1</sup>. Как отмечают Л.Э. Слуцкий и Е.А. Худоренко, «российская языковая политика за рубежом способна воздействовать на эффективность отношений между странами» и укрепляет объединительные тенденции в евразийском пространстве (Слуцкий, Худоренко, 2023, с. 7). В настоящее время, когда наше государство «придает большое значение поддержке и распространению русского языка, литературы и культуры за рубежом», «осуществление просветительских инициатив на международном уровне» «способствуют формированию позитивного образа, повышению международного авторитета Российской Федерации» (Мишина, Антонов, 2020, с. 263).

В русле реализации таких просветительских инициатив наша кафедра русской литературы Института филологического образования и межкультурных коммуникаций БГПУ им. М. Акмуллы проводит прикладное научное исследование «Модель научно-методического обеспечения дополнительной образовательной программы “Русская литература” для русскоязычных школ Республики Кыргызстан». Идея проекта заключается в разработке указанной модели на основе синтеза творческого и научного подходов. Проект основан на концепции литературоцентричности русской культуры и призван способствовать межкультурному диалогу, продвижению русского языка и культуры за рубежом. В данной статье мы рассмотрим одно из направлений предлагаемой нами модели, связанное с концептологическим аспектом обучения русской литературе.

При чтении художественных текстов необходимо ориентировать ученика-читателя на видение и постижение их концептуальной архитектоники, выстраивающей взаимосвязи языка и культуры в системе, раскрывающей диалектические отношения между языковыми явлениями и внеязыковой действительностью. Возможности этой системы, расширяя и углубляя ее интеграционные связи с русским языком и русской культурой, создают благоприятные условия для продуктивного обучения русской литературе школьников в поликультурной среде (Шуралёв, 2009, с. 3–5). Роль своеобразного проводника, помогающего ученикам увидеть, понять, осмыслить, осознать, запомнить содержащиеся в литературных произведениях сокровища языка и культуры, может успешно выполнять художественный концепт (Шуралёв, 2020, с. 21–22). Художественный концепт — это, образно говоря, волшебный фонарь, который помогает

---

<sup>1</sup> Концепция «Русская школа за рубежом», утвержденная Президентом РФ от 3 ноября 2015 года. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/50643> (дата обращения: 5.03.2026).

---

ученику-читателю высветить и увидеть в литературном произведении, по определению Б.Л. Пастернака, «и образ мира, в слове явленный, и творчество, и чудотворство». Осмысление текстуального воплощения концептов при анализе обеспечивает целостное восприятие и интерпретацию текста со всеми мельчайшими подробностями и понимание значимости каждой художественной детали в ее культурологическом обрамлении. Художественные концепты — это специфические культурологические теги и коды, посредством которых на разных этапах жизни человека его память может не только воспроизвести композицию, сюжет и нравственно-эстетическую сущность когда-то прочитанных произведений, но и способна обозначить ценностные ориентиры для решения любых самых сложных проблем и задач, возникающих перед человеком в разных сферах жизнедеятельности. Концептологический анализ ориентирован на нахождение в тексте ключевых слов и репрезентируемых ими доминирующих концептов, определение ассоциативных полей этих слов в различных контекстах, выявление их места в образной системе литературного произведения и аксиологической обусловленности во взаимосвязи с идейно-тематическим его содержанием (Шуралёв, 2010, с. 95). На этой основе нами создано учебное пособие «Ключевые слова и художественные концепты русской литературы», в котором ученикам киргизских школ с русским языком обучения для систематизации их представлений о концептосфере и культурных ценностях русской литературы предлагаются концептологически ориентированные интерпретационные комментарии к изучаемым по школьной программе произведениям русских писателей. Объектом описания в этих комментариях является ключевая лексика, а предметом исследования — концептологическое осмысление ее роли в формировании образной системы, идейно-тематического содержания и проблематики интерпретируемых произведений. В интерпретационных комментариях в литературном контексте с описанием художественной детализации представлены такие значимые для понимания менталитета русского народа и русской культуры концепты, как «родина», «родная природа», «дорога», «свет», «любовь», «дружба», «семья», «дом», «стол», «хлеб», «творчество», «мастерство», «жертвенность», «милосердие», «совесть», «щедрость», «деревья», «цветы», «музыка», «память». Приведем примеры некоторых интерпретационных комментариев, представленных в этом учебном пособии.

В рассказе А.И. Куприна «Скворцы» (5 класс) перед читателями орнитологически-антропоморфно раскрываются в органическом единстве концепты «родная природа» и «родина». Художественное воплощение этих концептов осуществляется через взаимодействующие и взаимопроникающие образы повествователя и перелетных птиц — скворцов. Повествователь рассказывает о многотрудной, насыщенной и радостями, и трагическими событиями жизни перелетных птиц с их неудержимой, целеустремленной, преодолевающей разные преграды тягой к родным местам и в то же время слово за словом, как художник, мазок за мазком, краска за краской, штрих за штрихом рисует на наших глазах зрительно воспринимаемую, осязаемую, обоняемую и звучащую картину, которая проникает в наше читательское сознание и наполняет его пониманием того, почему ни птица, ни зверь, ни человек не могут жить без родины. Первые мазки на этой разворачивающейся перед читателями картине рождают ощущение приближающейся весны и соответственно — полное радостных предчувствий весеннее настроение: рыхлеющий и темнеющий на полях снег, показывающаяся большими плешинками «черная, жирная, парившаяся на солнце земля», набухшие березовые почки, становящиеся из белых «желтыми, пушистыми и огромными» барашки на вербах, зацветающая ива, вылетающие из ульев за первым взятком пчелы и показавшиеся на лесных полянах под-

---

---

снежки. Это ощущение обостряется нетерпеливым ожиданием прилета «старых знакомых» — «милых, веселых, общительных птиц», «радостных вестников весны» (Куприн, 1964, с. 5). Далее на рисуемой повествователем картине, как из тумана, неясными, далекими, еле угадываемыми очертаниями проступают юг Европы, Малая Азия, северные области Африки — те места, откуда возвращаются скворцы, а также те приключения и опасности, которые встречаются им в пути: «дожди, бури, плотные туманы, градовые тучи, хищные птицы, выстрелы жадных охотников...» (Куприн, 1964, с. 5). Эта часть картины то омрачается черными красками внезапного урагана, который, застигнув обессиленных дальним полетом «перелетных странников на середине безбрежного моря», приводит к гибели всю стаю, «за исключением малой частицы наиболее сильных», то просветляется по счастливой случайности встречающимся им «в эти ужасные минуты» морским судном, становящимся для них временным спасительным прибежищем. Но и для перелетевших через море, достигнувших желанного берега птиц злоключения не заканчиваются. «Гибельными бывают порою и прибрежные маяки», и «истомленные перелетом, отяжелевшие от морской влаги птицы, достигнув вечером берега, бессознательно» «разбиваются грудью о толстое стекло, о железо и камень» (Куприн, 1964, с. 6). Но, несмотря на все эти страшные преграды, они летят, отдавая перелету без остатка все силы и даже зачастую саму свою жизнь. Что же заставляет их это делать? Они летят, потому что ими движет ни с чем не сравнимый по своему магнетическому воздействию зов родных мест. То самое врожденное чувство родины, которое «в любых испытаниях у нас никому не отнять», как написал, уже говоря не о птицах, а о людях, спустя годы во второй половине XX в. поэт Михаил Матусовский в ставшем благодаря композитору Вениамину Баснеру всенародно любимой песней стихотворении «С чего начинается Родина».

Следующая часть картины — долгожданный прилет скворцов в родные места, их законное обоснование в освобожденных от пронырливых и нахальных воришек-воробьев скворечниках, строительство и обживание гнезд, добывание корма. Важное место на рисуемой картине занимает описание того, как устанавливается дружба между человеком и скворцом, приводящая к пониманию, что птица — «создание очень умное, наблюдательное: она чрезвычайно памятьлива и признательна за всякую доброту» (Куприн, 1964, с. 9). Звуковая часть рисуемой картины украшается необычной и отчасти юмористической песней скворца, совмещающей в своем чуть ли не оркестровом звучании «и кусочки соловьиных трелей, и резкое мяуканье иволги, и сладкий голосок малиновки, и музыкальное лепетанье пеночки, и тонкий свист синички», и кудахтанье курицы, и шипенье ножа точильщика, и скрип двери, и гнусавый звук детской военной трубы (Куприн, 1964, с. 9–10). Но, когда скворец-мамаша начинает высиживать птенцов, скворец-папаша «уже не насмешничает и никого не дразнит. Теперь песенка его нежна, проста и чрезвычайно мелодична. Может быть, это и есть настоящая, единственная скворчинная песня?» (Куприн, 1964, с. 10). Следующая часть картины представляет самое хлопотливое и ответственное время в жизни скворцов: появление на свет нового поколения и неустанную заботу о нем взрослых, проявляющих в этой заботе ответственность, находчивость, смекалку и чувство товарищества, поскольку птенцов надо накормить, защитить от кошек и галок, воспитать сильными и выносливыми, готовыми к грядущим тяжелым перелетам. «Скоро предстоит молодым первый, великий экзамен, из которого кое-кто и не выйдет живым» (Куприн, 1964, с. 11). Прочувствовав и пережив, благодаря мастерству повествователя, вместе со скворцами весь этот годовой жизненный цикл, читатель проникается пониманием того, что полноценное воспитание

---

---

молодого скворчиного поколения, как и поколения человеческого, возможно только здесь, где они появились на свет в родных гнездах, где ранее родились и их родители. «Но вот уже завернули первые холода. Пора в путь. <...> До свидания, милые скворцы! Прилетайте весной. Гнезда вас ждут...» (Куприн, 1964, с. 11).

Описанных в рассказе А.И. Куприным скворцов можно сравнить с птицами из стихотворения киргизского поэта Суюнбая Эралиева «Перелетные птицы» (перевод С. Куняева) (Озеро памяти, 1998, с. 6).

Снова птицы вершат перелет:  
стая — с юга, другая — с востока.  
Клин за клином из дальних широт —  
вон они в синем небе высоко!

Их дорога среди облаков,  
их ночлег — где застанет усталость...  
Сколько стран, государств, городов  
за плечами пернатых осталось!

Птичья стая как воздух вольна  
и ничья, как небесные своды...  
Под крыльями граница видна —  
нет границ у птичьей свободы.

Их владенья — распахнутый мир...  
Так летите, пернатые дива!  
В синем небе то клин, то пунктир —  
прилетайте, гнездитесь счастливо!

Примечательно, что А.И. Куприн написал свой рассказ в 1916 г., а затем волею сам оказался в положении «перелетной птицы»: в 1919 г. эмигрировал за границу, жил во Франции, глубоко переживая разлуку с родиной, и только в 1937 г., незадолго до своей кончины, вернулся в родную страну. Находясь на чужбине, этот могучий богатырь, по свидетельству современников, зачах и безвременно превратился в дряхлого старика. «Эмигрантская жизнь вконец изжевала меня, а отдаленность от родины вконец приплюснула мой дух к земле», — писал он И.Е. Репину<sup>1</sup>. И он вернулся, снова испытывав в последний год своей жизни ту радость, которую может подарить только «родное гнездо».

В рассказе Ю.Я. Яковлева «Цветок хлеба» (6 класс) концепт «хлеб» представлен ключевыми словами-образами «кусочек хлеба», «солдатский житник» и «корж». Герой рассказа маленький мальчик Коля, детство которого пришлось на суровые военные годы, «всегда был голодным», «черноволосый, нестриженный, взъерошенный, с проступающими ребрышками, он был похож на маленького исхудалого волчонка. Он тянул в рот все, что было съедобным, — щавель, вяжущие ягоды черемухи, какие-то корни, дикие лесные яблоки, пронзительно кислые и крепкие» (Яковлев). Мальчика в начале рассказа можно сравнить с живущими впроголодь и питающимися в буквальном смысле «подножным кормом» левонтьевскими ребятами из рассказа В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой». Только один раз за все годы войны «он наелся хлеба вдосталь». Этот случай, когда переночевавшие в доме наши автоматчики дали мальчику большой кусок

---

<sup>1</sup> «Мне нельзя без России...». URL: <https://rgsai.ru/biblioteka/novosti/mne-nelzya-bez-rossii/> (дата обращения 1.03.2026).

---

настоящего хлеба, запомнился ему как какая-то небывалая сказка или волшебный сон. Центральную в композиции и проблематике рассказа роль играют испеченные бабушкой из выращенной в конце войны на огороде пшеницы коржи. Один из них мальчик съедает буквально за одно мгновение, а второй должен отнести на пасеку дедушке. Этот второй корж становится в рассказе точкой отсчета нравственного взросления мальчика, своеобразной стартовой площадкой осознания им своего места в мире как человека, несущего ответственность за свои поступки, соизмеряемые с непреложными законами человеческого общежития и взаимодействия. Героя, несущего корж дедушке на пасеку, можно сравнить с медведем из сказки «Маша и медведь», несущим за спиной в коробе Машеньку. «Не садись на пенек, не ешь пирожок». Только здесь эти слова беззвучно шепчет мальчику его взрослеющая совесть. Проходя дорогу на пасеку и возвращаясь обратно, Коля проходит нелегкий путь человеческого становления, складывающийся из вешек, обозначенных такими художественными деталями, как «упавший голос», «горячий корж», «обжигаемая кожа», «молчание», «мысли о счастливом будущем». Незаметно возвращенный дедушкой в подарок герою корж, завернутый в чистую тряпицу, «завязанную узлом», можно сравнить с несмотря ни на что привезенным и подаренным внуку бабушкой пряником в рассказе В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой». Чистая тряпица в финале рассказа символизирует чистую совесть дедушки, переданную как эстафету поколений растущему внуку. Концепт «хлеб» в рассказе Ю.Я. Яковлева связан с понятиями «война», «детство», «голод», «терпение», «взросление», «становление личности», «совесть», «подарок», «эстафета поколений», «память».

