



ВДОХНОВЛЯЕМ ЗНАНИЯМИ
ВОСПИТЫВАЕМ БУДУЩЕЕ



ISSN 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2505

Science for Education Today

№ 5/2025



www.sciforedu.ru



Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

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

Science for Education Today

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Редакционная коллегия

главный редактор

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

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология для образования

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

философия и история для образования

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

математика и экономика для образования

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

биология и медицина для образования

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

филология и культура для образования

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Международный редакционный совет

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

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

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

К. Бегалинова, д-р филос. наук, проф.

(Алматы, Казахстан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционный совет

председатель редакционного совета

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ

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

E-mail: sciforedu@mail.ru

Номер подписан и

31.10.2025



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

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

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

E. A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Deputy Editor-in-Chief

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Pedagogy and Psychology for Education

S. A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)

Philosophy and History for Education

B. O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

Mathematics and Economics for Education

V. M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.) (Krasnodar)

Biology and Medicine for Education

R. I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.

Philology and Cultural for Education

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

International Editorial Council

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Frequency:

6 of issues per year Journal is founded in 2011

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

630126, Russian Federation, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Белкина В. Н., Золотарева А. В., Слепко Ю. Н.* (Ярославль, Россия). Личностные особенности педагогов дошкольного образования: оценка профессиональной идентичности и эмоциональной сферы на разных уровнях профессионализации 7
- Веричева Я. И., Веричева О. Н., Сапоровская М. В.* (Кострома, Россия). Стратегии условно-конструктивного и условно-неконструктивного совладания с гневом: оценка выраженности аффективного, когнитивного компонентов гнева у студентов в образовательном пространстве университета 32

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Пежемская Ю. С., Кандаурова А. В., Абашина А. Д., Пискунова Е. В., Гутник И. Ю.* (Санкт-Петербург, Россия). Ценностно-смысловые установки о труде и трудовом воспитании субъектов образовательного процесса современной школы 51
- Воронцова А. В., Вишневская О. Н.* (Кострома, Россия). Стратегии профессионального поведения преподавателей вузов: типологические особенности организации и восприятия воспитательной деятельности 74
- Борисова Т. С., Берлянд Ю. Б., Клемашова Е. М., Метлик И. В.* (Москва, Россия). Формирование семейных ценностей у обучающихся: систематизация средств, применяемых в практике работы педагогов образовательных организаций 95

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Стешина Л. А., Стешин И. С.* (Йошкар-Ола, Россия), *Велев Д., Златева П. В.* (София, Болгария), *Петухов И. В.* (Йошкар-Ола, Россия). Специфика когнитивных процессов восприятия в образовании: выявление взаимосвязи между точностью решения задачи простого зрительно-моторного слежения и технологией предъявления информации 116
- Гаркуша Н. С., Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б.* (Москва, Россия). Модель качеств личности сферы управления: экспертная оценка содержания в контексте эффективности выполнения профессиональной деятельности 139
- Герашенко И. П., Дроботенко Ю. Б.* (Омск, Россия). Социально-педагогический портрет советника по воспитанию: оценка профессиональных дефицитов и образовательных запросов 159
- Денисова О. А., Леханова О. Л., Михайлова А. В., Гудина Т. В.* (Череповец, Россия). Анализ тенденций реализации вариативных траекторий сопровождения профессионализации лиц с инвалидностью в вузе 188
- Гончарова Н. А.* (Екатеринбург, Россия), *Хаитова А. И., Гапоненко Н. Н.* (Москва, Россия), *Ошкордина А. А.* (Екатеринбург, Россия). Коррекционные образовательные траектории социальной адаптации детей с индивидуальными особенностями: проблемы социально-экономического анализа 214

БИОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Даренская М. А., Юзвак Н. А., Прохорова Ж. В., Рычкова Л. В., Колесников С. И., Семёнова Н. В., Вотинева А. С., Колесникова Л. И.* (Иркутск, Россия). Оценка взаимосвязи показателей психоэмоционального статуса и окислительного стресса у мальчиков старшего школьного возраста с экзогенно-конституциональным ожирением 242

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Огороднова О. В., Фроленкова А. Л., Кукуев Е. А.* (Тюмень, Россия). Подготовка к исследовательской деятельности в профессиональной практике: анализ и оценка умения студентов формулировать исследовательские вопросы 269
- Бекарева С. В., Исупова Е. Н.* (Новосибирск, Россия), *Цзу С.* (Харбин, провинция Хэйлунцзян, Китай). Предикторы психологической безопасности образовательной среды студентов-мигрантов как фактор их успешного обучения в России 289
- Василина Д. С., Хабибова Н. Е., Арслангареева А. Р., Баянова Л. Н.* (Уфа, Россия). Формирование финансовой культуры в институтах семьи и образования: специфика влияния процесса педагогического сопровождения 314



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION

- Belkina V. N., Zolotareva A. V., Slepko Y. N.* (Yaroslavl, Russian Federation). Personal characteristics of preschool education teachers: Assessment of professional identity and emotional sphere at different levels of professionalization..... 7
- Vericheva Y. I., Vericheva O. N., Saporovskaya M. V.* (Kostroma, Russian Federation). Strategies for conditionally constructive and conditionally non-constructive anger management: Assessment of the severity of affective and cognitive components of anger among students in the educational environment of the university 32

PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Pezhemskaia J. S., Kandaurova A. V., Abashina A. D., Piskunova E. V., Gutnik I. Yu.* (Saint Petersburg, Russian Federation). Value-meaningful attitudes towards work and labour education of education stakeholders in contemporary secondary schools 51
- Vorontsova A. V., Vishnevskaya O. N.* (Kostroma, Russian Federation). Strategies of university teachers' professional behavior: Typological features of the organization and perception of moral educational activities..... 74
- Borisova T. S., Berlyand Y. B., Klemyashova E. M., Metlik I. V.* (Moscow, Russian Federation). Formation of family values among students: systematization of tools and practices used in educational institutions 95

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Steshina L. A., Steshin I. S.* (Yoshkar-Ola, Russian Federation), *Velev D., Zlateva P.* (Sofia, Bulgaria), *Petukhov I. V.* (Yoshkar-Ola, Russian Federation). The specifics of cognitive perception processes in education: Identification of the relationship between the accuracy of solving the problem of simple visual-motor tracking and the technology of information presentation 116
- Garkusha N. S., Krolevetskaya E. N., Avalueva N. B.* (Moscow, Russian Federation). A model of personality traits in the field of management: An expert assessment of the content with the main focus on the effectiveness of job performance 139
- Gerashchenko I. P., Drobotenko Yu. B.* (Omsk, Russian Federation). Socio-pedagogical profile of a moral education counselor: Assessment of professional deficits and educational needs 159
- Denisova O. A., Lekhanova O. L., Mikhailova A. V., Gudina T. V.* (Cherepovets, Russian Federation). Analysis of trends in the implementation of variable trajectories for supporting the professionalization of individuals with disabilities in higher education institutions 188
- Goncharova N. A.* (Ekaterinburg, Russian Federation), *Khaitova A. I., Gaponenko N. N.* (Moscow, Russian Federation), *Oshkordina A. A.* (Ekaterinburg, Russian Federation). Remedial education trajectories for social adjustment of children with special education needs: Problems of socio-economic analysis..... 214

BIOLOGY AND MEDICINE FOR EDUCATION

- Darenskaya M. A., Juzwak N. A., Prokhorova J. W., Rychkova L. V., Kolesnikov S. I., Semenova N. V., Votinaeva A. S., Kolesnikova L. I.* (Irkutsk, Russian Federation). Evaluation of psychoemotional status and oxidative stress indicators in senior school-age boys with exogenous-constitutional obesity 242

PHILOLOGY AND CULTURAL FOR EDUCATION

- Ogorodnova O. V., Frolenkova A. L., Kukuev E. A.* (Tyumen, Russian Federation). Preparation for research activities in professional practice: Analysis and assessment of students' ability to formulate research questions..... 269
- Bekareva S. V., Isupova E. N.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Zu X.* (Harbin, People's Republic of China). The specifics of the influence of national peculiarities and cultural differences on the adjustment of Chinese students involved in international educational projects: Assessment based on the theory of intercultural communication 289
- Vasilina D. S., Habibova N. E., Arslangareeva A. R., Bayanova L. N.* (Ufa, Russian Federation). Formation of financial culture in families and educational institutions: The specifics of the influence of the educational support and guidance..... 314



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



УДК 377.6+378.1+37.03+159.942.2

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2505.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.01)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Личностные особенности педагогов дошкольного образования: оценка профессиональной идентичности и эмоциональной сферы на разных уровнях профессионализации

В. Н. Белкина¹, А. В. Золотарева¹, Ю. Н. Слепко¹¹ Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

Проблема и цель. В статье анализируется проблема непрерывного и преемственного развития личности педагога дошкольного образования. Цель исследования состоит в выявлении особенностей профессиональной идентичности и эмоциональной сферы педагогов дошкольного образования на разных уровнях их профессионализации.

Методология. Методологическую основу исследования составили положения теории профессиональной деятельности (В. Д. Шадриков), а также концепций профессиональной педагогической деятельности (А. К. Маркова, Л. М. Митина). Они позволяют рассматривать профессионализацию педагога как непрерывный процесс, имеющий специфические особенности на разных уровнях профессионального образования и самостоятельной трудовой деятельности. Исследование проводилось с использованием следующих методов: теоретического анализа научной литературы и нормативных документов, психодиагностического метода, методов статистической обработки результатов эмпирического исследования. Выборка исследования включала в себя 236 студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», и 1565 педагогов дошкольных образовательных организаций.

Результаты. Авторами были получены следующие результаты: 1) обобщены отечественные и зарубежные методологические и теоретические исследования проблемы непрерывного и уровневого профессионального развития педагога дошкольного образования; 2) раскрыто содержание основных нормативных документов, регламентирующих реализацию идеи непрерывности и преемственности в профессионализации педагога;

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № GTNU-2025-0016 по теме «Непрерывность и преемственность уровней профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования».

Библиографическая ссылка: Белкина В. Н., Золотарева А. В., Слепко Ю. Н. Личностные особенности педагогов дошкольного образования: оценка профессиональной идентичности и эмоциональной сферы на разных уровнях профессионализации // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 7–31. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.01>

✉  Автор для корреспонденции: Юрий Николаевич Слепко, slepko@inbox.ru

© В. Н. Белкина, А. В. Золотарева, Ю. Н. Слепко, 2025



3) представлены результаты эмпирического исследования, демонстрирующие совокупность позитивных и негативных тенденций развития личности педагога дошкольного образования в условиях непрерывной профессионализации.

Заключение. В результате проведенного исследования установлено противоречие в процессе непрерывной профессионализации педагога дошкольного образования – строгая нормативная регламентация и широкая теоретическая разработанность проблемы сочетаются с существенными негативными тенденциями в развитии личности дошкольного педагога на разных уровнях его профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие; педагог дошкольного образования; профессиональная идентичность; эмоциональная сфера.

Постановка проблемы

Непрерывность образования относится к числу ведущих современных идей и проблем развития образования. Непрерывное образование рассматривается как процесс преемственности различных его ступеней и возможность последовательного восхождения по ним, осуществления человеком поиска личностных смыслов своего развития в самом образовании. Особенностью непрерывного образовательного процесса является то, что образование перестает быть внешне организованным процессом и становится в значительной степени личным делом обучающегося – процессом его самореализации¹.

В качестве наиболее существенного аспекта общей проблемы непрерывности образования в России выступает непрерывность профессионального образования, сущность которого состоит в постоянном совершенствовании профессиональных навыков в выбранной сфере профессиональной деятельности. При этом формирование личности профессионала является фундаментальной основой профессионального образования на всех этапах

его организации. Последнее проявляется в обсуждении места личности профессионала в трансформации философии образования² [1], необходимости глубокого изучения ценностно-смысловой сферы работников образования в условиях его цифровизации³, понимании особенностей современной коммуникации профессиональных сообществ педагогов [1], в оценке последствий кризиса профессионального образования для личности профессионала [2] и др.

Отметим, что проблема непрерывного образования является актуальной и для зарубежных исследователей, затрагивающих самые разные ее аспекты. Например, обсуждение качества непрерывного образования взрослых в трудных жизненных обстоятельствах [3], методов социокультурной адаптации обучающихся в условиях смены уровней и страны образования [4], отношения работающих специалистов к методам непрерывного образования и его пользе [5], необходимости согласования содержания непрерывного образования с основами и принципами педагогики

¹ Андрейчук Н. В. Проблема непрерывного образования в контексте современной философии образования // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2007. – № 8. – С. 7–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9571048>

² Там же.

³ Булгаков А. В., Орлова Е. А., Топорнина А. В. Принципы и модель изучения ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации // Человеческий капитал. – 2022. – № 5-1. – С. 80–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48485534>



[6], эффективности влияния непрерывного образования на совершенствование профессиональных навыков взрослых [7] и др.

Как и в российских исследованиях, зарубежные психологи и педагоги уделяют особое внимание формированию и совершенствованию личности профессионала. На примере образовательной сферы несложно проиллюстрировать роль личности профессионала в развитии ребенка. Так, в ряде исследований была показана существенная связь между качеством отношений педагога и обучающихся и академической успешностью последних [8], психологическим благополучием обучающихся [9], эмоциональным состоянием маргинализированных групп учеников [10]. Помимо этого, качество взаимоотношений внутри самого педагогического коллектива рассматривается как важнейшее условие инновационной эффективности образовательной организации [11]. Вместе с тем повышение требований к качеству образования и академической успеваемости обучающихся рассматривается как серьезная причина эмоционального выгорания педагогов [12].

Среди множества аспектов обсуждаемой проблемы особое значение имеет непрерывная профессиональная подготовка педагога дошкольного образования. Объясняется это рядом причин.

Во-первых, как и в отношении других специальностей, профессиональная подготовка специалиста сферы дошкольного образования должна носить фундаментальный характер [13]; однако специфика данного уровня образования требует исключительной практи-

коориентированности, предполагающей овладение студентом методиками и технологиями взаимодействия с дошкольниками [14]. При этом ведущей идеей, определяющей цель профессионального образования специалиста для дошкольной сферы, становится трансформация профессиональных знаний в профессиональные действия⁴ [15].

Во-вторых, принципами непрерывного профессионального образования педагога для дошкольной сферы являются многоуровневость и многоступенчатость [16; 17], многофункциональность [18; 19], вариативность и гибкость⁵ [20]. Вместе с тем непрерывность не может дать результата без преемственности ступеней и уровней профессионального образования [21]. Сложность реализации последней состоит в том, что узкое понимание преемственности предполагает согласование целей образования, его содержания, технологий, форм и методов на уровне образовательных стандартов, учебных планов и программ, например, колледжа и вуза; однако широкое понимание преемственности «предполагает единство формального, информального и неформального образования с процессами профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития работника» [22, с. 15].

В-третьих, специфика деятельности дошкольного работника требует от него не только практических умений, но и глубокого понимания смысла, методов и механизмов процесса воспитания ребенка [23]; развития многих профессиональных черт у самого себя: безусловного интереса к ребенку и стремле-

⁴ Бичева И. Б., Костюкова Ю. Е., Июдина Е. А. Коммуникативная культура как культура мотивов, знаний и действий педагога дошкольного образования // Детский сад от А до Я. – 2025. – № 1. – С. 68–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82172535>

⁵ Лофинг Л. В. Психологические барьеры в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования // Профессиональная ориентация. – 2025. – № 3. – С. 50–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80634321>



ния ему помочь [24], эмпатических переживаний во взаимодействии с детьми [25], творчества и способности к импровизации [26], коммуникативных умений [27; 28] и др. Сочетание требований к содержанию деятельности и личности воспитателя детского сада интегративно может быть выражено в форме профессиональной компетентности, которая включает в себя профессионально-педагогическую направленность, профессиональную рефлексивность, интеллект, коммуникативность, креативность, организаторскую компетентность и компетентность в самообразовании [29].

В-четвертых, интегрированный характер компетентности воспитателя требует особого подхода к организации технологии его профессионального образования, которая должна быть направлена на преобразование профессиональных знаний в педагогические компетенции в процессе постепенного их усложнения. На примере квазипрофессиональных проб в процессе обучения студентов [30] нами было показано, что целью такого преобразования должно быть предупреждение профессиональных дефицитов у студентов.

Обобщая сказанное, отметим, что проблема непрерывности и преемственности подготовки педагога дошкольного образования проявляется в сложном сочетании содержательно-технологических и личностных аспектов профессионального педагогического образования. Реализация личностного подхода к профессиональному обучению и развитию требует не только концептуально-теоретического обобщения, но и конкретного эмпирического установления особенностей и проблем развития личности дошкольного воспитателя

на разных этапах профессионализации. Сказанное позволяет сформулировать в качестве исследовательской цели статьи – выявление особенностей профессиональной идентичности и эмоциональной сферы педагогов дошкольного образования на разных уровнях их профессионализации (профессионального обучения и трудовой деятельности).

Методология исследования

На теоретическом уровне понимания структуры и содержания профессионализации педагога конструкт его личности самым тесным образом связан с реализуемыми им педагогической деятельностью и педагогическим общением (А. К. Маркова)⁶; наряду с деятельностью и общением он является одной из системообразующих основ педагогического труда (Л. М. Митина)⁷.

На методологическом уровне проблема личности профессионала отражается в реализации фундаментального принципа личностного подхода к профессиональному обучению (В. Д. Шадриков⁸), согласно которому «связь между личностью, деятельностью и учением носит двусторонний характер. С одной стороны, “любая деятельность, в том числе и профессиональная, является функцией человека в целом”. С другой стороны, в процессе обучения, в том числе и производственного, формируются способности человека, развивается его личность»⁹.

Принцип личностного подхода к профессиональному образованию является конкретизацией принципа единства сознания и

⁶ Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с. URL: <https://elibrary.ru/yqckih>

⁷ Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19895225>

⁸ Шадриков В. Д. Психология производственного обучения. – Ярославль: Изд-во Ярославского университета, 1974. – 142 с.

⁹ Там же. – С. 10.



деятельности С. Л. Рубинштейна¹⁰, выступающего ядром деятельностного подхода в отечественной педагогике, психологии, образовании. Он позволяет объяснить существенные условия и механизмы развития личности в процессе профессионального образования и трудовой деятельности. Они проявляются в том, что как при выборе профиля профессионального обучения, так и при переходе между уровнями профессионального образования субъект последнего (выпускник школы, обучающийся колледжа, вуза) уже имеет определенные личностные предпосылки к будущей профессиональной деятельности. Включение же в профессиональное образование приводит к трансформации исходного уровня личностных предпосылок и формированию профессионально ориентированной личности для соответствующей сферы труда.

Важно, что и на декларируемом уровне нормативной регуляции отечественного образования профессиональное и личностное развитие педагогических кадров становится одним из принципов государственной образовательной политики. Федеральный закон «Об образовании в РФ» ставит задачу обучения через всю жизнь (статья 10¹¹). Вопросы профессионального обучения и развития педагогических кадров регламентируются также образовательными стандартами среднего профессионального и высшего образования, профессиональными стандартами по видам педагогической деятельности и другими документами.

В последние годы в системе образования РФ реализуется задача построения единой федеральной системы научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров. На актуальность этой задачи указывает ряд федеральных документов, в том числе:

– «Основные принципы Национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста», в которых ставится цель формирования и обеспечения объективных механизмов оценки профессиональных компетенций, стимулирование педагогических работников к непрерывному профессиональному росту¹²;

– «Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров», которая определяет механизмы создания единой системы взаимосвязанных и интегрированных между собой субъектов научно-методической деятельности, обеспечивающих сопровождение педагогических работников и управленческих кадров в непрерывном развитии профессионального мастерства, в том числе в рамках повышения квалификации и (или) профессиональной переподготовки с учетом выявленных профессиональных дефицитов, построения на их основе индивидуальных образовательных маршрутов непрерывного профессионального развития педагогических работников и управ-

¹⁰ Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 8–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32831403>

¹¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/70291362/>

¹² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 года № 3273-р. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202001100003?index=1>



ленческих кадров, а также использования стажировочных площадок и внедрения механизмов наставничества¹³;

– «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», определяющая комплекс мероприятий, связанных не только с совершенствованием системы подготовки педагогических кадров, но и с мерами поддержки педагогов на всех этапах жизненного цикла профессии¹⁴.

Необходимо специально отметить, что проблема непрерывного образования педагога актуальна и для зарубежных исследований. В них, например, ставятся акценты на том, что профессиональные компетенции должны формироваться и совершенствоваться на протяжении всей трудовой деятельности педагога, что позволит ему встраиваться в изменяющиеся требования к образованию, отвечать на новые вызовы мирового развития, осваивать новые профессиональные компетенции^{15, 16, 17} [31].

В свою очередь, в отечественных педагогических исследованиях *непрерывность* рассматривается через разные аспекты организации профессионального образования педагогов: на основе изучения общественного и профессионального мнения о непрерывности образования¹⁸; средствами формирования единого образовательного пространства¹⁹; обеспечения индивидуализации на разных уровнях непрерывного образования [32]; с учетом возраста и стажа педагога на разных этапах профессионального развития педагогов [33]; построения моделей универсальных педагогических компетенций для достижения качества непрерывного педагогического образования²⁰.

В эмпирическом исследовании, результаты которого представлены в статье, сделан акцент на изучении двух актуальных проблем развития личности педагога дошкольного образования на разных этапах профессионализации: профессиональной идентичности и эмоциональной сферы личности.

¹³ Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174 URL: <https://base.garant.ru/403147873/>

¹⁴ Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-п URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040>

¹⁵ Egetenmeyer R., Schmidt-Lauff S., Boffo V. (Eds.). Adult Learning and Education in International Contexts. Forthcoming Challenges for its Professionalisation. - Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2017. URL: <https://www.peterlang.com/document/1050721#>

¹⁶ Ainley J., Carstens R. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. OECD Education Working Papers. – Paris: OECD Publishing, 2018. No. 187. URL: https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_799337c2-en.html

¹⁷ Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. URL:

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/11/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_0d33b439/799337c2-en.pdf

¹⁸ Становление в России непрерывного образования: анализ на основе результатов общероссийских опросов взрослого населения страны. Информационный бюллетень. – М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2017. – 28 с. URL: <https://www.hse.ru/data/2017/03/30/1168527235/%23104.pdf>

¹⁹ Ансимова Н. П., Тарханова И. Ю. Ценностно-смысловой подход к непрерывности педагогического образования // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 6. – С. 183–190.

²⁰ Tarkhanova I., Upeniece I., Arnis V. Continuing education in the life strategies adults // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. – 2017. – Vol. 3. – P. 556–564. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2017vol2.2294>

Профессиональная идентичность является сложным интегративным психологическим феноменом, свидетельствующим о степени принятия человеком избранной профессиональной деятельности и осознания своей принадлежности к определенной социальной группе. В структуре профессиональной идентичности чаще всего выделяют три ключевых компонента: профессиональные самосознание и самооценка, профессиональная компетентность и профессиональная индивидуальность²¹ [34].

С целью изучения особенностей *профессиональной идентичности* была организована репрезентативная выборка исследования:

- студенты педагогического университета, обучающиеся по очной форме на 1–4 курсах по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование»; объем выборки составил 102 человека;

- студенты педагогического университета, обучающиеся по заочной форме на 1–5 курсах по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование»; объем выборки составил 134 человека;

- педагоги дошкольных образовательных организаций города Ярославля; объем выборки составил 1483 человека. В исследовании приняли участие педагоги с разным стажем работы: от 1 до 5 лет – 356 педагогов (24,0 %), от 6 до 15 лет – 451 педагог (30,4 %), от 15 лет и более – 676 педагогов (45,6 %).

Эмпирическое изучение профессиональной идентичности предполагало оценку четырех ее компонентов: профессиональных ценностей, осознания профессиональных дефицитов, профессиональной мотивации и коммуникативных качеств личности. Оценка первых трех компонентов происходила с использованием метода опроса.

Для оценки сформированности коммуникативных качеств личности был использован 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла²². Оценка производилась только для студентов очной и заочной форм обучения. Диагностировались качества личности, связанные с организацией общения и взаимодействия педагога с ребенком: общительность, смелость, доминантность, доверчивость, дипломатичность, самостоятельность.

Важное место в процессе развития личности педагогов дошкольного образования занимает эмоциональная сфера, в особенности деструктивные проявления эмоциональных явлений (например, эмоциональное выгорание)²³ [35].

С целью изучения *эмоциональной сферы личности* производилась диагностика двух ее составляющих – особенностей эмоционального выгорания и эмоционального интеллекта.

Выборка исследования – 83 воспитателя дошкольных образовательных организаций города Ярославля в возрасте от 20 до 55 лет.

Диагностика особенностей эмоционального выгорания была произведена с использо-

²¹ Козлова А. А., Мешкова И. В. Формирование профессиональной идентичности студентов-психологов с разным уровнем учебно-профессиональной мотивации // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 273-276.

²² Рукавишников А. А., Соколова М. В. Факторный личностный опросник Кеттелла: методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 96 с. URL:

<https://imaton.com/catalog/faktornyy-lichnostnyy-oprosnik-kettella/>

²³ Хухлаева О. В. Основные направления профилактики эмоционального выгорания педагогов // Народное образование. – 2010. – № 7. – С. 278–282. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15587781>

ванием методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко²⁴. Оценка уровня эмоционального интеллекта производилась с помощью опросника ЭМИн Д. В. Люсина²⁵.

Результаты исследования

Профессиональная идентичность дошкольного педагога

Оценивая профессиональные ценности педагогов дошкольных образовательных организаций, мы установили, что наиболее значимыми для профессии ценностями являются «взаимодействие с ребенком», «сохранение семейных традиций». Близкими по смыслу являются и наиболее частые ответы студентов-дошкольников на вопрос «Какой педагог нужен ребенку». В качестве примера приведем типичные высказывания студентов, иллюстрирующие это утверждение:

– «Чтобы быть хорошим примером для ребенка, не обязательно знать и уметь все на свете. Достаточно уделить ему внимание, показать, что он тебе не безразличен. Взрослый должен показать, что любой ответ или решение можно найти вместе»;

– «Взрослый должен принимать ребенка таким, какой он есть, независимо от его успешности, особенностей. Помогать в понимании мира, обозначении границ приемлемого и недопустимого поведения. Здесь задача взрослых – объяснить, “что такое хорошо и что такое плохо”».

Для оценки способности осознавать существующие профессиональные дефициты студентам был задан вопрос о том, как они

оценивают уровень готовности к педагогической деятельности. Наиболее часто в ответах студентов встречались критические суждения о слабой сформированности следующих умений: анализ и оценка уровня развития каждого ребенка; планирование педагогической работы по руководству продуктивными видами деятельности детей; нахождение наиболее эффективных средств педагогического воздействия; создание ситуаций для развития детской самостоятельности.

Опрос дошкольных педагогов на предмет их представлений о своих профессиональных достижениях позволил установить связь между стажем работы и самооценкой. Из таблицы 1 видно, что наиболее низкие самооценочные суждения о профессиональных достижениях характерны для молодых педагогов, практически половина которых оценивает себя низко. Только приобретение опыта решения профессиональных задач и проблем способствует росту уверенности в себе.

Низкая самооценка молодыми педагогами профессиональных способностей и достижений связана, на наш взгляд, с наиболее часто выделяемыми ими дефицитами профессиональной деятельности (оценка производилась методом опроса молодых педагогов): неспособность использовать возможности образовательной среды для достижения результатов обучения, воспитания и развития детей; неспособность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов детей; неспособность осуществлять целеполагание и планирование разных видов деятельности вместе с дошкольниками; отсутствие умения

²⁴ Бойко В. В. Психоэнергетика: источники психической энергии, эмоционально-энергетическое воздействие, психологический комфорт и защита, правила эмоционального поведения: краткий справочник. – СПб: Питер, 2008. – 416 с. URL:

<http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/index.php?url=/notices/index/IdNotice:61353/Source:default#>

²⁵ Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26114976>

объективно и правильно оценивать личные достижения и результаты обучения дошкольни-

ков и проектировать траектории своего профессионального развития; трудности в общении с родителями.

Таблица 1

Самооценка педагогами профессиональных достижений

Table 1

Self-assessment of professional achievements by teachers

Уровень самооценки	Стаж работы в дошкольном учреждении / Work experience in a preschool institution		
	1–5 лет / 1–5 years	6–15 лет / 6–15 years	16 и более лет / 16 years and older
Высокий	15,5 %	28,2 %	39,2 %
Средний	38,4 %	62,0 %	53,5 %
Низкий	46,1 %	9,8 %	7,3 %

Примечание. Самооценка производилась методом опроса педагогов, оценивающих уровень своих профессиональных достижений в работе в детском саду.

Note. Self-assessment was carried out by surveying teachers who assessed the level of their professional achievements in working in a kindergarten.

Обобщая, необходимо отметить, что к числу наиболее выраженных профессиональных дефицитов педагогов могут быть отнесены коммуникативные, организаторские и проектировочные компетенции.

При оценке мотивации профессиональной деятельности и коммуникативных качеств личности были получены следующие результаты.

У большинства студентов очной формы обучения наблюдается средний (43,3 %) и высокий (40 %) уровни профессиональной мотивации, что говорит о целенаправленном выборе профессии, желании совершенствоваться в ней; 16,7 % студентов слабо мотивированы на деятельность воспитателя детского сада. Анализируя данные, полученные при опросе студентов заочной формы обучения (преимущественно это работающие педагоги), можно утверждать, что у большинства наблюдается высокий (57,1 %) и средний (32,9 %) уровни мотивации профессиональной деятельности;

работающие студенты имеют четкие профессиональные интересы, понимают и принимают особенности педагогической деятельности в целом, обладают желанием активно совершенствовать себя. Для 10 % испытуемых характерен низкий уровень профессиональной мотивации, что, по всей видимости, говорит о неудовлетворенности выбранной профессией.

Оценка коммуникативных качеств личности позволила установить, что наиболее развиты у студентов очной формы обучения «доминантность», «смелость» и «дипломатичность»; при этом наиболее низкие значения были получены в отношении качеств «самостоятельность» и «общительность» (рис. 1). Это говорит о наибольшей сформированности в процессе профессионального взаимодействия позиции настойчивого и уверенного в себе педагога; однако такая позиция сочетается с наличием потребности поиска поддержки у окружающих.

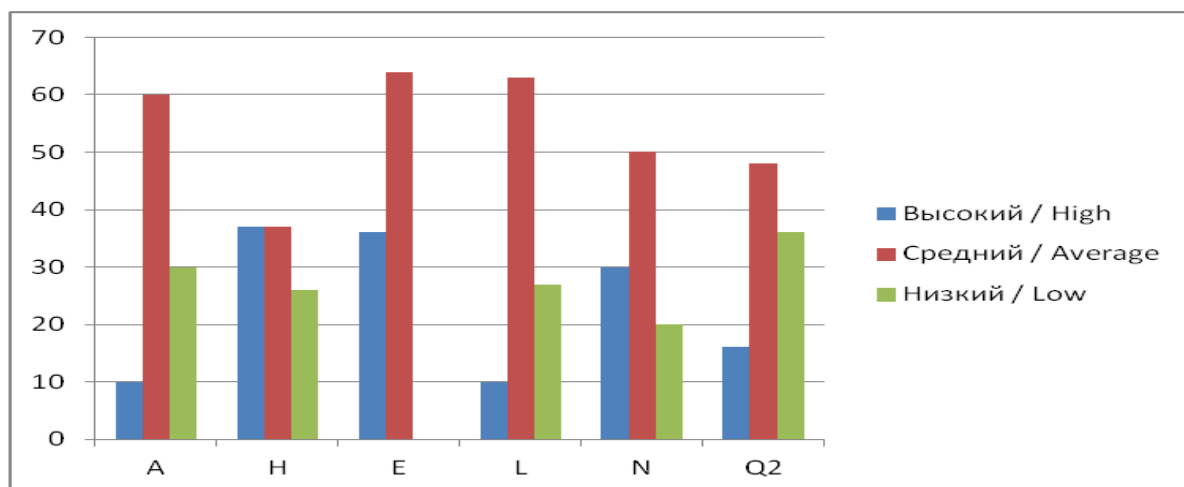


Рис. 1. Распределение числа студентов очной формы обучения с разным уровнем сформированности коммуникативных свойств личности (в %)

Fig. 1. Distribution of the number of full-time students with different levels of development of communicative personality traits (in %)

Примечание. А – общительность, Н – смелость, Е – доминантность, L – доверчивость, N – дипломатичность, Q2 – самостоятельность.

Note. A – sociability, H – courage, E – dominance, L – trustfulness, N – diplomacy, Q2 – independence.

В отношении работающих педагогов (студенты заочной формы) были получены иные данные (рис. 2).

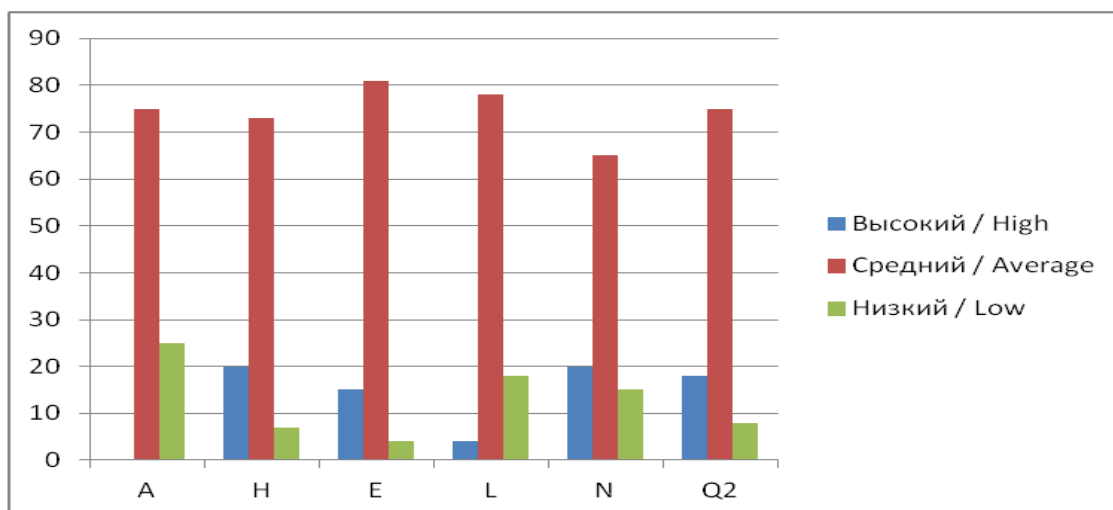


Рис. 2. Распределение числа студентов заочной формы обучения с разным уровнем сформированности коммуникативных свойств личности (в %)

Fig. 2. Distribution of the number of correspondence students with different levels of development of communicative personality traits (in %)

Примечание. А – общительность, Н – смелость, Е – доминантность, L – доверчивость, N – дипломатичность, Q2 – самостоятельность.

Note. A – sociability, H – courage, E – dominance, L – trustfulness, N – diplomacy, Q2 – independence.

Во-первых, все оцениваемые качества личности имеют средний и низкий уровни выраженности. Во-вторых, между обучающимися студентами и уже работающими педагогами заметно различие в наиболее сформированных качествах личности: если для первых такими качествами являются «доминантность», «смелость» и «дипломатичность», то для вторых сложно выделить какие-то наиболее сильно выраженные качества – для большинства опрошенных эти качества имеют средний уровень сформированности. На наш взгляд, в этом проявляется не противоречие между процессом профессиональной подготовки и трудовой деятельности, а как раз непрерывность развития педагога дошкольного образования: на этапе профессионального обучения для будущего педагога характерно наличие тех качеств, которые преимущественно сформировались еще до начала профессионализации (в школе); включение в профессиональную деятельность приводит к трансформации системы личности, в том числе личностных качеств. Однако формирование профессионально важных качеств личности педагога происходит на более поздних этапах самостоятельной трудовой деятельности, так как вначале требуется перестройка сформированной ранее системы. Данный вывод в целом согласуется с имеющимися в психологии и педагогике результатами исследований (см., например, [36]).

Полученные результаты позволяют заключить, что в процессе профессиональной идентификации педагога дошкольного образования наблюдается ряд противоречивых явлений. С одной стороны, мы видим, что на

уровне профессиональных ценностей и мотивации труда наблюдаются позитивные проявления и на уровне профессионального обучения, и на уровне трудовой деятельности. С другой стороны, в операциональных проявлениях трудовой деятельности обнаруживаются деструктивные явления: заметная неуверенность молодых педагогов в своих способностях и возможностях, а также недифференцированный характер личностных качеств в начале трудовой деятельности. Сказанное позволяет заключить, что на уровне профессиональной идентификации непрерывное развитие педагога дошкольного образования является неравномерным и гетерохронным.

Специфические особенности профессионализации и развития личности педагога дошкольного образования проявляются и на эмоциональном уровне, результаты изучения которого представлены далее.

Эмоциональная сфера дошкольного педагога

В таблице 2 представлены результаты оценки уровня эмоционального выгорания работающих педагогов дошкольных образовательных учреждений. Используемая методика позволяет зафиксировать степень сформированности фаз эмоционального выгорания: напряжения, резистенции, истощения. Из таблицы мы видим, что для более чем половины педагогов характерным является наличие средней (резистенция) или высокой (истощение) степени эмоционального выгорания.

Таблица 2

Показатели уровней эмоционального выгорания воспитателей детских садов

Table 2

Indicators of levels of emotional burnout of kindergarten teachers

Показатель / Indicator	Фазы эмоционального выгорания / Phases of emotional burnout					
	Напряжение / Voltage		Резистенция / Resistance		Истощение / Exhaustion	
	Кол-во / Quantity	%	Кол-во / Quantity	%	Кол-во / Quantity	%
Не сформировавшаяся / Not formed	15	35	8	19	14	30
Складывающаяся / Folding	25	58	22	51	16	37
Сформировавшаяся / Formed	3	7	13	30	14	33

Для большинства опрошенных педагогов эти фазы находятся или в стадии формирования, или уже в стадии истощения. В ходе индивидуальных интервью с педагогами, находящимися в фазе истощения, было установлено, что они испытывают тревогу и физический дискомфорт в сфере решения организационных вопросов, возникающих в дополнение к основным обязанностям; трудности возникают и во взаимодействии с родителями воспитанников. Полученные данные в целом подтверждают установленные ранее факторы

эмоционального выгорания дошкольных педагогов [37].

Индивидуальные интервью позволили также предположить, что педагоги на разных фазах эмоционального выгорания используют специфические стратегии адаптации и организации работы. С целью проверки этого предположения было проведено измерение уровня эмоционального интеллекта педагогов дошкольного образования. Особый интерес представляет фиксация связи фаз эмоционального выгорания с наименее выраженными показателями эмоционального интеллекта (табл. 3).

Таблица 3

Связь фаз эмоционального выгорания и показателей эмоционального интеллекта

Table 3

The relationship between the phases of emotional burnout and indicators of emotional intelligence

	Фазы эмоционального выгорания / Phases of emotional burnout		
	Напряжение / Voltage	Резистенция / Resistance	Истощение / Exhaustion
Показатели эмоционального интеллекта / Emotional Intelligence Indicators	Управление своими и чужими эмоциями / Managing your own and other people's emotions	Управление своими эмоциями / managing your emotions	Эмоциональная осведомленность / Emotional awareness
	Внутриличностный эмоциональный интеллект / Intrapersonal emotional intelligence	Распознавание эмоций / Emotion recognition	Понимание своих эмоций / Understanding your emotions



Представленные в таблице 3 данные свидетельствуют о том, что у большинства воспитателей наблюдаются средние, низкие или очень низкие результаты по показателям эмоционального интеллекта. Для 37 % опрошенных педагогов характерны низкие значения по показателю понимания чужих эмоций, для 58,8 % – по показателю управления чужими эмоциями, для 37,3 % – по показателю межличностного эмоционального интеллекта. При этом фаза напряжения имеет сильную связь с эмоциональной осведомленностью, самомотивацией, распознаванием эмоций других, управлением и пониманием чужих и своих эмоций; фаза резистентности – с самомотивацией, распознаванием и пониманием эмоций других, пониманием и управлением своих эмоций; фаза истощения – с эмоциональной осведомленностью, самомотивацией, эмпатией, управлением и пониманием своих эмоций, управлением чужими эмоциями.

Представленные в таблице 3 данные позволяют предположить, что развитие как отдельных компонентов, так и в целом эмоционального интеллекта педагогов детских садов является существенным ресурсом в профилактике и снижении остроты эмоционального выгорания. Связь между этими феноменами состоит в следующем: основным источником эмоционального выгорания является непрерывное взаимодействие педагога с детьми, родителями, администрацией учреждения; возрастание решаемых педагогом задач приводит к нарушению стабильного эмоционального функционирования личности. Ввиду этого управление собственными переживаниями и чувствами и их регуляция, а также управление интенсивностью взаимодействия педагога с

другими участниками образовательного процесса выступают важнейшей профилактической мерой развития эмоционального выгорания (подробнее, например²⁶ [38]).

Полученные результаты хорошо согласуются с данными, отражающими специфику формирования профессиональной идентичности педагогов дошкольного образования на этапе профессионального обучения и трудовой деятельности. Выше было показано, что основные затруднения в работе молодых педагогов связаны со слабой сформированностью операциональных механизмов педагогической деятельности. Это приводит к тому, что значительные психологические и педагогические ресурсы в начале работы педагог использует либо для компенсации этих недостатков, либо для интенсивного формирования новой системы деятельности, соответствующей нормативным требованиям. Именно трата этих ресурсов на ранних этапах трудовой деятельности и закладывает условия для начала формирования профессионального выгорания [39; 40]. Поэтому рассмотренная идея о научении педагога способам управления и регуляции эмоциональной сферой реально должна реализовываться еще на этапе профессионального обучения.

Заключение

В ходе проведенного исследования было установлено, что профессиональная идентичность и эмоциональная сфера педагогов дошкольного образования, рассматриваемые как элементы системы личности, не только имеют специфические особенности на разных уровнях профессионализации, но и взаимосвязаны друг с другом.

²⁶ Волкова Т. В., Котович Т. Т. Профессиональное выгорание педагогов ДОО. Навигатор диагностики, профилактики профессионального выгорания и пси-

хологической помощи педагогу // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2021. – № 9. – С. 2–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47668481>

Во-первых, было показано, что в развитии профессиональной идентичности дошкольных педагогов наблюдаются как конструктивные, так и деструктивные явления. В первом случае речь идет о сохранении достаточно высоких показателей профессиональной мотивации и принятии ценностей профессии педагогами при переходе с уровня профессионального обучения на уровень самостоятельной трудовой деятельности. Во втором случае как для будущих (студентов), так и для молодых работающих специалистов дошкольной сферы характерна выраженная неуверенность в профессиональных способностях, проявляющаяся в фиксации значительного числа профессиональных дефицитов.

Во-вторых, установлено, что проблема эмоционального выгорания занимает существенное место в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования. Треть опрошенных педагогов находятся в состоянии непрерывного сопротивления неблагоприятным условиям деятельности, другая треть – в состоянии заметного снижения психологических ресурсов, эмоционального тонуса и неэффективности используемых способов и средств совладания. В исследовании было показано, что такое состояние педагога дошкольного образования в целом отражает как типичные источники, так и характерные для педагогической профессии проявления эмоционального выгорания.

В-третьих, взаимосвязь профессиональной идентификации и эмоциональной сферы проявляется в том, что на начальных этапах трудовой деятельности педагог использует значительные психологические и педагогические ресурсы для компенсации неблагоприятных особенностей развития личности. Речь идет о низкой профессиональной самооценке, проявляющейся в фиксации молодым педаго-

гом значительного числа дефицитов деятельности, а также низкой самооценке профессиональных достижений. Помимо этого, значительным источником ресурсозатрат является установленная недифференцированность личностных качеств, обеспечивающих успешность педагогической деятельности. Если на этапе профессионального обучения дифференцированная система личностных качеств будущего педагога является результатом предыдущих этапов развития и обучения, то в начале трудового пути молодой педагог сталкивается с необходимостью ее трансформации и подстраивания под новые условия деятельности. Таким образом, предпосылки развития эмоционального выгорания дошкольного педагога закладываются уже на этапе профессионального обучения (что может быть распространено и на педагогов других специальностей).

В-четвертых, преодоление установленных в исследовании негативных характеристик развития личности педагога дошкольного образования может быть организовано в рамках двух направлений, затрагивающих как самого педагога, так и систему организации его профессионального обучения. Было показано, что формирование уже на этапе профессионального обучения способностей управления и регуляции собственных чувств и переживаний, а также интенсивности взаимодействия с другими субъектами образования является значительным внутренним ресурсом профилактики эмоционального выгорания педагога. Вместе с этим не менее важным является и трансформация внешних источников выгорания, действующих на этапе профессионального обучения и самостоятельной трудовой деятельности. К последним можно отнести необходимость более раннего знакомства будущего педагога с реальным объектом его трудовой деятельности, что позволит в условиях



профессионального обучения раньше формировать готовность к решению ресурсозатратных профессиональных задач. Помимо этого, важным является отказ от представления о том, что профессионализация педагога представляет собой линейный процесс самосовершенствования и непрерывного повышения эф-

фективности трудовой деятельности. Нелинейный и гетерохронный характер формирования профессиональных способностей и личности дошкольного педагога требует создания значительно более гибкой системы повышения квалификации и профессиональной поддержки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пушкарева Е. А., Кирякова И. Д., Пушкарев Ю. В. Организационная культура личности профессионала: особенности современного содержания и формирования в условиях цифрового развития образовательной среды // Профессиональное образование в современном мире. – 2024. – Т. 14, № 3. – С. 420–428. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80281651> DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-3-6>
2. Хоронько Л. Я., Бойчук С. С. Кризис профессионального образования и демонтаж личности профессионала в современном мире // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2022. – № 1. – С. 40–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49324842>
3. Zielinski M. J., McLaughlan C. L., Jahangir T., Bull C. E., Reece S., Allison M. K. Community-driven strategies for implementing suicide prevention education in jails // Psychological Services. – 2025. – Vol. 22 (3). – P. 477–492. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000927>
4. Shahid S., Bishop R., Shahid S., Noguchi K., Greer T., Stepanova E. V. Acculturative stress and sociocultural adaptation of international students in the United States // International Perspectives in Psychology. – 2025. – Vol. 14 (4). – P. 185–195. DOI: <https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000131>
5. Neimeyer G. J., Horn J. B., Messer-Engel K., Nishi-Strattner L., Orwig J., Slusky A., Taylor J. M., Williams L. The perceived contribution of continuing professional development activities to ongoing professional competence // Practice Innovations. – 2025. – Vol. 10 (2). – P. 156–171. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000282>
6. Davis D. E., Hunter E. A., Lee Y., Choe E. J. Y., Sandage S. J., Hook J. N., DeBlaere C., Owen J. J. Culturally humble continuing education: A multicultural orientation perspective // Practice Innovations. – 2025. – Vol. 10 (2). – P. 189–201. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000272>
7. Barata M., Santos J. M., Sousa D., Silva C., Alface C., Coelho P. We are on the road to somewhere: How deliberate practice can enhance the path of continuing education in mental health // Practice Innovations. – 2025. – Vol. 10 (2). – P. 132–143. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000273>
8. Ettekal I., Mohammadi M., Shi Q. Transactional associations among children's externalizing and internalizing behaviors, teacher and peer relationships, and academic performance // Journal of Educational Psychology. – 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000966>
9. Núñez-Regueiro F., Wang M.-T. Adolescent well-being and school engagement as a function of teacher and peer relatedness: The more (relatedness) is not always the merrier // Journal of Educational Psychology. – 2025. – Vol. 117 (3). – P. 466–484. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000910>
10. Thomas K., Ross L., Ruzek E. Teacher discrimination and student engagement in the context of classroom quality: The mediating effect of relational trust // Journal of Educational Psychology. – 2025. – Vol. 117 (3). – P. 434–444. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000920>



11. Blömeke S., Nilsen T., Scherer R. School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction // *Journal of Educational Psychology*. – 2021. – Vol. 113 (8). – P. 1645–1667. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000668>
12. Klusmann U., Aldrup K., Roloff J., Lüdtke O., Hamre B. K. Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports // *Journal of Educational Psychology*. – 2022. – Vol. 114 (6). – P. 1442–1460. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
13. Чехлатова Е. В. Развитие системы дошкольного воспитания и образования // *Проектирование. Опыт. Результат.* – 2023. – № 5. – С. 47–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54819393>
14. Scionti N., Luzi G., Zampini L., Marzocchi G. M. Identifying children with self-regulation problems: Factorial structure and psychometric properties of the QUVA-p, a screening tool for pre-school teachers // *European Journal of Psychological Assessment*. – 2023. – Vol. 39 (2). – P. 106–113. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000706>
15. Kelly C. L., Whitaker A. A., Burchinal M., Jenkins J. M., Vandell D. L. Testing the structure–process–outcome model across different early care and education policy contexts // *Developmental Psychology*. – 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0002018>
16. Несына С. В. Динамика сфер индивидуальности студентов - будущих педагогов в период профессиональной подготовки // *Педагогика и психология образования*. – 2021. – № 1. – С. 171–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45761010> DOI: <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-1-171-181>
17. Hoffman J. A., Schmidt E. M., Arguello D. J., Eyllon M. N., Castaneda-Sceppa C., Cloutier G., Hillman C. H. Online preschool teacher training to promote physical activity in young children: A pilot cluster randomized controlled trial // *School Psychology*. – 2020. – Vol. 35 (2). – P. 118–127. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000349>
18. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Педагогическая экспертиза структуры и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования // *Образование и саморазвитие*. – 2020. – Т. 15, № 4. – С. 80–98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44553254> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd15.4.09>
19. Özen-Uyar R., Aslan D., Reinke W. M., Aktaş-Arnas Y. Training and coaching early childhood teachers to foster social, emotional, and behavioral competence of children in Turkey // *School Psychology*. – 2025. – Vol. 40 (3). – P. 309–322. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000625>
20. Zhao L., Yan W., Harris P. L., Lee K. Telling young children an adult's emotional reactions to their future honest or dishonest behavior causes them to cheat less // *Developmental Psychology*. – 2025. – Vol. 61 (9). – P. 1625–1640. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001936>
21. Blalock S. M., Goble P., Purswell K., Greene-Rooks J. H., Glosoff H. L., Moreno S., Flores L. Preschool teacher perceptions of child–teacher relationship training // *International Journal of Play Therapy*. – 2025. – Vol. 34 (1). – P. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.1037/pla0000229>
22. Блинов В. И., Сергеев И. С., Осадчева С. А. Преемственность в образовании: современные подходы // *Профессиональное образование и рынок труда*. – 2025. – Т. 13, № 1. – С. 6–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80538103> DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>
23. Laugen N. J., Kårstad S. B., Reinfjell T., Wichstrøm L. The development of emotion understanding in children: The importance of parents, teachers, and peers // *Developmental Psychology*. – 2024. – Vol. 60 (2). – P. 255–264. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001627>



24. Alamos P., Williford A. P., Downer J. T., Turnbull K. L. P. How does inhibitory control predict emotion regulation in preschool? The role of individual children's interactions with teachers and peers // *Developmental Psychology*. – 2022. – Vol. 58 (11). – P. 2049–2063. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001415>
25. Curby T. W., Zinsser K. M., Gordon R. A., Ponce E., Syed G., Peng F. Emotion-focused teaching practices and preschool children's social and learning behaviors // *Emotion*. – 2022. – Vol. 22 (8). – P. 1869–1885. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000988>
26. Rojas N. M. Patterns of preschool teachers' use of discourse strategies with individual Spanish-speaking dual language learners // *Journal of Educational Psychology*. – 2021. – Vol. 113 (3). – P. 446–461. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000481>
27. Байбородова Л. В., Белкина В. Н., Бурухин С. Ф., Гущина Т. Н. Формирование рефлексивной педагогической позиции у студентов // *Педагогика*. – 2021. – № 1. – С. 84–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44738938>
28. Coffman J. L., Westover A. E., Cook O. K., Curran P. J., Ornstein P. A. Children's strategic memory development: The delayed role of kindergarten teachers' instructional language // *Developmental Psychology*. – 2025. – Vol. 61(10). – P. 1941–1953. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001951>
29. Belkina V. N., Moiseeva Y. A., Safarov E. V. The problem of forming the foundations of the professional activity of a preschool teacher at a university // *Revista De La Universidad Del Zulia*. – 2021. – Vol. 12 (35). – P. 123–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69651373> DOI: <https://doi.org/10.46925/rdluz.35.07>
30. Белкина В. Н., Моисеева Ю. А. Профессионально-педагогические пробы как ведущий фактор формирования профессиональных компетенций у студентов // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2024. – № 4. – С. 133–143. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68566928> DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-4-121-12>
31. Buonomo I., Fiorilli C., Benevene P. Unravelling teacher job satisfaction: the contribution of collective efficacy and emotions towards professional role // *International journal of environmental research and public health*. – 2020. Vol. 17 (3). – P. 736. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17030736>
32. Груздев М. В., Байбородова Л. В., Козловский А. Н. Допрофессиональная подготовка школьников в контексте непрерывного педагогического образования // *Ярославский педагогический вестник*. – 2023. – № 3. – С. 8–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54124111>
33. Чередниченко Г. А. Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню // *Вопросы образования*. – 2017. – № 3. – С. 152–182. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30053453> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-152-182>
34. Kaur Bagga M. Being, becoming, and belonging: professional identity of teacher educators // *Education and Self-Development*. – 2023. – T. 18, № 3. – С. 38–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54890084> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.18.3.03>
35. Donaldson J. M., Holmes S. C., Lozy E. D. A comparison of good behavior game team sizes in preschool classes // *Behavior Analysis: Research and Practice*. – 2021. – Vol. 21 (1). – P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1037/bar0000187>
36. Huang R., Siraj I., Melhuish E. Promoting effective teaching and learning through a professional development program: A randomized controlled trial // *Journal of Educational Psychology*. – 2024. – Vol. 116 (8). – P. 1352–1367. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000851>



37. McLean D., Eklund K., Kilgus S. P., Burns M. K. Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores // *School Psychology*. – 2019. – Vol. 34 (5). – P. 503–511. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000304>
38. Bradley C., Cordaro D. T., Zhu F., Vildostegui M., Han R. J., Brackett M., Jones J. Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum // *Translational Issues in Psychological Science*. – 2018. – Vol. 4 (3). – P. 245–264. DOI: <https://doi.org/10.1037/tps0000162>
39. Чеботарева И. В., Короткова С. В., Резник А. В. Духовно-нравственное развитие будущих педагогов дошкольного образования как профилактика эмоционального выгорания (на примере использования киноискусства) // *Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки*. – 2025. – № 1. – С. 87–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80437550> DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14939746>
40. Carstensen B., Aldrup K., Lüdtke O., Klusmann U. How stable is student teachers' emotional exhaustion? Disentangling different components of stability and change using the STARTS model // *Journal of Educational Psychology*. – 2024. – Vol. 116 (5). – P. 703–718. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000852>

Поступила: 19 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

В. Н. Белкина: разработка концепции статьи, формулировка проблемы и методологии исследования.

А. В. Золотарева: описание результатов теоретического анализа проблемы.

Ю. Н. Слепко: описание и оформление результатов эмпирического исследования.

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Белкина Валентина Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий,
кафедра дошкольной педагогики и психологии,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150000, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1903-7500>
SPIN-код: 3872-0090
E-mail: belkinavn25@yandex.ru

Золотарева Ангелина Викторовна

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор,
кафедра педагогических технологий,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150000, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>
SPIN-код: 4558-8126
E-mail: ang_gold@mail.ru

Слепко Юрий Николаевич

доктор психологических наук, доцент, декан
педагогический факультет,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150000, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>
SPIN-код: 6602-7202
E-mail: slepko@inbox.ru



Personal characteristics of preschool education teachers: Assessment of professional identity and emotional sphere at different levels of professionalization

Valentina N. Belkina¹, Angelina V. Zolotareva¹, Yurii N. Slepko ¹

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

Abstract

Introduction. The article analyzes the problem of continuous and successive development of a preschool teacher's personality. The purpose of the study is to identify the features of professional identity and the emotional sphere of preschool teachers at different levels of their professionalization.

Materials and Methods. The methodological basis of the study was built by the provisions of the professional functioning theory (V. D. Shadrikov), as well as the conceptions of teaching as a profession (A. K. Markova, L. M. Mitina). They allow us to consider teacher's professionalization as a continuous process that has specific features at different levels of teacher education and independent career. The study was conducted using the following methods: theoretical analysis of scholarly literature and regulatory documents, psychological assessment methods, and methods of statistical processing of the empirical data. The sample included 236 undergraduates majoring in Preschool Education and 1565 teachers of preschool educational settings.



Results. The authors obtained the following results: 1) summarized Russian and international methodological and theoretical studies of continuous and level-based professional development of a preschool teacher; 2) disclosed the content of the main regulatory documents governing the implementation of the idea of continuity and succession in the professionalization of a teacher; 3) presented the results of the empirical study demonstrating a set of positive and negative trends in the development of the preschool teacher's personality in the context of continuous professionalization.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. GTNU-2025-0016 ("Continuity and succession of levels of professional training of preschool teachers").

For citation

Belkina V. N., Zolotareva A. V., Slepko Y. N. Personal characteristics of preschool education teachers: Assessment of professional identity and emotional sphere at different levels of professionalization. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 7–31. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.01>

  Corresponding Author: Yurii N. Slepko, slepko@inbox.ru

© Valentina N. Belkina, Angelina V. Zolotareva, Yurii N. Slepko, 2025



Conclusions. Finally, a contradiction was established in the process of continuous professionalization of a preschool teacher. Strict normative regulation and broad theoretical elaboration of the problem are combined with significant negative trends in the development of the personality of a preschool teacher at different levels of their professional development.

Keywords

Professional development; Preschool teacher; Professional identity; Emotional sphere.

REFERENCES

1. Pushkareva E. A., Kiryakova I. D., Pushkarev Yu. V. Organizational culture of professional's personality: Features of modern content and formation in the context of digital development of the educational environment. *Professional Education in the Modern World*, 2024, vol. 14 (3), pp. 420-428. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80281651> DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-3-6>
2. Khoron'ko L., Bojchuk S. The crisis of professional education and dismantling the professional's personality in the modern world. *Didactics of Mathematics: Problems and Research*, 2022, no. 1, pp. 40-45. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49324842>
3. Zielinski M. J., McLaughlan C. L., Jahangir T., Bull C. E., Reece S., Allison M. K. Community-driven strategies for implementing suicide prevention education in jails. *Psychological Services*, 2025, vol. 22 (3), pp. 477-492. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000927>
4. Shahid S., Bishop R., Shahid S., Noguchi K., Greer T., Stepanova E. V. Acculturative stress and sociocultural adaptation of international students in the United States. *International Perspectives in Psychology*, 2025, vol. 14 (4), pp. 185–195. DOI: <https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000131>
5. Neimeyer G. J., Horn J. B., Messer-Engel K., Nishi-Strattner L., Orwig J., Slusky A., Taylor J. M., Williams L. The perceived contribution of continuing professional development activities to ongoing professional competence. *Practice Innovations*, 2025, vol. 10 (2), pp. 156-171. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000282>
6. Davis D. E., Hunter E. A., Lee Y., Choe E. J. Y., Sandage S. J., Hook J. N., DeBlaere C., Owen J. J. Culturally humble continuing education: A multicultural orientation perspective. *Practice Innovations*, 2025, vol. 10 (2), pp. 189-201. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000272>
7. Barata M., Santos J. M., Sousa D., Silva C., Alfaced C., Coelho P. We are on the road to somewhere: How deliberate practice can enhance the path of continuing education in mental health. *Practice Innovations*, 2025, vol. 10 (2), pp. 132-143. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000273>
8. Ettekal I., Mohammadi M., Shi Q. Transactional associations among children's externalizing and internalizing behaviors, teacher and peer relationships, and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000966>
9. Núñez-Regueiro F., Wang M.-T. Adolescent well-being and school engagement as a function of teacher and peer relatedness: The more (relatedness) is not always the merrier. *Journal of Educational Psychology*, 2025, vol. 117 (3), pp. 466–484. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000910>
10. Thomas K., Ross L., Ruzek E. Teacher discrimination and student engagement in the context of classroom quality: The mediating effect of relational trust. *Journal of Educational Psychology*, 2025, vol. 117 (3), pp. 434-444. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000920>



11. Blömeke S., Nilsen T., Scherer R. School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 2021, vol. 113 (8), pp. 1645-1667. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000668>
12. Klusmann U., Aldrup K., Roloff J., Lüdtke O., Hamre B. K. Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, 2022, vol. 114 (6), pp. 1442-1460. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
13. Chehlatova E. V. Development of the pre-school care and education system. *Design. Experience. Result*, 2023, no. 5, pp. 47-50. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54819393>
14. Scionti N., Luzi G., Zampini L., Marzocchi G. M. Identifying children with self-regulation problems: Factorial structure and psychometric properties of the QUVA-p, a screening tool for preschool teachers. *European Journal of Psychological Assessment*, 2023, vol. 39 (2), pp. 106-113. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000706>
15. Kelly C. L., Whitaker A. A., Burchinal M., Jenkins J. M., Vandell D. L. Testing the structure–process–outcome model across different early care and education policy contexts. *Developmental Psychology*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0002018>
16. Nesyna S. V. Dynamics of the individuality spheres of students - future teachers in the process of vocational education. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2021, no. 1, pp. 171-181. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45761010> DOI: <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-1-171-181>
17. Hoffman J. A., Schmidt E. M., Arguello D. J., Eyllon M. N., Castaneda-Sceppa C., Cloutier G., Hillman C. H. Online preschool teacher training to promote physical activity in young children: A pilot cluster randomized controlled trial. *School Psychology*, 2020, vol. 35 (2), pp. 118-127. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000349>
18. Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Academic expertise for the structure and content of professional competences for future preschool teachers. *Education and Self-development*, 2020, vol. 15 (4), pp. 80-98. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44553254> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd15.4.09>
19. Özen-Uyar R., Aslan D., Reinke W. M., Aktaş-Arnas Y. Training and coaching early childhood teachers to foster social, emotional, and behavioral competence of children in Turkey. *School Psychology*, 2025, vol. 40 (3), pp. 309-322. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000625>
20. Zhao L., Yan W., Harris P. L., Lee K. Telling young children an adult's emotional reactions to their future honest or dishonest behavior causes them to cheat less. *Developmental Psychology*, 2025, vol. 61 (9), pp. 1625-1640. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001936>
21. Blalock S. M., Goble P., Purswell K., Greene-Rooks J. H., Glosoff H. L., Moreno S., Flores L. Preschool teacher perceptions of child–teacher relationship training. *International Journal of Play Therapy*, 2025, vol. 34 (1), pp. 14-25. DOI: <https://doi.org/10.1037/pla0000229>
22. Blinov V. I., Sergeev I. S., Osadcheva S. A. Continuity in education: Modern approaches. *Professional Education and the Labor Market*, 2025, vol. 13 (1), pp. 6-21. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80538103> DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>
23. Laugen N. J., Kårstad S. B., Reinfjell T., Wichstrøm L. The development of emotion understanding in children: The importance of parents, teachers, and peers. *Developmental Psychology*, 2024, vol. 60 (2), pp. 255-264. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001627>
24. Alamos P., Williford A. P., Downer J. T., Turnbull K. L. P. How does inhibitory control predict emotion regulation in preschool? The role of individual children's interactions with teachers and



- peers. *Developmental Psychology*, 2022, vol. 58 (11), pp. 2049-2063. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001415>
25. Curby T. W., Zinsser K. M., Gordon R. A., Ponce E., Syed G., Peng F. Emotion-focused teaching practices and preschool children's social and learning behaviors. *Emotion*, 2022, vol. 22 (8), pp. 1869-1885. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000988>
26. Rojas N. M. Patterns of preschool teachers' use of discourse strategies with individual Spanish-speaking dual language learners. *Journal of Educational Psychology*, 2021, vol. 113 (3), pp. 446-461. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000481>
27. Baiborodova L. V., Belkina V. N., Burukhin S. F., Gushchina T. N. The formation of a reflexive pedagogical position for the students. *Pedagogy*, 2021, no. 1, pp. 84-93. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44738938>
28. Coffman J. L., Westover A. E., Cook O. K., Curran P. J., Ornstein P. A. Children's strategic memory development: The delayed role of kindergarten teachers' instructional language. *Developmental Psychology*, 2025, vol. 61(10), pp. 1941-1953. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001951>
29. Belkina V. N., Moiseeva Y. A., Safarov E. V. The problem of forming the foundations of the professional activity of a preschool teacher at a university. *Revista De La Universidad Del Zulia*, 2021, vol. 12 (35), pp. 123-133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69651373> DOI: <https://doi.org/10.46925/rdluz.35.07>
30. Belkina V. N., Moiseeva Iu. A. Professional and pedagogical trials as a leading factor in the development of professional competencies among students. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2024, no. 4, pp. 133-143. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68566928> DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-4-121-12>
31. Buonomo I., Fiorilli C., Benevene P. Unravelling teacher job satisfaction: The contribution of collective efficacy and emotions towards professional role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17 (3), pp. 736. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17030736>
32. Gruzdev M. V., Baiborodova L. V., Kozlovsky A. N. Pre-professional training of schoolchildren in the context of continuing pedagogical education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2023, no. 3, pp. 8-19. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54124111>
33. Cherednichenko G. A. Russian youth in the education system: From stage to stage. *Education Issues*, 2017, no. 3, pp. 152-182. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30053453> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-152-182>
34. Kaur Bagga M. Being, becoming, and belonging: Professional identity of teacher educators. *Education and Self-Development*, 2023, vol. 18 (3), pp. 38-49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54890084> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.18.3.03>
35. Donaldson J. M., Holmes S. C., Lozy E. D. A comparison of good behavior game team sizes in preschool classes. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 2021, vol. 21 (1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.1037/bar0000187>
36. Huang R., Siraj I., Melhuish E. Promoting effective teaching and learning through a professional development program: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, 2024, vol. 116 (8), pp. 1352-1367. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000851>
37. McLean D., Eklund K., Kilgus S. P., Burns M. K. Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores. *School Psychology*, 2019, vol. 34 (5), pp. 503-511. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000304>

38. Bradley C., Cordaro D. T., Zhu F., Vildostegui M., Han R. J., Brackett M., Jones J. Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 2018, vol. 4 (3), pp. 245-264. DOI: <https://doi.org/10.1037/tps0000162>
39. Chebotareva I. V., Korotkova S. V., Reznik A. V. Spiritual and moral development of future preschool teachers as a prevention of emotional burnout (on the example of using cinema art). *Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities*, 2025, no. 1, pp. 87-94. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80437550> DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14939746>
40. Carstensen B., Aldrup K., Lüdtke O., Klusmann U. How stable is student teachers' emotional exhaustion? Disentangling different components of stability and change using the STARTS model. *Journal of Educational Psychology*, 2024, vol. 116 (5), pp. 703-718. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000852>

Submitted: 19 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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

The authors' stated contribution:

Valentina N. Belkina

Contribution of the co-author: development of the article concept, formulation of the problem and research methodology.

Angelina V. Zolotareva

Contribution of the co-author: description of the results of the theoretical analysis of the problem.

Yurii N. Slepko

Contribution of the co-author: description and presentation of the results of the empirical study.

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

Information about competitive interests:

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



Information about the Authors

Valentina Nicolaevna Belkina

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head
Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
108/1 Respublikanskaia Str., 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1903-7500>
E-mail: belkinavn25@yandex.ru

Angelina Victorovna Zolotareva

Doctor of Sciences (Pedagogy), Corresponding Member of the RAE, Professor
Department of Pedagogical Technologies,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
108/1 Respublikanskaia Str., 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>
E-mail: ang_gold@mail.ru

Yurii Nicolaevich Slepko

Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Dean
Faculty of Education,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
108/1 Respublikanskaia Str., 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>
E-mail: slepko@inbox.ru



УДК 159.9.072.5+37.015.31+316.77

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2505.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.02)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

**Стратегии условно-конструктивного и условно-неконструктивного
совладания с гневом: оценка выраженности аффективного,
когнитивного компонентов гнева у студентов
в образовательном пространстве университета**

Я. И. Веричева¹, О. Н. Веричева¹, М. В. Сапоровская¹¹ Костромской государственной университет, Кострома, Россия

Проблема и цель. Рассматривается проблема, связанная с обоснованием феноменологических и структурных особенностей проявления гнева и совладания с ним студентов в образовательной среде вузов. Цель исследования – выявить и обосновать стратегии условно-конструктивного и условно-неконструктивного совладания с гневом у студентов в образовательном пространстве университета.

Методология. Проведено кросс-секционное количественное психологическое исследование на платформе Всероссийского студенческого конкурса «Твой Ход» в рамках опроса Экспертного центра проекта «Твой Ход» «Стресс под лупой» в период с 27.01.2025 по 27.02.2025. В структуре опроса Экспертного центра «Стресс под лупой» были использованы вопросы модифицированной версии Многофакторного опросника школьного гнева (MSAI).

Выборка составила 4740 участников опроса «Стресс под лупой» (2024–2025 гг.) – студентов университетов Центрального (27 %), Приволжского (21 %), Сибирского (11 %), Южного (11 %), Северо-Западного (9 %), Уральского (8 %), Северо-Кавказского (7 %), Дальневосточного (6 %) федеральных округов Российской Федерации. Данные показатели соответствуют 0,001 от генеральной совокупности исследования – социальной группы «студенты вузов РФ» (4,33 млн).

Результаты. Была проведена психометрическая проверка Многофакторного опросника школьного гнева (MSAI) в модификации для студентов РФ (в контексте разработки новых

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на реализацию мероприятий, направленных на поддержку студенческих научных сообществ № 0000000007525RJR0002 по теме «Научный вайб».

Библиографическая ссылка: Веричева Я. И., Веричева О. Н., Сапоровская М. В. Стратегии условно-конструктивного и условно-неконструктивного совладания с гневом: оценка выраженности аффективного, когнитивного компонентов гнева у студентов в образовательном пространстве университета // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 32-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.02>

✉ для корреспонденции: Ярослава Игоревна Веричева, yaravericheva1official@gmail.com ©

Я. И. Веричева, О. Н. Веричева, М. В. Сапоровская, 2025



методов психологической диагностики), а также осуществлена оценка выраженности аффективного, когнитивного компонентов гнева в контексте образовательного пространства вузов РФ и условно-конструктивных и условно-неконструктивных стратегий совладания с ним.

Проведенное исследование выявило степень выраженности аффективного, когнитивного компонентов гнева у студентов в образовательном пространстве университетов Российской Федерации. Были выявлены особенности выраженности аффективного и когнитивного компонентов гнева, а также использования условно-конструктивных и условно-неконструктивных стратегий совладания с ним. Студенты обоих полов чаще используют условно-конструктивные стратегии совладания с гневом (позитивный копинг). Условно-неконструктивные стратегии совладания с гневом менее распространены среди студенчества РФ. Аффективный компонент (экспрессия гнева) и когнитивный компонент (негативные установки на образовательный процесс) у мужчин-студентов выражены на среднем уровне. У студенток экспрессия гнева также выражена на среднем уровне, но чаще встречаются высокие и средние показатели по выраженности негативных установок на образовательный процесс в вузе. Подтверждена надежность и валидность модифицированной методики MSAI в контексте образовательного пространства университета.