Художественно воплощенное в рассказе отношение к хлебу можно сравнить с подобным отношением лирического героя, выраженным в стихотворении киргизского поэта Суюнбая Эралиева «Люблю я бродить...» (перевод С. Куняева) (Озеро памяти, 1998, с. 4–5).

Люблю я бродить  
среди сжатых осенних полей.  
Жнивье под ногами  
да поздние темные травы.  
Вот-вот и закружится снег  
над деревней моей,  
нужда миновала  
поля сберегать от потравы.  
Бредет по тропинке чабан  
и собака за ним,  
бредут по жнивью  
разноцветные овцы и козы,  
плывет над аилом  
домашний струящийся дым  
и запах лепешек  
в душе поднимает вопросы.  
Я тихо бреду,  
не спеша наклоняюсь к жнивью.  
Увижу потерянный колос —  
склонюсь,  
поднимаю,  
и в этой привычке себя самого узнаю,

---

свою довоенную юность  
опять вспоминаю.  
О чем написать?  
Ну, конечно, о хлебе, о том,  
что он словно воздух  
для нас вездесущ и насущен,  
любые богатства  
без хлеба — мираж и фантом.  
Так было в прошедшем  
и так оно будет в грядущем.

Элементы концептологического инструментария были апробированы нами в классах с полиэтническим составом учащихся в школах города Уфы, в Кушнарниковском многопрофильном профессиональном колледже им. Д.Б. Мурзина, а также в БГПУ им. М. Акмуллы на занятиях со студентами по дисциплине «Методика обучения русской литературе» и при изучении магистрантами программы «Русский язык и литература в поликультурном пространстве». Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что концептологический подход к обучению русской литературе в поликультурной образовательной среде способствует более глубокому пониманию изучаемого произведения, обогащению тезауруса обучающихся коннотативной и фоновой лексикой, конкретизирует их представления об архетипах национальной и общечеловеческой культуры, о системе этических и эстетических ценностей, формирует у школьников способность видеть национально-культурное своеобразие и интернациональную общность художественной образности (Шуралёв, 2013, с. 320–321).

## Литература

- Куприн А.И. Скворцы // Куприн А.И. Собрание сочинений в девяти томах. Том 7. М.: Издательство «Правда», 1964. С. 5–11.
- Мишина Н.Ю., Антонов Е.А. Итоги проведения международных просветительских экспедиций, направленных на распространение русского языка, литературы, культуры и российского образования в странах ближнего и дальнего зарубежья // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2020. Т. 17, № 2. С. 261–270. <https://doi.org/10.22363/2618-897X-2020-17-2-261-270>
- Озеро памяти. Сборник стихов киргизских поэтов. М.: «Стилистика», 1998. 60 с.
- Слуцкий Л.Э., Худоренко Е.А. Особенности современной языковой политики России в ближнем зарубежье // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. Т. 13, № 1. С. 6–14. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2023-13-1-6-14>
- Шуралёв А.М. Изучение литературы в полиэтнических классах основной школы. Пособие для учителя. СПб.: Просвещение, 2009. 165 с.
- Шуралёв А.М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 362 с.
- Шуралёв А.М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы // Наука и школа. 2010. № 5. С. 94–98.
- Шуралёв А.М. Полифункциональность художественных концептов в литературном образовании. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2020. 191 с.
- Яковлев Ю.Я. Цветок хлеба // Учебно-методический кабинет. URL: <https://pedkopilka.ru/shkolnye-prazdniki/den-pobedy/raskazy-o-velikoi-otechestvenoi-voine-1941-1945/jakovlev-cvetok-hleba.html> (дата обращения 1.03.2026).
-

---

## References

- Kuprin, A.I. (1964). Starlings. In Kuprin A.I. *Collected Works in Nine Volumes* (vol. 7, pp. 5–11). Moscow: Pravda. (In Russ.)
- Lake of Memory. A collection of poems by Kyrgyz poets.* (1998). Moscow: Stilistika. (In Russ.)
- Mishina, N.Yu., & Antonov, E.A. (2020). Results of International Educational Expeditions Aimed at the Spread of the Russian Language, Literature, Culture, and Russian Education in the Countries of the Near and Far Abroad. *Polilingvial'nost' i transkul'turny'e praktiki*, 17(2), 261–270. (In Russ.)<https://doi.org/10.22363/2618-897X-2020-17-2-261-270>
- Shuralev A.M. (2009). *Studying Literature in Multi-Ethnic Classes of Secondary Schools. A Guide for Teachers*. St. Petersburg: Prosveshhenie. (In Russ.)
- Shuralev, A.M. (2010). The Conceptual Aspect of Literary Text Analysis in Literature Classes. *Nauka i shkola*, (5), 94–98. (In Russ.)
- Shuralev, A.M. (2013). *The conceptual aspect of the analysis of literary text in literature lessons* [dissertation]. Moscow. (In Russ.)
- Shuralev, A.M. (2020). *The Polifunctionality of Artistic Concepts in Literary Education*. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. M. Akmully. (In Russ.)
- Slutsky, L.E., & Khudorenko, E.A. (2023). Features of Russia's modern language policy in the near abroad. *Humanities. Bulletin of Financial university*, 13(1), 6–14. (In Russ.)  
<https://doi.org/10.26794/2226-7867-2023-13-1-6-14>
- Yakovlev, Yu.Ya. (n. d.). *The Flower of Bread*. (In Russ.) Retrieved from <https://pedkopilka.ru/shkolnye-prazdniki/den-pobedy/raskazy-o-velikoi-otechestvenoi-voine-1941-1945/jakovlev-cvetok-hleba.html>

---

## Информация об авторе

**Шуралёв Александр Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; почтовый адрес: Россия, 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а, корпус 3; электронная почта: ashifomk@yandex.ru

---

## Заявление о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

## История статьи

Поступила в редакцию 18.03.26. Принята к печати 30.03.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

## Information about the author

**Alexander M. Shuralev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla; Postal Address: Russia, 199034, Ufa, 3a, building 3, Oktyabrskoy Revolyutsii Street; e-mail: ashifomk@yandex.ru

---

## Conflicts of interest

The author declares no conflicts of interests.

---

## Article history

Received 18 March 2026. Accepted 30 March 2026. Published 19 June 2026.

---

Научная статья

УДК 372.851

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-163-177>

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕРВИСА «ЯКласс» В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ВЕРОЯТНОСТЬ И СТАТИСТИКА» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

---

**Сергей Викторович Щербатых<sup>1</sup>, Анна Юрьевна Полякова<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия

<sup>1</sup> [shcherserg@mail.ru](mailto:shcherserg@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4870-8257>

<sup>2</sup> [poliakova.ani@yandex.ru](mailto:poliakova.ani@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9737-2473>

**Резюме.** *Включение учебного предмета «Вероятность и статистика» в инвариантную часть учебного плана 10–11 классов общеобразовательной школы и обновление содержания математической подготовки старшеклассников актуализируют поиск специально-методических решений по использованию цифровых образовательных ресурсов в стохастической линии школьного курса. Цель исследования состоит в научном обосновании и разработке методических приемов применения сервиса «ЯКласс» в практике преподавания указанного курса. Методологическую основу работы составили системно-деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), личностно ориентированный (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, М.А. Холодная), цифрово-дидактический (М.П. Лапчик, Л.П. Мартиросян, Е.С. Полат) и компетентностный (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) подходы; использованы анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативно-правовых документов, обобщение опыта учителей-практиков, функционально-технологический анализ платформы. В результате выделены и систематизированы пять групп дидактических возможностей сервиса, обоснована совокупность приемов адаптации контента под темы курса 10–11 классов, сформулированы пять принципов проектирования интерактивных заданий, разработан пятиэтапный алгоритм внедрения сервиса в практику учителя математики и предложены источники данных для оценки результативности.*

**Ключевые слова:** *вероятность и статистика, ЯКласс, цифровые образовательные ресурсы, стохастическая линия школьного курса, методика обучения математике, дифференциация обучения, школьники*

### **Для цитирования**

Щербатых С.В., Полякова А.Ю. Методические особенности использования сервиса «ЯКласс» в рамках изучения курса «Вероятность и статистика» в общеобразовательной школе // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 163–177. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-163-177>

---

© Щербатых С.В., Полякова А.Ю., 2026. Опубликовано Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина. Открытый доступ на условиях лицензии СС BY 4.0.

---

## METHODICAL FEATURES OF USING THE «YaClass» SERVICE WITHIN THE STUDY OF THE «PROBABILITY AND STATISTICS» COURSE IN GENERAL EDUCATION SCHOOL

Sergei V. Scherbatykh<sup>1</sup>, Anna Yu. Polyakova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

<sup>1</sup> shcherserg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4870-8257>

<sup>2</sup> poliakova.ani@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9737-2473>

**Abstract.** *The introduction of «Probability and Statistics» as an independent subject in the invariant part of the curriculum of grades 10–11 of the Russian general education school and the renewal of the content of mathematical training of senior schoolchildren actualize the search for specific methodical solutions for the use of digital educational resources in the stochastic line of the school course. The purpose of the study is the scientific substantiation and development of methodical techniques for using the «YaClass» service in the practice of teaching the named course. The methodological basis combines the system-activity approach (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, V.V. Davydov), the learner-centred approach (A.G. Asmolov, I.A. Zimnyaya, M.A. Kholodnaya), the digital-didactic approach (L.P. Martirosyan, E.S. Polat, A.B. Batyrbaev, L.L. Bosova, A.G. Shirokolobova), and the competency-based approach (I.A. Zimnyaya, A.V. Khutorskoy); the methods include the analysis of psychological-pedagogical and methodical literature, normative documents, generalisation of practitioners' experience, and functional-technological analysis of the platform. The study identifies and systematises five groups of didactic possibilities of the service, substantiates a set of techniques for adapting the content to the topics of the course in grades 10–11, formulates five principles of designing interactive tasks, develops a five-stage algorithm for implementing the service in the practice of a mathematics teacher, and proposes data sources for evaluating the results.*

**Keywords:** *probability and statistics, YaKlass, digital educational resources, stochastic line of the school course, mathematics teaching methodology, FSES, differentiated learning, interactive tasks*

### For citation

---

Scherbatykh, S.V., & Polyakova, A.Yu. (2026). Methodical features of using the «YaClass» service within the study of the «Probability and Statistics» course in general education school. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 163–177. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-163-177>

### Введение

Современный этап развития российского общего образования характеризуется устойчивым переходом от регламентированного по предметному признаку обучения к лично-ностно ориентированной модели, в которой от учителя ожидается обеспечение каждому обучающемуся условий для формирования предметных, метапредметных и личностных результатов в логике требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее — ФГОС СОО; ФГОС СОО, 2012). На уровне нормативного регулирования стохастический материал впервые полу-

---

чил статус самостоятельного учебного предмета «Вероятность и статистика» в инвариантной части учебного плана 10–11 классов, что повлекло за собой пересмотр и содержательных, и методических основ его преподавания.

Перед учителем математики возникает совокупность взаимосвязанных задач: обеспечить системное освоение стохастических понятий (случайное событие, вероятность, дисперсия, математическое ожидание, нормальное распределение и т.п.), сформировать у обучающихся практические навыки работы с реальными числовыми данными, развить готовность к принятию решений в условиях неопределенности. Принимая во внимание абстрактный характер вероятностно-статистического материала и его недостаточную наглядность при традиционных способах изложения, указанная задача оказывается сопряженной с известным противоречием. С одной стороны, нормативные требования предписывают формирование разноуровневых компетенций, ориентированных на статистический анализ реальных явлений.

Описанное противоречие осложняется типичными затруднениями, регулярно фиксируемыми по итогам государственной итоговой аттестации (ГИА) и диагностических работ: обучающиеся демонстрируют формальное усвоение определений, но испытывают трудности при интерпретации данных, построении вероятностных моделей реальных ситуаций, оценке устойчивости статистических выводов.

В сложившихся условиях в качестве педагогически целесообразного инструмента поддержки преподавания стохастической линии все чаще рассматриваются электронные образовательные ресурсы и онлайн-сервисы. Анализ функционала ряда популярных в Российской Федерации платформ (Российская электронная школа, «Учи.ру», «Сдам ГИА», «01 Математика», «1С: Математический конструктор», «Skysmart», «ЯКласс») позволяет говорить о наличии в них значимого дидактического потенциала, ориентированного на интерактивную презентацию учебного материала, автоматизированный контроль и формирование индивидуальных образовательных траекторий. Среди указанных сервисов особое место занимает «ЯКласс», сочетающий охват ключевых предметов общего образования и системно представленную линию заданий по курсу «Вероятность и статистика» для 10 и 11 классов, тематическая разбивка которой привязана к программным разделам учебника.

Вместе с тем методическое сопровождение использования «ЯКласс» применительно именно к стохастической линии разработано недостаточно. Большая часть имеющихся публикаций ориентирована либо на общее описание возможностей сервиса, либо на его применение в иных предметных областях: алгебре, геометрии, информатике, иностранном языке. Между тем специфика курса «Вероятность и статистика», то есть высокая доля экспериментально-моделирующих процедур, потребность в визуализации распределений, необходимость многократно повторяемых случайных опытов, предъявляет к функционалу платформы и к методике работы с ним особые требования.