Определены стратегические условия профилактики гнева в образовательной среде вузов: 1) физическая безопасность, защита от насилия и оскорблений, стабильный психологический климат, необходимый для адаптации и самовыражения; 2) участие студенчества в разработке правил образовательной деятельности вуза; 3) создание для студентов служб психологической помощи, психологического обучения приемам и техникам совладания со стрессом в условиях вуза.

Заключение. На основе проведенного исследования определено, что при реализации модели системы высшего образования следует сделать акцент на формирование активностей и реализации собственного опыта студентов в организации служб психологической помощи, психологического обучения по принципу «равный – равному» (студенты-психологи обучают данным техникам студентов других направлений подготовки); образовательная политика вуза должна быть реализована с учетом принципа «для нас, ничего без нас» (студенчество должно играть ключевую роль в формировании правил образовательной деятельности вуза).

Ключевые слова: гнев студентов; стратегии совладания; образовательное пространство; психологическая безопасность.

Постановка проблемы

Деструктивная экспрессия гнева в образовательном пространстве подрывает условия образовательной среды: 1) физическую безопасность (отсутствие угроз насилия); 2) психологическую защищенность (отсутствие до-

могательств, насилия, оскорблений, страха перед учебным заведением и процессом); 3) защиту от агрессии сверстников, ведущей преимущественно к эмоциональной травме¹.

Так, проявление гнева в исследовании, проведенном на выборке из студентов вузов, имеет связь с симптомами тревоги, депрессии,

¹ Формирование и поддержание психологической безопасности образовательной среды: учебно-методическое пособие / под ред. О. А. Ульяниной. – М.: МГППУ, 2022. – С. 24.



негативной самооценки, соматизации [11, с. 6].

В исследовании [21] также отмечается, что студенты с низким уровнем враждебности значимо чаще, чем остальные группы, демонстрируют более высокие показатели по самоуважению и самоэффективности [21, с. 29].

Зарубежные исследователи [16] выделили три ключевые адаптивные и неадаптивные стратегии совладания с гневом. Предполагается, что три стратегии преодоления гнева и регуляции эмоций являются адаптивными: положительная переоценка, решение проблемы и принятие переживаемой эмоции без попыток контролировать или изменять ее [16, с. 2]. Отмечается, что использование когнитивной переоценки связано с большей жизнестойкостью [14, с. 331]. Также выделяются три неадаптивные стратегии совладания с гневом: подавление нежелательных мыслей и эмоций, избегание, руминативные размышления о стрессовой ситуации и эмоциональных реакциях, возникающих в ней [16, с. 2]. Подавление эмоций также связано с более низким уровнем жизнестойкости [10, с. 734]. Негативные эмоциональные реакции обучающихся являются маркером психологической небезопасности образовательной среды при недостаточной возможности совладания с ними [23, с. 177].

В условиях современного мира сложно компенсировать риски возникновения психологического неблагополучия, связанные с действиями макросоциальных и институциональных факторов [9, с. 1]. Однако, возможно построение индивидуальной траектории развития личности студента [18, с. 251], которая актуализирует его личностные психологические

ресурсы студента в социокультурном образовательном пространстве вуза [20, с. 3]. Это дает возможность обрести психологическое благополучие во время обучения в университете и реализовать себя как академически вовлеченного обучающегося [4, с. 12].

Выпускники, в отличие от первокурсников, чаще считают социальный контекст агрессивного поведения, проявляемого другими, а также сами используют агрессию для отстаивания позиций. При этом и выпускники, и первокурсники имеют нормативный уровень агрессии и враждебности [22, с. 195]. Это подтверждается в исследовании Н. В. Шутовой и Ю. Ф. Курзюковой: 60 % первокурсников обладают повышенным и высоким уровнем агрессии, 47,5 % четверокурсников имеет средний (адаптивный) уровень агрессии [25, с. 43].

Эффективность совладания с негативной эмоциональностью в стрессовой ситуации связана с широтой использования эмоционально-ориентированных копинг-стратегий [20, с. 119].

В монографии, посвященной концептуализации модели копинг-циркумплекса, К. Stanisławski выделяет эмоциональный копинг и рассматривает его в дихотомии (позитивный – негативный), но при этом подчеркивается, что эти два вида эмоционального копинга не являются обратными друг другу². Студенты, использующие проактивный копинг, предвосхищающий появление трудных ситуаций, имеют меньшую выраженность признаков социально-эмоциональной дезадаптации [5, с. 9]. Следовательно, использование копинг-стратегий, направленных на проявление активности в совладании с гневом и

² Stanisławski K. The Coping Circumplex Model: A Theoretical Synthesis of Coping Constructs and Its Empirical Verification // Wydawnictwo Naukowe UKSW. –

2022. – P. 70–74. URL: <https://wydawnictwo.uksw.edu.pl/img/cms/e-booki/stanislawski%20web%20version.pdf>



предотвращение его возникновения, выступает переменной, защищающей личность студента от яркой экспрессии гнева [13, с. 17186].

Зарубежные авторы отмечают, что чаще всего у студенток гнев (склонность к гневу) является чертой личности, а не ситуативной реакцией. Доминирующей стратегией совладания с гневом у них выступает поиск социальной поддержки [2, с. 180].

Эффективным инструментом, измеряющим показатели стратегий совладания с гневом у студентов вузов, является психодиагностическая методика MSAI. Последнее применение многомерной шкалы оценки школьного гнева (JS-MSAI) зафиксировано в 2024 г. в Японии учеными Wataru Ishida, Naoko Inada, Akiko Terasaka, Yoshiyuki Shimoda, Ryuta Kuroyama, Seongsu Yun, Shingo Yotsutsuji [7, с. 21].

Однако оригинальный опросник MSAI, валидированный для школьников, не учитывает специфику вузовской среды, где стрессоры включают не только академические требования, но и профессиональную самоидентификацию, межличностные конфликты в студенческих коллективах, а также давление будущей карьерной неопределенности [24, с. 341].

Таким образом, исследуемая проблема феноменологических и структурных особенностей проявления гнева и совладания с ним студентов в образовательной среде вузов является актуальной, особенно в контексте разработки новых методов психологической диагностики. Цель исследования – выявить и обосновать стратегии условно-конструктивного и условно-неконструктивного совладания с гневом у студентов в образовательном пространстве университета.

Методология исследования

Кросс-секционное количественное исследование проведено на платформе Всероссийского студенческого конкурса «Твой Ход» в рамках опроса Экспертного центра проекта «Твой Ход» «Стресс под лупой» в период с 27.01.2025 по 27.02.2025. В текст опроса «Стресс под лупой» были включены вопросы модифицированной методики MSAI (36 вопросов) и вопросы Экспертного центра «Твой Ход» (14 вопросов). В статье представлены результаты опроса «Стресс под лупой» (2025, Российская Федерация), в котором была применена модифицированная методика MSAI. Участие в опросе «Стресс под лупой» было добровольным для участников проекта «Твой Ход», соблюдены принципы конфиденциальности и анонимности при сборе, обработке данных респондентов и анализе результатов исследования.

В 1998 г. D. C. Smith, M. J. Furlong, M. P. Bates, J. Laughlin [17] в США создали первую версию Многофакторного опросника школьного гнева (MSAI) для того, чтобы восполнить дефицит информации о переживаниях гнева, связанного со школой, у подростков [17, с. 14]. Опросник MSAI позволяет оценить переживания гнева подростками в школьных стрессовых ситуациях с помощью механизма самоотчета.

MSAI составлен на основе многофакторной модели концептуализация гнева Спилбергера, которая включает аффективный (Гнев), когнитивный (Враждебность) и поведенческие (Агрессия) компоненты. Аффективная субшкала MSAI отражает компонент «А» – anger модели «АНА», измеряя аффективную экспрессию гнева. Когнитивная субшкала MSAI отражает компонент «Н» – hostility модели «АНА», направлена на оценку выраженности враждебности к образовательной среде. Субшкала деструктивной экспрессии гнева



(несовладания с гневом) отражает компонент «А» – aggression модели «АНА», измеряя выраженность агрессивного поведения.

Теория гнева Спилбергера³ различает гнев как состояние (универсальное преходящее чувство, вызывающее нарастающую физиологическую реактивность) и гнев как черту (устойчивая враждебность). Люди с высокой враждебностью реагируют на триггеры более интенсивным, длительным гневом и возбуждением, чем люди с низкой враждебностью. Взаимосвязь конструкторов враждебности и гнева нашла свое подтверждение как у подростков, так и у взрослых (С. А. Quinn, D. Rollack, S. R. Vrana [12, с. 11]).

Опросник MSAI прошел процедуру апробации и психометрической проверки в нескольких странах: Австралии (P. Boman, D. D. Curtis, M. J. Furlong, D. C. Smith [3, с. 226]), Гватемале, Перу (M. J. Furlong, S. You, D. C. Smith, V. Gonzalez, P. Boman, Y. Shimoda, A. Terasaka, C. Merino, M. del P. Grazioso [6, с. 13]), Японии (Y. Shimoda, A. Terasaka [15, с. 384]), Иране (V. Aryadoust, S. Akbarzadeh, S. Akbarzadeh [1, с. 60]).

Содержание субшкал:

- аффективная субшкала (1–13) измеряет уровень выраженности гнева;
- когнитивная субшкала (14–19) измеряет уровень враждебности студентов к образовательному пространству университета;
- субшкала позитивного копинга (совладания с гневом) (21, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 32) измеряет уровень условно-конструктивного совладания с гневом у студентов;

– субшкала деструктивной экспрессии гнева (несовладания с гневом) (20, 23, 25, 28, 31, 33–36) измеряет уровень условно-неконструктивного совладания с гневом студентов.

Выборка составила 4740 человек, из них 26,96 % составили мужчины, а 73,04 % женщины; $M = 20,88$ лет; $SD = 2,598$. Исследование было проведено среди студентов вузов Центрального (27 %), Приволжского (21 %), Сибирского (11 %), Южного (11 %), Северо-Западного (9 %), Уральского (8 %), Северо-Кавказского (7 %), Дальневосточного (6 %) федеральных округов Российской Федерации.

Результаты исследования

Выборка состояла из студентов разных уровней образования: бакалавриата ($n = 3223$; 68 %), специалитета ($n = 1243$; 26,22 %), магистратуры ($n = 245$; 5,17 %), аспирантуры ($n = 16$; 0,34 %), ординатуры ($n = 10$; 0,21 %), интернатуры ($n = 3$; 0,06 %).

Надежность была оценена по внутренней согласованности вопросов в шкале (табл. 1). Субшкалы «Аффективная субшкала» (α -Кронбаха 0,875), «Когнитивная субшкала» (α -Кронбаха 0,816), «Субшкала деструктивной экспрессии гнева» (α -Кронбаха 0,824) обладают хорошей внутренней согласованностью ($>0,8$), следовательно, являются более надежными. Субшкала позитивного копинга имеет более низкий α -Кронбаха – 0,681, который располагается между отметками альфа приемлемая внутренняя согласованность ($>0,7$) и сомнительная ($>0,6$), следовательно, находится у верхней границы диапазона «сомнительного».

³ Spielberger C. D., Jacobs G., Russell S., Crane R. Assessment of Anger: the State-Trait Anger Scale // *Advances in Personality Assessment* / Eds. J. N. Butcher, C. D.

Spielberger. – Vol. 2. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983. – P. 159–187. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315825656>

Таблица 1

Согласованность вопросов модифицированной MSAI на студентах (n = 4740)

Table 1

Consistency of the modified MSAI questions on students (n = 4740)

Название шкалы	Психометрические оценки шкалы (согласованность)	
	α -Кронбаха	ω Макдональда
Аффективная субшкала	0,875	0,876
Когнитивная субшкала	0,816	0,819
Субшкала позитивного копинга	0,681	0,684
Субшкала деструктивной экспрессии гнева	0,824	0,833

Для проверки соответствия 4-факторной модели был проведен конфирматорный факторный анализ (CFA). Сравнивались две модели: исходная (с вопросами 30 и 32) и более производительная альтернативная (без них). Исходная модель показала слабое соответствие данным: индексы CFI и TLI были значительно ниже порога 0,90 (0,7 и 0,59), а RMSEA и SRMR – незначительно выше порогов (RMSEA = 0,053; SRMR = 0,065). Модель предполагает связи между латентными переменными (субшкалами).

Психометрическая оценка надежности субшкал в исходной модели выявила высокую композитную надежность аффективной (0,876), когнитивной (0,820) и деструктивной экспрессии гнева (0,836) субшкал. Однако надежность субшкалы позитивного копинга опустилась до 0,499 (несмотря на более высокие значения α Кронбаха и ω Макдональда). Это вместе с минимальными факторными нагрузками пунктов 30 и 32 на данную шкалу обусловило создание альтернативной модели без них.

Рассмотрим показатели модели, не включающей вопросы 30 и 32 в структуре субшкалы позитивного копинга. Приведем

ключевые индексы: информационный индекс CFI (Robust CFI) – 0,859; информационный индекс TLI (Robust TLI) – 0,848; среднеквадратичная ошибка аппроксимации RMSEA (scaled) – 0,046; 90 % доверительный интервал среднеквадратичной ошибки аппроксимации (RMSEA) – 0,045–0,047; стандартизированное среднеквадратичное отклонение (SRMR) – 0,062.

Составная надежность субшкалы позитивного копинга выросла с 0,499 до 0,523. Значение остается низким, но является приемлемым (более 0,5), удаление слабых индикаторов (вопросы 30 и 32) улучшило внутреннюю согласованность шкалы. Удаление вопросов 30 и 32 является целесообразным, так как модель, которая не содержит их в своей структуре, имеет лучшие показатели соответствия данным, имеет большую составную надежность субшкалы позитивного копинга.

Отмечаются статистические различия при использовании U-критерия Манна – Уитни по всем субшкалам методики MSAI. Для корректной интерпретации U-критерия Манна – Уитни дополнительно использовалась мера эффекта выборки Cliff's Delta [8, с. 551].

Таблица 2

**Половые различия в выраженности гнева в учебной среде и совладания с ним
(по субшкалам модифицированной MSAI)**

Table 2

**Gender differences in the severity of anger in the learning environment and coping with it
(by subscales of the modified MSAI)**

Субшкала	U	p	Cliff's Delta	Интерпретация эффекта	Вывод
АС	1767695	$p < 0.001$	-0.201	Умеренная значимость (в направлении мужчин)	Мужчины > Женщины (умеренные различия)
КС	2333730	$p = 0.003$	+0.055	Незначим (в направлении женщин)	Женщины > Мужчины (незначительно)
СПК	1815929	$p < 0.001$	-0.179	Умеренная значимость (в направлении мужчин)	Мужчины > Женщины (слабо-умеренные различия)
СДЭГ	2080782	$p = 0.001$	-0.059	Незначим (в направлении мужчин)	Мужчины > Женщины (незначительно)

Мера эффекта Cliff's Delta выделила наиболее сильные, практически значимые различия U-критерия Манна – Уитни только по аффективной субшкале и субшкале позитивного копинга. Так, мужчины в среднем склонны к более выраженным экспрессивным эмоциональным реакциям гнева, но при этом

чаще используют условно-конструктивные стратегии совладания.

При сравнении результатов женской и мужской части выборки с нормами, полученными эмпирически на этой же выборке, были получены следующие результаты (табл. 3, 4 и 5).

Таблица 3

Нормы для мужчин и женщин студентов в модифицированной версии MSAI

Table 3

Standards for male and female students in a modified version of the MSAI

Субшкалы	АС	КС	СПК	СДЭГ
N (м)	1278			
N (ж)	3463			
Процентили	Значение			
25 (м) низкий уровень	20	9	11	9
25 (ж) низкий уровень	23	8	12	10
50 (м) средний уровень	26	11	13	11
50 (ж) средний уровень	28	11	14	11
75 (м) высокий уровень	30	12,25	15	13
75 (ж) высокий уровень	33	12	16	13

Студенты-мужчины Российской Федерации в среднем имеют признаки аффективной реакции гнева в контексте образовательного пространства и негативные установки по отношению к нему на среднем уровне выраженности. Для них характерен учебный гнев и враждебность, однако это не достигает высоких уровней выраженности. Студенты-мужчины в основном используют стратегии условно-конструктивного совладания с гневом. По стратегиям условно-неконструктивного совладания

с гневом студенты-мужчины распределились практически равномерно (по 1/3), однако сумма студентов с более низким и средним уровнем использования условно-неконструктивных стратегий совладания с гневом в образовательном пространстве больше, чем с высоким. Это подтверждает вывод о том, что студенты-мужчины чаще пользуются приемлемыми в обществе и эффективными для личности способами совладания с гневом в образовательной среде.

Таблица 4

Сравнение значений по аффективной и когнитивной субшкалам гнева и субшкалам условно-конструктивного и условно-неконструктивного совладания с гневом мужской части выборки с мужскими нормами MSAI

Table 4

Comparison of values for affective and cognitive subscales of anger and subscales of conditionally constructive and conditionally non-constructive anger management in the male part of the sample with male MSAI norms

	Низкое	Среднее	Высокое
Аффективная субшкала	26,21 %	45,54 %	28,25 %
Когнитивная субшкала	33,96 %	41,08 %	24,96 %
Субшкала позитивного копинга	18,08 %	29,89 %	52,03 %
Субшкала деструктивной экспрессии гнева (несовладание с гневом)	31,53 %	37,09 %	31,38 %

Студентки Российской Федерации в основном испытывают гнев в контексте образовательного пространства университета на среднем уровне, при этом негативные установки чаще оказываются выражены на высоком и среднем уровнях. Большинство девушек-студенток может использовать условно-конструктивные стратегии совладания с гневом.

По стратегиям условно-неконструктивного совладания с гневом студентки-девушки распределились примерно в одинаковой пропорции, однако сумма количества студенток с более низким и средним уровнями использования условно-неконструктивных стратегий совладания с гневом в образовательном пространстве больше, чем с высоким.



Таблица 5

Сравнение значений по аффективной и когнитивной субшкалам гнева и субшкалам условно-конструктивного и условно-неконструктивного совладания с гневом женской части выборки с женскими нормами MSAI

Table 5

Comparison of values for affective and cognitive subscales of anger and subscales of conditionally constructive and conditionally non-constructive anger management in the female part of the sample with female norms of MSAI

	Низкое	Среднее	Высокое
Аффективная субшкала	26,72 %	45,81 %	27,47 %
Когнитивная субшкала	26,86 %	34,20 %	38,94 %
Субшкала позитивного копинга	13,40 %	33,45 %	53,15 %
Субшкала деструктивной экспрессии гнева (несовладание с гневом)	39,80 %	28,42 %	31,77 %

Заключение

Модифицированная нами методика MSAI, апробированная в исследовании «Стресс под лупой» Экспертного центра Всероссийского студенческого проекта «Твой Ход», подтвердила свою ценность как теоретически обоснованный инструмент для диагностики факторов, влияющих на психологическое состояние студентов как в отдельных вузах, так и в субъектах РФ. Разработанная на основе модели А-Н-А Ч. Спилбергера (аффективный компонент – гнев, когнитивный компонент – враждебность, поведенческий компонент – агрессия), модифицированная MSAI демонстрирует надежность и валидность. Ее 4-факторная структура соответствует исходной теоретической модели, при этом оптимизация (исключение вопросов 30 и 32) повысила надежность субшкалы позитивного копинга. Ограничением остается ее относительно сниженная надежность ($\alpha = 0,681$, $\omega = 0,684$, $CR=0,523$) по сравнению с другими шкалами, что требует осторожности в интерпретации.

Мужчины-студенты склонны к более сильному проявлению аффективного гнева

($d = -0.201$) и чаще используют позитивный копинг ($d = -0.179$), что указывает как на их большую склонность к аффективной экспрессии, так и на развитые навыки совладания. При этом студенты обоих полов преимущественно используют условно-конструктивные стратегии (позитивный копинг), в то время как условно-неконструктивные стратегии менее распространены среди студенчества РФ. У женщин-студенток чаще фиксируются высокие и средние показатели когнитивного компонента (негативные установки на образовательный процесс).

На основе этих данных определены ключевые стратегические решения, направленные на превенцию деструктивной экспрессии гнева студентов в образовательной среде университета. Во-первых, деструктивные формы гнева нарушают ключевые условия жизнедеятельности студентов в образовательной среде вузов, причем у женщин-студенток они выражены больше, чем у мужчин. Стратегическими условиями профилактики гнева в образовательной среде вузов будут физическая безопасность, защита от насилия и оскорбле-



ний, стабильный психологический климат, необходимый для адаптации и самовыражения. Во-вторых, когнитивный компонент гнева (негативные установки студенчества на восприятие образовательного процесса в вузе) подрывают баланс между свободой поведения обучающегося и соблюдением правил образовательной деятельности, установленных вузом. Из этого следует второе стратегическое условие: участие студенчества в разработке

правил образовательной деятельности вуза. В-третьих, аффективный компонент гнева усиливает у обучающихся вузов тревожность, психическое напряжение и депрессивные состояния. Стратегическим условием предотвращения выявленной тенденции является создание для студентов служб психологической помощи, психологического обучения приемам и техникам совладания с гневом в условиях вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Aryadoust V., Akbarzadeh S., Akbarzadeh S. Psychometric characteristics of the Persian version of the Multidimensional School Anger Inventory–Revised // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2011. – Vol. 31 (1). – P. 51–64. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.544070>
2. Bany Yassien B., Melhem M., Albadarneh M., Rababah M. Strategies of coping with anger as a state and a trait among female students // *The Education and science journal*. – 2023. – Vol. 25 (8). – P. 162–185. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-8-162-185>
3. Boman P., Curtis D. D., Furlong M. J., Smith D. C. Cross-Validation and Rasch Analyses of the Australian Version of the Multidimensional School Anger Inventory–Revised // *Journal of Psychoeducational Assessment*. – 2006. – Vol. 24. – P. 225–242. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282906288472>
4. Chaudhry S., Tandon A., Shinde S., Bhattacharya A. Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement // *PLoS One*. – 2024. – Vol. 19 (1). – P. e0297508. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297508>
5. Deepthi D. P., Jeyavel S., Subhasree G., Jojo C. E. Proactive coping and social-emotional adjustment among students with and without learning disabilities in Kerala, India // *Frontiers in psychology*. – 2022. – Vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.949708>
6. Furlong M. J., You S., Smith D. C., Gonzalez V., Boman P., Shimoda Y., Terasaka A., Merino C., Grazioso M. del P. An Examination of the Factorial Invariance and Refinement of the Multidimensional School Anger Inventory for Five Pacific Rim Countries // *International Journal of School and Educational Psychology*. – 2013. – Vol. 1 (1). – P. 20–35. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.780194>
7. Ishida W., Inada N., Terasaka A., Shimoda Y., Kuroyama R., Yun S., Yotsutsuji S. Application of Japanese Short Form Multidimensional School Anger Inventory to middle elementary school students // *Japanese Journal of Research on Emotions*. – 2024. – Vol. 31 (1). – P. 21–27. DOI: https://doi.org/10.4092/jsre.31.1_21
8. Macbeth G., Razumiejczyk E., Ledesma R. D. Cliff's Delta Calculator: a non-parametric effect size program for two groups of observations // *Universitas Psychologica*. – 2011. – Vol. 10 (2). – P. 545–555. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.cdcp>
9. Magomedova A., Ghizal F. Mental Health and Well-Being in the Modern Era: A Comprehensive Review of Challenges and Interventions // *Cureus*. – 2025. – Vol. 17 (1). – P. e77683. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.77683>



10. Mouatsou C., Koutra K. Emotion regulation in relation with resilience in emerging adults: The mediating role of self-esteem // *Current Psychology*. – 2023. – Vol. 42 (2). – P. 734–747. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01427-x>
11. Özmen A. Anger and psychological symptoms relationship: mediator role of maladaptive schemas // *Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 14. – P. 1183618. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1183618>
12. Quinn C. A., Rollock D., Vrana S. R. A test of Spielberger's state-trait theory of anger with adolescents: five hypotheses // *Emotion*. – 2014. – Vol. 14 (1). – P. 74–84. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0034031>
13. Richard Y., Tazi N., Frydecka D., Hamid M. S., Moustafa A. A. A systematic review of neural, cognitive, and clinical studies of anger and aggression // *Current Psychology*. – 2023. – Vol. 42 (20). – P. 17174–17186. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03143-6>
14. Riepenhausen A., Wackerhagen C., Reppmann Z., Deter H., Kalisch R., Veer I., Walter H. Positive cognitive reappraisal in stress resilience, Mental Health, and Well-Being: a comprehensive systematic review // *Emotion Review*. – 2022. – Vol. 14 (4). – P. 310–331. DOI: <https://doi.org/10.1177/17540739221114642>
15. Shimoda Y., Terasaka A. Reliability and validity of the Japanese version of the Multidimensional School Anger Inventory // *The Japanese Journal of Psychology*. – 2012. – Vol. 83 (4). – P. 347–356. DOI: <https://doi.org/10.4992/jjpsy.83.347>
16. Shochet I., Orr J., Cockshaw W., Tran T., La N., Nguyen H., Nguyen N., Wurfl A., Nguyen H., Stocker R., Fisher J. Validation of the Behavioral Anger Response Questionnaire for Children (BARQ-C) in a large community sample of Vietnamese middle adolescents in Hanoi // *BMC Psychology*. – 2022. – Vol. 10. – P. 199. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00907-4>
17. Smith D. C., Furlong M. J., Bates M. P., Laughlin J. Development of the Multidimensional School Anger Inventory for Males // *Psychology in the Schools*. – 1998. – Vol. 35 (1). – P. 1–15. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199801\)35:1<1::AID-PITS1>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199801)35:1<1::AID-PITS1>3.0.CO;2-U)
18. Аетдинова Р. Р. Формирование индивидуальной траектории профессионального развития студента // *Современное педагогическое образование*. – 2023. – № 11. – С. 250–253. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=nlbwge>
19. Богданова М. В., Терехова О. И. Эффективность совладания с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. – 2016. – № 1. – С. 116–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25791150>
20. Веричева О. Н. Особенности и принципы формирования развивающего реабилитационного пространства для социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи // *Казанский педагогический журнал*. – 2017. – № 6. – С. 112–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30611547>
21. Реан А. А., Егорова А. В., Коновалов И. А., Ставцев А. А., Шевченко А. О., Кузьмин Р. Г. Взаимосвязь рисков агрессивности студенческой молодежи с показателями самооффективности, самооценки и скромности // *Психологическая наука и образование*. – 2024. – Т. 29, № 6. – С. 21–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79000591> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290602>
22. Третьякова А. Н. Студенты и агрессия: восприятие и стратегии поведения // *Образование и саморазвитие*. – 2022. – Т. 17, № 4. – С. 187–198. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50099291> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.14>



23. Финогенова Т. А. Эмоциональная безопасность образовательной среды школы интерната как условие снижения деструктивного защитно совладающего поведения ее воспитанников // Человеческий капитал. – 2022. – № 7. – С. 174–184. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49168213> DOI: <https://doi.org/10.25629/НС.2022.07.19>
24. Худякова Т. Л., Сераджи П., Хотеева Р. И., Арпентьева М. Р. Факторы психологического (не)благополучия студентов современных университетов // Профессиональное образование в современном мире. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 335–343. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67857116> DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-2-16>
25. Шутова Н. В., Курзюкова Ю. Ф. Особенности агрессивных проявлений студентов на разных этапах обучения в вузе // Нижегородское образование. – 2022. – № 4. – С. 39–45. URL: <https://elibrary.ru/rhcvji>

Поступила: 22 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

Я. И. Веричева (основной исполнитель): выполнение статистических процедур, оформление текста статьи, интерпретация результатов.

О. Н. Веричева (исполнитель): концептуализация, методология, редактирование рукописи.

М. В. Сапоровская (руководитель исследования): редактирование рукописи, верификация данных, администрирование проекта.

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



Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Веричева Ярослава Игоревна

студент,
кафедра общей и социальной психологии,
Костромской государственный университет,
ул. Дзержинского, д.17/11, 156005, г. Кострома, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-8608-0038>
SPIN-код: 3977-0901
E-mail: yaravericheva1official@gmail.com

Веричева Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий,
кафедра социальной работы,
Костромской государственный университет,
ул. Дзержинского, д.17/11, 156005, г. Кострома, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>
SPIN-код: 1296-3241
E-mail: overicheva@yandex.ru

Сапоровская Мария Вячеславовна

доктор психологических наук, профессор, заведующий,
кафедра общей и социальной психологии,
Костромской государственный университет,
ул. Дзержинского, д.17/11, 156005, г. Кострома, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>
SPIN-код: 6273-3468
E-mail: saporov35@mail.ru



Strategies for conditionally constructive and conditionally non-constructive anger management: Assessment of the severity of affective and cognitive components of anger among students in the educational environment of the university

Yaroslava I. Vericheva ¹, Olga N. Vericheva¹, Maria V. Saporovskaya¹

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

Abstract

Introduction. The main research problem addressed in this article is related to the substantiation of the phenomenological and structural features of anger manifestation and coping with it among students in the educational environment of universities.

The purpose of the study is to identify and substantiate strategies for conditionally constructive and conditionally non-constructive anger management among students in the educational environment of the university.

Materials and Methods. A cross-sectional quantitative psychological study was conducted as part of a survey on the platform of the All-Russian student competition “Your Move” as part of a survey by the Expert Center of the Your Move project “Stress under a magnifying glass” in the period from 01/27/2025 to 02/27/2025. The survey structure of the Expert Center “Stress under a Magnifying Glass” used questions from a modified version of the Multidimensional School Anger Inventory (MSAI).

Among the 4,740 respondents in our study “Stress under a Magnifying glass” (2024-2025) at the universities of Central (27 %); Volga Region (21 %); Siberian (11 %); Southern (11 %); Northwestern (9 %); Ural (8 %); North Caucasus (7 %); the Far Eastern (6 %) federal districts of the Russian Federation. These figures correspond to 0.001 of the total population of the study, the social group “university students of the Russian Federation” (4.33 million).

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry Science and Higher Education of the Russian Federation by a state assignment for the implementation of activities aimed at supporting student scientific communities. Project No. IGC No. 0000000007525RJR0002 (“Scientific vibe”).

For citation

Vericheva Y. I., Vericheva O. N., Saporovskaya M. V. Strategies for conditionally constructive and conditionally non-constructive anger management: Assessment of the severity of affective and cognitive components of anger among students in the educational environment of the university. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 32-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.02>

 Corresponding Author: Yaroslava I. Vericheva, yaravericheva1official@gmail.com

© Yaroslava I. Vericheva, Olga N. Vericheva, Maria V. Saporovskaya, 2025

Results

A psychometric check of the Multidimensional School Anger Inventory (MSAI) was carried out in a modification for students in the Russian Federation (in the context of the development of new methods of psychological assessment), as well as the assessment of the severity of affective and cognitive components of anger in the context of the educational environment of Russian universities, as well as conditionally constructive and conditionally non-constructive coping strategies.

This research has revealed the degree of severity of affective and cognitive components of anger among students in the educational environment of universities in the Russian Federation. We have identified the following features of the severity of the affective and cognitive components of anger, as well as the use of conditionally constructive and conditionally non-constructive coping strategies. Moreover, men and women are more likely to use conditionally constructive strategies for coping with anger (positive coping). Conditionally non-constructive anger management strategies are less common among Russian students. The affective component (anger expression) and the cognitive component (negative attitudes towards the educational process) in male students are expressed at an average level. Among female students, anger is also expressed at an average level, but high and average indicators of the severity of negative attitudes towards the educational process at the university are more common. The reliability and validity of the modified MSAI methodology in the context of the university's educational environment has been confirmed. Strategic conditions for anger prevention in the educational environment of universities have been identified: 1) physical safety, protection from violence and insults, a stable psychological climate necessary for adaptation and self-expression; 2) student participation in the development of university educational rules; 3) creation of psychological assistance services for students, psychological training in methods and techniques for coping with stress in a university setting.

Conclusions. Based on the conducted research, it is concluded that when implementing the model of the higher education system, emphasis should be placed on the formation of activities and the implementation of students' own experience in organizing psychological assistance services, psychological training on the principle of "peer-to-peer" (psychology students teach these techniques to students of other fields of study); the educational policy of the university should be implemented taking into account the principle "for us, nothing without us" (students should play a key role in shaping the rules of educational activities of the university).

Keywords

Students' anger; Coping strategies; Educational environment; Psychological safety.

REFERENCES

1. Aryadoust V., Akbarzadeh S., Akbarzadeh S. Psychometric characteristics of the Persian version of the multidimensional school anger inventory–revised. *Asia Pacific Journal of Education*, 2011, vol. 31 (1), pp. 51-64. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.544070>
2. Bany Yassien B., Melhem M., Albadarneh M., Rababah M. Strategies of coping with anger as a state and a trait among female students. *The Education and Science Journal*, 2023, vol. 25 (8), pp. 162-185. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-8-162-185>
3. Boman P., Curtis D. D., Furlong M. J., Smith D. C. Cross-validation and rasch analyses of the Australian version of the multidimensional school anger inventory–revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2006, vol. 24, pp. 225-242. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282906288472>



4. Chaudhry S., Tandon A., Shinde S., Bhattacharya A. Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement. *PLoS One*, 2024, vol. 19 (1), pp. e0297508. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297508>
5. Deepthi D. P., Jeyavel S., Subhasree G., Jojo C. E. Proactive coping and social-emotional adjustment among students with and without learning disabilities in Kerala, India. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.949708>
6. Furlong M. J., You S., Smith D. C., Gonzalez V., Boman P., Shimoda Y., Terasaka A., Merino C., Grazioso M. del P. An Examination of the factorial invariance and refinement of the multidimensional school anger inventory for five pacific Rim countries. *International Journal of School and Educational Psychology*, 2013, vol. 1 (1), pp. 20-35. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.780194>
7. Ishida W., Inada N., Terasaka A., Shimoda Y., Kuroyama R., Yun S., Yotsutsuji S. Application of Japanese short form multidimensional school anger inventory to middle elementary school students. *Japanese Journal of Research on Emotions*, 2024, vol. 31 (1), pp. 21-27. DOI: https://doi.org/10.4092/jsre.31.1_21
8. Macbeth G., Razumiejczyk E., Ledesma R. D. Cliff's delta calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 2011, vol. 10 (2), pp. 545-555. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.cdcp>
9. Magomedova A., Ghizal F. Mental health and well-being in the modern era: A Comprehensive review of challenges and interventions. *Cureus*, 2025, vol. 17 (1), pp. e77683. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.77683>
10. Mouatsou C., Koutra K. Emotion regulation in relation with resilience in emerging adults: The mediating role of self-esteem. *Current Psychology*, 2023, vol. 42 (2), pp. 734-747. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01427-x>
11. Özmen A. Anger and psychological symptoms relationship: Mediator role of maladaptive schemas. *Frontiers in Psychology*, 2023, vol. 14, pp. 1183618. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1183618>
12. Quinn C. A., Rollock D., Vrana S. R. A test of Spielberger's state-trait theory of anger with adolescents: Five hypotheses. *Emotion*, 2014, vol. 14 (1), pp. 74-84. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0034031>
13. Richard Y., Tazi N., Frydecka D., Hamid M. S., Moustafa A. A. A systematic review of neural, cognitive, and clinical studies of anger and aggression. *Current Psychology*, 2023, vol. 42 (20), pp. 17174-17186. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03143-6>
14. Riepenhausen A., Wackerhagen C., Reppmann Z., Deter H., Kalisch R., Veer I., Walter H. Positive cognitive reappraisal in stress resilience, mental health, and well-being: A comprehensive systematic review. *Emotion Review*, 2022, vol. 14 (4), pp. 310-331. DOI: <https://doi.org/10.1177/17540739221114642>
15. Shimoda Y., Terasaka A. Reliability and validity of the Japanese version of the multidimensional school anger inventory. *The Japanese Journal of Psychology*, 2012, vol. 83 (4), pp. 347-356. DOI: <https://doi.org/10.4992/jjpsy.83.347>
16. Shochet I., Orr J., Cockshaw W., Tran T., La N., Nguyen H., Nguyen N., Wurfl A., Nguyen H., Stocker R., Fisher J. Validation of the behavioral anger response questionnaire for children (BARQ-C) in a large community sample of Vietnamese middle adolescents in Hanoi. *BMC Psychology*, 2022, vol. 10, pp. 199. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00907-4>



17. Smith D. C., Furlong M. J., Bates M. P., Laughlin J. Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools*, 1998, vol. 35 (1), pp. 1-15. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199801\)35:1<1::AID-PITS1>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199801)35:1<1::AID-PITS1>3.0.CO;2-U)
18. Aetdinova R. R. Formation of an individual trajectory of a student's professional development. *Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 11, pp. 250-253. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=nlbwge>
19. Bogdanova M. V., Terekhova O. I. The effectiveness of coping with the emotional state in a situation of interpersonal conflict Tyumen state university. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2016, no. 1, pp. 116-120. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25791150>
20. Vericheva O. N. Peculiarities and principles of the formation of the developing rehabilitation space for social and pedagogical support of the low- mobile categories of children and youth. *Kazan Pedagogical Journal*, 2017, no. 6, pp. 112-118. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30611547>
21. Rean A. A., Egorova A. V., Konovalov I. A., Stavtsev A. A., Shevchenko A. O., Kuzmin R. G. The relationship between the risks of aggression among university students and indicators of self-efficacy, self-esteem, and humility. *Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29 (6), pp. 21-34. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79000591> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290602>
22. Tretyakova A. N. Students and aggression: Perception and strategies of behavior. *Education and Selfdevelopment*, 2022, vol. 17 (4), pp. 187-198. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50099291> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.14>
23. Finogenova T. A. Emotional safety of the educational environment as a condition for reducing the destructive protective and coping behavior of boarding school students. *Human Capital*, 2022, no. 7, pp. 174-184. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49168213> DOI: <https://doi.org/10.25629/HC.2022.07.19>
24. Khudyakova T. L., Seraji P., Khoteeva R. I., Arpentieva M. R. Factors of psychological ill-/well-being of modern university students. *Professional Education in the Modern World*, 2024, vol. 14 (2), pp. 335-343. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67857116> DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-2-16>
25. Shutova N. V., Kurzyukova Yu. F. Features of students' aggressive manifestations at different stages of study at university. *Nizhny Novgorod Education*, 2022, no. 4, pp. 39-45. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/rhcvji>

Submitted: 22 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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





The authors' stated contribution:

Yaroslava I. Vericheva

Contribution of the co-author: (main author of the study): implementation of statistical procedures, article text design, results interpretation.

Olga N. Vericheva

Contribution of the co-author: (author of the study): conceptualization, methodology, manuscript editing.

Maria V. Saporovskaya

Contribution of the co-author: (head of the study): manuscript editing, data verification, project administration.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Yaroslava Igorevna Vericheva

Student,
General and Social Psychology,
Kostroma State University,
Dzerzhinsky St., 17/11, 156005, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-8608-0038>
E-mail: yaravericheva1official@gmail.com

Olga Nikolaevna Vericheva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head,
Department of Social Work,
Kostroma State University,
Dzerzhinsky St., 17/11, 156005, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>
E-mail: overicheva@yandex.ru

Maria Vyacheslavovna Saporovskaya

Doctor of Psychology, Professor, Head,
Department of General and Social Psychology,
Kostroma State University,
Dzerzhinsky St., 17/11, 156005, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>
E-mail: saporov35@mail.ru



www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY
FOR EDUCATION**



УДК 371+37.017+17.022.1+331.1+316.752

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2505.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.03)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Ценностно-смысловые установки о труде и трудовом воспитании субъектов образовательного процесса современной школы

Ю. С. Пежемская¹, А. В. Кандаурова¹, А. Д. Абашина¹, Е. В. Пискунова¹, И. Ю. Гутник¹¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема трудового воспитания в школе в аспекте ценностно-смысловых установок к труду у современных школьников, родителей и педагогов с учетом современного социокультурного контекста. Цель исследования заключается в том, чтобы выявить ценностно-смысловые установки субъектов образовательного процесса о труде и трудовом воспитании и научно обосновать ресурсный потенциал реализации практик трудового воспитания в школе.

Методология. Научно-методологическим основанием исследования является аксиологический подход, разработанный Ленинградской научно-педагогической школой Т. К. Ахаян. В качестве исследовательских методов использовались психодиагностический метод (зеркальный анкетный опрос субъектов образовательного процесса), проективный метод и структурированный ассоциативный эксперимент. В основу отбора стимульного материала были положены принципы, предложенные в работах О. А. Милькевич и С. М. Петровой для оценки сформированности совокупности ценностных отношений к труду как достигнутых личностных результатов, перечисленных в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. В исследовании приняли участие 948 человек из разных регионов России: 544 школьника (11–17 лет), 225 родителей и 179 педагогов. Для обработки данных применялись: качественно-количественный метод, методы описательной статистики (средние значения, частотный анализ, ранжирование), расчет коэффициента комфортности.

Результаты. Авторами выявлено, что современные школьники воспринимают труд как важную жизненную ценность, связывая его с волевыми качествами, активностью и стремлением к успеху, а также как источник счастья и самостоятельности.

Установлено, что родители придают большое значение трудовому воспитанию в семье и школе, ассоциируя труд с развитием личности, уважением и творческим вдохновением.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № VRFY-2025-0029 по теме «Обобщение современных практик трудового воспитания учащихся в школе».

Библиографическая ссылка: Пежемская Ю. С., Кандаурова А. В., Абашина А. Д., Пискунова Е. В., Гутник И. Ю. Ценностно-смысловые установки о труде и трудовом воспитании субъектов образовательного процесса современной школы // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 51–73. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.03)

✉ Автор для корреспонденции: Юлия Сергеевна Пежемская, pjshome@mail.ru

© Ю. С. Пежемская, А. В. Кандаурова, А. Д. Абашина, Е. В. Пискунова, И. Ю. Гутник, 2025

Показано, что педагоги рассматривают трудовое воспитание как средство формирования ответственности, настойчивости и навыков управления временем, при этом отмечают эмоциональные трудности детей в отношении труда.

Установлено наличие у части детей эмоциональной усталости и негативных ассоциаций, связанных с трудом, что требует внедрения новых практик, направленных на повышение внутренней мотивации к труду.

Выявлена недостаточная ориентация школьников на мастерство и качество труда по сравнению с педагогами, что указывает на необходимость внедрения практик, направленных на связь труда и профессионального самоопределения школьников.

Обобщено, что высокий уровень интереса и уважения к труду у взрослых способствует эффективной поддержке детей в трудовом воспитании.

Заключение. *Выявленные ценностно-смысловые установки субъектов образовательного процесса создают ресурсную основу для эффективного трудового воспитания и требуют целенаправленной работы по устранению обнаруженных затруднений через современные педагогические практики.*

Ключевые слова: *аксиологический подход; трудовое воспитание в школе; трудовые ценности; ценностно-смысловые установки; субъекты образовательного процесса; практики трудового воспитания.*

Постановка проблемы

Трудовое воспитание занимает важное место в образовательных системах многих стран и реализуется через практики, направленные на формирование трудовых навыков, ответственности и умения работать в коллективе. Зарубежные авторы рассматривают в качестве успешных следующие направления реализации практик трудового воспитания в образовании.

1. Социальная реадaptация и вовлечение молодежи (NEETs). L. Mawn, E. J. Oliver, N. Akhter и др. [1], проведя метаанализ данных из 18 исследований с размерами выборок от 32 до 54 923 участников, обращают внимание на интервенции, направленные на вовлечение молодежи в трудовую деятельность и образование (NEET), через трудовое воспитание, подчеркивают необходимость стратегии социальной инклюзии посредством трудовых реадaptационных мероприятий и их эффективность в развитии возможностей трудоустройства и социальной интеграции.

2. Нравственное воспитание и формирование ценностных установок через труд. X. Tao и A. Xiao [2] делают акцент на функции трудового воспитания для формирования моральных ценностей, ответственности и этических трудовых установок у обучающихся.

3. Системный подход интеграции трудового воспитания на разных уровнях образования. Работа S. Wang [3] основана на системном анализе и разработке модели интегрированной трудовой педагогики, применяемой на разных уровнях образования. Автор использует концептуальную рамку «триединого образования» (three-pronged education), которая охватывает три ключевых направления: целенаправленное включение обучающихся (поддержка и вовлечение учеников); укрепление и повышение квалификации педагогов; активное вовлечение сообществ и родителей в образовательный процесс.

4. Развитие «мягких» навыков в учебных программах трудового воспитания.



D. Orih с коллегами [4] анализируют интервенции для развития мягких навыков от школы до университета. Отмечается, как программы трудового воспитания интегрируют или дополняют такие навыки, как ответственность, командная работа, тайм-менеджмент и настойчивость.

5. Трудовое воспитание в школе для осознания карьерных целей и формирования профессионального выбора, развития навыков принятия решений и профессионального самоопределения раскрывают N. Galliot и L. J. Graham [5].

6. Терапевтические и опытные формы трудового воспитания, например, терапевтическое садоводство. Т. Н. Виги с соавторами [6] подчеркивают терапевтические аспекты труда для эмоционального благополучия, связи с природой и развития практических навыков.

Для российской педагогики в настоящее время актуально утверждение труда в рамках концепции деятельностного патриотизма как инструмента развития социальной ответственности и национальной идентичности молодёжи [7]. Таким образом, проблему трудового воспитания в школе актуально разрабатывать на основе аксиологического подхода, адаптированного к современным вызовам, включая цифровизацию [8; 9]. Международный опыт также подтверждает значимость

аксиологического подхода в трудовом воспитании, сочетающего развитие ценностно-смысловых установок и практических навыков [10; 11].

Проблематика рассмотрения воспитательного процесса с точки зрения ценностей, формирования у школьника системы установок, основанных на осознанном отношении к труду и общественно значимой деятельности, концептуально раскрывается в рамках воспитания ценностного отношения к труду как стержневого компонента трудового воспитания в школе и семье и с точки зрения учеников научной школы Т. К. Ахаян: Н. Ф. Гейжан, А. В. Кирьяковой, О. И. Гаврильевой, Ю. В. Львова, В. А. Комарова, Е. И. Тихомировой, А. В. Сарже, С. Ф. Эхова и др.¹

Трудовые ценности – субъективные представления о значимости труда, определяющие отношение к трудовой деятельности, – формируются под влиянием личных, социальных и культурных факторов и служат основой для профессионального самоопределения и карьерных устремлений² [12]. Многочисленные социологические исследования показывают, что трудовые ценности постоянно трансформируются. Если в начале XXI в. доминирующими оставались базовые «материалистические» мотивы трудовой деятельности, а самореализация и личная ответственность находились на периферии трудового сознания, то в современном обществе

¹ Актуализация и переосмысление опыта трудового воспитания школьников в современных условиях: монография / Глубокова Е. Н., Жуков В. К., Кирьякова А. В., Клементьева Е. Н., Костейчук О. В., Кошелева А. Н., Львов Ю. В., Немирова Н. В., Пронькин В. Н., Сарже А. В., Тихомирова Е. И., Эхов С. Ф., Глубокова Е. Н., Жуков В. К., Кирьякова А. В., Клементьева Е. Н., Костейчук О. В., Кошелева А. Н., Львов Ю. В., Немирова Н. В., Пронькин В. Н., Сарже А. В., Тихомирова Е. И., Эхов С. Ф.; под редак-

цией А. В. Кирьяковой, А. В. Сарже, С. Ф. Эхова; рецензенты: Л. В. Резинкина, А. П. Надточий; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2025. – 159 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82695826>

² Wu A. Cultivation of Labour Values in Schools and Universities in the AI Era: Logic, Problem, and Strategy // SHS Web of Conferences. – 2023. – Vol. 174. – P. 03022. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202317403022>



наблюдается переосмысление трудовых ценностей в сторону их внутренней значимости и социальной ответственности, растет роль личной инициативы [13].

Ценностно-смысловые установки в отношении труда во многом определяются субъектным опытом личности, а значит, и исследование должно быть направлено на выявление субъектного контекста, чтобы опираться на него как на ресурс в практике трудового воспитания и создавать новые смыслы или укреплять сформировавшиеся³ [14; 15].

В нашей работе ценностно-смысловые установки рассматриваются как отражение познавательно-этической позиции и личностного смысла школьников, проявляющиеся в готовности к целенаправленной трудовой деятельности, ответственному поведению. Ценностно-смысловые установки способствуют стабилизации воспитательных процессов, придавая им устойчивый характер, поскольку принятие трудовых ценностей в качестве базовых смыслов и целей жизни формирует средства их реализации через трудовую деятельность.

Для того, чтобы формировать ценностно-смысловые установки в отношении трудовой деятельности, необходимо ответить на следующие вопросы: «Каковы ценностно-смысловые установки о труде и трудовом воспитании у субъектов образовательного процесса современной школы (детей, родителей, педагогов)?», «В чем заключается их ресурсный потенциал?», «Какие ценностные затруднения существуют –

каковы точки роста для разработки методических рекомендаций и программ по трудовому воспитанию школьников?»

В поисках ответов на эти вопросы нами было проведено исследование, *цель* которого заключалась в выявлении ценностно-смысловых установок субъектов образовательного процесса о труде и трудовом воспитании и научном обосновании ресурсного потенциала реализации практик по трудовому воспитанию в школе.

Методология исследования

В отечественной педагогической науке воспитательный процесс рассматривается с позиции ценностей, что подразумевает формирование у школьников системы установок, основанных на осознанном отношении к труду и общественно значимой деятельности. Теоретико-методологической основой нашего исследования выступает аксиологический подход Ленинградской научно-педагогической школы Т. К. Ахаян^{4,5} [16] как концептуальный инструмент, который позволяет изучать воспитание ценностно-смысловых установок к труду у школьников с учетом современных социальных трансформаций трудовых ценностей и их влияния на профессиональное самоопределение.

³ Abakumova I., Mironenkova N. Modeling of value-based and meaningful choice situation for trainees in digital pedagogy // E3s web of conferences: XV International Scientific Conference on Precision Agriculture and Agricultural Machinery Industry “State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2022”, Rostov-on-Don, Vol. 363. – EDP Sciences: EDP Sciences, 2022. – P. 04021. – DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202236304021>

⁴ Писарева С. А., Тряпицына А. П. Ленинградская/Петербургская научно-педагогическая школа в Герценовском университете // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – С. 5–14.

⁵ Ахаян Т. К. Формирование идейно-нравственных убеждений школьников в общественно-трудовой деятельности: избранные труды. – СПб.: Свое издательство, 2016. – 186 с.



В России с 2023 г. трудовое воспитание официально закреплено в законе «Об образовании»⁶ и является обязательным. Ю. Л. Хотунцев⁷ практически ежегодно актуализирует проблематику трудового воспитания школьников и указывает на необходимость не только ее разработки в рамках учебного предмета «Технология», а интеграции во все виды деятельности через различные формы, например, коллективные поручения, дежурство, волонтерство, проектную деятельность и др.⁸ Исследователями трудового воспитания в России учитывается его возрастная специфика [17]: игровые формы для младших школьников, самостоятельные проекты и профориентационные мероприятия для старших школьников. Особое внимание уделяется [18; 19] формированию уважения к труду, ответственности, инициативности, делается акцент на общественно полезном труде, вопросах профессиональной самореализации.

Для того, чтобы зафиксировать современное состояние ценностно-смысловых установок субъектов образовательного процесса о труде и трудовом воспитании нами был разра-

ботан зеркальный анкетный опрос школьников, педагогов и родителей. Одним из блоков опроса являлся ценностно-смысловой. В основу разработки вопросов легли результаты аналоговых исследований в сфере трудового воспитания⁹, трудовых ценностей [13] и ценностно-смысловых установок [20].

Также в качестве метода исследования использовался проективный метод диагностики трудовых ценностей с помощью пословиц о труде. Метод диагностики с использованием пословиц зарекомендовал себя в исследовании представлений о трудовой деятельности как метод, учитывающий социокультурный контекст [21; 22]. Пословицы играют важную роль в отражении ценностей и установок, особенно в отношении трудовой этики, трудолюбия и общественного сотрудничества с учетом культурных нюансов, формирующих отношение к труду¹⁰.

В основу отбора стимульного материала были положены принципы, предложенные в

⁶ Федеральный закон от 04.08.2023 г. № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49666>

⁷ Хотунцев Ю. Л. Проблемы технологического образования школьников в 2024 // Проблемы и перспективы технологического и физико-математического образования в России и за рубежом: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Ишим, 01 марта 2024 года. – Ишим: Тюменский государственный университет, 2024. – С. 17-28. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72974133>

⁸ Там же. – С. 17-28.

⁹ Актуализация и переосмысление опыта трудового воспитания школьников в современных условиях: монография / Глубокова Е. Н., Жуков В. К., Кирьякова А. В., Клементьева Е. Н., Костейчук О. В., Коше-

лева А. Н., Львов Ю. В., Немирова Н. В., Пронькин В. Н., Сарже А. В., Тихомирова Е. И., Эхов С. Ф., Глубокова Е. Н., Жуков В. К., Кирьякова А. В., Клементьева Е. Н., Костейчук О. В., Кошелева А. Н., Львов Ю. В., Немирова Н. В., Пронькин В. Н., Сарже А. В., Тихомирова Е. И., Эхов С. Ф.; под редакцией А. В. Кирьяковой, А. В. Сарже, С. Ф. Эхова; рецензенты: Л. В. Резинкина, А. П. Надточий; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2025. – 159 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82695826>

¹⁰ Baxitovna K. A. Linguistic and cultural features of proverbs that verbalize labor activity (using the example of English and Karakalpak languages) // American Journal of Philological Sciences. – 2024. – Vol. 4 (6). – P. 46–49.



работах О. А. Милькевич¹¹ и С. М. Петровой¹², которые позволяют оценивать через поговорки уровень сформированности совокупности ценностных отношений к труду как достигнутых личностных результатов¹³.

Для оценки эмоциональной составляющей ценностно-смысловых установок был проведен структурированный ассоциативный эксперимент (метод ограниченных ассоциаций)¹⁴ относительно слова «труд» с последующим расчетом коэффициента комфортности.

В опросе приняли участие школьники, их родители и педагоги из различных регионов России. Всего 948 человек, из них школьников – 544 человека 11–17 лет (средний возраст – 14 лет), в том числе девочек – 340, мальчиков – 204; родители школьников – 225 человек, в том числе женщин – 210, мужчин – 15; педагогов – 179 человек, в том числе женщин – 169, мужчин – 10. Сбор данных проходил в июне 2025 г. на платформе Yandex Forms.

Для обработки данных использовались качественно-количественный метод, методы описательной статистики.

Результаты исследования

Для оценки сформированности совокупности ценностно-смысловых установок к труду субъектам образовательного процесса было предложено определить, какие поговорки о труде школьники выбирают в качестве ориентира для жизни.

Для содержательного ценностно-смыслового анализа полученных результатов стимульный материал, состоящий из 21 поговорки о труде, был разделен на блоки по трудовым ценностям, которые через них проецируются: волевые качества (упорство, настойчивость, умение доводить дело до конца), ответственность; активность, мотивация; благополучие – самореализация, достижение цели, счастье, удовлетворенность жизнью, достаток; тайм-менеджмент – умение управлять временем и расставлять приоритеты; мастерство, уважение к человеку труда – чувство самоценности. Отдельно были выделены две поговорки, имеющие негативную коннотацию – отчуждения труда.

Полученные результаты частотного анализа выборов представлены в таблице 1.

¹¹ Милькевич О. А. Модель трудового воспитания обучающихся в контексте требований федеральных рабочих программ воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85–1. – С. 254–257.

¹² Петрова С. М. Использование поговорок для изучения ценностных отношений школьников // Психология человека в образовании. – 2019. – № 3. – С. 306–314.

¹³ Степанов Е. Н. Изучение и оценка личностных результатов школьников в соответствии

с требованиями ФГОС: методики. – Волгоград: Учитель, 2016. – 91 с.

¹⁴ Николаева Е. И. Вербальная ассоциация и эмоциональное слово: Психологический и психофизический анализ эмоциональной значимости слов: Словарь парадигматических ассоциаций и словарь совпадений ассоциативных полей слов различной эмоциональной значимости: монография в 2-х томах / Е. И. Николаева, С. С. Белова, Е. М. Тренин; Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. Том 1. – Санкт-Петербург, 2014. – 199 с.



Таблица 1

Частота выбора пословиц о труде в качестве ориентира для жизни

Table 1

Frequency of Selecting Proverbs about Labor as Life Guidelines

Трудовые ценности личности	Пословицы	Девочки		Мальчики		Родители о детях		Педагоги о детях	
		N = 340		N = 204		N = 225		N = 179	
		К*	%**	К	%	К	%	К	%
Волевые качества, ответственность	Терпение и труд все перетрут	147	43	102	50	91	40	58	32
	Без труда не выловишь и рыбку из пруда	70	21	51	25	104	46	41	23
	Капля камень точит	42	12	23	11	25	11	26	14,5
	Кто труда не боится, того и лень сторонится	47	14	29	14	24	10,5	10	6
	Взялся за гуж, не говори, что не дюж	17	5	15	7	6	3	18	10
Активность, мотивация, осознанная необходимость	Под лежащий камень вода не течет	50	15	27	13	55	24	50	28
	Кто не работает, тот не ест	89	26	42	20	63	28	54	30
	Была бы охота – заладится всякая работа	25	7	26	12,5	46	20	30	17
	Любишь кататься – люби и саночки возить	61	18	37	18	55	24	42	24
	Не ленись за плужком – будешь с пирожком	20	6	16	8	9	4	6	3
Благополучие	Где труд, там и счастье	85	25	42	20	22	10	22	12
	Труд кормит, а лень портит	100	29	54	27	60	27	40	22
	Каша вкуснее после славного труда	33	10	23	11	16	7	6	3
	Работай – сыт будешь, учись – умен будешь	53	16	35	17	20	9	9	5
	Воля и труд дивные всходы дают	32	9	23	11	18	8	19	11
Тайм-менеджмент, приоритеты	Делу время, потехе час	73	22	43	21	65	29	64	36
	Кончил дело – гуляй смело	80	24	33	16	65	29	52	29
Мастерство	Дело мастера боится	59	17	40	19,5	57	25	51	29
Уважение	Землю солнце красит, а человека – труд	47	14	23	11	22	10	14	8
Отчуждение труда (отказ от работы)	Работа не волк, в лес не убежит	35	10	21	10	34	15	37	21
	Пусть трактор работает – он железный	16	5	16	8	17	7,5	21	11,7

Примечание. * – количество выборов пословицы; ** – частота выборов пословицы относительно общего количества человек в группе.

Note. * – the number of proverb selections; ** – the frequency of proverb selections relative to the total number of people in the group.

Приоритетными смыслами школьников, родителей и педагогов являются пословицы о труде, которые демонстрируют ориентацию на формирование волевых качеств. Пословицу «Терпение и труд все перетрут» выбрали 50 % мальчиков и 43 % девочек; 40 % родителей и 32 % педагогов тоже считают, что это та пословица, которой руководствуются дети в трудовой деятельности. Также значимой по количеству выборов является пословица «Без труда не выловишь и рыбку из пруда».

Примерно с одинаковой частотой от 20 до 36 % школьников, 28 % родителей и 30 % педагогов выбрали пословицу «Кто не работает, тот не ест», отражающую необходимость активного трудового поведения.

Интересные результаты обнаружены в выборе смыслов, отражающих труд в контексте благополучия. И мальчики (20 %), и девочки (25 %) отмечают в качестве руководящей пословицу «Где труд, там и счастье», в то время как взрослые в два раза реже рассматривают эту пословицу как руководящий принцип их детей (10–12 %). Взрослые реже, чем дети выбирают и другие пословицы, описывающие удовлетворенность трудом. Высокая доля детей, выбирающих пословицы о счастье через труд, указывает на эффективность воспитательных и образовательных практик, формирующих позитивное отношение к труду.

Выбор пословиц «Делу время, потехе час», «Кончил дело – гуляй смело» превышает 20 % у детей, родителей и педагогов; это показывает, что трудовую деятельность можно рассматривать в качестве ресурса организации и структурирования времени школьников.

Различия проявились в том, что педагоги чаще рассматривают учащихся как ориентированных на мастерство в освоении какой-либо

задачи («Дело мастера боится», 29 %), в то время как для школьников мастерство (качество труда, совершенствование в труде) не является приоритетом.

Достаточно благоприятная картина проявилась в незначительном выборе пословиц, отражающих отчуждение труда: «Работа не волк, в лес не убежит», «Пусть трактор работает – он железный». Возможно, что именно 10 % детей, выбирающих данные пословицы, попадают в группу риска, с которыми необходимо проводить дополнительную работу по трудовому воспитанию. В этом вопросе некоторые педагоги также проявляют негативное мышление – 21 % педагогов считают, что именно такие пословицы отражают ценностно-смысловой выбор учеников.

Следует обратить внимание на то, что небольшое количество школьников и взрослых выбрали пословицу «Землю солнце красит, а человека – труд», причем реже всего ее выбирают педагоги – только 8 %. Такой низкий процент выбора свидетельствует о необходимости обучения педагогов давать позитивную обратную связь детям за их труд для того, чтобы дети могли гордиться своим трудом и собой как человеком труда.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что ориентация детей на отраженные через пословицы смыслы свидетельствует о том, что в их ценностной картине мира труд воспринимается как фундаментальная жизненная установка, связанная с личной ответственностью, активностью, стремлением к успеху и благополучию.

Данный вывод согласуется с результатами исследований РАО, выполненных И. Ю. Фроленковой, К. Г. Кузнецовым, А. В. Ермолаевой¹⁵, которые отмечают, что

¹⁵ Фроленкова И. Ю., Кузнецов К. Г., Ермолаева А. В. Профориентационная деятельность как фактор повышения значимости созидательного труда в системе

ценностных ориентиров школьников // Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. – № 4. – С. 29–41.

большинство школьников стали выше ценить усилия и необходимость действовать, несмотря на трудности, а также с работами И. В. Абакумовой¹⁶, направленными на разработку смысловых технологий (эмоционально-чувственных технологий) и актуализацию субъектного опыта учащихся как основы ценностно-смыслового выбора. По мнению авторов, внедрение в образовательный процесс эмоционально-чувственных технологий от-крытия личностных смыслов, например,

смысловых технологий, создаст благоприятные условия для развития смысловых структур учащихся.

Структурированный ассоциативный эксперимент позволил ответить на вопрос «Какие эмоциональные состояния у вас / ваших детей / ваших учеников ассоциируются со словом “труд”» (структурированный выбор из списка ассоциаций) и получить эмоциональный профиль ассоциаций о труде субъектов образовательного процесса. Результаты представлены на рисунке 1.

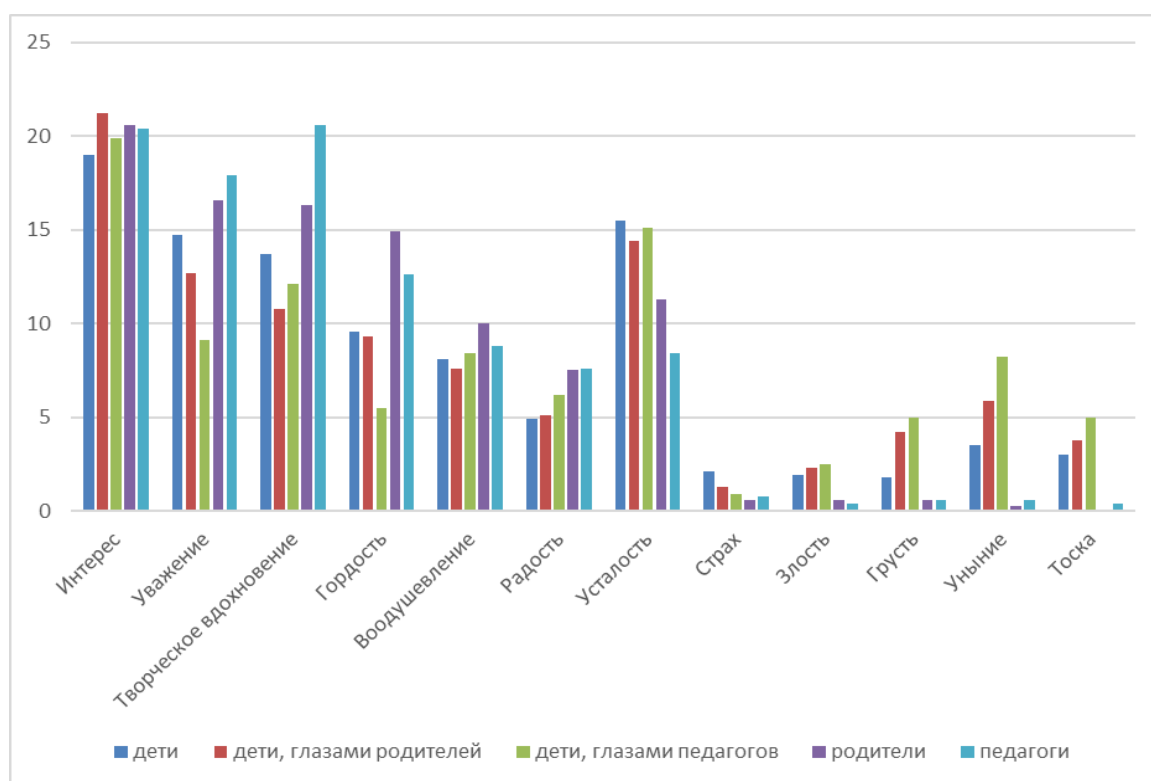


Рис. 1. Эмоциональный профиль ассоциаций о слове «труд» у школьников, родителей и педагогов

Fig. 1. Emotional Profile of Associations with the Word “Labor” among Students, Parents, and Teachers

Интерес к труду является доминирующим положительным эмоциональным состоянием во всех группах, что свидетельствует о том, что труд воспринимается как значимая и

привлекательная деятельность. Особенно высокие показатели у родителей и педагогов (около 20 %), что отражает их позитивное от-

¹⁶ Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Кагермазова Л. Ц. Технологии направленной трансляции смыслов в

практике учебного процесса: монография. – М.: КРЕДО, 2016. – 234 с.

ношение к труду как к ценности и важному аспекту воспитания. Уважение и творческое вдохновение – значимые положительные ассоциации взрослых, что указывает на их понимание труда как источника самореализации, признания и развития личности. Полученные данные подчеркивают роль взрослых в формировании у детей позитивных и мотивирующих трудовых установок.

Воодушевление и радость встречаются в качестве ассоциаций во всех группах, но с относительно низкими значениями (от 4,9 % до 10 %), что позволяет сделать вывод, что труд воспринимается субъектами образовательного процесса как серьезная, требующая усилий деятельность.

Следует обратить внимание на ассоциацию «усталость» – отрицательное состояние, довольно часто встречающееся у детей (около 15 %), несколько реже у родителей (11,3 %) и практически в два раза реже у педагогов (8,4 %). Полученные данные могут отражать физическую и психологическую нагрузку детей, а также возможное сопротивление или недостаток внутренней мотивации. Низкий процент ассоциирования труда с усталостью у педагогов может свидетельствовать о более зрелом и осознанном отношении к трудовой деятельности.

Страх, злость, грусть, уныние, тоска встречаются редко во всех группах (обычно менее 5 %), но у детей и при их восприятии глазами взрослых эти показатели выше, чем у самих взрослых. Взрослые замечают и учитывают, что труд для детей иногда связан с эмоциональными трудностями, тем самым подчеркивая важность поддержки и правильной

организации трудовой деятельности в школьной среде.

Эмпирические исследования, посвященные эмоциональному профилю ассоциаций к «труду» у школьников, их родителей и педагогов, встречаются нечасто, однако можно выделить несколько важных направлений из смежных исследований, посвященных влиянию эмоций на деятельность человека, эмоциональному интеллекту и удовлетворенности трудом. В таких исследованиях показано, что чем лучше человек понимает свои эмоции и управляет ими, тем выше его самоэффективность и выше показатели по удовлетворенности деятельностью¹⁷. Также в контексте полученных результатов эмоционального отношения субъектов образования к труду может быть интересна концепция эмоционального труда, предложенная социологом А. Р. Хохшильд¹⁸, дающая возможность лучше понять риски отчуждения труда в деятельности, связанной со сферой человек – человек, в контексте эмоциональной культуры общества.

На основе частоты эмоциональных ассоциаций нами был рассчитан коэффициент комфортности слова «труд» для каждой группы субъектов образовательного процесса, а также в представлениях родителей и педагогов об эмоциональном состоянии детей. Изначально в стимульном материале было задано равное количество ассоциаций по признаку валентности: 6 положительных и 6 отрицательных состояний. Коэффициент комфортности (К) для слова «труд» рассчитывался как доля положительных эмоциональных ассоциаций в общем числе эмоциональных откликов, что отражает субъективное восприятие понятия с точки зрения эмоционального комфорта. Если К близок к 1, слово

¹⁷ Панкратова А. А., Николаева М. Е. Связь эмоционального интеллекта с эффективностью деятельности и качеством профессиональной жизни у начинающих психологов-консультантов // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – № 3. – С. 21–37.

¹⁸ Симонова О. А. Эмоциональный труд в современном обществе: научные дискуссии и дальнейшая концептуализация идей А. Р. Хохшильда // Журнал исследований социальной политики. – 2013. – № 3. – С. 339–354.

«труд» воспринимается преимущественно положительно и комфортно. Если K близок к 0, слово ассоциируется с негативными эмоциями и воспринимается как дискомфортное. Значение около 0,5

говорит о нейтральном восприятии. Результаты расчета представлены в таблице 2.

Таблица 2

Коэффициент эмоциональной комфортности слова «труд»

Table 2

Emotional Comfort Coefficient of the Word “Labor”

	Дети	Дети, глазами родителей	Дети, глазами педагогов	Родители	Педагоги
Коэффициент эмоциональной комфортности слова «труд»	0,72	0,68	0,63	0,87	0,89

Коэффициент эмоциональной комфортности слова «труд» можно охарактеризовать как достаточно высокий как у школьников, так и у родителей и педагогов. При этом коэффициенты эмоциональной комфортности слова «труд» у родителей (0,87) и педагогов (0,89) выше, чем у школьников. Взрослые воспринимают труд как очень положительное и комфортное понятие, ассоциируя его с положительными эмоциями и ценностями. Коэффициент у детей (0,72) ниже, чем у взрослых, но все равно достаточно высокий, что свидетельствует о преимущественно положительном эмоциональном отношении к труду. Полученные результаты нормативны для школьного возраста, поскольку дети находятся в процессе освоения социальных норм и ценностей, в том числе связанных с трудом и профессиональным самоопределением.

Коэффициенты, отражающие представления об эмоциональном отношении к труду детей глазами родителей (0,68) и педагогов (0,63), ниже, чем у самих детей. Взрослые,

оценивая детей, отмечают более низкий уровень эмоционального комфорта слова «труд», что может отражать их обеспокоенность или более реалистичную оценку детских установок.

Различия в эмоциональном отношении к труду у детей и взрослых указывают на необходимость учитывать эти особенности при организации трудового воспитания и формировании положительных трудовых ценностей у школьников. Полученные результаты согласуются с работами А. С. Москвиной¹⁹ и Е. В. Декиной²⁰, отмечающих необходимость формирования трудолюбия у школьников, которое проявляется как положительное отношение к трудовой деятельности.

Оценка представлений субъектов образовательного процесса о мотивационном компоненте установок, запускающем трудовую деятельность школьников, представлена на рисунке 2. Участникам опроса было предложено выбрать пять причин, на основании которых школьники пойдут работать вместе со своими одноклассниками.

¹⁹ Москвина А. С. Влияние трудового воспитания в развитии личности ребенка // Гуманитарное пространство. – 2016. – № 1. – С. 84–91.