Цель настоящего исследования состоит в научном обосновании и разработке методических приемов использования сервиса «ЯКласс» в практике преподавания курса «Вероятность и статистика» в общеобразовательной школе. В соответствии с поставленной целью сформулированы следующие исследовательские задачи: 1) выявить и систематизировать дидактические возможности сервиса «ЯКласс», значимые для формирования стохастической подготовки обучающихся 10–11 классов; 2) обосновать педагогически целесообразное соотношение традиционных и цифровых форматов учебной деятельности при изучении вероятностно-статистической линии; 3) разработать приемы проектирования и дифференциации интерактивных заданий на платформе с учетом

---

---

требований ФГОС СОО (ФГОС СОО, 2012) к учебному предмету «Вероятность и статистика»; 4) предложить алгоритм поэтапного внедрения сервиса в практику учителя математики и охарактеризовать источники данных для оценки результативности его применения.

### **Обзор литературы**

Изучение онлайн-сервиса «ЯКласс» как педагогически значимого инструмента поддержки школьного образования за последнее десятилетие закрепилось в качестве самостоятельного направления в отечественной педагогической литературе. По характеру решаемых задач опубликованные работы целесообразно объединить в несколько содержательных групп.

Первая группа исследований сосредоточена на общих дидактических возможностях платформы и ее месте в системе цифровых ресурсов школы. Г.Н. Гиматдинова обращается к возможностям «ЯКласс» в формировании регулятивных универсальных учебных действий (далее — РУУД) обучающихся 7–9 классов и, опираясь на эмпирические данные апробации сервиса в МАОУ «Средняя школа № 150 им. Героя Советского Союза В.С. Молокова» (г. Красноярск), фиксирует, что обучающиеся «не только проявили заинтересованность к предоставляемым возможностям, но и во время учебного процесса демонстрировали свои регулятивные умения» (Гиматдинова, 2020, с. 92). Аналогичный по проблематике опыт описан Т.С. Цыбиковой и Н.А. Васильевой применительно к курсу информатики и подготовке к ЕГЭ; авторы характеризуют сильные стороны сервиса, а основным дидактическим достоинством признают то, что «материалы изложены по параграфам и по темам учебника, что позволяет легко ориентироваться по программе» (Цыбикова, Васильева, 2023, с. 21).

Вторая группа публикаций посвящена использованию платформы для формирования предметных и функциональных компетенций. О.В. Ребеко обсуждает дидактический потенциал сервиса в формировании математической функциональной грамотности и приемы включения соответствующих заданий в урок; автор характеризует охват учебного материала и подчеркивает, что «база „ЯКласс“ содержит 1,8 триллиона заданий по 13 предметам школьной программы, ЕГЭ, ОГЭ и ВПР» (Ребеко, 2022, с. 282). С.В. Лаптинова и С.Н. Водолад, рассматривая «ЯКласс» в составе общей экосистемы школьных цифровых сервисов, обращают внимание на индивидуализацию обучения и аналитические возможности сервиса: «Каждый ученик получает индивидуальное домашнее задание, по итогам выполнения которого, он видит результат и может сразу проанализировать свои ошибки» (Лаптинова, Водолад, 2023, с. 80). Н.В. Кезикова обобщает данные о влиянии сочетания платформ LearningApps и «ЯКласс» на учебную мотивацию обучающихся и подчеркивает значимость встроенной системы оценивания и обратной связи, отмечая, что «учащиеся, использующие LearningApps, отмечают улучшение в переработке знаний путем активного вовлечения в процесс обучения» (Кезикова, 2025, с. 179).

Третья группа работ затрагивает применение сервиса в смежных с математикой предметных областях. А.В. Мирошниченко и П.В. Закотнова исследуют методические возможности «ЯКласс» и фиксируют принципиально значимый для всякой работы с платформой дидактический эффект: «обучающийся может увидеть результат сразу после выполнения упражнения» (Мирошниченко, Закотнова, 2021, с. 119).

Отдельную и теоретически значимую группу составляют публикации, в которых вопросы цифровизации стохастической подготовки осмысливаются на концептуальном

---

---

уровне. В статье, опубликованной в журнале «Информатика в школе», цифровая трансформация математического образования рассматривается как преодоление технологического и нового цифрового разрывов; автор фиксирует, что «цифровая трансформация математического образования может устранить неравенство в использовании цифровых технологий» (Полякова, 2022, с. 7). В этой связи «ЯКласс» отнесем к ресурсам, способным поддержать персонализированную организацию учебного процесса. Смежная проблематика цифровизации математического образования и формирования стохастического мировоззрения раскрывается также в работах К.Г. Лыковой и С.В. Щербатых (Лыкова, 2022; Щербатых, Лыкова, 2020).

Анализ перечисленных работ позволяет констатировать следующее: в отечественной педагогике сложилось общее признание дидактической ценности сервиса «ЯКласс», однако специально-методические рекомендации по его применению в курсе «Вероятность и статистика» для 10–11 классов до настоящего времени системно не представлены. Указанное обстоятельство обуславливает актуальность настоящего исследования.

### **Методологическая база исследования**

Методологическую основу исследования составили четыре дополняющих друг друга подхода. Системно-деятельностный подход задает понимание учебной деятельности как специально организованного процесса освоения способов действия и соотносится с логикой ФГОС СОО<sup>1</sup>, ориентированной на предметные, метапредметные и личностные результаты (Выготский, 2024; Рубцов и др., 2024; Соколова, 2024). Личностно ориентированный подход позволяет учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьника, его субъективный учебный опыт и различия в готовности к работе с цифровым контентом (Асмолов, 2022; Зимняя, 2021; Холодная, 2026). Цифрово-дидактический подход, используемый вместо менее определенного обозначения «цифровой подход», опирается на исследования информатизации образования, цифровой дидактики и применения информационных технологий в учебном процессе; в данной работе он связан прежде всего с трудами Л.П. Мартиросян (2010), Е.С. Полат (2010), Л.Л. Босовой (2024) и А.Г. Широколовой (2024). Компетентностный подход, обозначаемый в настоящей статье как четвертая составляющая методологической базы, задает ориентацию на формирование готовности обучающегося применять вероятностно-статистические знания в учебных и жизненных ситуациях (Зимняя, 2021; Хуторской, 2024).

В работе использованы теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативно-правовых документов и опыта учителей-практиков; функционально-технологический анализ ресурса «ЯКласс» (соотнесение структуры, контента и инструментов платформы с программой курса 10–11 классов); метод систематизации дидактических возможностей по соотнесению с этапами учебной деятельности; моделирование сценариев применения сервиса на различных этапах урока. В качестве эмпирической базы привлечены опубликованные результаты апробации платформы в школьной практике, в частности материалы Г.Н. Гиматдиновой (МАОУ № 150, г. Красноярск), Т.С. Цыбиковой и Н.А. Васильевой (РБНЛ № 1, г. Улан-Удэ), Ю.М. Яманчевой (ЧУ ОШ «Логос М», г. Мытищи).

---

<sup>1</sup> ФГОС СОО. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.02.2025). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 08.05.2026).

---

---

## Результаты и обсуждение

**Дидактические возможности «ЯКласс» применительно к курсу «Вероятность и статистика».** Проведенный анализ функционала «ЯКласс» позволяет выделить пять групп дидактических возможностей сервиса, наиболее значимых для преподавания вероятностно-статистической линии в 10–11 классах.

1. Структурно-навигационные возможности. Все материалы платформы организованы по предметам, классам и темам в строгом соответствии с действующей программой курса, что обеспечивает учителю простоту планирования и выбора учебного контента. На уровне курса «Вероятность и статистика» в 10 классе представлены тематические разделы: «Представление данных и описательная статистика», «Случайные опыты и случайные события, опыты с равновероятными элементарными исходами», «Операции над событиями. Сложение вероятностей», «Условная вероятность, дерево случайного опыта, формула полной вероятности и независимость событий», «Элементы комбинаторики», «Серии последовательных испытаний», «Случайные величины и распределения», «Обобщение и систематизация знаний». В 11 классе линия продолжается разделами «Математическое ожидание случайной величины», «Дисперсия и стандартное отклонение случайной величины», «Закон больших чисел», «Непрерывные случайные величины (распределения)», «Нормальное распределение». Подобная тематическая разбивка позволяет учителю встраивать материал сервиса в структуру урока без дополнительного перепланирования рабочей программы.

2. Контентно-задачные возможности. Каждая тема представлена шестью функциональными блоками: материалы для учителя (методическое описание), теория (иллюстрированная лекция), задания (тренировочные упражнения, разделенные по уровню сложности), дополнительные задания (скрытые от учеников), тесты, проверочные тесты. Подобная компоновка дает учителю возможность сочетать на одном тематическом материале фронтальную работу, индивидуальную тренировку, контрольное тестирование и анализ его итогов.

3. Контрольно-оценочные и аналитические возможности. После выполнения каждого задания обучающийся видит развернутые шаги решения, что дает возможность самостоятельной работы над ошибками и разбора собственного хода рассуждений. На уровне класса учитель располагает аналитическими отчетами, отражающими процент освоения темы, количество попыток, время, затраченное на отдельное задание, и типологию допущенных ошибок.

4. Мотивационно-рейтинговые возможности. Балльная система оценки, система ТОПов внутри класса и школы, олимпиадные форматы, подготовительные тренажеры по ОГЭ и ЕГЭ создают для обучающегося внешнюю мотивационную рамку, активизирующую его учебную деятельность. Сопоставление аналогичных эффектов, описанных в источниках по работе с сервисом в иных предметных областях, позволяет предположить, что близкая закономерность будет наблюдаться и в условиях обучения стохастическому материалу при условии корректного дидактического сопровождения.

5. Инструментально-моделирующие возможности. Сервис содержит механизм генерации вариантов заданий и автоматизированной проверки, позволяющий предъявлять обучающимся однотипные задачи с разными условиями и параметрами<sup>1</sup>. Соб-

---

<sup>1</sup> Инновационная технология «ЯКласс» — генератор вариантов заданий. Самоучитель по ЦОР «ЯКласс» // ЯКласс. URL: <https://www.yaklass.ru/p/ikt-gramotnost/kontent/innovatcionnaia-tekhnologiiia-iaiclass-6998034/re-d29a5dde-32df-4de3-acee-a59472185b20> (дата обращения: 07.05.2026).

---

ственно моделирующие процедуры при изучении стохастической линии целесообразно дополнять электронными таблицами, динамическими графиками и визуализациями, поскольку именно эти внешние инструменты позволяют организовать многократное воспроизведение случайного опыта, наблюдение относительных частот и обсуждение статистической устойчивости.

**Адаптация контента «ЯКласс» под темы курса «Вероятность и статистика».** Полнота функционала платформы, охарактеризованная выше, не отменяет необходимости адаптации стандартного контента под специфику стохастической линии. Опыт-но-аналитическое сопоставление имеющихся в «ЯКласс» материалов с программой курса позволяет выделить совокупность педагогически целесообразных приемов адаптации.

Первый прием состоит в варьировании числовых данных и контекстуальных сценариев типовой задачи. Так, задания раздела «Случайные опыты и случайные события. Элементарные исходы» в 10 классе представлены в легком, среднем и сложном уровнях и могут использоваться как основа для многократной тренировки с изменением числовых параметров и сюжетов<sup>1</sup>. Такая организация снижает вероятность механического заимствования готового решения между обучающимися и одновременно обеспечивает достаточный объем тренировочного материала; технологически она согласуется с генератором вариантов заданий GenExis, описанным в самоучителе «ЯКласс»<sup>2</sup>.

Второй прием связан с интеграцией реальных наборов данных. На уровне 10 класса целесообразно дополнять задания материалами из открытых источников: Росстата, региональных статистических отчетов, демографических обзоров, данных ВЦИОМ. Раздел «Представление данных с помощью таблиц и диаграмм» включает задания на чтение таблиц, круговых диаграмм, анализ результатов продаж, медицинских показателей и материалов в формате ЕГЭ, поэтому особенно располагает к включению реальных статистических массивов<sup>3</sup>.

Третий прием состоит в подключении эмпирических симуляций случайных опытов. Темы «Случайные опыты и случайные события», «Серии последовательных испытаний», «Дерево случайного эксперимента» прямо предполагают многократное проведение виртуального или табличного эксперимента<sup>4</sup>. Важно подчеркнуть, что платформа в данном случае выступает не как самостоятельный симулятор случайных чисел, а как источник тематических заданий, сочетаемый с генератором вариантов GenExis и внеш-

---

<sup>1</sup> Случайные опыты и случайные события. Элементарные исходы. Вероятность и статистика, 10 класс: уроки, тесты, задания // ЯКласс. URL: [https://www.yaklass.ru/p/veroyatnost-i-statistika/10-klass/sluchainye-opyty-i-sluchainye-sobytiia-opyty-s-ravnovozmozhnymi-element\\_-7400338/sluchainye-opyty-i-sluchainye-sobytiia-elementarnye-iskhody-7376763](https://www.yaklass.ru/p/veroyatnost-i-statistika/10-klass/sluchainye-opyty-i-sluchainye-sobytiia-opyty-s-ravnovozmozhnymi-element_-7400338/sluchainye-opyty-i-sluchainye-sobytiia-elementarnye-iskhody-7376763) (дата обращения: 07.05.2026).

<sup>2</sup> Инновационная технология «ЯКласс» ...

<sup>3</sup> Представление данных с помощью таблиц и диаграмм. Вероятность и статистика, 10 класс: уроки, тесты, задания [Электронный ресурс]. URL: <https://www.yaklass.ru/p/veroyatnost-i-statistika/10-klass/predstavlenie-dannykh-i-opisatelnaia-statistika-7377905/predstavlenie-dannykh-s-pomoshchiu-tablits-i-diagramm-7357778> (дата обращения: 07.05.2026).

<sup>4</sup> Вероятность и статистика, 10 класс: уроки, тесты, задания [Электронный ресурс]. URL: <https://www.yaklass.ru/p/veroyatnost-i-statistika/10-klass> (дата обращения: 07.05.2026); Дерево случайного эксперимента. Вероятность и статистика, 10 класс: уроки, тесты, задания [Электронный ресурс]. URL: [https://www.yaklass.ru/p/veroyatnost-i-statistika/10-klass/uslovnaia-veroyatnost-derevo-sluchainogo-opyta-formula-polnoi-veroiatno\\_-7423453/derevo-sluchainogo-eksperimenta-7449199](https://www.yaklass.ru/p/veroyatnost-i-statistika/10-klass/uslovnaia-veroyatnost-derevo-sluchainogo-opyta-formula-polnoi-veroiatno_-7423453/derevo-sluchainogo-eksperimenta-7449199) (дата обращения: 07.05.2026).

---

---

ними средствами моделирования — электронными таблицами, Desmos или аналогичными инструментами. Это позволяет обучающимся наблюдать сходимость относительной частоты к теоретической вероятности и получать эмпирическую основу для последующего теоретического обобщения.

Четвертый прием касается дифференциации заданий по уровню сложности. На платформе для тематических разделов представлены тренировочные задания с маркировкой сложности (легкое, среднее, сложное), а также проверочные работы с возможностью повторного выполнения; это видно, например, в разделах «Описательная статистика» и «Дерево случайного эксперимента»<sup>1</sup>. Соответствующая логика дифференциации обеспечивает построение индивидуальных маршрутов освоения стохастического материала: для обучающихся с высокой стартовой подготовкой подбираются задачи с нестандартными выборками и ситуациями, требующими содержательной интерпретации; обучающимся, испытывающим трудности, предлагаются задачи с подсказками и поэтапной отработкой алгоритма решения.

Пятый прием связан с обогащением проверочных тестов задачами повышенной сложности и заданиями в формате ЕГЭ. Особое значение это имеет в 11 классе при подготовке к итоговой аттестации: задания на вычисление дисперсии и стандартного отклонения, на математическое ожидание дискретных распределений и на интерпретацию таблиц/диаграмм целесообразно объединять с задачами практико-ориентированного типа<sup>2</sup>. В этом случае проверочный блок выполняет не только контролирующую, но и развивающую функцию: обучающийся учится переносить формальный алгоритм вычисления в ситуацию анализа реальных данных.

#### **Принципы проектирования интерактивных заданий и их дифференциация.**

Опираясь на выделенные дидактические возможности и приемы адаптации, представляется возможным сформулировать совокупность принципов проектирования интерактивных заданий по курсу «Вероятность и статистика» в среде «ЯКласс».

Принцип соответствия учебной цели. Каждое задание должно соотноситься с конкретной планируемой образовательной задачей: первичным знакомством с понятием, отработкой вычислительных умений, формированием навыков моделирования, итоговой диагностикой. На начальном этапе изучения вероятности (10 класс, разделы «Случайные опыты и случайные события», «Элементарные исходы») целесообразно использовать задания формата множественного выбора и сопоставления, предполагающие распознавание элементарных событий, их пересечения и объединения, отношений совместности и несовместности. По мере освоения материала вводятся задания на построение дерева случайного опыта, на применение формул сложения вероятностей и условной вероятности, далее — задачи комбинаторного характера и моделирование серий последовательных испытаний.

---

<sup>1</sup> Дерево случайного эксперимента...; Описательная статистика. Вероятность и статистика, 10 класс: уроки, тесты, задания [Электронный ресурс]. URL: <https://www.yaklass.ru/p/veroyatnost-i-statistika/10-klass/obobshchenie-i-sistematizatsiia-znaniy-7394653/opisatelnaia-statistika-7380283> (дата обращения: 07.05.2026).

<sup>2</sup> Представление данных с помощью таблиц и диаграмм...; Дисперсия и стандартное отклонение. Вероятность и статистика, 11 класс: урок [Электронный ресурс]. URL: <https://www.yaklass.ru/p/veroyatnost-i-statistika/11-klass/dispersiia-i-standartnoe-otkloneni-sluchainoi-velichiny-7451643/dispersiia-i-standartnoe-otkloneni-7447896/re-4d31d052-f2e8-4176-8fc7-21374f2a9d84> (дата обращения: 07.05.2026).

---

---

Принцип эмпирической интерпретации понятий. Понятия «частота», «относительная частота» и «вероятность» закладываются через цикл заданий с малыми выборками (10–20 испытаний), сопровождаемых визуализацией результатов в виде гистограмм или круговых диаграмм. Получаемая на этих выборках вариативность относительных частот при повторении опыта подводит обучающегося к классическому определению вероятности и к закону больших чисел в его эмпирическом представлении.

Принцип поэтапного усложнения. Последовательность учебных задач выстраивается в соответствии с уровневой дифференциацией: на начальном уровне обучающимся предлагаются типовые задачи с подсказками, на среднем уровне они выполняют самостоятельное моделирование случайного опыта, на углубленном уровне переходят к интерпретации статистического материала и обоснованию выводов. Принцип согласуется с уровневой логикой ФГОС СОО, выделяющей базовый и углубленный уровни освоения учебного предмета.

Принцип связи с реальностью. Задания формулируются на основе реальных контекстов: социологические опросы, демографические данные, банковская статистика, метеорологические наблюдения, медицинские диагностические показатели. Подобный подход, с одной стороны, соответствует требованию ФГОС СОО о формировании математической функциональной грамотности, с другой стороны, обеспечивает мотивационную опору для учебной деятельности обучающегося.

Принцип адаптивности по индивидуальным траекториям. Учитель может выстраивать индивидуальные учебные маршруты за счет отбора заданий разных уровней сложности, настройки количества попыток, анализа результатов выполнения и последующего перераспределения тренировочных материалов. Например, при устойчивом освоении темы «Дисперсия и стандартное отклонение» обучающемуся предлагаются нестандартные задачи с реальными выборками, а при затруднениях — задания с меньшим числом переменных и развернутыми шагами решения<sup>1</sup>. Концептуально такой подход согласуется с общей перспективой цифровой трансформации общего образования и работает на устранение нового цифрового разрыва, связанного с неравенством в активном использовании цифровых технологий участниками образовательного процесса.

В качестве модельного примера представим сценарий проектирования интерактивного задания по теме «Условная вероятность» (10 класс). Учебная цель: формирование умения вычислять условную вероятность события и интерпретировать ее в контексте реальной ситуации. Тип задания: задача-сценарий с варьируемыми параметрами. Условие: «В классе из  $N$  учащихся  $K$  школьников посещают факультатив по информатике,  $M$  посещают факультатив по физике, при этом  $R$  посещают оба факультатива. Случайным образом выбран один обучающийся. Найти вероятность того, что он посещает факультатив по информатике при условии, что он посещает факультатив по физике». Параметры  $N$ ,  $K$ ,  $M$ ,  $R$  подбираются в установленных границах согласованности, что позволяет создать несколько однотипных вариантов задания и исключить механическое заимствование готового решения. Этапы решения, выводимые после ввода ответа: формулировка определения условной вероятности; запись через число благоприятных исходов; проверка по формуле  $P(A|B) = P(A \cap B) / P(B)$ ; содержательная интерпретация полученного числового значения. Описанный сценарий иллюстрирует совокупность применяемых принципов и соотносится с материалами раздела «Дерево

---

<sup>1</sup> Описательная статистика...; Дисперсия и стандартное отклонение...

---

случайного эксперимента», где вероятностная ситуация задается через последовательность исходов и их графическое представление<sup>1</sup>.

**Алгоритм внедрения «ЯКласс» в курс «Вероятность и статистика» и средства оценки результативности.** Систематизация рассмотренных выше методических положений позволяет предложить пятиэтапный алгоритм внедрения сервиса «ЯКласс» в практику преподавания курса «Вероятность и статистика» в 10–11 классах общеобразовательной школы. Алгоритм не заимствуется как готовая методика работы с платформой; он разработан как авторская адаптация общей логики педагогического проектирования ADDIE (*analysis, design, development, implementation, evaluation*) к условиям школьного курса и к функционалу цифрового образовательного ресурса (Branch, 2009; Полат, 2010). Соответственно диагностический этап соотносится с анализом образовательной ситуации, проектировочный — с планированием целей и контента, адаптационный — с разработкой и настройкой материалов, основной — с внедрением в учебный процесс, контрольно-аналитический — с оценкой результатов и корректировкой последующего цикла.

1. Диагностический этап. На вводном этапе учитель проводит входную диагностику стохастической подготовки обучающихся, опираясь как на собственные диагностические работы, так и на средства самой платформы (раздел проверочных тестов с открытыми попытками). Цель этапа состоит в выявлении стартового уровня знаний, типичных пробелов в материале основной школы и индивидуальных образовательных потребностей.

2. Проектировочный этап. По результатам диагностики учитель отбирает тематические разделы сервиса, соответствующие тематическому планированию рабочей программы. Параллельно проектируются: тренировочные блоки (для отработки текущей темы), проверочные блоки (для текущего и итогового контроля), адаптивные траектории для сильных и слабых обучающихся, формы интеграции платформенных заданий с традиционными форматами учебной работы.

3. Адаптационный этап. Третий этап посвящен формированию у обучающихся базовой цифровой компетентности работы с платформой: освоению интерфейса, отработке процедур регистрации, входа, выбора задания, ввода ответа, просмотра шагов решения. На стохастическом материале обучающиеся знакомятся с простейшими типами заданий, в которых вырабатываются единообразные обозначения  $P(A)$ ,  $P(A|B)$ ,  $M(X)$ ,  $D(X)$  и навык внимательного чтения формулировок.

4. Основной этап. На главном этапе реализуется собственно тематическое обучение: каждое программное занятие сопровождается одним или несколькими модулями платформы, выполняющими функции либо первичного знакомства с темой, либо тренировки, либо итогового контроля. Учитель сочетает фронтальное объяснение, групповую работу с обсуждением сценариев случайного опыта и индивидуальную работу обучающегося на платформе. Подобное многоканальное предъявление материала, по нашим данным согласующееся с практикой ряда образовательных организаций (Цыбикова, Васильева, 2023), позволяет учителю гибко перераспределять учебное время в зависимости от выявляемых дефицитов и одновременно поддерживать познавательный интерес обучающихся.

5. Контрольно-аналитический этап. Завершающий этап посвящен оценке результативности применения сервиса. В качестве критериев предлагается совокупность количественных и качественных показателей: динамика академической успеваемости по

---

<sup>1</sup> Случайные опыты и случайные события...

---

модулям курса, индекс вовлеченности обучающихся (по числу обращений к материалам и среднему времени выполнения заданий), качество выполнения проверочных работ, обратная связь обучающихся (анкетирование, структурированное интервью). Такая логика соответствует оценочному блоку модели педагогического проектирования ADDIE, где результаты внедрения используются для корректировки следующего цикла проектирования (Branch, 2009), а также согласуется с исследованиями, подчеркивающими значение встроенной аналитики и обратной связи в цифровых образовательных сервисах (Лаптинова, Водолад, 2023; Кезикова, 2025).

В целях итоговой оценки результативности применения «ЯКласс» в курсе «Вероятность и статистика» представляется целесообразной триангуляция трех источников данных: результатов проверочных и контрольных работ, проводимых в рамках обычной учебной деятельности; аналитических отчетов самой платформы (процент освоения темы, число попыток, время выполнения, типичные ошибки); обратной связи обучающихся, фиксируемой через анкеты и структурированные интервью. Сопоставление этих данных, во-первых, повышает валидность оценочных выводов; во-вторых, позволяет выявлять устойчивые паттерны учебного поведения обучающихся; в-третьих, служит основанием для корректировки методики на следующем учебном цикле.

## **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сформулировать четыре основных вывода.

Во-первых, актуальное состояние нормативно-правовой и педагогической ситуации, сложившееся в связи с введением учебного предмета «Вероятность и статистика» в инвариантную часть учебного плана 10–11 классов, обуславливает необходимость целенаправленной методической работы по интеграции цифровых образовательных ресурсов в стохастическую подготовку обучающихся. Сервис «ЯКласс», обладающий комплексом структурно-навигационных, контентно-задачных, контрольно-оценочных, мотивационно-рейтинговых и инструментально-моделирующих возможностей, занимает в этом ряду одну из ключевых позиций.

Во-вторых, систематизация дидактических возможностей платформы применительно к программе курса позволяет говорить о ее принципиальном соответствии тем требованиям, которые предъявляет ФГОС СОО к формированию у обучающихся стохастической компетентности.

В-третьих, эффективное использование сервиса предполагает специальное методическое сопровождение, включающее адаптацию контента под специфику стохастической линии (варьирование данных, интеграция реальных выборок, эмпирические симуляции, дифференциация по уровню, обогащение задачами в формате ЕГЭ) и проектирование интерактивных заданий по принципам соответствия учебной цели, эмпирической интерпретации понятий, поэтапного усложнения, связи с реальностью и адаптивности по индивидуальным траекториям.

В-четвертых, разработанный пятиэтапный алгоритм внедрения сервиса (диагностический, проектировочный, адаптационный, основной, контрольно-аналитический этапы) представляет собой авторскую адаптацию логики педагогического проектирования ADDIE к условиям преподавания курса «Вероятность и статистика» с использованием «ЯКласс». Он дает учителю математики готовую последовательность работы с платформой, а предложенная триангулированная совокупность источников данных позволяет реализовать обоснованную оценку результативности.