²⁰ Декина Е. В. Формирование ценностного отношения подростков к труду // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2023. – № 3 (33). – С. 6-10.



Рис. 2. Мотивация трудовой деятельности школьников глазами субъектов образовательного процесса

Fig. 2. Motivation for Students' Labor Activities from the Perspective of Educational Participants

Школьники чаще отмечают личные практические мотивы: «Это пригодится для моей будущей работы» (10,3 %), «Это позволит мне самому понять, на что я способен» (9,4 %), «Это научит меня чему-то новому» (9,2 %). Их также мотивирует материальное вознаграждение (10,2 %). Родители и педагоги в большей степени подчеркивают в качестве мотивирующих социальные мотивы («Это нужно для школы», «Это нужно для всего общества, для всей страны»), а также отмечают образовательный и воспитательный потенциал. Педагоги в первую очередь обращают внимание на выраженность у школьников внешней мотивации («За это заплатят деньги», 13,5 %) и командного аспекта («Это будет соревнование между классами», 9,9 %).

Таким образом, для школьников вовлечение в трудовую деятельность важно прежде всего с точки зрения личных достижений и по-

лучения новых навыков. Для взрослых (родителей и педагогов) большее значение имеют социальные, общественные и коллективные аспекты трудового воспитания, однако на значимость личного развития они также обращают внимание.

Исследования мотивации трудовой деятельности у школьников проводились, как правило, в контексте учебного труда, профориентации, волонтерской и проектной деятельности, поскольку трудовая деятельность начинается у молодежи обычно по окончании обучения. До 2023 г., согласно ч. 4 ст. 34 закона «Об образовании в РФ», было запрещено привлекать учащихся к трудовой деятельности, которая не входит в учебную программу. В связи с изменением государственной политики в области трудового воспитания в школе и приобщения детей к труду трудовая мотивация школьников становится новой линией исследований. Отечественные ученые отмечают,

что «ценностно-мотивационная система молодежи сегодня претерпевает значительные изменения и представители современной молодежи отличаются эгоцентричным отношением к труду и рассматривают трудовую деятельность, прежде всего, как источник удовлетворения собственных потребностей»²¹. В мире проводятся масштабные исследования трудовой мотивации современной молодежи, например, исследование «2023 Gen Z and Millennial Survey»²² от Deloitte представляет результаты глобального опроса, охватившего более 22 тысяч представителей поколений Z (родились с 1995 по 2004 г.) и миллениалов (родились с 1983 по 1994 г.) из 44 стран. В исследовании рассматриваются изменения в восприятии работы этими поколениями за последние три года, включая влияние сопутствующих экономических и социальных факторов.

Для 49 % представителей поколения Z и 62 % миллениалов работа остается частью их идентичности, но при этом главным приоритетом при выборе выступает баланс между работой и личной жизнью, предпочтительной является возможность работать удаленно или в гибридном режиме.

Для выявления представлений о ценности труда школьникам и родителям было предложено оценить его уровень значимости для личностного развития по пятибалльной шкале (табл. 3). Дети оценивали значимость труда для собственного развития, а родители – значимость трудового воспитания для личностного развития ребенка в семье и в школе. Педагоги на данный вопрос не отвечали, так как значимость трудового воспитания определена законодательно.

Таблица 3

Значимость трудового воспитания для развития личности ребенка (%)

Table 3

The importance of labor education for the development of a child's personality (%)

	Школьники	Родители	
		В семье	В школе
5 (очень значимо)	41,9	61,8	44
4	37,7	27,1	29,3
3	17,5	10,3	20,9
2	1,7	0,4	4
1 (совсем незначимо)	1,3	0	1,8

По результатам опроса 79,6 % школьников считают, труд играет значимую роль в развитии их личности (оценки 5 и 4), 17,5 % отмечают удовлетворительную значимость

труда (оценка 3) и лишь менее 3 % школьников указывают, что труд не играет важной роли в развитии их как личности (1–2).

Родители придают большое значение трудовому воспитанию в семейной среде (88,9 %), что отражает их ответственность за

²¹ Лемешко А. А., Муха В. Н. Особенности трудовой мотивации молодых специалистов // Журнал социологических исследований. – 2021. – № 2. – С. 64-69. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/45159/view>

²² Deloitte. 2023 Gen Z and Millennial Survey / Deloitte, 2023. URL: <https://www.fm-house.com/wp-content/uploads/2023/07/2023-Gen-Z-and-Millennial-Survey.pdf>

формирование трудовых ценностей у детей. Необходимо отметить, что 73,3 % родителей также рассматривают и школу как важное место для формирования трудовых навыков.

Полученные результаты говорят о признании роли труда в развитии личности школьниками и их родителями и подтверждают важность совместных усилий семьи и школы в формировании у детей положительного отношения к труду и развитию личностных качеств через трудовую деятельность.

Рекомендации для методических разработок могут быть предложены в контексте:

- внедрения эмоционально-чувственных технологий для формирования устойчивых трудовых ценностей;
- актуализации уже существующих и создания новых педагогических практик трудового воспитания, которые сбалансированно отражают различные стороны труда для того, чтобы помогать детям формировать зрелое отношение к труду;
- развития мастерства через практические занятия и проекты, направленные на профессиональное самоопределение школьников;
- обучения педагогов методам поддержки, способствующим формированию у детей гордости за свой труд;
- обеспечения сотрудничества семьи и школы для согласованного взаимодействия в области трудового воспитания.

Заключение

Проведенное исследование позволило в соответствии с поставленной целью выявить ценностно-смысловые установки субъектов образовательного процесса о труде и трудовом воспитании, ответить на вопросы о ресурсах, затруднениях и точках роста, а также научно обосновать ресурсный потенциал реализации педагогических практик трудового воспитания.

В заключение представим три основных положения.

1. Ценностно-смысловые установки.

Школьники ориентируются на труд как на важную жизненную ценность, связывая его с волевыми качествами, активностью и стремлением к успеху. В их сознании труд ассоциируется не только с обязанностью, но и с источником счастья и благополучия. Дети принимают идею, что через труд можно достичь целей, что формирует у них установки на самостоятельность и личную ответственность.

Родители придают большое значение трудовому воспитанию, особенно в семейной среде, рассматривая труд как фундамент для развития личности ребенка. Они отмечают важность формирования волевых качеств и активной жизненной позиции, а также признают значимость трудового воспитания в школе. Родители связывают труд с уважением, творческим вдохновением и самореализацией.

Педагоги видят в трудовом воспитании средство формирования ответственности, настойчивости и навыков управления временем. Они акцентируют внимание на мастерстве и качестве труда, а также на необходимости развивать у детей позитивное отношение к труду как к источнику самореализации и признания. Вместе с тем педагоги более реалистично оценивают эмоциональное отношение детей к труду, отмечая наличие трудностей и усталости.

2. Ресурсный потенциал полученных результатов.

Общее признание значимости труда всеми субъектами образовательного процесса создает необходимую основу для развития трудовых ценностей и формирования положительного отношения к труду.



Использование пословиц и устных традиций как средства репрезентации традиционных ценностей может способствовать успешной трудовой социализации и передаче опыта.

Высокий уровень интереса и уважения к труду у взрослых позволит эффективно поддерживать и направлять детей в процессе трудового воспитания.

Позитивное восприятие детьми труда как источника счастья и благополучия открывает возможности для формирования мотивации и внутренней потребности в труде.

3. Ценностные противоречия и точки роста.

Расхождение в представлениях о труде между детьми и взрослыми: дети склонны идеализировать труд, связывая его с радостью и успехом, тогда как взрослые учитывают возможные трудности, – требует разработки педагогических практик, которые помогут детям

сформировать сбалансированное и зрелое понимание труда.

Эмоциональная усталость и негативные ассоциации у части детей свидетельствуют о необходимости создания условий для повышения мотивации через поддержку трудовой деятельности.

Недостаточная ориентация детей, по сравнению с педагогами, на мастерство и качество труда указывает на необходимость усиления направленности трудового воспитания на профессиональное самоопределение школьников.

Низкий уровень признания педагогами смыслов, отражающих уважение к труду и гордость за него, требует повышения компетенций педагогов в данном вопросе, а также в области позитивной обратной связи, направленной на развитие у детей чувства гордости за свой труд.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Mawn L., Oliver E. J., Akhter N., Bamba C. L., Torgerson C., Bridle C., Stain H. J. Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta-analysis of re-engagement interventions // *Systematic Reviews*. – 2017. – Vol. 6 (1). – P. 16. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0394-2>
2. Tao X., Xiao A. Discussion on the function of labor education in the establishment of moral education // *International Journal of New Developments in Education*. – 2023. – Vol. 5 (8). – P. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2023.050808>
3. Wang S. Research on the Implementation System of Integrated Labor Education in Primary, Secondary, and Tertiary Schools from the Perspective of “Three-Pronged Education” // *Journal of Contemporary Educational Research*. – 2025. – Vol. 8 (12). – P. 36–41. DOI: <https://doi.org/10.26689/jcer.v8i12.8999>
4. Orih D., Heyeres M., Morgan R., Uda H., Tsey K. A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level // *Frontiers in Education* – 2024. – Vol. 9. – P. 1383297. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1383297>
5. Galliot N., Graham L. J. School based experiences as contributors to career decision-making: findings from a cross-sectional survey of high-school students // *Australian Educational Researcher* – 2015. – Vol. 42 (2). – P. 79–199. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0175-2>
6. Buru T. H., Buta E., Bucur G., Cantor M. Children – plant interaction using therapeutic horticulture intervention in a Romanian school // *Acta Universitatis Sapientiae, Agriculture and Environment*. – 2019. – Vol. 11 (1). – P. 130–138. – DOI: <https://doi.org/10.2478/ausae2019-0012>



7. Кирьякова А. В., Сарже А. В., Эхов С. Ф. Ценностное отношение школьников к труду как проявление деятельностного патриотизма: проблемы и пути решения // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2025. – № 1. – С. 13–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80584121>
8. Матушак А. Ф., Павлова О. Ю., Ахкамова Ю. А., Зырянова А. В., Алехина Н. В., Грибачева Н. В., Цилицкий В. С. Сравнение форм воспитательной работы образовательных организаций в цифровом образовательном пространстве и предпочтений обучаемых // Science for Education Today. – 2022. – № 3. – С. 7–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48762157> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.01>
9. Smith J., Hewitt B., Skrbis Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // Information, Communication & Society. – 2015. – Vol. 18 (9). – P. 1022–1038. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1007074>
10. Acosta P., Muller N. The Role of Cognitive and Socio-Emotional Skills in Labor Markets // Institute for the Study of Labor World. – 2018. – P. 453. DOI: <https://doi.org/10.15185/izawol.453>
11. Kaushik M., Sharma S. Development of Soft Skills for a Successful Career and Advance Education // International Journal For Multidisciplinary Research. – 2023. – Vol. 5 (6). – P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i06.8670>
12. Strauser D. R., Lustig D. C., Ciftci A. Psychological Well-being: Its Relation to Work Personality, Vocational Identity, and Career Thoughts // The Journal of Psychology. – 2008. – Vol. 142 (1). – P. 21–35. DOI: <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.1.21-36>
13. Магун В. С. Эволюция базовых ценностей российского населения, 2006-2021 годы // Социологические исследования. – 2023. – № 12. – С. 44–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59672943> DOI: <https://doi.org/10.31857/S013216250029336-2>
14. Казначеева Н. Н., Метлик И. В., Шестакова О. А. Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях: подходы к проектированию // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 3. – С. 97–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49593817> DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140306>
15. Borzova T. V., Mosunova L. A. The conditions for fostering meaningful understanding of information in learning // Science for Education Today. – 2020. – Vol. 10 (1). – P. 7–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42525583> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01>
16. Ахayan А. А., Кирьякова А. В., Бочкарева И. А., Зубарева О. И., Коваль С. А. Идеи герценовской научной школы профессора Т. К. Ахayan в системе подготовки студентов педагогического вуза // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 52–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47497914> DOI: <http://dx.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-52-61>
17. Буравлева Н. А., Богомаз С. А., Каракулова О. В. Профессиональные ориентации современных старшеклассников: оценка взаимосвязи между личностными свойствами и базисными ценностями // Science for Education Today. – 2024. – № 6. – С. 62–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=78001290> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2406.03>
18. Милькевич О. А. Особенности трудового воспитания обучающихся в современных социальной и образовательной средах // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 5. – С. 7–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74497649> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2405.01>
19. Телюбаева А. Ж. Исследование результативности программ профессионального обучения школьников: образовательные, карьерные и миграционные стратегии // Science for Education



- Today. – 2023. – № 1. – С. 108–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50355421> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2301.06>
20. Лыкова И. А., Майер А. А. Систематизация традиций семейного воспитания: социально-педагогический классификатор // Science for Education Today. – 2022. – № 5. – С. 200–224. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49623135> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2205.11>
21. Каксин А. Д. Когнитивные аспекты реконструкции образа человека труда (по данным хантыйского языка) // Science for Education Today. – 2019. – № 4. – С. 182–196. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256961> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.11>
22. Нелюбова Н. Ю., Ломакина О. В., Мирзаева С. В. Труд в парадигме ценностей европейских и азиатских народов: на материале паремий русского, французского и калмыцкого языков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2023. – Т. 14, № 3. – С. 595–615. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-3-595-615>

Поступила: 22 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

Юлия Сергеевна Пежемская (основной исполнитель): разработка диагностических материалов, выполнение статистических процедур, интерпретация результатов исследования, подготовка дrafта статьи.

Анна Валерьевна Кандаурова (исполнитель): литературный обзор, сбор эмпирического материала, оформление текста статьи.

Анна Дмитриевна Абашина (исполнитель): сбор теоретического и эмпирического материала, литературный обзор.

Елена Витальевна Пискунова (исполнитель): подготовка диагностических материалов, сбор эмпирического материала.

Ирина Юрьевна Гутник (руководитель исследования): организация исследования, концепция исследования, общее руководство, разработка диагностических материалов.

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Пежемская Юлия Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии развития и образования,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
наб. р. Мойки, д. 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>
SPIN-код: 5131-3370
E-mail: pjshome@mail.ru

Кандаурова Анна Валерьевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий,
кафедра теории и методики воспитания и социальной работы,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
наб. р. Мойки, д. 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0466-3675>
SPIN-код: 6086-7346
E-mail: kandaurova@list.ru

Абашина Анна Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент,
теории и методики воспитания и социальной работы,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
наб. р. Мойки, д. 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4293-9035>
SPIN-код: 8854-3095
E-mail: abasha@list.ru

Пискунова Елена Витальевна


доктор педагогических наук, профессор, заведующий,
кафедра педагогики школы,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
наб. р. Мойки, д. 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9352-5409>
SPIN-код: 3376-0351
E-mail: elenapiskunova@herzen.spb.ru

Гутник Ирина Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики школы,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
наб. р. Мойки, д. 48, 191186, Санкт-Петербург, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3371-5275>
SPIN-код: 5223-9369
E-mail: iragutnik@mail.ru



Value-meaningful attitudes towards work and labour education of education stakeholders in contemporary secondary schools

Julia S. Pezhemskaya¹, Anna V. Kandaurova¹, Anna D. Abashina¹,
Elena V. Piskunova¹, Irina Yu. Gutnik ¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation

Abstract

Introduction. The authors investigate the problem of labour education in secondary schools in the context of value-meaningful attitudes toward work among contemporary schoolchildren, their parents, and educators. The aim of the study is to identify the value-meaningful attitudes of the education stakeholders regarding work and labour education, and to substantiate recommendations for implementing labour education practices in secondary schools.

Materials and Methods. The scholarly and methodological foundation of the study is the axiological approach developed by T. K. Akhayan's Leningrad school of teacher education. The research methods included psychological assessment methods, specifically a mirror-questionnaire survey of the stakeholders, a projective method, and a structured associative experiment. For data analysis, a mixed qualitative-quantitative approach was used, along with descriptive statistical methods (mean values, frequency analysis, and ranking) and the calculation of a comfort coefficient. The study involved 948 participants from different regions of Russia: 544 students (aged 11–17), 225 parents, and 179 teachers.

Results. It was revealed that contemporary schoolchildren perceive work as an important life value, associating it with volitional qualities, agency, and the pursuit of success, as well as a source of happiness and independence.


It was established that parents assign great importance to labor education both at home and at school, associating work with personality development, respect, and creative inspiration.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. VRFY-2025-0029 (“Generalization of Modern Practices of Student Labor Education in Schools”).

For citation

Pezhemskaya J. S., Kandaurova A. V., Abashina A. D., Piskunova E. V., Gutnik I. Yu. Value-meaningful attitudes towards work and labour education of education stakeholders in contemporary secondary schools. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 51–73. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.03)

 Corresponding Author: Julia S. Pezhemskaya, pjshome@mail.ru

© Julia S. Pezhemskaya, Anna V. Kandaurova, Anna D. Abashina, Elena V. Piskunova,
Irina Yu. Gutnik, 2025



It was demonstrated that educators consider labor education as a means of fostering responsibility, perseverance, and time management skills, while noting the emotional difficulties children experience in relation to work.

Emotional fatigue and negative associations toward work were identified among some children, indicating the need to create conditions to reduce overload and increase motivation.

An insufficient orientation among schoolchildren towards craftsmanship and quality of work was identified in comparison to educators, highlighting the necessity to strengthen the focus on professional self-determination.

In summary, a high level of interest in and respect for work among adults contributes to the effective support of children in labor education.

Conclusions. *The identified value-meaningful attitudes of education stakeholders create a resource base for effective labor education and require targeted work to resolve the detected contradictions through modern pedagogical practices.*

Keywords

Axiological approach; Labor education in schools; Labor values; Value-semantic attitudes; Subjects of the educational process; Labor education practices.

REFERENCES

1. Mawn L., Oliver E. J., Akhter N., Bambra C. L., Torgerson C., Bridle C., Stain H. J. Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta-analysis of re-engagement interventions. *Systematic Reviews*, 2017, vol. 6 (1), pp. 16. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0394-2>
2. Tao X., Xiao A. Discussion on the function of labor education in the establishment of moral education. *International Journal of New Developments in Education*, 2023, vol. 5 (8), pp. 44-49. DOI: <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2023.050808>
3. Wang S. Research on the implementation system of integrated labor education in primary, secondary, and tertiary schools from the perspective of “three-pronged education”. *Journal of Contemporary Educational Research*, 2025, vol. 8 (12), pp. 36-41. DOI: <https://doi.org/10.26689/jcer.v8i12.8999>
4. Orih D., Heyeres M., Morgan R., Udah H., Tsey K. A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level. *Frontiers in Education*, 2024, vol. 9, pp. 1383297. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1383297>
5. Galliot N., Graham L. J. School based experiences as contributors to career decision-making: Findings from a cross-sectional survey of high-school students. *Australian Educational Researcher*, 2015, vol. 42 (2), pp. 79-199. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0175-2>
6. Buru T. H., Buta E., Bucur G., Cantor M. Children – plant interaction using therapeutic horticulture intervention in a Romanian school. *Acta Universitatis Sapientiae, Agriculture and Environment*, 2019, vol. 11 (1), pp. 130-138. DOI: <https://doi.org/10.2478/ausae2019-0012>
7. Kiryakova A. V., Sarzhe A. V., Ekho S. F. Value attitude of schoolchildren to work as a manifestation of active patriotism: Problems and solutions. *Vestnik of Orenburg State University*, 2025, no. 1, pp. 13-21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80584121>
8. Matuszak A. F., Pavlova O. Y., Akhkamova Y. A., Zyryanova A. V., Alekhina N. V., Gribacheva N. V., Tsilitsky V. S. A comparative analysis of moral education forms in the digital learning environment within educational settings and students’ preferences. *Science for Education*



- Today, 2022, vol. 12 (3), pp. 7-30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48762157> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.01>
9. Smith J., Hewitt B., Skrbis Z. Digital socialization: Young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood. *Information, Communication & Society*, 2015, vol. 18 (9), pp. 1022-1038. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1007074>
 10. Acosta P., Muller N. The role of cognitive and socio-emotional skills in labor markets. *Institute for the Study of Labor World*, 2018, pp. 453. DOI: <https://doi.org/10.15185/izawol.453>
 11. Kaushik M., Sharma S. Development of soft skills for a successful career and advance education. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 2023, vol. 5 (6), pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i06.8670>
 12. Strauser D. R., Lustig D. C., Ciftçi A. Psychological well-being: Its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *The Journal of Psychology*, 2008, vol. 142 (1), pp. 21-35. DOI: <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.1.21-36>
 13. Magun V. The evolution of basic human values of the Russians, 2006–2021. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*, 2023, no. 12, pp. 44-58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=59672943> DOI: <https://doi.org/10.31857/S013216250029336-2>
 14. Kaznacheyeva N. N., Metlik I. V., Shestakova O. A. The model of children's value orientations in educational organizations: Design approaches. *Psychological-Educational Studies*, 2022, vol. 14 (3), pp. 97-112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49593817> DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140306>
 15. Borzova T. V., Mosunova L. A. The conditions for fostering meaningful understanding of information in learning. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (1), pp. 7-24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42525583> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.01>
 16. Akhayan A. A., Kiryakova A. V., Bochkareva I. A., Zubareva O. I., Koval S. A. Professor T. K. Akhayan school of thought at Herzen University: Putting theory into practice in teacher training institutions. *Izvestiya of Herzen State Pedagogical University of Russia*, 2021, no. 202, pp. 52-61. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47497914> DOI: <http://dx.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-52-61>
 17. Buravleva N. A., Bogomaz S. A., Karakulova O. V. Career guidance of modern high school students: Evaluating the relationship between personal characteristics and basic values. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (6), pp. 62-82. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=78001290> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2406.03>
 18. Milkevich O. A. Features of labour education of students in modern social and educational environments. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (5), pp. 7-26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74497649> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2405.01>
 19. Telyubaeva A. Z. The effectiveness of vocational training programs for schoolchildren: Educational, career and migration strategies. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (1), pp. 108-133. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50355421> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2301.06>
 20. Lykova I. A., Mayer A. A. Systematization of family education traditions: A socio-pedagogical classifier. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (5), pp. 200-224. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49623135> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.11>
 21. Kaksin A. D. Reconstructing the image of 'the person of work' in the Khanty language: Cognitive aspects. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 182-196. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256961> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.11>



22. Neliubova N. Y., Lomakina O. V., Mirzaeva S. V. Labor in the paradigm of the values of European and Asian peoples: On the basis of Russian, French and Kalmyk proverbs. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 2023, vol. 14 (3), pp. 595-615. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-3-595-615>

Submitted: 22 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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

The authors' stated contribution:

Julia S. Pezhemskaya

Contribution of the co-author: (main author of the study): developed diagnostic materials, performed statistical analyses, interpreted the findings, and drafted the manuscript.

Anna V. Kandaurova

Contribution of the co-author: (author of the study): was responsible for data collection and manuscript preparation.

Anna Dmitrievna Abashina

Contribution of the co-author: (author of the study): contributed to the collection of theoretical and empirical materials and literature review.

Elena V. Piskunova

Contribution of the co-author: (author of the study): developed the diagnostic materials, data collection.

Irina Yu. Gutnik

Contribution of the co-author: (head of the study): conceptualized the study, organized the research process, developed the diagnostic materials, general guidance of the study.

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

Information about competitive interests:

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



Information about the Authors

Julia Sergeevna Pezhemskaya

PhD in Psychology, Associate Professor
Department of Developmental and Educational Psychology
Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moyka River Emb., 191186 Saint Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>
E-mail: pjshome@mail.ru

Anna Valeryevna Kandaurova

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department
of Theory and Methods of Education and Social Work
Theory and Methods of Education and Social Work
Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moyka River Emb., 191186 Saint Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0466-3675>
E-mail: kandaurova@list.ru

Anna Dmitrievna Abashina

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Theory and Methods of Education and Social Work
Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moyka River Emb., 191186 Saint Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4293-9035>
E-mail: abasha@list.ru

Elena Vitalyevna Piskunova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of School
Pedagogy
Department of School Pedagogy
Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moyka River Emb., 191186 Saint Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9352-5409>
E-mail: elenapiskunova@herzen.spb.ru

Irina Yuryevna Gutnik

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of School Pedagogy
Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moyka River Emb., 191186 Saint Petersburg, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3371-5275>
E-mail: iragutnik@mail.ru



УДК 378.4+37.015.31+316.77

DOI: [10.15293/2658-6762.2505.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.04)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Стратегии профессионального поведения преподавателей вузов: типологические особенности организации и восприятия воспитательной деятельности

А. В. Воронцова¹, О. Н. Вишневская¹¹ Костромской государственной университет, Кострома, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается актуальная проблема разработки эмпирически верифицируемой типологии преподавателей-воспитателей в системе высшего образования, необходимой для эффективного проектирования воспитательной деятельности и профессионального развития педагогов. Цель исследования состоит в создании типологии преподавателей-воспитателей в вузе на основе анализа особенностей организации и характера восприятия воспитательной деятельности.

Методология. Методологической основой исследования являются исследовательско-конструктивный, деятельностный, системный и социокультурный подходы, которые позволяют комплексно изучить феномен преподавателя-воспитателя, выявить основные типы и специфику их воспитательной деятельности. Исследование опирается на теоретические (анализ, сравнение, обобщение, систематизация) и эмпирические (анкетирование, проективные методики, шкалы самооценки) методы, а также методы статистической обработки информации (дескриптивная статистика, кластерный анализ методом *K*-средних, *H*-критерий Краскела – Уоллиса, ранжирование на основе частоты встречаемости изучаемых переменных). Респондентами выступили 72 преподавателя высших учебных заведений (17 мужчин и 55 женщин) в возрасте от 24 до 76 лет ($M = 47,6$; $SD = 10,9$).

Результаты. Авторами статьи были проанализированы и обобщены исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам профессионального воспитания студентов, осуществлена систематизация знаний о типологии преподавателей-воспитателей в высших учебных заведениях. В ходе эмпирического исследования выделены пять типов, отражающие особенности организации и характера восприятия воспитательной деятельности

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

Библиографическая ссылка: Воронцова А. В., Вишневская О. Н. Стратегии профессионального поведения преподавателей вузов: типологические особенности организации и восприятия воспитательной деятельности // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 74–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.04>

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

© А. В. Воронцова, О. Н. Вишневская, 2025

преподавателями вуза: «Ценностный ориентир», «Поддерживающий товарищ», «Оплот норм и правил», «Хранитель знаний», «Опытный профессионал». В статье представлена характеристика каждого типа, выявлены и проанализированы основные потенциалы и затруднения, с которыми могут сталкиваться преподаватели высших учебных заведений в процессе реализации воспитательной деятельности.

Заключение. На основе полученных результатов установлено, что образ преподавателя-воспитателя в вузе неоднороден: выделенные кластеры заметно различаются по подходам, инструментарию и стратегиям взаимодействия со студентами, что свидетельствует о множественности профессиональных ролей и практик в едином воспитательном пространстве. Опора на выделенные типы преподавателей-воспитателей позволит выстраивать более гибкую систему воспитательной работы, варьировать форматы взаимодействия и проектировать индивидуальные траектории сопровождения преподавателей с учетом характеристик соответствующих групп.

Ключевые слова: воспитательный процесс; профессиональное воспитание; воспитательное пространство вуза; субъекты воспитательной деятельности; типология воспитателей; особенности организации воспитания; восприятие воспитательной деятельности.

Постановка проблемы

Современная система высшего образования в значительной мере определяет будущее общества, формируя не только профессиональные компетенции выпускников, но и их личностные качества, мировоззрение и ценностные ориентиры. В этой связи роль преподавателя выходит за рамки традиционного образовательного процесса и становится более многогранной. Преподавателю отводится центральное место в воспитании студентов, что требует от него не только профессионального мастерства и глубоких знаний в рамках своей дисциплины, но и понимания сущности, содержания и структуры процесса профессионального воспитания студента.

При этом построение типологии преподавателей-воспитателей позволит глубже понять разнообразие педагогических подходов и методов, используемых в вузе для воспитания студентов. Изучение этого аспекта становится особенно актуальным в условиях современного мира, где акцент на личностное развитие и формирование гражданской позиции приобретает все большее значение [1; 2].

На сегодняшний день в литературе представлены типологии педагога-воспитателя. Все они в основном построены на отношении учителя к работе, определении профессиональной позиции педагога-воспитателя, профессиональном саморазвитии, уровне реализации творческого потенциала, определении личностных качеств, уровня его профессиональной педагогической этики, а также непосредственного отношения к обучающемуся и его взаимодействию с другими участниками образовательного процесса (Н. В. Сорока-Росинский, Я. Корчак, Э. Г. Костяшкин, С. В. Шацкий, Б. П. Ковалёв, Н. Е. Щуркова, В. М. Лизинский, С. В. Кондратьев, А. П. Панфилова, А. Л. Медведицков, Ф. М. Юсупов, М. Таллен, Я. Джеффри и др.) (обзор по [3]). Акцент в данных работах сделан на школьных учителях и воспитателях дошкольных учреждений.

При этом при изучении системы высшего образования в педагогической науке накоплено значительное количество работ, посвященных специфике воспитательной си-



стемы, проблемам профессионального воспитания студентов в контексте их подготовки к выполнению профессиональных задач^{1, 2, 3} [4], методикам и технологии воспитания студентов в современном вузе⁴ [5]. Также проводятся исследования, посвященные гражданскому⁵ [2], нравственному⁶, эстетическому⁷ воспитанию студентов и исследуются⁸ возможности использования воспитательного потенциала студенческих объединений.

Однако систематизация и типология преподавателей как основных агентов этого процесса изучены недостаточно. К основным разработкам, имеющим отношение к данной теме, можно отнести исследования мотивации [6; 7], профессиональной идентичности [8–10] и профессиональных стратегий преподавателей⁹ [11].

С нашей точки зрения, многообразие педагогических подходов и индивидуальных стратегий воспитания делает необходимым изучение типологии преподавателей как воспитателей. Это позволяет выделить модели их профессионального поведения, определить сильные стороны каждого подхода, выявить

возможные дефициты и сформулировать рекомендации для повышения эффективности организации воспитательной работы в вузе.

Целью данного исследования является создания типологии преподавателей-воспитателей в вузе на основе анализа особенностей организации и характера восприятия воспитательной деятельности.

Методология исследования

Методологию исследования составили исследовательско-конструктивный, деятельностный, системный, социокультурный подходы, которые позволяют рассматривать деятельность преподавателя-воспитателя как целостную систему, включающую цели, методы и средства воспитательного воздействия, анализировать различия в профессиональных и личностных характеристиках, в стилях и способах реализации воспитательной функции и исследовать воспитание и типологию преподавателей в контексте социальных норм, традиций и ценностей, а также учитывать влияние среды на воспитательный процесс.

¹ Макарова О. Ю. Педагогическая система профессионального воспитания студентов медицинских вузов: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2014. – 514 с.

² Вяткина И. В. Педагогические условия профессионального воспитания будущих специалистов в техническом вузе: монография. – Казань: КНИТУ, 2017. – 196 с.

³ Кулаковская Н. А. Профессионально-личностное воспитание студентов технического вуза: автореф. дис. ... к.п.н. – СПб, 2003. – 22 с.

⁴ Киселев Н. Н., Киселева Е. В., Лаврентьева О. А., Хромова И. В. Педагогические технологии адаптации студентов в вузе: конструирование и опыт реализации: сборник научных трудов. – Новосибирск: Апостроф, 2018. – 59 с.

⁵ Лёвкина Е. В. Гражданское воспитание студентов в современном педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 23 с.

⁶ Мирошникова Т. Г. Нравственное воспитание студентов в современном техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 16 с.

⁷ Фролова Т. В. Художественно-эстетическое развитие студентов в воспитательной системе университета: диссертация ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2006. – 176 с.

⁸ Кочергин М. И., Магин В. А., Ярычев Н. У. Воспитательный потенциал студенческих общественных объединений в формировании конкурентоспособного специалиста // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 11–12. – С. 74–79.

⁹ Балежина Е. А. Профессиональные стратегии молодых преподавателей вузов в условиях трансформации высшего образования в России: на примере вуза особой категории: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Нижний Новгород, 2020. – 23 с.



При разработке критериев и инструментов оценки, позволяющих провести классификацию преподавателей, осуществляющих воспитательный процесс в вузе, мы обратились к характеристикам, которые рассматриваются в литературе в качестве основных показателей эффективности преподавателя при выполнении воспитательных функций. Чаще всего к таким показателям относят личностные характеристики. Ученые рассматривают коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, эмпатию и стрессоустойчивость как ключевые в успешной воспитательной деятельности¹⁰. Установлено, что преподаватели, которые обладают высоким эмоциональным интеллектом и жизнестойкостью не только имеют более высокий уровень психологического благополучия, но и ориентированы на выстраивание положительных отношений с обучающимися и создание благоприятной образовательной среды [12; 13].

Также отмечается, что важное значение имеют педагогические установки, стиль преподавания и отношения между преподавателями и студентами, их характер и развитие [14]. Поддержка со стороны преподавателей укрепляет уверенность студентов и способствует повышению вовлеченности в процесс обучения [15; 16].

Кроме этого, подчеркивается роль психолого-педагогической готовности профессорско-преподавательского состава к воспитательной работе со студентами¹¹ и готовности к обучению. Установлено, что необходимость в

обучении на протяжении всей жизни лежит в основе успешной педагогической практики.

Арсенал образовательных и воспитательных методов и технологий, которыми владеет преподаватель, во многом определяет избираемые им модели воспитательной деятельности. Исследователями¹² отмечается эффективность использования в работе с обучающимися интерактивных методов (групповая работа и дискуссии), а также индивидуального подхода, который заключается в учете особенностей и потребностей студентов.

В научной литературе¹³ представлена типология преподавателей вуза, построенная на критериальной основе применения ими современных образовательных форматов.

На основании рассмотренных критериев нами был разработан авторский опросник, содержащий вопросы, которые можно разделить на несколько блоков: коммуникативная компетентность преподавателя, мотивационная готовность к воспитательной деятельности, степень участия в профессиональном росте и личностном развитии студентов, эмоциональная включенность в воспитательный процесс, особенности взаимодействия со студентами, предпочитаемые форматы работы со студентами и направления деятельности, наличие потребностей в саморазвитии и в профессиональном признании, ценностные ориентации преподавателя вуза.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 72 преподавателя (17 мужчин и 55 женщин) в возрасте от 24 до 76 лет

¹⁰ Савченков А. В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов в высшем учебном заведении: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2010. – 26 с.

¹¹ Шумская Л. И. Качество и эффективность воспитательного процесса в вузе. – Минск: Изд. центр БГУ, 2007. – 263 с.

¹² Abykanova B., Idrissov S., Bilyalova Z., Tashkeeva G., Sadirbekova D. Professional Competence of a

Teacher in Higher Educational Institution // International journal of environmental & science education. – 2016. – Vol. 11 (8). – P. 2197–2206.

¹³ Бирюкова В. В., Карачурина Р. Ф., Сайфуллина С. Ф., Быль Е. А. Типология преподавателей вуза с позиции применения современных образовательных форматов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – С. 63.

($M = 47,6$; $SD = 10,9$). В данной выборке большинство преподавателей являются кураторами учебных групп – 51 человек, руководят студенческим объединением – 14 человек.

Методики исследования. Методический дизайн включал инструменты, измеряющие особенности организации и характера восприятия воспитательной деятельности, а также личностные качества преподавателей. Методический инструментарий представлен следующими *методиками*: авторский опросник, незаконченные предложения (изучение целей воспитания с точки зрения преподавателей, характеристик эффективной воспитательной работы, основных трудностей, с которыми сталкиваются сотрудники в процессе осуществления воспитательной работы, ресурсов), шкала самооценки личностных качеств.

Также использовались методы математического анализа данных: дескриптивная статистика, кластерный анализ методом К-средних для выявления групп респондентов, Н-критерий Краскела–Уоллиса для сравнения более трех независимых групп, а также ранжирование на основе частоты встречаемости изучаемых переменных.

Процедура. Исследование проводилось онлайн. Участие в нем было добровольным, с учетом принципов конфиденциальности и экологичности, респонденты информированы о цели исследования, о своих правах, предупреждены о том, что результаты будут использованы исключительно в научных интересах и только в обобщенном варианте.

Результаты исследования

В ходе опроса преподавателей высших учебных заведений определялись особенности организации и характер восприятия воспитательной деятельности, а также личностные качества педагогов.

На первом этапе мы провели анализ результатов авторской анкеты и самооценки личностного профиля, которые позволили увидеть общие тенденции в характеристиках преподавателей как организаторов воспитательной работы.

Анализ средних значений, стандартных отклонений показал, что у преподавателей большинство показателей находятся на уровне выше среднего. Они обладают коммуникативной компетентностью ($m = 4,3$ (0,45)), заинтересованы в профессиональном росте студентов ($m = 4,3$ (0,5)), сфокусированы на личностном развитии обучающихся ($m = 4,2$ (0,66)), а также эмоционально включены в процесс взаимодействия ($m = 4,3$ (0,52)). При этом испытывают потребность в саморазвитии ($m = 4,13$ (0,63)). На среднем уровне выражены мотивационная готовность к осуществлению воспитательной деятельности ($m = 3,6$ (0,78)) и потребность в профессиональном признании ($m = 3,3$ (0,45)).

Преподавателям также было предложено оценить степень выраженности у себя тех или иных личностных качеств. Наиболее выражены оказались качества, отражающие характер межличностного взаимодействия со студентами: способность к диалогу ($m = 5,1$ (1,3)) (\min значение в выборке = 1; $\max = 6$), уважение к студентам ($m = 5,1$ (1,3)), доброжелательность ($m = 5$ (1,3)), заинтересованность в успехах обучающихся ($m = 4,9$ (1,4)).

Чуть менее выражены, но также на уровне выше среднего оказались такие профессиональные навыки, как организованность ($m = 4,8$ (1,3)), умение работать в команде ($m = 4,8$ (1,4)), саморазвитие и стремление к росту ($m = 4,8$ (1,3)), дисциплинированность ($m = 4,8$ (1,4)).

В меньшей степени преподавателям приходя, с одной стороны, категоричность ($m =$

3,4 (1,4)) и авторитарность ($m = 3,3$ (1,5)), с другой – мягкость ($m = 3,9$ (1,5)).

Далее по основным показателям опросника, предназначенный для выявления особенностей организации и характера восприятия

воспитательной деятельности, был проведен кластерный анализ наблюдений методом К-средних, который позволил определить 5 групп (табл. 1).

Таблица 1

Группы преподавателей на основе анализа показателей, отражающих особенности организации и специфику восприятия воспитательной деятельности

Table 1

Groups of teachers based on the analysis of indicators reflecting the characteristics of the organization and the specifics of the perception of educational activities

Показатели	1-й кластер (n = 16)	2-й кластер (n = 19)	3-й кластер (n = 11)	4-й кластер (n = 11)	5-й кластер (n = 15)
Коммуникативная компетентность	4,07	4,74	3,85	4,18	4,45
Мотивационная готовность	3,01	4,35	2,86	3,54	4,1
Участие в профессиональном росте студентов	4,1	4,51	3,65	4,3	4,63
Потребность в профессиональном признании	3,19	4,05	3,45	4,64	2,91
Эмоциональная включенность в процессы	4,12	4,77	3,51	4,42	4,63
Фокус на личностном развитии студентов	4,13	4,82	3,11	4,15	4,57
Потребность в саморазвитии	3,69	4,65	3,36	4,39	4,33

В **первый кластер** было включено 16 преподавателей (5 мужчин и 11 женщин) в возрасте от 24 до 76 лет ($M = 48,4$). Из них большая часть является кураторами учебных групп – 13 человек, при этом 2 преподавателя руководят студенческими объединениями. У участников данной группы достаточно хорошо развиты коммуникативные качества, они сфокусированы как на профессиональном, так и на личностном росте студентов.

Второй кластер оказался самым многочисленным. Он включает 19 респондентов (3 мужчины и 16 женщин) в возрасте от 27 до 62 лет ($M = 47,4$), из них 12 являются курато-

рами учебных групп, 6 – руководителями студенческих объединений. В данной группе преподаватели делают акцент на личностном развитии студентов. Они отмечают личную ответственность за успехи и личностный рост студентов ($p \leq 0,001$). Также можно отметить их высокую эмоциональную включенность в процесс воспитания. Они отмечают, что общение со студентами приносит им радость и вдохновляет их ($p \leq 0,001$). При этом им важно, чтобы студенты ощущали их поддержку ($p \leq 0,001$). Они больше, чем сотрудники из других групп стараются узнать о личных проблемах или успехах студентов, чтобы им помочь ($p \leq 0,001$). Также преподаватели

данной группы ориентированы на профессиональное саморазвитие в области воспитания. Им нравится развивать свои навыки, повышать знания в рамках организации воспитательной работы с обучающимися ($p \leq 0,001$).

В **третий кластер** включены 11 человек (5 мужчин и 6 женщин) от 32 до 58 лет ($M = 45,3$), из них 10 человек являются кураторами учебных групп, при этом никто не руководит студенческими объединениями. Данные преподаватели отдают предпочтение активностям, связанным с профессиональным ростом студентов ($p \leq 0,001$). Также у них, по сравнению с преподавателями из других групп, снижена мотивационная готовность к осуществлению воспитательной деятельности. Они в отличие от других респондентов значимо чаще отмечают, что основная задача преподавателя – давать знания, а воспитательная работа – это ответственность других специалистов ($p \leq 0,01$).

Численность респондентов в **четвертом кластере** составила 11 человек (1 мужчина и 10 женщин) в возрасте от 25 до 62 лет ($M = 44,6$). Кураторами учебных групп являются 10 человек, руководителями студенческих объединений – 2. В данном кластере значимо выше выражена потребность в профессиональном признании. Преподаватели отмечают, что для них значимо получать признание со стороны коллег и руководства за свою работу и занимать высокий статус в профессиональной среде ($p \leq 0,001$). Респонденты данной группы в большей степени ориентированы на академические достижения обучающихся ($p \leq 0,01$), при этом в процессе обучения они минимально учитывают индивидуальные особенности и интересы каждого студента ($p \leq 0,001$).

В **пятый кластер** вошли 15 респондентов (3 мужчины, 12 женщин) от 36 до 66 лет ($M = 50,8$), из них 8 являются кураторами

учебных групп, 4 человека руководят студенческими объединениями. Преподаватели, которые входят в данный кластер, принимают активное участие в профессиональном росте студентов, при этом для них важно и личностное развитие обучающихся. В процессе взаимодействия со студентами они достаточно легко устанавливают контакт с аудиторией ($p \leq 0,001$), умеют понятно и четко излагать информацию студентам и поощряют их инициативу ($p \leq 0,001$). Также у них достаточно высокая эмоциональная включенность в воспитательный процесс. Они значимо чаще преподавателей из других групп участвуют во внеаудиторных мероприятиях, организованных для студентов ($p \leq 0,001$), и сами с удовольствием принимают участие в организации мероприятий различной направленности ($p \leq 0,001$).

После выделения кластеров был проведен их сопоставительный анализ по дополнительным параметрам. Были установлены различия в предпочитаемых форматах работы и направлениях воспитательной деятельности.

В большей степени используют групповой формат работы испытуемые из 2-го и 5-го кластеров. При этом различий при выборе работы в индивидуальном формате или с малой группой студентов между кластерами установлено не было.

Также преподаватели из 2-го и 5-го кластеров готовы как к организации исследовательской деятельности со студентами, так и к мероприятиям творческой направленности.

Кроме этого, были проанализированы различия в степени выраженности отдельных личностных качеств у преподавателей разных групп. Было установлено различие только в таких качествах, как категоричность ($p \leq 0,05$) и авторитарность ($p \leq 0,05$). Наиболее выражены они оказались в 4-й группе.

Таблица 2

**Различия в предпочитаемых форматах и направлениях воспитательной деятельности
(критерий Краскелла – Уоллиса)**

Table 2

**Differences in preferred formats and areas of educational activities
(Kruskall-Wallis criterion)**

	1-й кластер (n = 16)	2-й кластер (n = 19)	3-й кластер (n = 11)	4-й кластер (n = 11)	5-й кластер (n = 15)	Хи- квад- рат	Уровень значи- мости
Применение групповых форм работы на занятии	27,34	47,57	25,68	32,5	43,1	14,86	p = 0,005
Построение индивидуальной образовательной траектории	28,4	47,2	21,9	31,4	45,9	18,42	p = 0,001
Направления воспитательной деятельности							
Организация исследовательской деятельности студентов	29,87	46,32	25	35,04	40,6	11,01	p = 0,03
Организация творческих мероприятий	26,37	49,45	19,86	39,5	40,9	20,71	p = 0,000

Кроме этого, с помощью методики незаконченных предложений нами были проанализированы особенности восприятия воспитательной деятельности преподавателями, которые относятся к разным кластерам (табл. 3).

Анализ результатов позволил установить, как общие тенденции в восприятии преподавателями воспитательной работы в вузе и своего места в организации данной деятельности, так и различия в целях, принципах, трудностях и сильных сторонах преподавателей разных групп.

В целом мы можем отметить, что преподаватели указывают на значимость организации воспитательного процесса в вузе. Подчеркивается, что важно, чтобы работа была систематичной, комплексной, неформальной и включала форматы, которые будут интересны студентам. При этом она должна быть осно-

вана на действиях, направленных на формирование личности, нравственном развитии и передаче культурных ценностей.

Преподаватели выступают за качество мероприятий, которое может теряться при наличии большого количества событий, не отвечающих потребностям и запросам студентов. При этом *личные цели воспитателя* различаются у преподавателей разных групп. В первом кластере отмечается важность в равной степени личностного и профессионального развития студентов, во втором кластере преподаватели делают акцент на создании условий для личного роста студентов и их саморазвития, в третьем и четвертом кластерах важную роль играет передача знаний, которые помогут обучающимся реализовать себя в профессиональном плане, в пятом кластере основная цель – это воспитание специалиста, умеющего думать, размышлять и достигать высоких целей в рамках своей профессии.

Таблица 3

Особенности восприятия воспитательной деятельности преподавателями разных кластеров

Table 3

Peculiarities of perception of educational activities by teachers who belong to different clusters

Показатели	1-й кластер (n = 16)	2-й кластер (n = 19)	3-й кластер (n = 11)	4-й кластер (n = 11)	5-й кластер (n = 15)
Образ, который транслирует преподаватель	Наставник (1R) Лидер (2R)	Друг (1R) Товарищ (старший, опытный) (2R)	Преподаватель (1R) Образец (2R)	Учитель (1R) Преподаватель (2R)	Наставник (1R) Специалист (2R)
Принципы воспитания	Доверие (1R) Уважение (2R) Ориентация на ценностный подход (3R)	Взаимоуважение (1R) Взаимодействие (2R) Взаимопонимание (3R)	Пример педагога (1R) Доверие (2R)	Личный пример (1R) Ответственность (2R) Дисциплина (3R) Доверие (4R)	Уважение (1R) Доверие (2R) Взаимопонимание (3R)
Характеристики воспитательной работы	Ненавязчивость (1R) Эффективность (2R) Индивидуальность (3R)	Неформальность (1R) Системность (2R) Регулярность (3R)	Добровольность (1R) Регулярность (2R) Ненавязчивость (3R)	Неформальность (1R) Своевременность (2R) Незаметность (3R)	Системность (1R) Целенаправленность (2R) Вызывающая интерес (3R)
Личная цель как воспитателя	Поддержка профессионального роста и саморазвития (1R) Социализация (2R)	Способствовать саморазвитию и раскрытию потенциала студента (1R) Создание благоприятной среды (2R)	Дать знания (1R) Воспитать профессионала (2R)	Научить (1R) Воспитать человека и гражданина (2R) Помочь студентам раскрыть и реализовать себя в профессиональном плане (3R)	Создание условий для полноценного развития личности студента, его успешной самореализации (1R)
Методы воспитания	Личный пример (1R) Беседа (2R) Поощрение (3R)	Пример (1R) Беседа (2R) Воодушевляющие слова (3R)	Беседа (1R) Убеждение (2R) Пример (3R) Наказание (4R)	Пример (1R) Поощрение (2R) Беседа (3R)	Личный пример и обсуждение реальных ситуаций из жизни (1R) Воспитывающие ситуации (2R) Поощрение инициативы и самостоятельности (3R)
Трудности	Организация диалога с современным поколением (1R) Организационные трудности (отсутствие времени, оформление отчетной документации) (2R)	Организационные трудности (загруженность учебной и административной работой, излишняя бюрократизация процесса) (1R)	Невоспитанные или плохо воспитанные студенты (1R) Отсутствие мотивации у студентов (2R) Вредная информационная среда (3R)	Мотивация студентов (1R) Недопонимание со студентами (2R) Организация обратной связи (3R)	Мотивация студентов (1R) Организационные трудности (2R)
Опоры, ресурсы	Свой профессиональный опыт (1R) Пример наставников (2R)	Интуиция (1R) Диалог со студентами (2R) Личный опыт (3R)	Практические знания (1R) Опыт (2R)	Педагогический опыт (1R) Ценности (2R) Знания (3R)	Личный опыт (1R) Опыт коллег (2R)
Сильные стороны как воспитателя	Справедливость (1R) Терпение (2R) Интерес к студентам (3R)	Умение слушать (1R) Гибкость (2R) Терпеливость (3R) Юмор (4R)	Профессионализм (1R) Педагогическая компетентность (2R)	Знания (1R) Возраст (2R) Профессионализм (3R)	Уважение к студентам (1R) Наличие успешного опыта работы, профессионализм (2R)

В качестве *методов воспитания* важную роль также играет личный пример, который отмечают преподаватели всех групп. Достаточно часто педагоги используют беседу, которая помогает привлечь внимание обучающихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сформировать у них адекватное отношение к окружающей действительности. При этом интересно, что метод наказания (дисциплинарного взыскания) называют только преподаватели 3-й группы.

Трудности также отличаются у преподавателей разных групп. Часть преподавателей делает акцент на организационных трудностях. Они отмечают, что большой поток документации, необходимость заполнения отчетов, загруженность работой не оставляют времени ни на разработку и проведение мероприятий (1-я и 3-я группы), ни на возможность просто поговорить со студентами, узнать о их переживаниях и трудностях (2-я группа). Также важной трудностью является для преподавателей отсутствие мотивации у студентов. Отмечается, что некоторые студенты совершенно не заинтересованы в мероприятиях, «устали от активностей уже в рамках школы». Часть преподавателей из 1-й и 2-й групп отмечают сложности взаимодействия с современным поколением, трудности установления и поддержания контакта и организации обратной связи.

В качестве *ресурсов* большая часть преподавателей использует свой профессиональный опыт. При этом интересно отметить, что в 1-й группе достаточно часто звучит опыт наставников: «Преподавателей, которые своим примером вдохновляли и показывали значимость личностного роста и самореализации», «Когда я был студентом, у меня был преподаватель, который до сих пор остается моим наставником, в своей работе, я использую его

приемы». В качестве сильных сторон преподаватели данной группы отмечают справедливость, терпение и интерес к студентам.

Во второй группе важное значение имеет интуиция и диалог со студентами, который позволяет больше узнать об интересах и потребностях обучающихся. Также отмечается важность личного опыта участия в роли студента в воспитательной деятельности. При этом в качестве сильных сторон преподаватели отмечают умения слушать, устанавливать доверительные отношения, увидеть и помочь в затруднениях, возникающих у студентов. В непростых ситуациях также нередко преподавателей данной группы спасает юмор.

В третьей группе определяющую роль играют практические знания, которые есть у преподавателей, а также их профессионализм и педагогическая компетентность, которая, с точки зрения преподавателей, заключается в умении устанавливать четкие правила и нормы общения.

В четвертой группе опора идет, прежде всего, на собственный педагогический опыт. При этом интересно, что в качестве сильных сторон данные преподаватели отмечают свой возраст. С одной стороны, с высоты лет им проще понять проблемы студентов, с другой – подчеркивается «близость к современному поколению», когда речь идет уже о молодом преподавателе.

В пятой группе преподаватели отмечают значимость личного практического опыта и опыта коллег. Большая часть респондентов данной группы имеет успешный опыт работы по специальности, на которой они преподают. Именно их знания являются для них опорой и в воспитательном процессе.

Таким образом, проведенный кластерный анализ выявил пять различных типов. Данные кластеры можно рассматривать как



типы преподавателей-воспитателей в зависимости от особенностей организации и восприятия воспитательной деятельности преподавателями высших учебных заведений.

Кластерам были присвоены условные названия: «Ценностный ориентир», «Поддерживающий товарищ», «Оплот норм и правил», «Хранитель знаний», «Опытный профессионал».

В первый кластер «*Ценностный ориентир*» входят педагоги, которые в равной степени ориентированы и на профессиональное развитие студента, и на его личностный рост. При этом они подчеркивают значимость своей роли в процессе подготовки образованного специалиста с профессиональными и личностными нормами и ценностями. В данном случае преподаватели принимают на себя функции агента социализации и выступают «не только транслятором знаний и умений, необходимых для овладения профессией, но и носителем культуры, норм поведения, особенностей сознания и самосознания определенной профессиональной группы»¹⁴.

Данные преподаватели активно поддерживают и направляют студентов в их обучении и развитии, придерживаясь принципов доверия и уважения. Ориентируются на запросы и потребности студентов, открыты к диалогу. При этом нередко стимулируют студентов к самостоятельным действиям и умению принимать решения в нестандартных условиях.

В процессе воспитания они используют личный пример и беседу со студентами с целью привлечь внимание обучающихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни.

Они открыты для общения и проявляют интерес к студентам. Несмотря на то, что нередко испытывают трудности при общении с другим поколением, они отмечают необходимость поиска точек соприкосновения и важность организации диалога между поколениями, что согласуется с идеями исследований¹⁵ о том, что при моделировании и проектировании процесса воспитания личностных качеств студентов преподавателям важно учитывать социально-психологический портрет современного студенчества.

Преподаватели опираются в своей работе на положительный пример собственных наставников, учителей, учитывают опыт более старших коллег.

Второй кластер «*Поддерживающий товарищ*» включает в себя преподавателей, у которых хорошо развиты коммуникативные навыки. Они легко устанавливают контакт с обучающимися, используют техники активного слушания, всегда готовы выслушать студентов, открыты для вопросов и обсуждений. В процессе общения со студентами стараются учитывать их эмоциональное состояние. Таким образом, они владеют одной из базовых компетенций, которыми должен обладать преподаватель вуза, осуществляющий воспитательную деятельность, так как это одна из главных характеристик личности, обладающей умением понимать и регулировать ситуации общения, владеть развитым вниманием к другому человеку [17].

Данные преподаватели демонстрируют высокую эмоциональную включенность в процесс воспитания, отмечают, что готовы тратить личное время на совместные проекты

¹⁴ Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В., Боголюбова О. В. Семантика Я-образа педагога в контексте профессиональной успешности // Психология системного функционирования личности: материалы междунар. науч. конф. – Саратов, 2004. – С. 88.

¹⁵ Сафронова О. В. Роль преподавателя в воспитании студентов вуза // Евразийский союз ученых. – 2016. – № 6-3 (27). – С. 45–47.



и мероприятия со студентами. Они получают удовольствие от общения со студентами и стараются узнать о личных проблемах или успехах обучающихся, чтобы при необходимости оказать им поддержку или помощь. Поддержка со стороны преподавателей, в свою очередь, способствует формированию благоприятной атмосферы в процессе обучения, что напрямую влияет на вовлеченность и мотивацию обучающихся [18].

Их сильными сторонами являются умение слушать, гибкость, терпеливость и чувство юмора. В большей степени данные преподаватели ориентированы на личностный рост студентов и их саморазвитие. Они считают важным создавать условия для раскрытия потенциала студентов. При этом отмечают, что могут оказать помощь студентам в построении индивидуальной образовательной траектории.

В процессе воспитательной работы придерживаются принципов взаимоуважения, взаимодействия и взаимопонимания. Среди трудностей чаще всего отмечают организационные барьеры, которые не позволяют найти достаточно времени для индивидуального сопровождения студентов.

Также преподаватели данной группы акцентируют внимание на профессиональном саморазвитии в сфере воспитательной деятельности.

Кластер «Оплот норм и правил» объединяет педагогов, которые считают своей главной задачей передачу образцов поведения и учебной информации. Эти преподаватели особое внимание уделяют соблюдению правил и требований, стремясь соблюдать дисциплину и порядок в учебной среде. Основная цель их работы – передача знаний студентам и воспитание профессионала. Для достижения этой цели они применяют такие методы, как беседа,

убеждение, личный пример, и при необходимости – дисциплинарные меры.

У преподавателей данной группы, по сравнению с сотрудниками из других групп, снижена мотивационная готовность к осуществлению воспитательной деятельности. Они, в отличие от других респондентов, значимо чаще отмечают, что основная задача преподавателя – давать знания, а воспитательная работа – это ответственность других специалистов. При этом, когда возникает необходимость участвовать в воспитательных активностях, они испытывают страх неудач и ошибок, связанных с организацией воспитательного процесса.

Для них самую большую трудность в воспитательной деятельности вызывают особенности современных студентов. Преподаватели отмечают, что среди обучающихся можно часто встретить тех, кто не получил необходимого воспитания в семье и школе, что создает трудности в образовательном процессе. Дополнительным вызовом является влияние информационной среды, которая, по их мнению, негативно сказывается на студентах.

Тем не менее эти педагоги преодолевают трудности благодаря своему опыту работы и накопленным знаниям.

Преподаватели, относящиеся к *кластеру «Хранитель знаний»*, обладают глубокими знаниями в своей дисциплине и стремятся передать этот багаж студентам. Однако в своей практике они склонны уделять меньше внимания индивидуальным особенностям и интересам обучающихся. Главным приоритетом для них является академическая успешность студентов. В рамках данного кластера особенно выражена потребность в профессиональном признании, что подчеркивает значимость получения положительных отзывов от

коллег и руководства. Для таких преподавателей важно занимать высокий статус в профессиональной среде и быть признанными за свои достижения. Возможно, ориентация на академические достижения обучающихся позволяет им отчетливее видеть результаты своей работы.

Данные преподаватели также характеризуются категоричностью и авторитарным стилем в процессе взаимодействия с обучающимися, что может быть связано с избеганием ситуации неопределенности и желанием следовать определенному шаблону [19].

В качестве основной цели своей работы они выделяют обучение и поддержку студентов в их профессиональной реализации. Среди сильных сторон данного кластера выделяются обширные знания, профессиональная зрелость и опыт. Однако в профессиональной практике они сталкиваются с рядом трудностей, среди которых наибольшую значимость имеют барьеры в коммуникации с обучающимися. По их мнению, это может быть связано с трудностями в установлении обратной связи, недостаточной мотивацией студентов и часто возникающим недопониманием.

Преподаватели, которые входят в кластер «Опытный профессионал», принимают активное участие в профессиональном росте студентов, при этом для них важно и личностное развитие обучающихся. В процессе взаимодействия со студентами они легко устанавливают контакт, умеют понятно и четко излагать информацию, поощряют инициативу и самостоятельность, регулярно предоставляют студентам обратную связь.

Их основная цель – воспитание специалиста, умеющего думать, размышлять и достигать высоких целей в рамках своей профессии. В работе они опираются на реальные примеры из профессиональной деятельности, обсуждают со студентами практические кейсы, что

позволяет студентам лучше понять и применить знания в будущем.

Также у них достаточно высокая эмоциональная включенность в воспитательный процесс. Они значимо чаще преподавателей из других групп участвуют во внеаудиторных мероприятиях, организованных для студентов, и сами с удовольствием принимают участие в организации мероприятий, способствующих профессиональному развитию студентов (стажировки, конференции, мастер-классы и т. д.).

Их сильными сторонами является уважение к студентам, доброжелательность, наличие собственного успешного опыта работы, профессионализм.

Среди трудностей они выделяют как организационные барьеры (отсутствие времени, переполненные группы), так и сложности, связанные с отсутствием мотивации у некоторых студентов. Преподаватели отмечают, что «иногда бывает непросто подобрать ключик к каждому студенту, потому что все разные, и нужно учитывать их индивидуальные особенности, интересы и потребности». Преодолевать данные трудности им помогает собственный практический опыт и опыт коллег в области воспитания, которые могут порекомендовать новые и интересные форматы.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить как ряд общих тенденций в восприятии преподавателями воспитательной деятельности в вузе и их роли в структуре этой работы, так и отличия в целях, принципах, методах, возникающих сложностях и сильных сторонах, характерных для различных групп респондентов.

В целом результаты исследования демонстрируют, что преподаватели акценти-

руют внимание на значимости структурированной организации воспитательного процесса в вузе. Важным аспектом представляется систематичность, комплексность и неформальный характер данной работы, а также включение форматов, ориентированных на запросы и потребности студентов. Сами преподаватели обладают достаточным уровнем коммуникативной компетентности, заинтересованы в профессиональном и личностном росте студентов, при этом эмоциональная вовлеченность в воспитательный процесс у многих преподавателей достаточно высокая. Однако мотивационная готовность к реализации воспитательной деятельности и потребность в признании выражены на среднем уровне.

Вместе с тем можно отметить различия в индивидуальных целях преподавателей, их педагогических подходах, стратегиях и методах, используемых для воспитания студентов.

В процессе кластерного анализа нами были выделены пять групп преподавателей-воспитателей: «Ценностный ориентир», «Поддерживающий товарищ», «Оплот норм и правил», «Хранитель знаний», «Опытный профессионал». Данные кластеры можно рассматривать как типы преподавателей-воспитателей в зависимости от особенностей организации и восприятия воспитательной деятельности сотрудниками высших учебных заведений.

Анализ выделенных групп позволил увидеть разнообразие ролей, выполняемых преподавателями в воспитательном процессе студентов, выделить стратегии их профессионального поведения, определить сильные стороны сотрудников, относящихся к различным типам, и возможные трудности при реализации воспитательных функций.

Основными преимуществами преподавателей первого кластера («Ценностный ори-

ентир») являются выстраивание доверительных отношений и ценностного диалога со студентами, сочетание поддержки и наставничества со стимулированием самостоятельности и ответственности, а также использование личного примера для формирования профессиональной идентичности и нравственных ориентиров. При этом основные трудности, с которыми они сталкиваются, – межпоколенческие разрывы, а также дефицит времени и институциональные рамки, ограничивающие возможности реализации комплексной воспитательной работы.

Преподаватели, которые входят в кластер «Поддерживающий товарищ», демонстрируют высокие коммуникативные навыки и умение активно слушать, их эмоциональная вовлеченность и готовность поддерживать индивидуальное развитие студентов, создание доверительной атмосферы и сопровождение образовательных траекторий способствуют повышению мотивации обучающихся и их включенности в образовательный процесс. Трудностями для данных преподавателей являются организационные барьеры и нехватка времени для индивидуального сопровождения, риск эмоционального выгорания при высокой личной вовлеченности, сложности с установлением профессиональных границ.

Преподаватели из третьего кластера («Оплот норм и правил») демонстрируют способность поддерживать дисциплину и транслировать профессиональные нормы и образцы поведения через беседу, убеждение, личный пример и последовательное применение правил, обеспечивая безопасную и эффективную образовательную среду, а также опираясь на опыт и знания для системной передачи содержания и формирования профессионализма студентов. При этом их ограничениями выступают сниженная мотивационная готовность к воспитательной деятельности и стремление

делегируют ее, страх неудач при организации воспитательных активностей, возможная категоричность и формализм, затрудняющие доверительное взаимодействие со студентами.

Преподавателей кластера «Хранитель знаний» отличает глубокая предметная экспертиза, четкая систематизация требований, способность транслировать ценность знаний, академическую честность и трудовую дисциплину, что помогает добиваться измеримых результатов и ориентировать студентов на профессиональную самореализацию. Основные затруднения, которые они могут испытывать при выполнении воспитательных функций, – недостаточное внимание к индивидуальным особенностям и интересам обучающихся, авторитарный и категоричный стиль, избегание неопределенности, что усиливает барьеры коммуникации, осложняет получение и учет обратной связи, снижает вовлеченность и мотивацию студентов и ведет к недопониманию в воспитательных взаимодействиях.

Сильными сторонами преподавателей, которые относятся к пятому кластеру («Опытный профессионал»), являются активное содействие профессиональному и личностному росту студентов, легкость установления контакта и ясная подача материала, поощрение

инициативы и самостоятельности, регулярная обратная связь, опора на реальные кейсы и вовлечение во внеаудиторные форматы. Вместе с тем организационные трудности (дефицит времени, переполненные группы), неоднородная мотивация студентов и сложность подбора индивидуальных подходов к разным обучающимся требуют от них привлечения дополнительных ресурсов и могут снижать устойчивость воспитательных эффектов.

Таким образом, мы можем отметить, что не существует универсального типа преподавателя-воспитателя. Каждый из типов характеризуется, с одной стороны, рядом преимуществ, с другой – ограничениями, которые следует учитывать при проектировании и реализации воспитательной деятельности в вузе.

Полученные результаты могут служить основой для построения гибкой и вариативной системы воспитательной работы в университете. Опора на типологизацию преподавателей-воспитателей позволит дифференцировать форматы взаимодействия со студентами, проектировать индивидуализированные траектории подготовки и сопровождения преподавателей, а также рационально распределять роли и ресурсы в соответствии с характеристиками выделенных групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мирошина Т. А. Формирование гражданской позиции студентов вуза на современном этапе развития общества // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19, №. 3. – С. 115–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ltamak> DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.3.8>
2. Coelho M., Menezes I. University Social Responsibility, Service Learning, and Students' Personal, Professional, and Civic Education // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
3. Переславцева Е. В. Типология педагога-воспитателя // Народное образование. – 2019. – № 5. – С. 116–124. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41338248>
4. Шакурова М. В., Селиванова Н. Л., Ромм Т. А. Теоретические и методические основы организации и осуществления воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 7–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49427804> DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2204.01>



5. Osman, W. A. E. Utilizing Modern Technology to Motivate University Students to Study English Language // *Journal of Language and Cultural Education*. – 2023. – Vol. 10 (3). – P. 43–53. DOI: <https://doi.org/10.2478/jolace-2022-0016>
6. Слинков А. М., Слинкова О. К., Климова Т. Б. Статус, мотивация и удовлетворенность преподавателя высшей школы: размышления по результатам исследования // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. – 2020. – Т. 6, № 3. – С. 3–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44136855> DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-1>
7. Figurska I. Motivation and Development of the University Teachers' Motivational Competence // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 182. – P. 116–126. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.04.746>
8. Lepp L. The dynamics of professional identity of university teachers: reflecting on the ideal university teacher // *Studies for the Learning Society*. – 2012. – Vol. 2 (2–3). – P. 110–120. DOI: <https://doi.org/10.2478/V10240-012-0010-5>
9. Herreño-Contreras Y. A. Exploring English Teacher Professional Identity in the University Context // *Handbook of Research on Language Teacher Identity*. – 2023. – pp. 187–204. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7275-0.CH011>
10. Нидергаус Е. О., Банникова Л. Н. Особенности и противоречия формирования профессиональной идентичности современных молодых преподавателей вуза // *Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования*. – 2019. – Т. 5, № 1. – С. 50–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37417737> DOI: <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2019-5-1-50-59>
11. Щеглова Д. В., Опфер Е. А., Гармонова А. В., Гаврилов С. В. Профессиональные стратегии преподавателей российских вузов: запрос на индивидуализацию // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2024. – Т. 28, № 2. – С. 66–80. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72707992> DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2024.02.016>
12. Zhang Q. Chinese College Teachers' Emotional Intelligence and Mental Health: A Chain Mediation Model Involving Student Relationship Quality // *Frontiers in Psychology. Educational Psychology*. – 2016. – Vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1572070>
13. Zaimoğlu S., Dağtaş A. Enhancing Well-Being in Higher Education: The Role of Job Satisfaction and Resilience Among ELT University Instructors // *Frontiers in Psychology. Educational Psychology*. – 2025. – Vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1629498>
14. Vanassche E., Kelchtermans G. A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey // *European Journal of Teacher Education*. – 2016. – Vol. 39 (3). – P. 355–367. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1187127>
15. Gebauer M. M., McElvany N., Bos W., Köller O., Schöber C. Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts // *Social Psychology of Education*. – 2020. – Vol. 23 (2). – P. 339–358. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0>
16. Sun L., Ma R., Du C, Zhao J., Yang Yu., Zhang X. A Study on the Impact of Teacher Emotional Support on University Students' Online Learning Engagement: The Mediating Role of Academic Burnout // *Frontiers in Psychology. Educational Psychology*. – 2025. – Vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1625857>
17. Большанина Л. В. Теоретические подходы к определению понятия и структуры коммуникативной компетентности педагога высшей школы // *Сибирский педагогический журнал*. – 2018. – № 2. – С. 79–85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34907331>



18. Sadoughi M., Hejazi S. Y. The effect of teacher support on academic engagement: the serial mediation of learning experience and motivated learning behavior // *Current Psychology*. – 2022. – Vol. 42 (22). – P. 18858–18869. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03045-7>
19. Зиновьева М. Е., Ениколопов С. Н. Авторитаризм и интолерантность к неопределенности у студентов педагогических вузов России // *Психолого-педагогические исследования*. – 2021. – Т. 13, № 2. – С. 54–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46397387> DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130204>

Поступила: 23 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

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

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Воронцова Анна Валерьевна


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

Вишневская Оксана Николаевна

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра педагогики и акмеологии личности,
Костромской государственный университет,
ул. Дзержинского, дом 17/11, 156005, г. Кострома, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>
SPIN-cod: 3709-7484
E-mail: o_vishnevskaya@kosgos.ru



Strategies of university teachers' professional behavior: Typological features of the organization and perception of moral educational activities

Anna V. Vorontsova ¹, Oksana N. Vishnevskaya¹

¹ Kostroma State University, Kostroma, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article examines the current problem of developing an empirically verifiable typology of academic staff in charge of moral education, necessary for the effective design of educational procedures and professional development of university teachers. The purpose of the study is to develop a typology of academic staff based on the analysis of the organizational characteristics and the nature of moral educational activities perception

Materials and Methods. The methodological basis of the study is the competence, activity-based, system and socio-cultural approaches, which enable to comprehensively study the phenomenon of a university teacher in charge of moral education, identify the main types and specifics of their educational functions. The study is based on theoretical (analysis, comparison, generalization, systematization) and empirical (questionnaires, projective techniques, self-assessment scales) methods, as well as methods of statistical data processing (descriptive statistics, cluster analysis using the K-means method, Kruskal-Wallis H-test, ranking based on the frequency of occurrence of the variables studied). The sample included 72 university teachers (17 male and 55 female) aged between 24 and 76 years ($M = 47.6$; $SD = 10.9$).

Results. The authors analyzed and summarized the studies of Russian and international researchers devoted to the issues of moral education of students, systematized knowledge about the typology of academic staff in charge of moral education, and presented the empirical results of the study. In the course of the empirical study, five types were identified that reflect the features of the organization and nature of the perception of moral educational activities by university teachers: "Value Guide", "Supporting Comrade", "Stronghold of Norms and Rules", "Keeper of Knowledge", "Experienced

Acknowledgments

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

For citation

Vorontsova A. V., Vishnevskaya O. N. Strategies of university teachers' professional behavior: Typological features of the organization and perception of moral educational activities. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 74–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.04>

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

© Anna V. Vorontsova, Oksana N. Vishnevskaya, 2025



Professional". The article presents the characteristics of each type, identifies and analyzes the main potentials and difficulties that higher education teachers may encounter in the process of implementing moral educational activities.