---

## Литература

- Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
- Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М.: Юрайт, 2024. 432 с.
- Гиматдинова Г.Н. Возможности использования онлайн-сервиса «ЯКласс» для формирования регулятивных универсальных учебных действий обучающихся 7–9-х классов общеобразовательной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 8. С. 87–99. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11059>
- Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2021. 384 с.
- Кезикова Н.В. Влияние LearningApps и ЯКласс на мотивацию и успехи учащихся в информатике // Современные проблемы науки, общества и образования: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции (Пенза, 20 июня 2025 г.). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. С. 178–181.
- Лаптинова С.В., Водолад С.Н. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках математики // Актуальные проблемы теории и практики обучения физико-математическим и техническим дисциплинам в современном образовательном пространстве: VII Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция (Курск, 14–15 декабря 2023 г.). Курск, 2023. С. 76–81.
- Лыкова К.Г. Формирование стохастического мировоззрения старшеклассников в условиях цифровизации математического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2022.
- Мартиросян Л.П. Теоретико-методические основы информатизации математического образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 312 с.
- Мирошниченко А.В., Закотнова П.В. Методические возможности онлайн-сервисов ЯКласс.ру и LearningApps.org при развитии лексического навыка // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сборник материалов XIV Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Омск, 03 июня 2021 г.). Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2021. С. 118–121.
- Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010.
- Полякова А.Ю. Цифровая трансформация математического образования как преодоление цифрового разрыва (на примере обучения стохастике) // Информатика в школе. 2022. № 2. С. 4–17. <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2022-21-2-4-17>
- Ребеко О.В. Возможности использования сервиса ЯКласс для формирования функциональной грамотности у обучающихся в рамках уроков математики // Far East Math 2022: материалы национальной научной конференции (Хабаровск, 22–26 ноября 2022 г.). Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2022. С. 280–285.
- Рубцов В.В., Эльконин Б.Д., Цукерман Г.А., Улановская И.М. Школа Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова: от истории к перспективам // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 1. С. 16–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>
- Соколова Е.Е. Превратить психологию «в науку о живом человеке...»: о психотехническом характере исследований школы А.Н. Леонтьева 1940-х гг. // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 3. С. 109–118. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200311>
- Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Издательство Юрайт, 2026. 334 с.
- Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Вестник Института образования человека. 2024. № 2. С. 6.
- Цыбикова Т.С., Васильева Н.А. Использование образовательного ресурса «ЯКласс» на уроках информатики // Информационные системы и технологии в образовании, науке и бизнесе: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Улан-Удэ, 21–22 июня 2023 г.) / науч. ред. А.А. Тонхонова; отв. ред. Н.В. Очирова. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2023. С. 18–28.
-

- 
- Широколобова А.Г. Платформенные образовательные решения как инструмент цифровой дидактики // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сборник статей V Международной научно-практической конференции. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. С. 249–259.
- Щербатых С.В., Лыкова К.Г. Формирование стохастического мировоззрения старшеклассников посредством развития вероятностного стиля мышления // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2020. № 2 (18). С. 46–50. <https://doi.org/10.24888/2500-1957-2020-18-2-46-52>
- Branch R.M. *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York: Springer, 2009. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>

## References

- Asmolv, A.G. (2007). *Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka*. Moscow: Smysl: Izdatel'skij tsentr "Akademiya". (In Russ.)
- Branch, R.M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- Gimatdinova, G.N. (2020). Vozmozhnosti ispol'zovaniya onlajn-servisa «YaKlass» dlya formirovaniya regulativnyh universal'nyh uchebnyh deystvij obuchayushchihsya 7–9-h klassov obshche-obrazovatel'noj shkoly. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, (8), 87–99. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11059>
- Kezikova, N.V. (2025). The impact of LearningApps and YaKlass on students' motivation and success in computer science. In *Contemporary Problems of Science, Society and Education: Collection of Articles from the VIII International Scientific and Practical Conference (Penza, June 20, 2025)* (pp. 178–181). Penza: Nauka i Prosveshchenie. (In Russ.)
- Kholodnaya, M.A. (2026). *Psihologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya*. Moscow: Yurayt. (In Russ.)
- Khutorskoy, A.V. (2024). Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*, (2), 6. (In Russ.)
- Laptnova, S.V., & Vodolad, S.N. (2023). The use of digital educational resources in mathematics lessons. In *Current issues in the theory and practice of teaching physical, mathematical and technical disciplines in the modern educational space: VII All-Russian (with international participation) scientific and practical conference (Kursk, December 14–15, 2023)* (pp. 76–81). Kursk. (In Russ.)
- Lykova, K.G. (2022). *Formation of a stochastic worldview of high school students in the context of digitalization of mathematical education* [dissertation abstract]. Moscow. (In Russ.)
- Martirosyan, L.P. (2010). *Theoretical and methodological foundations of informatization of mathematical education* [dissertation]. Moscow. (In Russ.)
- Miroshnichenko, A.V., & Zakotnova, P.V. (2021). Methodical capacity of online services YaClass.ru and LearningApps.org in lexical skills development. In *New Technologies in Teaching Foreign Languages: Proceedings of the XIV All-Russian Student Scientific and Practical Conference (Omsk, June 3, 2021)* (pp. 118–121). Omsk: Omskij gosudarstvennyj universitet im. F.M. Dostoevskogo. (In Russ.)
- Polat, E.S., & Bukharkina, M.Yu. (2010). *Modern pedagogical and information technologies in the education system*. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
- Polyakova, A.Yu. (2022). Digital Transformation of Mathematics Education as a Way to Overcome the Digital Divide (Based on Stochastics). *Informatika v shkole*, (2), 4–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2022-21-2-4-17>
- Rebeko, O.V. (2022). The possibilities of using YaClass service for the formation of functional literacy among students in the framework of mathematics lessons. In *Far East Math 2022: Proceedings of the National Scientific Conference (Khabarovsk, November 22–26, 2022)* (pp. 280–285). Khabarovsk: Izdatel'stvo TOGU. (In Russ.)
-

- 
- Rubtsov, V.V., Elkonin, B.D., Tsukerman, G.A., & Ulanovskaya, I.M. (2024). The D.B. Elkonin—V.V. Davydov school: From history to prospects. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 20(1), 16–26. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2024200104>
- Shcherbatykh, S.V., & Lykova, K.G. (2020). Formation of the stochastic worldview of senior schoolchildren through the development of the probabilistic style of thinking. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie*, (2), 46–50. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2500-1957-2020-18-2-46-52>
- Shirokolobova, A.G. (2024). Platform educational solutions as a tool of digital didactics. In *Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2024): Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference* (pp. 249–259). Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU. (In Russ.)
- Sokolova, E.E. (2024). Transforming psychology “into a science of living humans...”: on the psychotechnical nature of the research of A.N. Leontiev’s school in the 1940s. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 20(3), 109–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2024200311>
- Tsybikova, T.S., & Vasilyeva, N.A. (2023). Using the educational resource “YaKlass” at the lessons of computer science. In *Information Systems and Technologies in Education, Science, and Business: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Ulan-Ude, June 21–22, 2023)* (pp. 18–28). Ulan-Ude: Buryat State University Press. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (2024). *Lectures on Psychology. Thinking and Speech*. Moscow: Yurayt. (In Russ.)
- Zimnyaya, I. A. (2021). *Educational psychology*. Moscow: Logos. (In Russ)

---

### Информация об авторах

**Щербатых Сергей Викторович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, информатики, физики и методики обучения, ректор Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: shcherserg@mail.ru

**Полякова Анна Юрьевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель 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: poliakova.ani@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 9.05.26. Принята к печати 25.05.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### Information about the authors

**Sergey V. Shcherbatykh**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Mathematics, Computer Science, Physics, and Teaching Methods, Rector, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: shcherserg@mail.ru

**Anna Yu. Polyakova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer 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: poliakova.ani@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 9 May 2026. Accepted 25 May 2026. Published 19 June 2026.

Научная статья  
УДК 37.015.31  
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-178-187>

## **ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ**

---

**Олег Викторович Щупленков**

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки,  
Ессентуки, Россия, [oleg.shup@gmail.com](mailto:oleg.shup@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0087-4248>

**Резюме.** *Цифровая компетентность становится обязательным условием успешной профессиональной социализации выпускников. Доступ к информационным ресурсам и ИКТ неравномерен. На примере вузов показано, что именно мешает формированию цифровых и технологических компетенций обучающихся. Одним из главных барьеров для внедрения цифровой грамотности в обучение выступает разрыв между задачами образовательных учреждений и реальными подходами к преподаванию. Он заметен, когда технологии применяются формально или без привязки к учебным целям. Такая формальная интеграция технологий без педагогического содержания не способствует формированию у обучающихся понимания их потенциала и применения. Проанализирована готовность студентов к жизни и профессиональной деятельности в цифровой среде. Объект исследования — уровень сформированности цифрового мышления. Предмет исследования — взаимосвязь цифровых компетенций и исследовательских умений студентов. Методологическая основа исследования: теоретико-прикладная, количественная, полевая, описательно-корреляционная. Выборка составила 120 студентов. Анкеты по цифровой грамотности и исследовательской активности прошли экспертную оценку и ретестовую проверку. Методологической основой исследования послужил гипотетико-дедуктивный метод. Гипотезы проверялись коэффициентом корреляции Спирмена. Наибольшую значимость имеет положительная связь цифровой грамотности и исследовательской активности ( $Rho = 0,856$ ;  $p = 0,000$ ) — чем выше цифровая грамотность обучающихся, тем выше их исследовательская активность.*

**Ключевые слова:** *знания; информация; исследовательская деятельность; обучающиеся; цифровая компетентность; цифровые ресурсы*

### **Для цитирования**

---

Щупленков О.В. Факторы, способствующие формированию цифровых компетенций и исследовательских умений у студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 178–187. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-178-187>

---

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

---

## **FACTORS CONTRIBUTING TO THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES AND RESEARCH SKILLS AMONG STUDENTS**

**Oleg V. Shchuplenkov**

Stavropol State Pedagogical Institute, Branch in Eessentuki, Eessentuki, Russia,  
oleg.shup@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0087-4248>

**Abstract.** *Digital competence is becoming a prerequisite for successful professional socialization of graduates. Access to information resources and ICTs is uneven. Using the example of universities, it is shown what exactly prevents the formation of digital and technological competencies of students. One of the main barriers to the introduction of digital literacy in education is the gap between the objectives of educational institutions and real approaches to teaching. It is noticeable when technologies are applied formally or without reference to educational goals. The readiness of students for life and professional activity in the digital environment is analyzed. The object of research is the level of digital thinking formation. The subject of the research is the interrelation of digital competencies and research skills of students. Methodological grounds of the research: theoretical and practical, statistical, field, descriptive and correlational. Research sample: 120 university students. Questionnaires on digital literacy and inquiry activity have been validated and revalidated. Hypothetico-deductive method was used as a methodological ground of the study. The hypotheses were verified by means of Spearman's correlation coefficient. The correlation of digital literacy with research activity is most significant ( $Rho = 0.856$ ;  $p = 0.000$ ) — the higher the digital literacy of students, the higher their research activity.*

**Keywords:** *knowledge; information; research activities; students; digital competence; digital resources*

### **For citation**

---

Shchuplenkov, O.V. (2026). Factors contributing to the formation of digital competencies and research skills among students. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 178–187. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-178-187>

### **Введение**

Актуальность работы. В образовательных системах настоятельно требуется формирование не только цифровых, но и исследовательских компетенций для развития науки и улучшения качества образования. При этом запросы современного общества демонстрируют растущую потребность в повышении цифровой и научной грамотности студентов высших учебных заведений. Эти навыки не только позволяют им более глубоко усваивать знания, но и адаптироваться к быстрым изменениям, вызванным глобализацией, которые существенно влияют на образовательный ландшафт. Повышение уровня обучения и цифровых компетенций потенциально может расширить охват и применимость образовательных систем, тем самым увеличивая профессиональные возможности молодых людей в условиях постоянно развивающейся цифровой экономики.

Профессиональная техническая подготовка обучающихся сформирована на высоком уровне. Это определяет как перспективность, так и риски в плане непрерывности обучения. Определенную тревогу вызывает низкий уровень цифровой грамотности ча-

---

сти обучающихся (часто технологии они применяют преимущественно в развлекательных и социальных целях, а не в учебной). При этом в предыдущих наших исследованиях по региону 80 % молодых людей (16–24 лет) имели базовый уровень цифровой грамотности, что на 24 % больше, чем у представителей старшего поколения (24–74 лет) — 56 %. По цифровым компетенциям наиболее высокую долю респондентов с базой или выше имеют студенты кафедры математики (97 %), наименьшую — кафедры начальных классов (56 %). На гуманитарно-техническом факультете 86 % обучающихся имеют начальный или выше уровень компьютерной грамотности. Направлением работы по устранению цифрового неравенства и необходимости оперативного решения задач как по повышению цифровой грамотности, так и по повышению общего уровня образовательной подготовки направлено исследование.

Практическая значимость исследования подтверждается реальной потребностью студентов в освоении навыков поиска информации (не все знают, где искать, не умеют критически выбирать источники), критическом анализе художественной и научной литературы (не умеют анализировать книги, журнальные статьи, научные работы, что мешает им соединить теории с практическими задачами исследования).

Цифровые компетенции — способность и умение человека успешно и безопасно использовать ИКТ в образовательной, учебно-воспитательной, профессиональной и повседневной жизни. Социально-профессиональная адаптация личности. По определению Е.А. Антюховой и П.И. Касаткиной (2020) цифровая компетентность — это умение действовать в цифровом пространстве компетентно, ответственно, безопасно, критически, творчески, автономно, этично, что позволяет решать проблемы, задачи, общаться, управлять информацией, работать в коллективе, создавать и обмениваться информацией и медиаконтентом. В связи с этим С.П. Елшанский пишет: «вопрос атрибуции психикой актуальности или неактуальности информации выступает ключевым (по крайней мере одним из ключевых) в решении проблемы долговременного сохранения учебных знаний. Поэтому ему должно быть уделено должное научно-исследовательское внимание. Эта проблема очевидно связана с учебной мотивацией» (Елшанский, 2021, с. 146).