Conclusions. Based on the obtained results, it was established that the image of a university teacher in charge of moral education is heterogeneous: the identified clusters differ significantly in approaches, tools and strategies for interacting with students, which indicates a multiplicity of professional roles and practices in a single educational space. Reliance on the identified types of academic staff will enable to build a more flexible system of moral educational work, vary the formats of interaction and design individual trajectories for supporting teachers, taking into account the characteristics of the relevant groups.

Keywords

Moral educational process; Moral education of university students; Educational space of the university; Education stakeholders; Typology of academics; Features of organizing moral education; Perception of moral educational work.

REFERENCES

1. Miroshina T. A. Formation of the student civic position at the present stage of society development. *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2022, vol. 19 (3), pp. 115-128. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ltamak> DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.3.8>
2. Coelho M., Menezes I. University Social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
3. Pereslavceva E. V. Typology of the teacher-educator. *Public Education*, 2019, no. 5, pp. 116-124. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41338248>
4. Shakurova M. V., Selivanova N. L., Romm T. A. theoretical and methodological bases of organization and implementation of educational work in educational institutions of higher education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2022, no. 4, pp. 7-21. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49427804> DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2204.01>
5. Osman, W. A. E. Utilizing Modern Technology to Motivate University Students to Study English Language. *Journal of Language and Cultural Education*, 2023, vol. 10 (3), pp. 43-53. DOI: <https://doi.org/10.2478/jolace-2022-0016>
6. Slinkov A. M., Slinkova O. K., Klimova T. B. Status, motivation and satisfaction of a higher education teacher: Reflections on the research results. *Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2020, vol. 6 (3), pp. 3-13. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44136855> DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-1>
7. Figurska I. Motivation and development of the university teachers' motivational competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 182, pp. 116-126. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.04.746>
8. Lepp L. The dynamics of professional identity of university teachers: reflecting on the ideal university teacher. *Studies for the Learning Society*, 2012, vol. 2 (2–3), pp. 110–120. DOI: <https://doi.org/10.2478/V10240-012-0010-5>



9. Herreño-Contreras Y. A. Exploring English Teacher Professional Identity in the University Context. *Handbook of Research on Language Teacher Identity*, 2023, pp. 187–204. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7275-0.CH011>
10. Nidergaus E. O., Bannikova L. N. Features and contradictions of professional identity formation of modern young teachers at higher education institutions. *Bulletin of Tyumen State University. Social, Economic and Legal Research*, 2019, vol. 5 (1), pp. 50-59. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37417737> DOI: <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2019-5-1-50-59>
11. Shcheglova D. V., Opfer E. A., Garmonova A. V., Gavrilov S. V. Professional trajectories of the university teachers in Russia: Request for individualization. *University Management: Practice and Analysis*, 2024, vol. 28 (2), pp. 66-80. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72707992> DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2024.02.016>
12. Zhang Q. Chinese college teachers' emotional intelligence and mental health: A chain mediation model involving student relationship quality. *Frontiers in Psychology. Educational Psychology*, 2016, vol. 16. DOI: <https://doi.org/0.3389/fpsyg.2025.1572070>
13. Zaimoğlu S., Dağtaş A. Enhancing well-being in higher education: The role of job satisfaction and resilience among ELT university instructors. *Frontiers in Psychology. Educational Psychology*, 2025, vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1629498>
14. Vanassche E., Kelchtermans G. A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. *European Journal of Teacher Education*, 2016, vol. 39 (3), pp. 355-367. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1187127>
15. Gebauer M. M., McElvany N., Bos W., Köller O., Schöber C. Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: Investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education*, 2020, vol. 23 (2), pp. 339-358. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0>
16. Sun L., Ma R., Du C, Zhao J., Yang Yu., Zhang X. A study on the impact of teacher emotional support on university students' online learning engagement: The mediating role of academic burnout. *Frontiers in Psychology. Educational Psychology*, 2025, vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1625857>
17. Bolshanina L. V. Theoretical approaches to the determination of the concept and the structure of communicative competence of the higher school teacher. *Siberian Pedagogical Journal*, 2018, no. 2, pp. 79-85. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34907331>
18. Sadoughi M., Hejazi S. Y. The effect of teacher support on academic engagement: The serial mediation of learning experience and motivated learning behavior. *Current Psychology*, 2022, vol. 42 (22), pp. 18858-18869. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03045-7>
19. Zinov'eva M. E., Enikolopov S. N. Authoritarianism and tolerance to uncertainty among students of pedagogical universities in Russia. *Psychological and Pedagogical Research*, 2021, vol. 13 (2), pp. 54-71. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46397387> DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130204>

Submitted: 23 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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





The authors' stated contribution:

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

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Anna Valerievna Vorontsova

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

Oksana Nikolaevna Vishnevskaya

Candidate of Psychological Sciences,
Department of Pedagogy and Acmeology of Personality,
Kostroma State University,
Dzerzhinskiy str., 17/11, 156005, Kostroma, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>
E-mail: o_vishnevskaya@kosgos.ru



УДК 37.013+17.022.1+316.752

DOI: [10.15293/2658-6762.2505.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.05)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

**Формирование семейных ценностей у обучающихся:
систематизация средств, применяемых в практике
работы педагогов образовательных организаций**

Т. С. Борисова¹, Ю. Б. Берлянд¹, Е. М. Клемяшова¹, И. В. Метлик¹¹ Институт изучения детства, семьи и воспитания, Москва, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема выявления и систематизации средств, позволяющих сформировать ценностное отношение обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли. Цель исследования – выявление и систематизация средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли, применяемых в практике работы педагогов образовательных организаций и способствующих формированию ценностных семейных установок у обучающихся образовательных организаций.

Методология. Основой исследования является аксиологический подход. Целесообразность выбора данного подхода как ведущего (в совокупности с антропологическим, социокультурным и системным) заключается в том, что он позволяет выявить обусловленность средств просемейного воспитания конституционными ценностными основаниями и целевой установкой воспитательной деятельности.

Результаты. Предложена систематизация средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли по основаниям: 1) по осваиваемым в образовательном процессе предметным областям; 2) по направлениям деятельности педагогов в образовательных организациях (модули в содержательном разделе федеральной рабочей программы воспитания); 3) по ресурсам поддержки воспитания обучающихся в социокультурном окружении, в социальной среде. Представлено авторское определение понятия «просоциальное воспитание».

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 1024040200130-7-5.3.1, (регистрационный номер – код (шифр) научной темы, присвоенной учредителем (организацией) IMLY-2025-0008) по теме «Научно-методическое обеспечение формирования ценностного отношения к семье и подготовки обучающихся к родительству с учётом половозрастных особенностей в рамках реализации федеральных (примерных) программ воспитания».

Библиографическая ссылка: Борисова Т. С., Берлянд Ю. Б., Клемяшова Е. М., Метлик И. В. Формирование семейных ценностей у обучающихся: систематизация средств, применяемых в практике работы педагогов образовательных организаций // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 95–114. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.05)

✉ Автор для корреспонденции: Татьяна Сергеевна Борисова, borisova@institutdetstva.ru

© Т. С. Борисова, Ю. Б. Берлянд, Е. М. Клемяшова, И. В. Метлик, 2025



Заключение. На основе полученных результатов представлена систематизация средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли и выявлено, что выбор педагогических средств является целесообразным, если он соотносится с целью воспитательной деятельности, а эффективность применения средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли в значительной мере зависит от степени их системности, комплексности, целостности.

Ключевые слова: воспитание; обучающиеся; семья; семейные ценности; ответственное родительство; просемейное воспитание; средства воспитания.

Постановка проблемы

Формирование семейных ценностей у обучающихся происходит в контексте глобальных мировых вызовов, противоречащих концепций и взглядов на организацию семейной жизни.

Отечественными и зарубежными учеными изучались проблемы формирования ценностных отношений молодежи к семье, браку, родительству в разных аспектах, в частности:

– ценностного отношения к семье как социальному институту, браку, родительству (Т. А. Безенкова, Е. В. Олейник, А. В. Мананникова, Д. А. Муталова [1]; О. В. Гукаленко, И. Ю. Фроленкова [3]; П. А. Пономарев, П. С. Самыгин, С. И. Самыгин [7]; Э. А. Юркевич, Е. А. Стулина¹; Endrika, Sujarwo, S. S. Achmad [14] и др.);

– воспитания семейных ценностей у детей в семье с учетом стилей семейного воспитания, половозрастных особенностей (Л. Л. Мехришвили, Н. А. Ткачева, В. А. Юдашкин [5]; А. В. Чевтаева, Е. А. Тетерина [11]; S. Kuppens, E. Ceuleman [17]; Zh. Linlin [18]; A. Siddaiah, M. B. Ashraf [23]; S. Alrefaie [12]);

– подготовки молодежи к семейной жизни в социуме, в образовательных, общественных, детских и молодежных, религиозных и других организациях (Н. В. Теплякова, Т. А. Ленкова, Т. Н. Михаленко и др. [9]; W. Przygoda [22]; E. S. Suletbaeva [24]), в том числе конкретно при освоении образовательных программ, посвященных семье, браку, родительству, в образовательных организациях (А. А. Майер, Э. Н. Яковлева, Т. В. Зеленкова и др. [4]; R. Hughes, E. Young, B. Baymon [15]);

– отношения к рождению и воспитанию детей, ролям супругов в браке и сожительстве вне брака (О. В. Устинова [10]; M. O'reilly Treter, G. K. Rhoades, Sh. B. Scott, H. J. Markman, S. M. Stanley [21]);

– формирования у молодежи родительской ответственности (Т. К. Ростовская, О. Н. Калачикова [8]; О. А. Милькевич [6]; A. Keshtgar, M. Hania, M. O. Sharif [16]; R. Cohen-Almagor [13]; E. Moormann [19]), в том числе мотивации к рождению детей, многодетности (Н. Х. Гафиатулина, Я. В. Артамонова и др. [2]; S. Wilk [25]; K. Nomaguchi, M. A. Milkie [20] и др.).

Во всех исследованиях семейные ценности рассматриваются как многоаспектные, значимые, вневременные, направленные на

¹ Юркевич Э. А., Стулина Е. А. Отношение к институту брака в 21 веке / Сб. статей. Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского. – Симферополь, 2021. – 289 с. – С. 263–270.



создание, сохранение и укрепление современной семьи. Предлагаются подходы, технологии формирования у обучающихся семейных ценностей, включающие принципы, средства, педагогические условия. В научных исследованиях систематизация средств формирования позитивного ценностного отношения обучающихся к семье, браку, ответственному родительству отсутствует.

На основе анализа и обобщения состояния разработанности в научной литературе различных подходов к определению понятия «средства воспитания» определены проблема и цель исследования.

Проблема исследования заключается в выявлении и систематизации средств, позволяющих сформировать ценностное отношение обучающихся к семье и браку, готовность к будущей родительской роли.

Цель исследования – выявление и систематизация средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли, применяемых в практике работы педагогов образовательных организаций и способствующих формированию ценностных семейных установок у обучающихся образовательных организаций.

Методология исследования

Методологической основой исследования является *аксиологический подход*. Целесо-

образность выбора данного подхода как ведущего (в совокупности с антропологическим, социокультурным и системным) к исследованию средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли заключается в том, что он позволяет выявить обусловленность средств просемейного воспитания конституционными ценностными основаниями и целевой установкой воспитательной деятельности.

Аксиологический подход, который применяется при решении самых разнообразных проблем в социологии, психологии, педагогике, политологии, экономике, культурологии и других отраслях научного знания, является стержневым методологическим ориентиром современной науки, а ценности рассматриваются как объективная среда, существующая наряду с природной или социальной реальностью.

Педагогическая аксиология (Н. А. Асташова², А. М. Булынин³, В. А. Сластенин⁴, Г. И. Чижакова⁵ и др.), которая понимается как дисциплина, исследующая ценности образования как смыслообразующие основания человеческого бытия, задает направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретных поступков. Использование аксиологического подхода в данной работе предполагает исследование перспективных путей (средств) формирования ценностных ориентаций личности к семье, семейным

² Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: Методология, концепция, модели и технологии развития: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Брянск, 2001. – 498 с.

³ Булынин А. М. Аксиологический подход в современном высшем образовании // Научный альманах. – 2015. – № 2(4). – С. 48-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.17117/na.2015.02.048>

⁴ Педагогическая аксиология: монография / В. А. Сластенин и др.; М-во образования и науки РФ, Феде-

ральное агентство по образованию и науке, Российская акад. образования, ГОУ ВПО «Сибирский гос. технологический ун-т». – Красноярск: Сибирский гос. технологический ун-т, 2008. – 293 с.

⁵ Чижакова Г. И. Аксиология профессионально-педагогического образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2013. – № 2 (24). – С. 46-55.



отношениям, ответственному родительству в условиях современного образовательного процесса.

Исследование также опирается и на антропологический, социокультурный и системный подходы.

Антропологический подход (К. Д. Ушинский⁶, Б. М. Бим-Бад⁷, В. И. Слободчиков⁸, Г. М. Коджаспирова⁹ и др.) отражает учет психолого-педагогических аспектов формирования ценностных ориентаций в структуре личности человека, половозрастных особенностей и полоролевых моделей поведения в брачно-семейных отношениях, в просемейном воспитании детей разного пола и возраста в семье и школе. *Социокультурный подход* (Л. С. Выготский¹⁰, В. В. Зельковский¹¹, Э. Эриксон¹² и др.) ориентирует на значимость социокультурных условий развития и воспитания детей и молодежи, роль социальной среды в аспекте трансляции культурных норм, моделей поведения новым поколениям, значение культуры семьи в воспитании личности. *Системный подход* (Л. И. Новикова¹³, В. А. Караковский¹⁴, Н. Л. Селиванова¹⁵) позволяет выстроить логику применения средств педагогического воздействия.

Авторами были задействованы методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, контент-анализ отечественных и зарубежных научных публикаций (диссертационных исследований и научных статей), системно-структурный анализ.

В рамках исследования средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли проанализировано 60 отечественных и зарубежных научных источников (28 диссертационных исследований и 32 научные статьи).

В статье предлагается систематизация средств формирования у обучающихся образовательных организаций ценностного отношения к семье и браку, готовности к будущей родительской роли по основаниям: 1) по осваиваемым в образовательном процессе предметным областям; 2) по направлениям деятельности педагогов в образовательных организациях (модули в содержательном разделе ФРПВ); 3) по ресурсам поддержки воспитания обучающихся в социокультурном окружении, в социальной среде.

⁶ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. в 11 т. / Сост. В. Я. Струминский. – М., Л. Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952. – Т. 8-9.

⁷ Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 – педагогика. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 204 с.

⁸ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. – М.: Изд-во «Школьная пресса», 2000. – 416 с.

⁹ Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

¹⁰ Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. – М.: Просвещение, 1967. – 92 с.

¹¹ Зельковский В. В. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. – Саранск: Красный Октябрь, 2003. – 808 с.

¹² Эриксон Э. Детство и общество. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Ленато: АСТ: Фонд «Университетская книга», 2019. – 592 с.

¹³ Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 143 с.

¹⁴ Караковский В. А. Система воспитательной работы с коллективом учащихся средней образовательной школы: опыт монографического исследования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1977. – 198 с.

¹⁵ Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике – М., 2010. – 211 с.

Результаты исследования

Специфика проблемы формирования осознания у обучающихся значимости семьи на основе конституционных, традиционных российских ценностей

Семья в России как социальный институт переживает кризис, о чем свидетельствует превышение числа разводов над числом браков, снижение рождаемости. Кризис семьи порождает демографический спад. Эта ситуация в настоящее время является одной из основных угроз российскому обществу и государству. Государством предпринимаются меры по укреплению семьи и брака, повышению престижа и социального статуса семьи, отцовства и материнства, сохранению и укреплению традиционных семейных ценностей («Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»¹⁶); отмечается, что многодетная семья должна стать в обществе нормой («Послание Федеральному Собранию РФ»¹⁷). С учетом важности формирования ценностного отношения к семье, браку, родительству в федеральных программах воспитания (ФРПВ) в составе федеральных общеобразовательных программ (ФОП) установлены целевые ориентиры воспитания обучающихся, включающие, например, для выпускников школы позицию «ориентированный на создание устойчивой семьи на основе российских традиционных семейных ценностей, понимание брака как союза мужчины и женщины для создания семьи, рождения и воспитания в семье детей, неприятие насилия

в семье, ухода от родительской ответственности»¹⁸.

На фоне существенных трансформаций семьи и семейных ценностей актуализировалась проблема формирования осознания у обучающихся значимости семьи на основе конституционных, традиционных российских ценностей, анализа исторически сложившихся средств формирования ценности семьи, сохранения и воспитания у обучающихся основополагающих семейных ценностей. «Главными признаками ценностного отношения к семье являются: понимание ценности семьи и брака, осознание мотивации на создание семьи и готовности к выполнению супружеских и родительских обязанностей, понимание сопричастности семье и роду; осознание нравственных ценностей – любви, дружбы, верности, взаимоуважения как основы семьи; признание главной обязанностью супругов рождение и воспитание детей; владение своими чувствами, переживаниями; проявление ответственности в дружбе, любви, семейных отношениях; активное участие в жизни семьи, умение сотрудничать, оказывать помощь»¹⁹.

Нам близка научная позиция Е. И. Зритневой, определяющей «добрачное воспитание» как неотъемлемую составную часть общей системы воспитания подрастающего поколения: «Воспитание будущего семьянина – это сложный социально-педагогический процесс помощи ребенку, протекающий как целенаправленное регулирование освоения личностью роли семьянина. Воспитание будущего семьянина включает в себя формирование

¹⁶ Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

¹⁷ Послание Федеральному Собранию Российской Федерации 29 февраля 2024 года. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50431>

¹⁸ ФОП среднего общего образования, п. 130.2.5.3.3. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/72>

¹⁹ Урбанович Л. Н. Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2008. – 18 с.

ценностного образа семьи, установки на вступление в брак, формирование и развитие качеств личности, ее знаний, умений и навыков, позитивно ценных для брачно-семейной жизни. Главным критерием воспитания выступает готовность личности к семейной жизни»²⁰.

Особенности исследования средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли

Формирование ценностного отношения к семье у обучающихся происходит в рамках воспитания и реализуется через определенные средства педагогической деятельности.

Аналитический обзор и контент-анализ отечественных и зарубежных научных публикаций показал, что в рамках проблемного поля исследования средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли авторы дают в основном описание форм и методов обучения, которые в большинстве научных публикаций рассматриваются как средства воспитания.

Так, Е. Л. Родионова и Е. Ю. Илалтдинова рассматривают средства воспитания как педагогически независимый источник социального опыта. Они придерживаются точки зрения, согласно которой средством воспитания является все то, что оказывает воспитательное воздействие на субъект в процессе движения его к цели. Средства воспитания воздействуют на обучающихся сами по себе,

также их целенаправленно может использовать педагог²¹.

Р. Г. Габдрахманова считает, что данное понятие можно употреблять в широком и узком смыслах. В узком смысле под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и пр. В широком смысле под средствами подразумевается все то, что способствует достижению целей воспитания, т. е. вся совокупность методов, форм, содержания²². Мы придерживаемся точки зрения, что средства формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку необходимо рассматривать как относительно независимые от воспитателя/педагога источники формирования личности, как возможности, потенциал различных сфер общественной жизни (образования, искусства, производства и др.), как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, сфер жизнедеятельности детей. Средства влияют и вне деятельности педагога: семья, СМИ, группы сверстников, книги, театр, информационные ресурсы, т. е. социокультурная среда, воздействующая на обучающихся стихийно. Однако педагог может использовать влияние социокультурной среды целенаправленно, обеспечивая формирование у обучающихся ценности семьи.

К. Д. Ушинский к средствам воспитания относил учение, труд, игру и саму жизнь ре-

²⁰ Зритнева Е. И. Воспитание будущего семьянина в современных социокультурных условиях // Известия ТРТУ. – 2006. – № 1 (56). – С. 3-8. EDN HVQKQJ

²¹ Родионова Е. Л., Илалтдинова Е. Ю. Теория и методика воспитания: учебное пособие для студентов высших учебных заведений педагогических специ-

альностей и направлений / под ред. Г.А. Папутковой. – Н. Новгород: Мининский университет, 2017. – 86 с.

²² Габдрахманова Р. Г. Теоретическая педагогика: Краткий конспект лекций; Каз.федер.ун-т. – Казань, 2013. – 118 с.



бёнка в семье и школе, его отношения с окружающими, совместные дела и общение²³. А. С. Макаренко считал, что все устройство жизни школы, включая режим и распорядок дня, также является средством воспитания²⁴.

В философии средства воспитания определяются как предмет среды или жизненная ситуация, преднамеренно включенная в воспитательный процесс.

Анализ отечественных и зарубежных научных источников выявил различные подходы к определению понятия «средства воспитания». Одни под средствами понимают, главным образом, наглядные пособия и технические средства, другие к ним относят методы обучения и воспитания, требования учителя, коллектива. Также к средствам воспитания относят все, что учитель, воспитатель, коллектив применяют как орудие воздействия на личность школьника, т. е. и содержание обучения, и его методы, и используемая структура учебного и воспитательного процессов, и стимулируемый ими психологический микроклимат в коллективе, и многое другое, вплоть до интонации голоса, взгляда и т. д.

Отметим, что не каждое средство обладает возможностями обеспечивать достижение поставленной цели, и тогда оно или является несовершенным для данной цели, или вообще к средствам достижения данной цели не относится. Средства воспитания применяются для реализации определенной цели: «В качестве средства фигурируют каждый раз не сами по себе предметы, вещи, инструменты, орудия, действия и т. д., взятые объективно, но лишь в качестве предметов, способных служить той или другой цели, в качестве предме-

тов, необходимых для ее реализации. Средство всегда есть средство той или другой цели. Средство должно быть целесообразным. Цель, которой это средство служит, заранее задана и определяет форму деятельности»²⁵.

Очевиден тот факт, что необходима смена ориентиров исследований с определения ценностей семьи, брака, родительства к выявлению и систематизации средств формирования у обучающихся в образовательных организациях ценностного отношения к семье и браку, готовности к будущей родительской роли с привязкой к целям и задачам Программы воспитания как основы для развития учебно-методического обеспечения, разработки комплекса рекомендаций, образовательных материалов, пособий для педагогов и родителей. Эффективность применения средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли в значительной мере зависит от степени их системности, комплексности, целостности.

Специфика просемейного воспитания как отдельного направления воспитательной деятельности

Выделяя просемейное воспитание как отдельное направление воспитательной деятельности, считаем необходимым дать определение данному понятию. Под просемейным воспитанием здесь понимается воспитательная деятельность в образовательной среде, направленная на формирование у обучающихся позитивных ценностных отношений к семье, браку, родительству, полоролевых моделей поведения, готовности к будущей родительской роли.

²³ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 томах/ ред. коллегия: С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев и др. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5, 6.

²⁴ Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. – Санкт-Петербург: Лань, 2013.

²⁵ Трубников Н. Н. О категориях цель, средство, результат. – М.: Высшая Школа, 1968. – 148 с.



Практика формирования у обучающихся позитивного ценностного отношения к семье и браку как социальным институтам, их готовности, прежде всего моральной, к вступлению в будущем в брак, созданию полной семьи, родительству для ее развития в современных условиях в качестве системной педагогической деятельности, достижения целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся требует проектирования «образа результата».

Образ результата формирования позитивного ценностного отношения обучающихся к семье, браку, ответственному родительству детализируется, раскрывается в ряде характеристик, целевых ориентиров по основным позициям ценностных отношений с учетом традиционных семейных ценностей народов России, полоролевых моделей поведения в брачно-семейных отношениях, половозрастных особенностей воспитания детей. Целевой «образ результата» просемейного воспитания

должен не просто номинально отражать ориентацию на традиционные семейные ценности, которые с 2020 г. нормативно закреплены в качестве конституционной нормы и ценности, требования к реализации социальной политики²⁶, но должен быть таким, чтобы продвижение к нему в практике способствовало преодолению демографического кризиса.

Актуальный «образ результата» просемейного воспитания прямо или опосредованно рассматривается в отечественной педагогике, в работах авторов, затрагивающих разные аспекты теории и практики формирования отношений детей и молодежи к семье, браку, родительству в образовательных организациях (В. В. Абраменкова²⁷; А. М. Егорычев, Т. К. Ростовская, А. Г. Ахтян²⁸; Е. А. Бурина, А. Е. Кудинова²⁹; М. В. Гурджиян³⁰; М. С. Коренькова³¹; Т. К. Ростовская, О. В. Кучмаева³²; Н. Н. Николаев³³, О. М. Потаповская³⁴; Л. Н. Урбанович³⁵ и др.).

²⁶ Конституция РФ, Ст. 144, ч. 1, п. в), 1993. URL: <http://duma.gov.ru/news/48953/>

²⁷ Абраменкова В. В. Эволюция ценностей семьи и традиций семейного воспитания // Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт: коллективная монография – М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2022. – С. 28–36.

²⁸ Егорычев А. М., Ростовская Т. К., Ахтян А. Г. Основы традиционной русской семьи: истоки, особенности, перспективы // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 2(32). – С. 268–282. DOI <http://dx.doi.org/10.15350/2409-7616.2022.2.23>

²⁹ Бурина Е. А., Кудинова А. Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-6>

³⁰ Гурджиян М. В. Традиционная семья в современном российском обществе // Общество: философия, история, культура. – 2016. – № 4. – С. 41–43.

³¹ Коренькова М. С. Формирование у старшеклассников отношения к семье как социально значимой ценности в условиях проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2015. – 26 с.

³² Ростовская Т. К., Кучмаева О. В. Концептуальные аспекты национального проекта «семья» // Женщина в российском обществе. – 2025. – № 1. – С. 49–61. DOI: <http://dx.doi.org/10.21064/WinRS.2025.1.4>

³³ Николаев Н. Н. Типы семей в современном российском обществе (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 21 с. EDN ZNJFJX

³⁴ Потаповская О. М. Ценностные приоритеты семейного воспитания в России // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2011. – № 1 (20). – С. 110–138.

³⁵ Урбанович Л. Н. Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2008. – 18 с.



Выявленные основные характеристики отношений к семье, браку, родительству, соответствующие традиционным российским семейным ценностям

Анализ исследований позволяет выявить основные характеристики отношений к семье, браку, родительству, соответствующие традиционным российским семейным ценностям, которые могут определять ожидаемые результаты просемейного воспитания обучающихся:

1) понимание брака как добровольного союза мужчины и женщины для создания семьи, рождения и воспитания детей, оформленного в органах ЗАГСа, предусматривающего принятие человеком на себя определенных обязанностей и родительской ответственности; негативное отношение к сожительству вне брака (гражданский, пробный, гостевой «брак» и т. п.), сексуальным отношениям до брака, вне брака (измены), многобрачию и разводам (кроме ряда определенных ситуаций), разлучению детей между собой и с родителями;

2) понимание семьи (родительской и затем своей) как одной из высших ценностей в жизни, а подготовки детей к созданию в будущем семьи, вступлению в брак и родительству – как важной части их воспитания с раннего возраста с учетом половозрастных особенностей детей;

3) позитивный образ полной семьи, семьи с детьми, многодетной семьи, многопоколенной семьи;

4) уважение и почитание в семье старших, прародителей, предков, хранение семейной памяти, преемственность традиций поколений в семье;

5) ориентация родителей на устойчивость и многодетность семьи; взаимная верность супругов; зачатие, рождение в семье детей без установленных жестко ограничений (только «один ребенок», «двое детей» и т. п.); негативное отношение к бездетности при возможности иметь детей в семье (деструктивная идеология «чайлд-фри»³⁶), к искусственному прерыванию беременности (кроме ситуаций угрозы жизни матери), к жизни и воспитанию детей вне семьи;

6) ответственность, забота в семье супругов друг о друге, родителей о детях, между детьми, в том числе детьми разного возраста, взрослых детей о нуждающихся в поддержке родителях, о прародителях, о родственниках;

7) осознанное и ответственное отношение к родительской роли; сознание возможности наступления родительской ответственности при вступлении в сексуальные отношения; невозможность ухода от родительской ответственности;

8) наличие у членов семьи общих интересов, дел, традиций, включение детей в дела семьи с учетом их половозрастных особенностей и возможностей;

9) партнерские отношения супругов в семье с учетом полоролевых моделей поведения мужчин и женщин в традиционной культуре народов России; роль в семье мужа в части основной ответственности за безопасность и благополучие семьи; образ матери и хозяйки в семье, ее особая роль в воспитании детей;

10) взаимная моральная ответственность супругов в семье и в отношении детей как требование, которое важнее, чем психологическая, сексуальная, межличностная совместимость;

³⁶ Запрещена в РФ в соответствии с ФЗ от 23.11.2024 № 411-ФЗ «О внесении изменений в статьи 10-6 и 15-1 Федерального закона «Об информации, информа-

ционных технологиях и о защите информации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации».



11) трансляция в семье социокультурного опыта от старшего поколения к младшему, от родителей к детям, сохранение ведущей роли семьи в воспитании детей наряду с другими факторами, по крайней мере до достижения детьми совершеннолетия;

12) семейная солидарность и высокая значимость семейных обязанностей в структуре личных интересов, вплоть до самопожертвования человека в интересах семьи, детей, близких, основанные на духовно осмысленном чувстве долга, задающим сверхлические цели и выстраивающим семейную жизнь человека в парадигме служения близким, семье;

13) духовная и моральная поддержка брака, семьи, родительства в религиозных общинах, организациях (венчание и т. п.), предполагающая нерасторжимость брака, за исключением ряда четко оговоренных ситуаций, нравственные взаимные обязанности супругов; связь отношения к браку, семье с духовными идеалами, жизненными целями человека, их обусловленность ими.

При проектировании содержания просеимейного воспитания по позиции 13) следует учитывать свободу мировоззренческого самоопределения и выбора отношения к религии семьи, родителей обучающихся и их самих, этнокультурные, конфессиональные характеристики (они могут вносить различия в образовательные программы и практики), соответствующие образовательные потребности семей, коллективов обучающихся, а также организационно-правовой статус образовательных организаций, особые условия воспитания в некоторых частных организациях³⁷.

Систематизация основных средств просеимейного воспитания обучающихся

Формирование ценностных отношений обучающихся к семье, браку, родительству происходит в образовательном процессе с опорой на определенные средства, формы и методы воспитания. При проектировании такой деятельности в рамках разработки и реализации рабочих программ воспитания (РПВ) на основе ФРПВ целесообразно учитывать и использовать все возможные средства, формы и методы воспитания. Основные средства просеимейного воспитания будут определяться именно в сфере образования с учетом условий жизнедеятельности детей и окружающей социальной среды.

Средства просеимейного воспитания обучающихся нами систематизированы: 1) по осваиваемым ими в образовательном процессе предметным областям; 2) по направлениям деятельности педагогов в образовательных организациях (модули в содержательном разделе ФРПВ); 3) по ресурсам поддержки воспитания обучающихся в социокультурном окружении, в социальной среде.

1. Средства просеимейного воспитания в процессе освоения обучающимися предметных областей, обладающих воспитательным потенциалом:

– обществоведческое образование, в том числе конкретно семьеведческое образование как основное средство целенаправленного формирования у обучающихся ценностного отношения к семье, браку, родительству в общем образовании; в связи с этим историческое образование, просвещение;

– изучение словесности, языков и литературы народов России, мировой литературы;

³⁷ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 87, ч. 11).
URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007?pageSize=50/>



образование по искусству (изобразительное искусство, музыка и др.), культурологии;

- духовно-нравственное образование (изучение основ духовно-нравственной культуры, в том числе основ религиозных культур народов России по выбору родителей и обучающихся в государственных и муниципальных образовательных организациях и религиозное образование по выбору семьи в частных образовательных организациях согласно ФЗ «Об образовании в РФ»³⁸);

- освоение обучающимися содержания остальных предметных областей общего образования (биология, естествознание, труд и технология и др.) в части возможностей реализации просемейного воспитания.

2. Средства просемейного воспитания по направлениям деятельности педагогов в образовательных организациях (модули в ФРПВ):

- урочная (аудиторная) и внеурочная деятельность, в том числе целевой направленности на формирование отношений к семье, браку, родительству;

- деятельность классных руководителей, кураторов, воспитателей;

- основные дела, мероприятия в образовательной организации и вне ее, в том числе целевой просемейной направленности;

- создание и поддержание в образовательной организации предметно-пространственной воспитывающей среды с элементами целевой просемейной воспитательной направленности;

- взаимодействие педагогов с родительским сообществом по вопросам просемейного воспитания; родительское просвещение;

- деятельность в образовательной организации по профилактике и безопасности;

- социальное партнерство образовательной организации, в том числе целевой просемейной направленности; профориентация;

- деятельность по дополнительным (вариативным) модулям РПВ: дополнительное образование, детские и молодежные объединения, школьные медиа, музеи, театры, спортивные клубы, добровольческая деятельность и др.;

- специальные модули в РПВ целевой направленности на формирование ценностного отношения к семье, браку, готовности к будущей родительской роли, которые могут разрабатываться в образовательной организации.

3. Средства просемейного воспитания в социокультурной среде:

- семейное воспитание на основе традиционных семейных ценностей, направленное на достижение «образа результата» просемейного воспитания, в том числе во взаимодействии семьи с образовательной организацией;

- игровая культура (игрушки, игры) для детей разного возраста;

- народное искусство, фольклор народов России (песни, сказки, бытовая культура, обрядовая культура и т. д.);

- литература (художественная, научно-популярная и др.);

- кино разных жанров, телевидение; видеоконтент, способствующий просемейному воспитанию;

- деятельность организаций дополнительного образования детей, организаций детского отдыха и оздоровления в соответствии с целевыми ориентирами воспитания обучающихся в ФРПВ, просемейного воспитания;

- деятельность учреждений культуры (музеев, театров, библиотек и др.);

- деятельность медицинских организаций, организаций отдыха, спорта;

³⁸ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 87, ч. 1-3, 6, 12; ч. 7-8, 10-11. URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007?pageSize=50/>

– деятельность общественных организаций и объединений (казахцы, кадетские, родительские просемейные организации, детские и молодежные – Движение Первых и др., в том числе их подразделения в образовательных организациях, традиционные российские религиозные организации);

– СМИ, интернет-ресурсы, цифровая среда (мессенджеры, каналы и др.) в части, способствующей просемейному воспитанию детей и молодежи.

Обозначенные средства формирования у обучающихся ценностного отношения к семье, браку, готовности к родительству могут частично пересекаться, но в целом они включают основные сферы жизнедеятельности, предметного мира, общения и коммуникаций детей и молодежи.

Заключение

В настоящее время средства воспитания строго не зафиксированы, однозначно не описаны. Основные характеристики специфики систематизации средств просемейного воспитания с учетом их значимости, многообразия, вариативности трансформируемости связаны и обусловлены конституционными ценностными основаниями. Выявлено, что выбор педагогических средств является целесообраз-

ным, если он соотносится с целью воспитательной деятельности, а эффективность применения средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли в значительной мере зависит от степени их системности, комплексности, целостности.

В статье предложена систематизация средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли по основаниям: 1) по осваиваемым в образовательном процессе предметным областям; 2) по направлениям деятельности педагогов в образовательных организациях (модули в содержательном разделе ФРПВ); 3) по ресурсам поддержки воспитания обучающихся в социокультурном окружении, в социальной среде.