Концепция цифровых компетенций разработана на основе коннективизма, провозглашенного Siemens. Коннективизм рассматривает знания как то, что передается по сети, а в контексте педагогики — как структурированную информацию, получаемую в результате использования ИКТ. Коннективизм «скорее описывает новые возможности для реализации конструктивистских принципов в цифровой среде, чем предлагает принципиально новое понимание процессов обучения» (Кор, Hill, 2008, р. 11). Этот вывод ставит под сомнение претензии коннективизма на статус четвертой образовательной парадигмы. Коннективизм помогает обучающимся распознавать собственные поведенческие и когнитивные изменения в процессе взаимодействия с цифровыми ресурсами, что развивает исследовательскую компетенцию (Гуреева, Козьмина, 2014).

Исследовательская деятельность является важным инструментом развития личностных качеств молодежи: «... интегративное динамическое структурно-уровневое качество личности специалиста, аккумулирующее совокупность компетенций, коммуникативных и познавательных способностей; отражающее его готовность результативно применять имеющийся опыт осуществления межязыковой коммуникации в ходе научно-исследовательской деятельности в процессе решения профессиональных задач» (Ваганова и др., 2020, с. 12). Важность исследовательских компетенций подчеркивают А.С. Волкова и М.М. Кудаева: «Обучившись какому-либо сервису невозможно говорить о цифровой грамотности в перспективе. Учитывая ежедневное развитие цифровых технологий, человеку важно быть готовым к собственной цифровой трансформации и от-

---

---

крытым для инновационных технологий» (Волкова, Кудяева, 2022, с. 1973). При этом профессионально-ориентированная направленность исследовательских компетенций актуализирует необходимость их корректировки в соответствии с изменениями в обществе (Синева, 2022).

С позитивистской точки зрения теоретически обосновывается методологическая основа процесса учебного овладения: учебная деятельность как социально-смыслообразующая деятельность с позиции истинных очертаний образа успешности, вариативности, социальности как условия развития способностей и талантов личности (Поздеева, 2021). Студент включен в действенное, воспроизводимое социально значимое позитивное действие, деятельное и рефлексивное поведение. Субъект познания в интегративном подходе трактуется как открытая система, включенная в единство с объектами окружающей действительности (природой, обществом, культурой). Знание формируется в процессе познавательной деятельности, в процессе определения истинности заданной программы успешности обучающимися на основе собственного жизненного опыта (Левицкий и др., 2023). Теоретическое знание строится на наблюдении, измерении, обобщении, объяснении, логическом анализе эмпирического материала.

Компетенция исследовательская — образовательная компетенция, отвечающая требованиям рынка труда и профессиональных стандартов. Включает умение формулировать исследовательские задачи, выстраивать исследовательскую деятельность, обрабатывать и интерпретировать информацию, презентовать результаты (Тореева, 2025).

Объект исследования — уровень сформированности цифрового мышления. Предмет исследования — исследовательская активность студентов вуза.

### **Методология исследования**

Методологическая основа исследования — количественная. Данные собирались и анализировались количественно, с применением статистических методов. Тип исследования — описательный. Описательные методы применяются при изучении явлений, процессов, фактов. По сути, количественный подход основан на строгой научной строгости и предполагает использование заранее разработанных теорий и проверку заранее сформулированных статистических гипотез (Носуленко, 2021).

По типу научного исследования работа носит фундаментальный характер. Как пишет В.П. Котенко: «Если ученый в фундаментальных и прикладных исследованиях стремится описать и объяснить что-то существующее, но неизвестное, то разработчик озабочен тем, чтобы придумать и создать что-то ранее не существовавшее» (Котенко, 2016, с. 22).

Исследование не экспериментальное, так как отсутствует оперативное воздействие исследователя на переменные и зависимость переменных. Выбран поперечный дизайн, предполагающий изучение переменных в один момент времени. Такой тип исследования характеризуется минимальным вмешательством исследователя в изучаемые переменные и, как правило, отсутствием контрольных групп.

Исследование проводилось на группе студентов ВПО СГПИ в количестве 120 человек. Популяция — это совокупность объектов (людей, событий и т. д.), обладающих общими признаками и объединенных по территориальному признаку. Критерии отбора: студенты вуза. Выключены: лица, не являющиеся студентами СГПИ.

Метод анкетирования — метод сбора информации путем предъявления одинаковых вопросов респондентам лично, по телефону, через интернет. Анкета — вид опроса, формально структурированный набор письменных вопросов, релевантных гипотезам исследования и соответствующих переменным и показателям.

---

Первоначально данные систематизированы в таблице исходных данных в программе Microsoft Excel, затем перенесены в пакет статистического анализа SPSS версии 32 для удобства дальнейшей работы.

Так как исследование имеет описательно-корреляционный характер, использовался коэффициент корреляции Спирмена Rho ( $\rho$ ). Он позволил провести статистическую обработку данных и проверить гипотезы.

## Результаты

Для проверки гипотез использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена (Rho).

### Основная гипотеза.

**Гипотеза А.** Чем выше уровень развития уровень сформированности цифрового мышления студентов, тем выше уровень исследовательской активности.

**Гипотеза Б.** Уровень сформированности цифрового мышления обучающихся не взаимосвязан с уровнем исследовательской активности.

Таблица 1

### Связь между цифровой грамотностью и умениями исследовать у студентов

Корреляции				
Спирмен (Rho)	Цифровая компетентность	Исследовательские навыки		
		Коэффициент корреляции	Цифровая компетентность	Исследовательские навыки
		Спирмен (двусторонняя)	1,000	0,856
		К	120	120
	Исследовательские навыки	Коэффициент корреляции	0,856	1,000
		Спирмен (двусторонняя)	0,000	–
		К	120	120

В таблице 1 коэффициент корреляции Спирмена составляет 0,856. Значимость  $p = 0,000 < 0,05$ . На основании чего была принята альтернативная гипотеза и отклонена нулевая. Положительная корреляция полученных значений показала взаимосвязь изучаемых компонентов уровня сформированности цифрового мышления с уровнем научной активности студентов гуманитарно-технического профиля.

### Гипотеза 1.

**Гипотеза А.** Чем выше уровень сформированности цифрового мышления обучающихся, тем активнее они проявляют познавательную инициативу.

**Гипотеза Б.** Сформированность уровня цифрового мышления студентов не коррелирует с уровнем исследовательской активности.

Таблица 2

### Связь уровня сформированности цифрового мышления с исследовательскими умениями учащихся

Спирмен (Rho)	Информационная и цифровая грамотность	Исследовательские навыки		
		Коэффициент корреляции	Цифровая компетентность	Исследовательские навыки
		Спирмен (двусторонняя)	1,000	0,647
		К	120	120
	Исследовательские навыки	Коэффициент корреляции	0,647	1,000
		Спирмен (двусторонняя)	0,000	–
		К	120	120

В таблице 2 значение уровня значимости равно  $p = 0,000$ . Следовательно, гипотеза подтверждается. Максимальный коэффициент корреляции наблюдается между уровнем сформированности цифрового мышления и исследовательской деятельностью ( $p = 0,647$ ), что указывает на выраженную прямую связь.

**Гипотеза 2.**

**Гипотеза А.** Коммуникативный аспект связан с исследовательскими навыками у студентов.

**Гипотеза Б.** Коммуникативная компетенция не коррелирует с исследовательской деятельностью обучающихся.

Таблица 3

**Корреляция между коммуникативным аспектом и исследовательскими навыками студентов**

Спирмен (Rho)	Коммуникативный аспект	Корреляция		
		Коэффициент корреляции	Цифровая компетентность	Исследовательские навыки
	Коммуникативный аспект		1,000	0,718
		Спирмен (двусторонняя)	–	0,000
		К	120	120
	Исследовательские навыки	Коэффициент корреляции	0,718	1,000
		Спирмен (двусторонняя)	0,000	–
		К	120	120

Результат  $p = 0,000$  статистически значим. Поэтому принимается альтернативная гипотеза. Можно сделать вывод о наличии сильной положительной связи между уровнем коммуникативных компетенций и исследовательскими умениями студентов. Коэффициент корреляции 0,718.

**Гипотеза 3.**

**Гипотеза А.** Организация учебной деятельности строится на задании конкретной цифровой продукции, ее критериях и требованиях.

**Гипотеза Б.** Не относится к компетенциям выпускника по направлению подготовки.

Таблица 4

**Связь между умениями студентов создавать и оценивать контент и исследовательскими компетенциями**

Спирмен (Rho)	Создание цифрового контента	Корреляция		
		Коэффициент корреляции	Цифровая компетентность	Исследовательские навыки
	Создание цифрового контента		1,000	0,629
		Спирмен (двусторонняя)	–	0,000
		К	120	120
	Исследовательские навыки	Коэффициент корреляции	0,629	1,000
		Спирмен (двусторонняя)	0,000	–
		К	120	120

При значимости уровня  $\alpha = 0,05$  в таблице 4 получено  $p$ -значение  $0,000 < 0,05$ . Гипотеза подтверждена. Таким образом между элементами компетенции «создание цифрового контента» и исследовательских навыков имеется связь. Коэффициент корреляции  $r = 0,629$  показывает наличие значительной положительной зависимости между этими компонентами.

---

## Обсуждение

Гипотеза подтверждена. Эмпирические результаты выявили: высокую положительную корреляцию ИКТ-компетентностей и научной деятельности обучающихся ( $P = 0,856$ ;  $r = 0,000$ ). Практическая ценность исследования обусловлена высоким общественным интересом к активному применению ИКТ в образовании.

Во-первых, т. к. ИКТ повышают качество образования через объединение современных методов обучения и информационного потенциала. Во-вторых, их обучающий эффект подтвержден (научно + на практике). Вывод: использование ИКТ в образовании — не просто мода, а реальный катализатор инноваций в обучении и роста успеваемости обучающихся.

Показанное противоречие разрушает миф о «чистом» информационном обществе или «высоком» обществе знания как об обществе перехода информационного капитала в инновационный и социальный.

По гипотезе 1 выявлены значимые положительные корреляции между уровнем сформированности цифрового мышления и исследовательскими умениями ( $Rho = 0,647$ ,  $r = 0,000$ ). Делается вывод о положительной значимой связи между уровнем цифровой сформированности цифрового мышления и исследовательскими умениями обучающихся. Проведенное исследование подтвердило: чем выше сформированность цифрового мышления учащихся, тем активнее они работают с источниками информации, умеют находить разные точки зрения, критически оценивать их содержание, аргументированно высказываться.

Это обосновывает целесообразность формирования у обучающихся информационной культуры как способности ориентироваться в потоке информации, критически оценивать источники.

Гипотеза 2 подтверждена: при уровне значимости  $p = 0,000$  между коммуникативными компетенциями и исследовательскими компетенциями выявлена положительная корреляционная связь ( $Rho = 0,718$ ). В совокупности эти факторы влияют на развитие исследовательских компетенций в процессе групповой работы. Гипотеза 3 подтверждена: студенты используют цифровые коммуникационные приложения и среды для координации групповой деятельности. Осуществляя информационное и социальное воздействие. Выделено, что ИКТ выполняют функции коммуникационного пространства, совместного конструирования знаний, кооперативного доступа к информации.

Гипотеза 3 (значительная взаимосвязь сформированности компетенций контент-создания и исследовательских компетенций обучающихся) подтверждена. Положительная корреляция означает: чем выше уровень сформированности компетенций контент-создания, тем выше уровень сформированности исследовательских компетенций. Коэффициент  $Rho = 0,629$  ( $p = 0,000$ ). Грамотный пользователь ИКТ способен не только создавать мультимедийный контент, но и обрабатывать его, изменять, адаптировать, оформлять, лицензировать. Обосновывается авторская позиция: уровень сформированности цифрового мышления — это не только производство цифрового контента, но и его обработка, адаптация, совместное использование, что активизирует познавательную деятельность, формирует критический взгляд на информацию.

## Заключение

Гипотеза подтверждена. Показана положительная ковариационная связь между уровнем сформированности цифрового мышления и исследовательской деятельностью. Сделан вывод о связи развития исследовательской активности студентов с уровнем сформиро-

---

---

ванности цифрового мышления. Проанализированы результаты. Сделан вывод о необходимости интеграции элементов технологической грамотности в систему формирования научного и академического мышления студентов.

Гипотеза 1 подтвердилась. Выявлена достоверная положительная связь между уровнем сформированности цифрового мышления и исследовательской активностью студентов ( $Rho = 0,647$ ;  $p = 0,000$ ). Полученные результаты указывают: чем выше сформированность навыков поиска, отбора и критического анализа цифровой информации, тем качественнее студенты выполняют исследовательские задания, активнее и самостоятельнее участвуют в учебном процессе.

Гипотеза 2 подтвердилась частично. Установлена умеренная положительная корреляция между уровнем цифровой коммуникации и исследовательскими навыками ( $Rho = 0,718$ ;  $p = 0,000$ ). Цифровая коммуникация в общении способствует академическому сотрудничеству, обмену знаниями и опытом, что важно для развития исследовательских компетенций в вузовской среде.

Гипотеза 3 подтверждена. Установлена достоверная положительная корреляционная связь между элементами компетенции «создание цифрового контента» и элементами компетенции «исследовательские навыки» ( $Rho = 0,629$ ;  $p = 0,000$ ). Сформулированные выводы подтверждают: компетенция «создание цифрового контента» определяет высокий уровень развития компетенции «формирование исследовательских умений», так как предъявляет к учащимся высокие требования к креативности, аналитическим способностям, способности отбирать необходимую информацию, трансформировать ее с учетом задачи.

Сделанные выводы подтверждают необходимость интеграции цифровых компетенций в содержание образовательного процесса как важного компонента исследовательской деятельности: способствует повышению эффективности образовательного процесса в условиях информатизации и цифровой экономики.

## Литература

- Антюхова Е.А., Касаткин П.И. Цифровой вектор глобальной образовательной политики // Вестник Московского государственного института международных отношений (университета). 2020. Том 13, № 5. С. 331–351. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2020-5-74-331-351>
- Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю., Воронина И.Р. Цифровые технологии в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 53–56. <http://doi.org/10.26140/bgз3-2020-0902-0012>
- Волкова А.С., Кудяева М.М. Оценка цифровых компетенций студентов в контексте профессиональной подготовки кадров для цифровой экономики // Креативная экономика. 2022. Т. 16, № 5. С. 1953–1974.
- Гуреева Л.В., Козьмина Н.А. Коннективистская теория обучения // Молодой ученый. 2014. № 6 (65). С. 695–697. URL: <https://moluch.ru/archive/65/10617> (дата обращения: 10.05.2026).
- Елшанский С.П. Когнитивная неэффективность школьного обучения в условиях цифровизации // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 130–152. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/8>
- Котенко В.П. Наука XXI века: фундаментальная или прикладная (или стехнонаука)? // Дискурс. 2016. № 1. С. 14–23.
- Левицкий М.Л., Гриншкун В.В., Заславская О.Ю. Влияние интеграции информационных технологий на цифровую трансформацию образования и формирование ценностных ориен-

- 
- таций обучающихся // Ценностные основы развития российского образования: теория и практика. М.: МАКС Пресс, 2023. С. 62–71.
- Носуленко В.Н. Вопросы интеграции качественных и количественных методов в психологическом исследовании // Экспериментальная психология. 2021. Том 14, № 3. С. 4–16. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140301>
- Поздеева С.И. К проблеме вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность // Научно-педагогическое обозрение. 2021. Вып. 1 (35). С. 92–96. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-1-92-96>
- Синева М.В., Кропачева Т.Б. Формирование исследовательских компетенций будущих педагогов // Теория и практика социогуманитарных наук. 2022. № 4 (20). С. 37–47.
- Торева Т.А. Исследовательская деятельность как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22, № 2. С. 184–194. <http://doi.org/10.22363/2312-8631-2025-22-2-184-194>
- Kop R., Hill A. Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2008. Vol. 9. No. 3. Pp. 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>

## References

- Antyukhova, E.A., & Kasatkin, P.I. (2020). Digital vector of global educational policy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo instituta mezhdunarodny`x otnoshenij (universiteta)*, 13(5), 331–351 (In Russ.) <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2020-5-74-331-351>
- Elshanskij, S.P. (2021). Cognitive inefficiency of school education in the context of digitalization. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal*, (79), 130–152. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/79/8>
- Gureeva, L.V., & Kozmina, N.A. (2014). The connectivist theory of learning. *Molodoj uchenyj*, (6), 695–697. (In Russ.)
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Kotenko, V.P. (2016). Science of the XXI century: mathematical or applied (or computer science)? *Diskurs*, (1), 14–23.
- Leviczkij, M.L., Grinshkun, V.V., & Zaslavskaya, O.Yu. (2023). The influence of information technology integration on the digital transformation of education and the formation of students' value orientations. In *Value-Based Foundations of Russian Education Development: Theory and Practice* (pp. 62–71). Moscow: MAKS.
- Nosulenko, V.N. (2021). Issues of integration of qualitative and quantitative methods in psychological research. *E`ksperimental`naya psixologiya*, 14(3), 4–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140301>
- Pozdeeva, S.I. (2021). On the problem of involving teachers in research activities. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, (1), 92–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-1-92-96>
- Sineva, M.V., & Kropecheva, T.B. (2022). Formation of research competencies of future teachers. *Teoriya i praktika sociogumanitarny`x nauk*, (4), 37–47.
- Toreeva, T.A. (2025). Research activity as a factor in the formation of professional competence of future teachers in the context of digital transformation. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby` narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya*, 22(2), 184–194. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2312-8631-2025-22-2-184-194>
- Vaganova, O.I., Gladkov, A.V., Konovalova, E.Yu., & Voronina I.R. (2020). Digital technologies in the educational space. *Baltic Humanitarian Journal*, 9(2), 53–56.
-

---

Volkova, A.S., & Kudaeva, M.M. (2022). Assessment of students' digital competencies in the context of professional training for the digital economy. *Kreativnaya e`konomika*, 16(5), 1953–1974 (In Russ.)

---

### **Информация об авторе**

**Щупленков Олег Викторович**, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин Ставропольского государственного педагогического института, филиал в г. Ессентуки; почтовый адрес: Россия, 357635, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, д. 7; электронная почта: oleg.shup@gmail.com

---

### **Заявление о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

---

### **История статьи**

Поступила в редакцию 6.04.25. Принята к печати 24.04.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### **Information about the author**

**Oleg V. Shchuplenkov**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History, Law and Social Sciences, Stavropol State Pedagogical Institute, Branch in Eessentuki; Postal Address: Russia, 357635, Eessentuki, 7, Dolina Roz Street; e-mail: chluvic@mail.ru

---

### **Conflicts of interest**

The author declares no conflicts of interests.

---

### **Article history**

Received 6 April 2026. Accepted 24 April 2026. Published 19 June 2026.

Обзор  
УДК 37.01  
<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-188-195>

**ЕДИНСТВО В МНОГООБРАЗИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ, ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ  
(обзор заседания Круглого стола  
в рамках V Международной Ассамблеи  
Российской академии образования «Уроки единства»)**

---

**Валентина Николаевна Карташова<sup>1</sup>, Владимир Николаевич Мезинов<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Елецкий государственный университет им. А.И. Бунина, Елец, Россия

<sup>1</sup> [cartashova.vale@yandex](mailto:cartashova.vale@yandex), <https://orcid.org/0000-0002-2057-5659>

<sup>2</sup> [vmezinov127@yandex.ru](mailto:vmezinov127@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6192-7035>

**Резюме.** *Статья представляет краткий обзор научного мероприятия, состоявшегося 17 апреля 2026 г. в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина в рамках V Международной Ассамблеи Российской академии образования (РАО) «Уроки единства», посвященной Году единства народов России. Заседание Круглого стола «Единство в многообразии российского образования: исторический опыт, традиции, инновации» было организовано Елецким научным центром РАО. Методология и методы исследования. Исследование выполнено на основе содержательного анализа состоявшейся дискуссии между участниками Круглого стола в ходе обсуждения научных находок и результатов исследовательской деятельности инновационных площадок. Результаты и обсуждение. Цель проведения Круглого стола — анализ исторического развития и современных тенденций в педагогике единства с целью выработки эффективных стратегий для формирования единого образовательного пространства, способного отвечать на вызовы времени на всех уровнях обучения. Участники Круглого стола обсуждали проблемы исторического наследия России в области построения межэтнического мира и гармонии как значимый педагогический ресурс, который может быть использован педагогами для воспитания толерантности и взаимопонимания. Школа сегодня должна не только учить, но и помогать сохранять и развивать то лучшее, что передается в семье и обществе из поколения в поколение. Ценным ресурсом для укрепления национального единства является региональная специфика образования в России. Чтобы образование стало по-настоящему общим и качественным для всех, нужно объединить и использовать все доступные образовательные возможности. Гармоничное сочетание и взаимопроникновение различных образовательных ресурсов является основополагающим условием для формирования целостной и эффективной*

---

единой образовательной среды. Заключение. Участники обсуждения пришли к выводу о значимости выбранного вектора воспитательной работы в вузе и школе и наметили перспективы дальнейшей работы по формированию патриотически мыслящей молодежи.

**Ключевые слова:** единство, многообразие, патриотическое воспитание, патриотизм, гражданская идентичность, духовно-нравственные ценности, исторический опыт, языковая грамотность

### **Для цитирования**

Карташова В.Н., Мезинов В.Н. Единство в многообразии российского образования: исторический опыт, традиции, инновации (обзор заседания Круглого стола в рамках V Международной ассамблеи Российской академии образования «Уроки единства») // Психология образования в поликультурном пространстве. 2026. № 2 (74). С. 188–195. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-188-195>

Research article

## **UNITY IN DIVERSITY IN RUSSIAN EDUCATION: HISTORICAL EXPERIENCE, TRADITIONS, AND INNOVATIONS (a review of the Roundtable discussion at the V International Assembly of the Russian academy of education (RAE) "lessons of unity")**

**Valentina N. Kartashova<sup>1</sup>, Vladimir N. Mezinov<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

<sup>1</sup> [cartashova.vale@yandex](mailto:cartashova.vale@yandex), <https://orcid.org/0000-0002-2057-5659>

<sup>2</sup> [vmezinov127@yandex.ru](mailto:vmezinov127@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6192-7035>

**Abstract.** *This article provides a brief overview of the scientific event held on April 17, 2026, at the Bunin Yelets State University as part of the V International Assembly of the Russian Academy of Education (RAE) "Lessons of Unity", dedicated to the Year of Unity of the Peoples of Russia. The roundtable discussion "Unity in Diversity in Russian Education: Historical Experience, Traditions, and Innovations" was organized by the Yelets Scientific Center of the Russian Academy of Education. Methodology and Research Methods. The study was conducted based on a substantive analysis of the discussion that took place between the Round Table participants during the discussion of scientific findings and the results of research activities of innovation platforms. Results and Discussion The purpose of the Roundtable was the analysis of historical developments and current trends in the pedagogy of unity with the goal of developing effective strategies for creating a unified educational space capable of responding to the challenges of the times at all levels of education. Participants discussed the challenges of Russia's historical legacy in building interethnic peace and harmony as a significant pedagogical resource that can be used by educators to foster tolerance and mutual understanding. Schools today must not only teach but also help preserve and develop the best that is passed down from generation to generation in families and society. The regional specificity of education in Russia is a valuable resource for strengthening national unity. For education to be truly universal and high-quality for all, it is necessary to integrate and utilize all available educational opportunities. The harmonious combination and interpenetration of various educational resources is fundamental to the formation of a holistic and effective unified educational environment. Conclusion. The discussion participants concluded that the chosen vector*

---

*of educational work at the university and school is significant and outlined prospects for further work to develop patriotically minded youth.*

**Keywords:** *unity, diversity, patriotic education; patriotism; civic identity; spiritual and moral values; historical experience; language literacy*

### **For citation**

Kartashova, V.N., & Mezinov, V.N. (2026). Unity in diversity in russian education: historical experience, traditions, and innovations (a review of the Roundtable discussion at the V International Assembly of the Russian academy of education (RAE) “Lessons of unity”). *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 188–195. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2026-74-2-188-195>

В этом году, когда по решению президента РФ В.В. Путина, 2026 г. посвящен сплочению народов российского государства<sup>1</sup>, тема единства представляется крайне важной для современной образовательной практики. Возрастает значимость консолидации российского общества в условиях внешних вызовов и попыток дестабилизировать межнациональные отношения в РФ.

В этих условиях, одной из первостепенных миссий российской школы является активное участие в сохранении и обогащении устоявшихся форм воспитания. Исторический российский опыт мог быть весьма различным, но, в любом случае, он остается важным опытом построения взаимоотношений между нациями, народами и социальными группами. Наследие России в области утверждения межэтнического мира представляет собой значимый педагогический ресурс, который может быть использован педагогами для воспитания толерантности и взаимопонимания. Школа сегодня должна не только учить, но и помогать сохранять и развивать то лучшее, что передается в семье и обществе из поколения в поколение. Ценным ресурсом для укрепления национального единства является региональная специфика образования в России. Чтобы образование стало по-настоящему общим и качественным для всех, нужно объединить и использовать все доступные образовательные возможности. Гармоничное сочетание и взаимопроникновение различных образовательных ресурсов является основополагающим условием для формирования целостной и эффективной единой образовательной среды.

Российской академией образования (РАО) в апреле 2026 г. была проведена V Международная Ассамблея «Уроки единства», призванная актуализировать тему единства в современном образовании<sup>2</sup>.

17 апреля 2026 г. Елецким научным центром РАО на базе университета в рамках Ассамблеи РАО «Уроки единства» было организовано и проведено заседание Круглого стола «Единство в многообразии российского образования: исторический опыт, традиции, инновации». Данное мероприятие было запланировано как часть Международного научно-практического форума «Развитие креативности личности в современном цифровом мультикультурном пространстве: от многообразия к единству через творчество и диалог культур», проходившем в ЕГУ им. И.А. Бунина в эти же дни<sup>3</sup>. Цель мероприя-

---

<sup>1</sup> Указ о проведении Года единства народов России № 962 от 25 декабря 2025 года. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/89768.html> (дата обращения: 10.05.2026).

<sup>2</sup> Проект программы V Международной Ассамблеи Российской академии образования (РАО). URL: [https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2026/03/programma\\_na\\_sajt\\_i\\_v\\_anons\\_proekt.pdf](https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2026/03/programma_na_sajt_i_v_anons_proekt.pdf) (дата обращения: 10.05.2026).

<sup>3</sup> Круглый стол «Единство в многообразии российского образования: исторический опыт, традиции, инновации» в рамках V Международной Ассамблеи РАО «Уроки единства». URL:

---

тия — анализ исторического развития и современных тенденций в педагогике единства с целью выработки эффективных стратегий для формирования единого образовательного пространства, способного отвечать на вызовы времени на всех уровнях обучения. Особенностью мероприятия явилось центрирование фокуса внимания на не декларативном обсуждении на Круглом столе вопросов о единстве, а на содержательном — через изучение истории, культуры, языка, научных достижений, регионального опыта создания единства образовательной среды обучающихся на разных уровнях образования.

Поддержка руководством ЕГУ им. И.А. Бунина данного мероприятия позволила его организаторам создать для участников (членов НЦ РАО, исследователей, преподавателей и обучающихся) площадку для обсуждения результатов научной деятельности, новых идей, передовых технологий и возможных проектов. К участию были приглашены профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений Ельца и Новосибирска, молодые ученые, аспиранты, студенты, а также все лица, заинтересованные в обсуждении вопросов педагогики единства.

В начале мероприятия с приветственным словом к его участникам обратилась заместитель президента РАО Ж.В. Садовникова. Она отметила важность работы региональных площадок научных центров РАО для совершенствования образовательной политики в русле государственной стратегии.

Председатель организационного и научного комитета Форума, член Елецкого научного центра РАО, проректор по научной и инновационной деятельности ЕГУ им. И.А. Бунина С.Н. Дворяткина подчеркнула значимость проведения данного мероприятия в нашем вузе. Она отметила, что современный мир переживает геополитическую перестройку, где усиливается борьба между разными системами государственного устройства и общественными укладами. В условиях постглобального мира, когда противоречия обостряются, мы наблюдаем всплеск национального самосознания. Это, в свою очередь, становится катализатором для перестройки воспитательных механизмов, трансформации системы воспитания, ориентированной на традиционные российские духовно-нравственные ценности. Она подчеркнула важную роль культурного наследия малых городов в духовном возрождении России. Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, недавно отметивший свое 150-летие, имеющий богатую историю, расположенный в городе «Воинской славы», традиционно синхронизируется с образовательной стратегией нашего государства. Ведущее место в современном образовательном процессе в ЕГУ им. И.А. Бунина отводится реализации концепции патриотического воспитания личности. Цель сегодняшнего мероприятия — понять, как исторически Россия справлялась с задачами формирования единой гражданской идентичности, используя для этого образовательные механизмы.

Заседание Круглого стола началось с обсуждения главного ориентира воспитания подрастающего поколения в духе единства — это взаимосвязь образовательного учреждения и семьи. И.Г. Алмазова, доцент кафедры педагогики и профессионального образования университета выступила с сообщением «Крепость семьи и школа единства: главные ориентиры воспитания». Дискуссия по данной проблеме проходила достаточно активно. Участников интересовали вопросы, при каких условиях школа единства, которая, конечно, не заменит семью, может стать надежным союзником семьи? Как в современных условиях восстановить традиции семейного воспитания как обще-

---

<https://elsu.ru/events/18065-kruglyj-stol-edinstvo-v-mnogoobrazii-rossijskogo-obrazovaniya-istoricheskij-opyt-tradicii-innovacii-v-ramkah-v-mezhdunarodnoj-assamblei-rao-uroki-edinstva.html> (дата обращения: 10.05.2026).

---

---

национальной ценности? Есть ли какие-либо рекомендации по этому вопросу, что называется «из семьи» и «из школы»? Участники Круглого стола с интересом обсудили примеры «работающих» положительных инновационных практик в школе единства.

Глубокое понимание истории, опирающееся на научные факты и признание многогранности прошлого, способствует формированию у учащихся комплексного видения эволюции государства и факторов, обеспечивавших его целостность на протяжении веков. В России традиционно была сильна идея о необходимости целенаправленного воспитания и развития патриотических чувств у подрастающего поколения. Исторически, начиная с эпохи Ивана Грозного и продолжая при Екатерине II, а также в советской и постсоветской России, считалось, что сила государства напрямую зависит от патриотизма его граждан. В бывшем Советском Союзе концепция «советского патриотизма» занимала центральное место в воспитательной системе, формируя ценностные ориентиры подрастающего поколения в рамках школьного образования. В 90-е годы прошлого века воспитательная деятельность продемонстрировала свою несостоятельность в широком масштабе. Старые идеалы, которые когда-то пропитывали всю систему обучения в прошлом государстве, теперь совершенно не подходили для новой России. Они были опорочены, хотя в них и было немало светлого. Сегодня перед нашим народом стоит одна из самых важных задач — вернуть патриотизм, сделать его главной духовной и общественной опорой, тем самым заложив прочный фундамент для новой российской державы.

Сегодня в образовании патриотизм понимают как способ сделать людей более ответственными гражданами и лучше чувствующими свою связь с обществом. Любовь к России и гордость за нее считаются очень важными для души и чувств. И в обществе, и в школах все больше понимают: чтобы страна была сильной и могла себя защитить, нужно воспитывать в людях патриотические чувства. В этом процессе важную роль играет историко-культурное наследие малой родины. В докладе доцента кафедры истории и историко-культурного наследия О.А. Котляровой «Историко-культурное наследие регионов России в современной модели спортивно-патриотического воспитания молодежи» было подчеркнуто, что корни прошлого, укорененные в наших историко-культурных традициях, и живые ростки настоящего, полные позитива, могут стать мощным противовесом негативным течениям в обществе. Они создают благодатную среду, способствующую раскрытию потенциала молодых людей и их успешной самореализации.

Продолжили разговор о спортивно-патриотическом воспитании молодежи молодые исследователи — аспиранты кафедры педагогики и профессионального образования ЕГУ им. И.А. Бунина (научный руководитель профессор, доктор педагогических наук В.Н. Мезинов). И.А. Гуров, учитель основ безопасности и защиты Родины, доложил о проводимой им работе по воспитанию патриотических ценностей у школьников в процессе изучения его предмета. Л.В. Маранчак сообщил о результатах эмпирического исследования по формированию гражданской идентичности студентов, особо выделив свой опыт образовательных практик через призму концепции единства народов России. И.И. Кравец поделился опытом воспитания культуры межнационального диалога в молодежной среде средствами музыки.

В реализации уроков единства большую роль играет учитель. Сегодняшний педагог выступает не просто как источник знаний по своему предмету, но и как посредник в передаче смыслов, ориентированных на ценности. Он способен создавать прочную связь между прошлыми событиями, актуальной реальностью и грядущими пер-

---

---

спективами. Одним из главных факторов, влияющих на формирование у школьников идей государственно-гражданского единства, является профессиональное совершенствование педагога, его личностный рост. Доктор философских наук Н.Е. Буланкина, заведующий кафедрой иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, акцентировала важность методологической подготовки учителя. В своем видео докладе она рассказала о своем поиске путей усиления гуманистической направленности современного языкового образования. В ходе теоретического осмысления, обобщения и тиражирования регионального передового педагогического опыта Н.Е. Буланкина пришла к убеждению, что развитие методической готовности наставника-педагога в сфере духовно-нравственного воспитания учащихся возможно в системе непрерывного педагогического образования при условии учета ключевых аксиологических принципов, которые позволяют осуществить реализацию ценностного подхода к профессиональной подготовке учителя в контексте укрепления общенационального единства.

В продолжении обсуждения практик реализации языкового образования в нашем регионе выступили доцент кафедры педагогики и профессионального образования ЕГУ им. И.А. Бунина Т.А. Паршуткина и доцент кафедры русской филологии и журналистики ЕГУ им. И.А. Бунина У.И. Турко с сообщением «Языковая грамотность школьников как фактор укрепления единства российского народа: исторический ракурс и современное состояние». Они сосредоточили внимание на задачах улучшения языковой грамотности учащихся и совершенствования навыков владения литературным русским языком как ключевом приоритете государственной политики в сфере образования. Сегодня фиксируется падение функциональной грамотности в языке, вызванное комплексом причин, включая воздействие цифровых технологий, изменение привычек чтения и угасание интереса к произведениям классической литературы. Одним из эффективных путей решения этой проблемы является обращение к историческому опыту. Т.А. Паршуткина поделилась результатами проведенного анализа исторического опыта повышения языковой грамотности школьников в XIX–XX вв.

Участники Круглого стола поддержали докладчиков. Русский язык выступает официальным языком Российской Федерации и средством межнационального взаимодействия. Именно он закладывает фундамент для преемственности поколений, связи между ними и взаимного обогащения этнических культур. Освоение родного языка подрастающими поколениями напрямую определяет информационное, культурное и национальное единство государства. Языковая грамотность школьников играет ключевую роль в укреплении единства российского народа, выступая инструментом формирования общероссийской идентичности, культурного пространства и социальной сплоченности. В русле основной идеи данного сообщения состоялась активная дискуссия по обсуждению июльского закона 2025 г. о защите русского языка, вступившим в силу с марта этого года<sup>1</sup>. Законодательство предписывает ограничить употребление заимствованной лексики, устанавливая русский язык в качестве обязательного для применения во многих сферах, в том числе в образовании. Документ призван обеспечить национальную безопасность и суверенитет России в языковой сфере, а также укрепить единство многонационального народа и общей российско-гражданской идентичности. Участники Круглого стола отметили, что данный документ появился как нельзя кстати.

---

<sup>1</sup> Федеральный закон от 24 июня 2025 года №168-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/89768.html> (дата обращения: 10.05.2026).

---

---

Экспертное сообщество констатирует ухудшение качества речи, злоупотребление заимствованной лексикой, падение интереса к чтению и уменьшение числа носителей языков народов Российской Федерации. Еще более масштабной причиной принятия этого закона стали имеющие место попытки нивелировать русскую культуру и ограничить использование русского языка за рубежом.

На современном этапе развития общества одной из важнейших образовательных задач является формирование цифровой грамотности обучающихся, которая, несомненно, играет не последнюю роль в укреплении единства российского народа. Развитие цифровой грамотности вооружает учащихся важнейшими навыками, которые служат фундаментом для их успешной интеграции в современный цифровой ландшафт. Это способствует становлению их способности анализировать информацию, подвергать ее критической оценке и надежно защищать свои данные в онлайн-пространстве.

Доцент кафедры математики, информатики, физики и методики обучения ЕГУ им. И.А. Бунина К.Г. Лыкова доложила о механизмах формирования интеллектуальной мобильности в цифровой образовательной среде университета, сделав упор на значимость преемственности между школой, СПО и вузом в плане развития цифровой грамотности обучающихся. Цифровая грамотность, подчеркнула она, становится не просто набором технических навыков, но и важным фактором формирования интеллектуальной мобильности, создания единого информационного пространства, укрепления гражданской идентичности и подготовки молодежи к жизни в цифровом обществе.

Современный этап развития цифрового общества диктует необходимость цифровизации отдельных элементов и звеньев образовательной системы, в том числе требует применения комплексного подхода к обучению детей с особенностями развития. Дискуссионным на Круглом столе стал вопрос, связанный с проведением инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровой среды. Доцент кафедры педагогики и профессионального образования ЕГУ им. И.А. Бунина С.В. Маркова поделилась опытом работы с детьми с особенностями здоровья. В ее докладе «Многообразие и интеграция образовательных ресурсов в контексте развития познавательной активности у детей шести лет с задержкой психического развития» прозвучали основные направления практической работы по формированию познавательной активности у детей с задержкой психического развития.

Модератор Круглого стола доктор педагогических наук, профессор кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики В.Н. Карташова подвела итоги работы Круглого стола. На современном этапе развития страны, отметила она, формирование гражданской позиции и патриотического сознания у студентов приобретает особую важность в системе высшего и среднего образования. Направленная работа по сохранению и укреплению традиционных духовных ценностей России способна обеспечить не только нравственную зрелость молодого поколения, но и стабильность, и процветание страны.

Состоявшийся профессиональный полилог позволил актуализировать основные образовательные стратегии, направленные на консолидацию многонационального российского общества в рамках реализации государственных приоритетов. В.Н. Карташова подчеркнула, что актуализация накопленного опыта очень значима при разработке современных концепций модернизации отечественного образования в плане укрепления единства народов России. В педагогической практике вузов и школ особое внимание необходимо уделить активной работе над формированием у подрастающего поколения уважения к различиям и умения эффективно общаться с представителями других куль-

---

тур. Нужно прививать любовь к истории и культуре родной страны, укреплять знание русского языка и воспитывать чувство гордости страну, родной край и наследие отечественной историко-культурной мысли.

В целом, Круглый стол продемонстрировал, что при подготовке студентов педагогических вузов особое значение следует придавать патриотическому воспитанию, поскольку именно они в будущем будут взаимодействовать с молодым поколением в образовательных учреждениях и формировать у них ключевые моральные установки. По итогам обсуждений на Круглом столе была принята резолюция, в которой были определены рекомендации по развитию педагогических исследований обучающихся в вузе.

---

### **Информация об авторах**

**Карташова Валентина Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: cartashova.vale@yandex

**Мезинов Владимир Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и профессионального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина; почтовый адрес: Россия, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28, 1; электронная почта: vmezinov127@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 18.04.26. Принята к печати 19.05.26. Опубликовано 19.06.2026.

---

### **Information about the authors**

**Valentina N. Kartashova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor in the Department of Eastern and European Languages, Translation, and Linguodidactics, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: cartashova.vale@yandex

**Vladimir N. Mezinov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor in the Department of Pedagogy and Professional Education, Bunin Yelets State University; Postal Address: Russia, 399770, Yelets, 28, 1, Kommunarov Street; e-mail: vmezinov127@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 18 April 2026. Accepted 19 May 2026. Published 19 June 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](mailto: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](mailto: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

№ 2 (74) / 2026

*Редактор — Н.П. Безногих*  
*Корректор — И.И. Окружко*  
*Техническое исполнение — В.М. Гришин*

**Знак информационной продукции 12+**

Подписано в печать 18.06.2026  
Дата выхода в свет 19.06.2026  
Бумага 98,5 п.л. Формат А-4. Гарнитура Times.  
Печать трафаретная  
Тираж 1000 экз. Заказ № 31  
Свободная цена

Адрес редакции и издателя:  
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1  
E-mail: [nj-psy@elsu.ru](mailto: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