Основания систематизации могут быть спорными, но предложенная систематизация средств формирования ценностного отношения обучающихся к семье и браку, готовности к будущей родительской роли позволяет полнее оценить дидактические возможности применения конкретных средств, осознать, когда, где и как открываются возможности повысить эффективность воспитательной деятельности, а также направить усилия педагогической науки на развитие методологии просемейного воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безенкова Т. А., Олейник Е. В., Мананникова А. В., Муталова Д. А. К вопросу о необходимости формирования семейных ценностей у подростков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 123–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43128249&ysclid=mdc2hq4pw2916956436>
2. Гафиатулина Н. Х., Артамонова Я. В., Васильева А. А. Социокультурный аспект изучения жизненного мира молодой семьи: ценностные ориентации // Научный альманах стран Причерноморья. – 2023. – № 3. – С. 22–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54647162> DOI: <https://doi.org/10.23947/2414-1143-2023-9-3-22-29>
3. Гукаленко О. В., Фроленкова И. Ю. Семья и семейные ценности: союз школы, семьи, государства и общества // Известия Российской академии образования. – 2024. – № 4. – С. 144–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80553002>



4. Майер А. А., Яковлева Э. Н., Зеленкова Т. В. Проектирование универсальной модели родительского просвещения в условиях дошкольного образования // Высшее образование сегодня. – 2024. – № 4. – С. 10–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69206607> DOI: <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.24.04.P.010>
5. Мехришвили Л. Л., Ткачева Н. А., Юдашкин В. А. Формирование и трансляция традиционных ценностей в современной многопоколенной семье // ДЕМИС. Демографические исследования. – 2024. – Т. 4, № 3. – С. 6–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=71966268> DOI: <https://doi.org/10.19181/demis.2024.4.3.1>
6. Милькевич О. А. Родительство как семейно-родовая ответственность: пути формирования // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 9. – С. 45–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=73529615>
7. Пономарев П. А., Самыгин П. С., Самыгин С. И. Семья в системе духовно-нравственных ценностей населения в трансформирующемся российском обществе // Вестник Южно-Российского ГТУ (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. – 2024. – Т. 17, № 3. – С. 53–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68505175> DOI: <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2024-3-53-63>
8. Ростовская Т. К., Калачикова О. Н. Ценность первого зарегистрированного брака как детерминанта благополучной молодой семьи: социологический анализ // Logos et Praxis. – 2022. – Т. 21, № 1. – С. 54–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49318740> DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2022.1.6>
9. Теплякова Н. В., Ленькова Т. А., Михаленко Т. Н., Соловьева М. С., Артеменков А. А. Формирование в молодежной среде ценностей материнства, отцовства, ответственного родительства для сохранения репродуктивного здоровья // Пермский медицинский журнал. – 2023. – Т. 40, № 4. – С. 111–119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54178292>
10. Устинова О. В. Сожительство как альтернатива зарегистрированным бракам в современной России: тенденции и факторы // Социология. – 2020. – № 5. – С. 222–231. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44205955>
11. Чевтаева А. В., Тетерина Е. А. Связь стилей семейного воспитания с типологией поведения ребёнка // Вестник экспериментального образования. – 2021. – № 3. – С. 33–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46540261>
12. Alrefaie S. The Values of Responsibility in the parental relationship: Concept and Rooting: from Quran and Sunnah // International Journal of Religion. – 2024. – Vol. 5 (9). – P. 856–864. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68048187> DOI: <https://doi.org/10.61707/4vfg2b54>
13. Cohen-Almagor R. Bullying, Cyberbullying, and Parental Responsibility // International Journal of Smart Security Technologies. – 2021. – Vol. 8, No. 2. – P. 1–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=72411227> DOI: <https://doi.org/10.4018/ijssst.2021070101>
14. Endrika, Sujarwo, Achmad S. S. Relationship between Socio-Economic Status, Interpersonal Communication, and School Climate with Parental Involvement in Early Childhood Education // JPUD – Jurnal Pendidikan Usia Dini. – 2020. – Vol. 14 (2). – P. 361–378. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75455459> DOI: <https://doi.org/10.21009/jpud.142.14>
15. Hughes R. Jr., Young E., Baymon B. What's Missing in Introductory Family Science Textbooks? Where is the Theory, Methods, and Application? // Family Science Review. – 2024. – Vol. 28 (1). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=66768580> DOI: <https://doi.org/10.26536/avwx9000>
16. Keshtgar A., Hania M., Sharif M. O. Consent and Parental responsibility –Past, present and future // British Dental Journal. – 2022. – Vol. 232 (2). – P. 115–119. URL: <https://discov->



- ery.ucl.ac.uk/id/eprint/10124565/3/Sharif_PR%20Consent%20paper%20all%20in%20one%20word%2097-2003.pdf DOI: <https://doi.org/10.1038/s41415-022-3877-7>
17. Kuppens S., Ceulemans E. Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept // *Journal of Child and Family Studies*. – 2019. – Vol. 28 (1). – P. 168–181. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53436665> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
 18. Linlin Zh. Research on Family Education in the New Era – Family Education for Going Back to the Lifeworld // *Journal of Sociology and Ethnology*. – 2023. – Vol. 5 (11). – P. 79–83. URL: <https://clausiuspress.com/article/10287.html> DOI: <http://dx.doi.org/10.23977/jsoc.2023.051111>
 19. Moormann E. From parental responsibility towards mutual understanding: reimagining the employment of epigenetic knowledge // *Epigenetics Communications*. – 2024. – Vol. 4 (1). – P. 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68094601> DOI: <https://doi.org/10.1186/s43682-024-00026-8>
 20. Nomaguchi K., Milkie M. A. Parenthood and Well-Being: A Decade in Review // *Journal of Marriage and Family*. – 2020. – Vol. 82 (1). – P. 198–223. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=78901845> DOI: <https://doi.org/10.1111/jomf.12646>
 21. O'reilly Treter M., Rhoades G. K., Scott Sh. B., Markman H. J., Stanley S. M. Having a Baby: Impact on Married and Cohabiting Parents' Relationships // *Family Process*. – 2021. – Vol. 60 (2). – P. 477–492. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=78122992> DOI: <https://doi.org/10.1111/famp.12567>
 22. Przygoda W. Volunteering as an instrument for preparing young people for Christian marriage and family life // *Religions*. – 2023. – Vol. 14 (9). – P. 1150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63013627> DOI: <https://doi.org/10.3390/rel14091150>
 23. Siddaiah A., Ashraf M. B. Attitude Towards Marriage and Perceived Parenting Style among College-Going Students // *Social Psychology and Society*. – 2024. – Vol. 15 (3). – P. 60–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75103985> DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2024150304>
 24. Suletbayeva E. S. Foreign experience of preparing young people for family life // *Eurasian journal of social sciences, philosophy and culture*. – 2024. – Vol. 4, Issue 6, Part 2. – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12531450>
 25. Wilk S. The Role of Family Policy in Solving Demographic Problems: Study of the Polish Program Family 500+ // *European Journal of Sustainable Development*. – 2020. – Vol. 9 (4). – P. 84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75765554> DOI: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n4p84>

Поступила: 30 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

Татьяна Сергеевна Борисова (основной исполнитель): сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Юлия Борисовна Берлянд (исполнитель): сбор материалов, литературный обзор.

Елена Михайловна Клемяшова (исполнитель): сбор материалов, литературный обзор.

Игорь Витальевич Метлик (руководитель исследования): организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

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



Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Борисова Татьяна Сергеевна

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник
Лаборатория фундаментальных и прикладных научных исследований
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания»
Ул. Жуковского, д. 16, этаж/пом 3/1-11, 15-21, 101000, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0009-1557-2654>
SPIN-код: 5934-0511
E-mail: borisova@institutdetstva.ru

Берлянд Юлия Борисовна

Старший научный сотрудник
Лаборатория фундаментальных и прикладных научных исследований
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания»
Ул. Жуковского, д. 16, этаж/пом 3/1-11, 15-21, 101000, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0007-4538-2793>
SPIN-код: 7578-6715
E-mail: berlyand@institutdetstva.ru

Клемяшова Елена Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник
Лаборатория фундаментальных и прикладных научных исследований
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания»
Ул. Жуковского, д. 16, этаж/пом 3/1-11, 15-21, 101000, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0001-8125-5675>
SPIN-код: 7664-1370
E-mail: klemyashova@institutdetstva.ru

Метлик Игорь Витальевич

Доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник
Лаборатория фундаментальных и прикладных научных исследований
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания»
Ул. Жуковского, д. 16, этаж/пом 3/1-11, 15-21, 101000, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6025-8909>
SPIN-код: 7916-9202
E-mail: metlik@institutdetstva.ru



Formation of family values among students: Systematization of tools and practices used in educational institutions

Tatyana S. Borisova ¹, Yuliya B. Berlyand¹, Elena M. Klemyashova¹, Igor V. Metlik¹

¹ Institute of Study of Childhood, Family and Education,
Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article considers the problem of identifying and summarizing the methods aimed at forming students' values and attitudes to family and marriage and readiness for the future parental role. The purpose of the study is to identify and summarize the means of building students' values and attitudes to family and marriage, readiness for the future parental role, used by teachers within educational institutions, contributing to the formation of students' value-based family attitudes.

Materials and Methods. The study follows the axiological approach. The expediency of choosing this approach as the leading one (in conjunction with the anthropological, sociocultural, and systemic approaches) lies in the fact that this approach allows us to identify the dependence of the means of family upbringing on the constitutional values and the purpose of upbringing.



Results. The article proposes a systematization of methods of forming students' values and attitudes to family and marriage, readiness for the future parental role based on the following grounds: 1) subjects within the curriculum; 2) field of upbringing implemented within the educational institution (modules in the federal curriculum of moral education); 3) resources for supporting the upbringing of students in the socio-cultural and social environment. The author's definition of the concept of "prosocial education" is presented.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 1024040200130-7-5.3.1 IMLY-2025-0008 ("Scientific and methodological support for the formation of a value-based attitude towards the family and the preparation of students for parenthood, taking into account age and gender characteristics within the framework of the implementation of federal (model) educational programs").

For citation

Borisova T. S., Berlyand Y. B., Klemyashova E. M., Metlik I. V. Formation of family values among students: systematization of tools and practices used in educational institutions. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 95–114. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.05>

  Corresponding Author: Tatyana S. Borisova, borisova@institutdetstva.ru

© Tatyana S. Borisova, Yuliya B. Berlyand, Elena M. Klemyashova, Igor V. Metlik, 2025

Conclusions. Based on the results obtained, the article provides the systematization of methods of forming students' values and attitudes towards family and marriage, as well as their readiness for future parental roles. It was revealed that the choice of upbringing means is appropriate if it is consistent with the purpose of moral education, and the effectiveness of using the methods of forming students' values and attitudes towards family and marriage, as well as their readiness for future parental roles, largely depends on their systemic, comprehensive, and holistic nature.

Keywords

Upbringing; Students; Family; Family values; Responsible parenting; Family upbringing; Means of upbringing.

REFERENCES

1. Bezenkova T. A., Oleynik E. V., Manannikova A. V., Mutalova D. A. To the question of the need to form family values in adolescents. *Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 6, pp. 123-126. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43128249&ysclid=mdc2hq4pw2916956436>
2. Gafiatulina N. Kh., Artamonova Ya. V., Vasilyeva A. A. Sociocultural aspect of studying the life world of a young family: Value orientations. *Scientific Almanac of the Black Sea Countries*, 2023, vol. 9 (3), pp. 22-29. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54647162> DOI: <https://doi.org/10.23947/2414-1143-2023-9-3-22-29>
3. Gukalenko O. V., Frolenkova I. Family and family values: The union of school, family, state and society. *Bulletin of the Russian Academy of Education*, 2024, no. 4, pp. 144-154. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80553002>
4. Mayer A. A., Yakovleva E. N., Zelenkova T. V. Design of a universal model of parental education in preschool education. *Higher Education Today*, 2024, no. 4, pp. 10-17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69206607> DOI: <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.24.04.P.010>
5. Mehrishvili I. L., Tkacheva N. A., Yudashkin V. A. Formation and transmission of traditional values in a modern multigeneration family. *DEMIS. Demographic Studies*, 2024, vol. 4 (3), pp. 6-23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=71966268> DOI: <https://doi.org/10.19181/demis.2024.4.3.1>
6. Milkevich O. A. Parenthood as family responsibility: Ways of formation. *Pedagogy*, 2024, vol. 88 (9), pp. 45-52. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=73529615>
7. Ponomarev P. A., Samygin P. S., Samygin S. I. Family in the system of spiritual and moral values of the population in the transforming Russian society. *Bulletin of the South-Russian State Technical University. Series: Social and Economic Sciences*, 2024, vol. 17 (3), pp. 53-63. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68505175> DOI: <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2024-3-53-63>
8. Rostovskaya T. K., Kalachikova O. N. The value of the first registered marriage as a determinant of a successful young family: A sociological analysis. *Logos et Praxis*, 2022, vol. 21 (1), pp. 54-65. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49318740> DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2022.1.6>
9. Teplyakova N. V., Lenkova T. A., Mikhalenko T. N., Solovieva M. S., Artemenkov A. A. Formation of values of motherhood, paternity, responsible parenthood in the youth to preserve reproductive health. *Perm Medical Journal*, 2023, vol. 40 (4), pp. 111-119. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54178292>
10. Ustinova O. V. Cohabitation as an alternative to registered marriages in modern Russia: Trends and factors. *Sociology*, 2020, no. 5, pp. 222-231. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44205955>



11. Chevtaeva A. V., Teterina E. A. The relationship of family education styles with the typology of child behavior. *Bulletin of Experimental Education*, 2021, no. 3, pp. 33-43. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46540261>
12. Alrefaie S. The values of responsibility in the parental relationship: Concept and rooting: From Quran and Sunnah. *International Journal of Religion*, 2024, vol. 5 (9), pp. 856-864. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68048187> DOI: <https://doi.org/10.61707/4vfg2b54>
13. Cohen-Almagor R. Bullying, cyberbullying, and parental responsibility. *International Journal of Smart Security Technologies*, 2021, vol. 8 (2), pp. 1-20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=72411227> DOI: <https://doi.org/10.4018/ijssst.2021070101>
14. Endrika, Sujarwo, Achmad S. S. Relationship between socio-economic status, interpersonal communication, and school climate with parental involvement in early childhood education. *JPUD – Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 2020, vol. 14 (2), pp. 361-378. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75455459> DOI: <https://doi.org/10.21009/jpud.142.14>
15. Hughes R. Jr., Young E., Baymon B. What's Missing in introductory family science textbooks? Where is the theory, methods, and application? *Family Science Review*, 2024, vol. 28 (1). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=66768580> DOI: <https://doi.org/10.26536/avwx9000>
16. Keshtgar A., Hania M., Sharif M. O. Consent and parental responsibility – Past, present and future. *British Dental Journal*, 2022, vol. 232 (2), pp. 115-119. URL: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10124565/3/Sharif_PR%20Consent%20paper%20all%20in%20one%20word%2097-2003.pdf DOI: <https://doi.org/10.1038/s41415-022-3877-7>
17. Kuppens S., Ceulemans E. Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, 2019, vol. 28 (1), pp. 168–181. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53436665> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242>
18. Linlin Zh. Research on family education in the new era – family education for going back to the lifeworld. *Journal of Sociology and Ethnology*, 2023, vol. 5 (11), pp. 79-83. URL: <https://clausiuspress.com/article/10287.html> DOI: <http://dx.doi.org/10.23977/jsoc.2023.051111>
19. Moormann E. From parental responsibility towards mutual understanding: Reimagining the employment of epigenetic knowledge. *Epigenetics Communications*, 2024, vol. 4 (1), pp. 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68094601> DOI: <https://doi.org/10.1186/s43682-024-00026-8>
20. Nomaguchi K., Milkie M. A. Parenthood and well-being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, 2020, vol. 82 (1), pp. 198-223. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=78901845> DOI: <https://doi.org/10.1111/jomf.12646>
21. O'reilly Treter M., Rhoades G. K., Scott Sh. B., Markman H. J., Stanley S. M. Having a Baby: Impact on married and cohabiting parents' relationships. *Family Process*, 2021, vol. 60 (2), pp. 477-492. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=78122992> DOI: <https://doi.org/10.1111/famp.12567>
22. Przygoda W. Volunteering as an instrument for preparing young people for Christian marriage and family life. *Religions*, 2023, vol. 14 (9), pp. 1150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63013627> DOI: <https://doi.org/10.3390/rel14091150>
23. Siddaiah A., Ashraf M. B. Attitude towards marriage and perceived parenting style among college-going students. *Social Psychology and Society*, 2024, vol. 15 (3), pp. 60-71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75103985> DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2024150304>
24. Suletbayeva E. S. Foreign experience of preparing young people for family life. *Eurasian Journal of Social Sciences, Philosophy and Culture*, 2024, vol. 4 (6/2), pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12531450>



25. Wilk S. The role of family policy in solving demographic problems: Study of the Polish program family 500+. *European Journal of Sustainable Development*, 2020, vol. 9 (4), pp. 84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75765554> DOI: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2020.v9n4p84>

Submitted: 30 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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

The authors' stated contribution:

Tatyana S. Borisova

Contribution of the co-author: (main author of the study): collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting the text of the article.

Yuliya B. Berlyand

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, literary review.

Elena M. Klemyashova

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, literary review.

Igor V. Metlik

Contribution of the co-author: (head of the study): organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

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

Information about competitive interests:

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





Information about the Authors

Tatyana Sergeevna Borisova

Candidate of Pedagogic Sciences,
Leading researcher,
Laboratories of Fundamental and Applied Scientific Research,
Institute of Study of Childhood, Family and Education,
15, building 1, Trubnikovsky per., 121069, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0009-1557-2654>
E-mail: borisova@institutdetstva.ru

Yulia Borisovna Berlyand

Senior researcher,
Laboratories of Fundamental and Applied Scientific Research,
Institute of Study of Childhood, Family and Education,
15, building 1, Trubnikovsky per., 121069, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0007-4538-2793>
E-mail: berlyand@institutdetstva.ru

Elena Mikhailovna Klemyashova

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent,
Leading researcher,
Laboratories of Fundamental and Applied Scientific Research,
Institute of Study of Childhood, Family and Education,
15, building 1, Trubnikovsky per., 121069, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0001-8125-5675>
E-mail: klemyashova@institutdetstva.ru

Igor Vitalievich Metlik

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent,
Chief Researcher,
Laboratories of Fundamental and Applied Scientific Research,
Institute of Study of Childhood, Family and Education,
15, building 1, Trubnikovsky per., 121069, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6025-8909>
E-mail: metlik@institutdetstva.ru



www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**



УДК 377.2+377.44+001.891.57+159.91

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2505.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.06)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Специфика когнитивных процессов восприятия в образовании: выявление взаимосвязи между точностью решения задачи простого зрительно-моторного слежения и технологией предъявления информации

Л. А. Стешина¹, И. С. Стешин¹, Д. Велев², П. В. Златева², И. В. Петухов¹¹ Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия² Университет национальной и мировой экономики, София, Болгария

Проблема и цель. В статье представлены результаты исследования по проблеме восприятия перцептивно простой зрительной информации в двухмерном и трехмерном пространстве. **Цель** статьи – выявление взаимосвязи между точностью решения задачи простого зрительно-моторного слежения за подвижным объектом и технологией предъявления информации с использованием шлема виртуальной реальности и на классическом электронном дисплее.

Методология. Применялись теоретические методы, включающие методы системного анализа; эмпирические методы, в том числе экспериментальные исследования; компьютерные методы, в частности вычислительная статистика и кластерный анализ.

Результаты. Основные результаты заключаются в обобщении опыта использования технических средств виртуальной реальности для обучения и профессиональной подготовки операторов различных отраслей. Отмечается важность обеспечения адекватности восприятия виртуального объекта с учетом физиологических особенностей зрительного восприятия испытуемого. Авторами представлены рекомендации по использованию виртуальных сред и отображения информации на электронных дисплеях в различных ситуациях операторской деятельности.

Заключение. В заключении делается вывод, что использование технологии виртуальной реальности не приводит к статистически значимому изменению точности при решении простых зрительно-моторных задач в сравнении с технологией предъявления информации на экране стандартного видеомонитора. Таким образом, повсеместная замена средств отображения информации с электронных дисплеев на средства отображения виртуального контента

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 23-19-00568 «Методы и интеллектуальная система поддержки динамической устойчивости операторов эргатических систем», <https://rscf.ru/project/23-19-00568/>

Библиографическая ссылка: Стешина Л. А., Стешин И. С., Велев Д., Златева П. В., Петухов И. В. Специфика когнитивных процессов восприятия в образовании: выявление взаимосвязи между точностью решения задачи простого зрительно-моторного слежения и технологией предъявления информации // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 116–138. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.06>

✉ Автор для корреспонденции: Игорь Валерьевич Петухов, Petuhoviv@volgatech.net

© Л. А. Стешина, И. С. Стешин, Д. Велев, П. В. Златева, И. В. Петухов, 2025



для решения простых зрительно-моторных задач в процессе обучения операторов удаленного оборудования нецелесообразна.

Ключевые слова: профессиональное обучение; эффективность операторской деятельности; точность зрительно-моторного слежения; реакция на движущийся объект; реакция на приближающийся объект; иммерсивность; технологии виртуальной реальности; обучающие тренажеры.

Постановка проблемы

Современное развитие технологий отображения информации, в частности технологий виртуальной реальности, значительно меняет сферу образования, расширяя уровень вовлечения обучающихся в образовательный процесс. В литературе описаны многочисленные кейсы, которые демонстрируют интенсификацию образовательного процесса за счет иммерсивности, возможности погружения в образовательный контент, причем положительный эффект демонстрируют обучающиеся программ совершенно различного уровня – от детского сада до высшего образования.

Технологии виртуальной реальности в настоящее время широко применяются в профессиональном обучении: в тренажерах авиационной техники [1; 2], на железнодорожном транспорте [3], морских судах [4], для обучения управлению сложными технологическими агрегатами и оборудованием¹ [5]. Приводятся данные об успешном обучении в виртуальных обучающих средах и трансфере навыков, полученных и развитых в них, на управление реальными технологическими агрегатами.

Так, в исследовании Р. Dymora, В. Kowal, М. Mazurek², в частности, установлено, что использование тренажеров с вирту-

альными обучающими средами, симулирующими полет для обучения пилотов самолета, снизило количество ошибок неопытных пилотов в среднем на 21–37 % по сравнению с контрольной группой, где обучение с использованием виртуальных сред не применялось. В работе G. Ryan и V. Clinton-Lisell [6] проводится опрос респондентов – обучающихся пилотов самолетов. Исследование показало, что большинство опрошенных считает, что симуляторы с виртуальными обучающими средами могут быть приемлемой технологией обучения для использования в учебной программе летной подготовки [6]. В статье J. F. Lapointe и J. M. Robert [7] приведены результаты двух-летнего эксперимента по обучению операторов лесозаготовительной техники. Результаты показывают, что добавление 25 часов практического обучения на симуляторе лесозаготовительной машины с использованием виртуальной обучающей среды увеличивает объем заготовленной древесины на 23 % и снижает на 26 % расходы на ремонт и техническое обслуживание в течение первого месяца работы оператора на реальном технологическом оборудовании [7].

Другой важнейшей областью использования виртуальных технологий является обучение по их применению в организации

¹ Steshina L., Petukhov I., Tanryerdiev I., Kurasov P., Glazyrin A. Training of high-skilled workers using exercisers and simulators // Proceedings - 2019 3rd European Conference on Electrical Engineering and Computer Science (EECS). – IEEE, 2019. – P. 134-139. DOI: <https://doi.org/10.1109/EECS49779.2019.00036>

² Dymora P., Kowal B., Mazurek M., Romana S. The effects of Virtual Reality technology application in the aircraft pilot training process // IOP conference series: materials science and engineering. – IOP Publishing, 2021. – Vol. 1024 (1). – P. 012099. DOI: <https://doi.org/10.1088/1757-899X/1024/1/012099>



удаленного управления технологическими объектами в режиме реального времени – управления мобильными роботами, манипуляторами, беспилотными летательными аппаратами³ [8].

Следует отметить, что виртуальные среды, используемые непосредственно в процессе удаленного управления, имеют иную, по сравнению с обучающими средами, специфику. Так, согласно современным представлениям⁴, континуум виртуальности представляет собой шкалу, простирающуюся от полностью реальной среды до полностью виртуальной среды, между которыми находится смешанная реальность. В результате человек-оператор, погруженный в такую виртуальную среду удаленного управления, испытывает сложности, связанные с когнитивными процессами восприятия информации. Эти сложности вызваны тем, что эта среда для человека оказывается «смешанной», т. е. виртуальной в контексте технических средств и его собственных ощущений и реальной – физическим миром в контексте реальности происходящих процессов и ограничений на возможности манипулирования параметрами этой среды. Процессы восприятия информации человеком-оператором, выработки и реализации решений

в таких смешанных средах требуют дополнительных исследований.

В то же время имеются данные и о нейтральном или негативном опыте использования технологий виртуальной реальности. Так, негативные эффекты виртуальной реальности выражаются в более сильной эмоциональной окраске негативного опыта и эмоций, испытанных в виртуальном мире [9], головокружении, тошноте и дезориентации в пространстве [10], иных проявлениях киберболезни⁵ [11].

Особо в работе М. Fuchs-Brantl⁶ отмечается важность осторожного и безопасного использования технологий виртуальной реальности детьми, так как именно в детском возрасте способность различать физическую и виртуальную реальность еще не полностью развита.

Таким образом, можно констатировать, что известны как успешные кейсы использования технологии виртуальной реальности, так и нейтральные и даже негативные случаи. При этом часть позитивного опыта связана с временным «вау-эффектом»⁷, вызванным эйфорией от внедрения новых технологий.

В связи с этим возникает вопрос, насколько фундаментальными являются пре-

³ Rukangu A., Tuttle A., Johnsen K. Virtual reality for remote controlled robotics in engineering education // 2021 IEEE conference on virtual reality and 3D user interfaces abstracts and workshops (VRW). – IEEE, 2021. – P. 751-752. DOI: <https://doi.org/10.1109/VRW52623.2021.00258>

⁴ Kasapakis V., Gavalas D., Dzardanova E. Mixed reality // Encyclopedia of Computer Graphics and Games. – Cham: Springer International Publishing, 2024. – P. 1139-1142. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-23161-2_205

⁵ Descheneaux C. R., Reinerman-Jone L., Mos J., Krum D., Hudson I. Negative effects associated with HMDs in augmented and virtual reality // International Conference on Human-Computer Interaction. – Cham: Springer International Publishing, 2020. – P. 410-428. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-49695-1_27

⁶ Fuchs-Brantl M. Work-in-progress-paper: sensory potentials in the immersion experience of schoolchildren in virtual reality. The importance of sensory integration regarding the immersion effect // Academic Proceedings of the 10th International Conference of the Immersive Learning Research Network (ILRN2024). – 2024. – P. 72–82. DOI: <https://doi.org/10.56198/U6C0WMY4Q>

⁷ Almaguer C. A. G., Acosta A. C. A., Jiménez O. R. R. “Wow” Experience with Immersive Reality: Gamification in the Tec Virtual Campus // 2021 Machine Learning-Driven Digital Technologies for Educational Innovation Workshop. – IEEE, 2021. – P. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1109/IEEE-CONF53024.2021.9733757>

имущества, которые обеспечиваются использованием технологий виртуальной реальности в обучении в сравнении с классическими технологиями представления информации на электронных дисплеях.

Остаются нераскрытыми вопросы оценки «глубины погружения» в виртуальную среду, связь между «глубиной погружения» и эффективностью деятельности в виртуальных средах, а также оценки эффективности в смешанных средах.

Целью статьи является выявление взаимосвязи между точностью решения задачи простого зрительно-моторного слежения за подвижным объектом и технологией предъявления информации с использованием шлема виртуальной реальности и на классическом электронном дисплее.

Методология исследования

В качестве основного методологического подхода использован системный подход, в соответствии с которым рассматривается человеко-машинная система удаленного

управления с информационным контуром и контуром управления.

Удаленное управление представляет собой процесс автоматизированного управления, при котором оператор не находится непосредственно в зрительном контакте с объектом управления, а получает зрительную информацию о состоянии удаленного объекта управления по видеосвязи. Примерами такой операторской деятельности являются управление автономными роботами-манипуляторами для работы в опасных или загрязненных средах, управление беспилотными летательными аппаратами и др.

При таком типе управления человек-оператор вынужден взаимодействовать сразу с двумя информационными средами (рис. 1) – с той средой физического мира, где непосредственно находится оператор (операторская среда), и с той удаленной средой, где функционирует объект управления (рабочая удаленная среда).

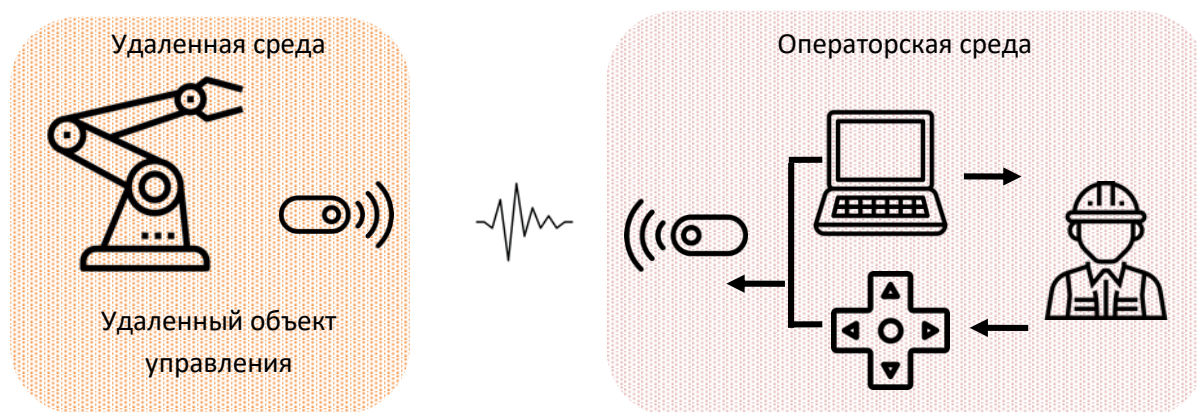


Рис. 1. Схема операторского взаимодействия при реализации удаленного управления с виртуальными технологиями

Fig. 1. Scheme of implementation of operator interaction during remote control with virtual technologies

При этом такой процесс взаимодействия является когнитивно сложным – человеку приходится «переключаться» между средами, выполнять операторские функции в удаленной среде и в некоторой степени взаимодействовать с физической средой, где он находится.

Уровень иммерсивности может быть минимальным (контроль параметров на экране дисплея) или повышенным с эффектом присутствия (технологии виртуальной или дополненной реальности) (рис. 2).

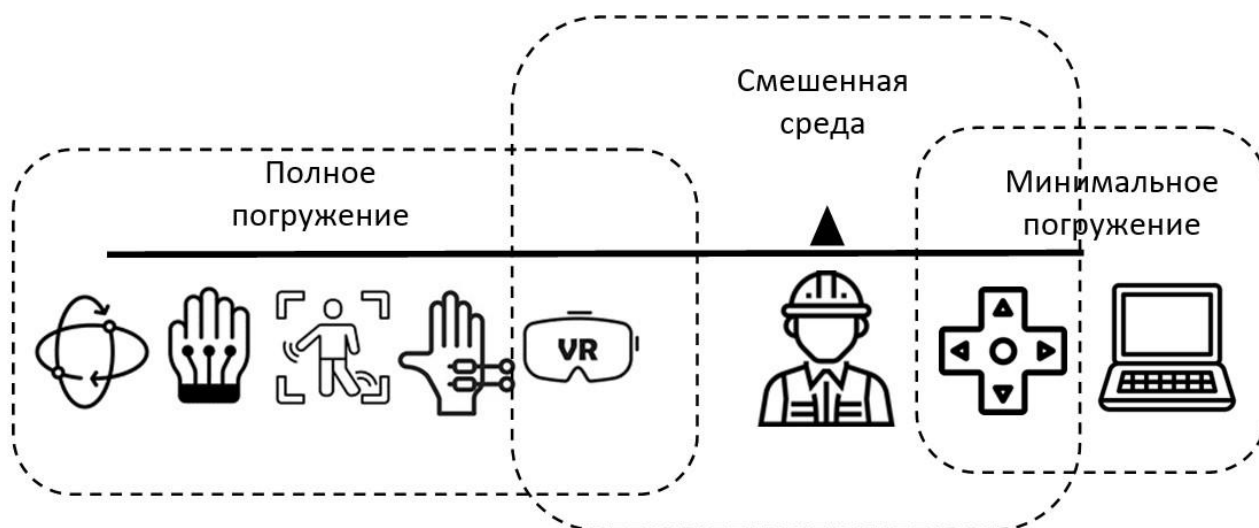


Рис. 2. Схема иммерсивности при реализации удаленного управления с виртуальными технологиями

Fig. 2. Scheme of immersion of operator interaction during remote control with virtual technologies

Глубину иммерсивности можно изменять, дополняя операторскую такими техническими средствами, как шлем виртуальной реальности, перчатки виртуальной реальности, система захвата движения, система обратной тактильной связи, система вестибулярной симуляции и т. д. С увеличением глубины иммерсивности влияние смешанной среды на оператора нивелируется.

Согласно методу контролируемых переменных в качестве варьируемого фактора используем информационный контур – технологию предъявления информации: шлем виртуальной реальности и классический электронный дисплей. Управляющий контур представлен джойстиком с отдельной кнопкой «Стоп».

В качестве простых зрительно-моторных задач использовались две задачи: задача оценки скорости реакции на движущийся объект (РДО) и задача оценки скорости реакции на приближающийся объект (РПО).

Данные задачи являются типовыми для операторов удаленного управления технологическим оборудованием и характеризуют эффективность выполнения операторской деятельности по управлению удаленными объектами [12]. Кроме того, данные тесты могут использоваться для оценки профессионально

важных качеств операторов технологического оборудования⁸.

Согласно тесту РДО испытуемый следил за равномерно передвигающимся по окружности объектом, на котором была обозначена контрольная метка (рис. 3).

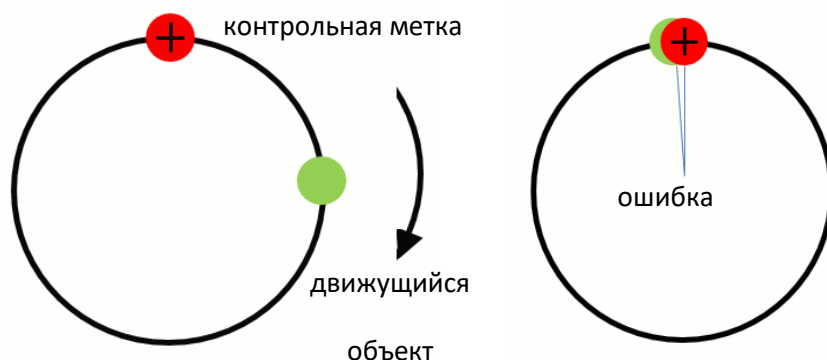


Рис. 3. Тест скорости реакции на движущийся объект

Fig. 3. Test of reaction speed to a moving object

Перед испытуемым ставилась задача остановить движущийся по окружности объект в момент достижения им контрольной метки путем нажатия кнопки «Стоп» на джойстике. Остановка движущегося объекта при нажатии кнопки на джойстике обеспечивала обратную связь с оператором, так что он мог визуальное контролировать упреждение или запаздывание в выполнении теста и корректировать свои действия на следующей итерации. При следующем нажатии кнопки

«Стоп» на джойстике объект продолжал движение по окружности, и процесс повторялся.

В каждом повторении теста измерялось (в миллисекундах) время упреждения, если движение объекта было остановлено до его попадания в цель, или время запаздывания, если движение объекта было остановлено после его попадания в цель.

Согласно тесту РПО испытуемый следил за увеличивающимся в размерах объектом (рис. 4).

⁸ Petukhov I., Steshina L., Kurasov P., Tanryverdiev I. Decision support system for assessment of vocational aptitude of man-machine systems operators // 2016 IEEE 8th International Conference on Intelligent Systems (IS). –

IEEE, 2016. – P. 672-679. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29463974> DOI: <https://doi.org/10.1109/IS.2016.7737383>

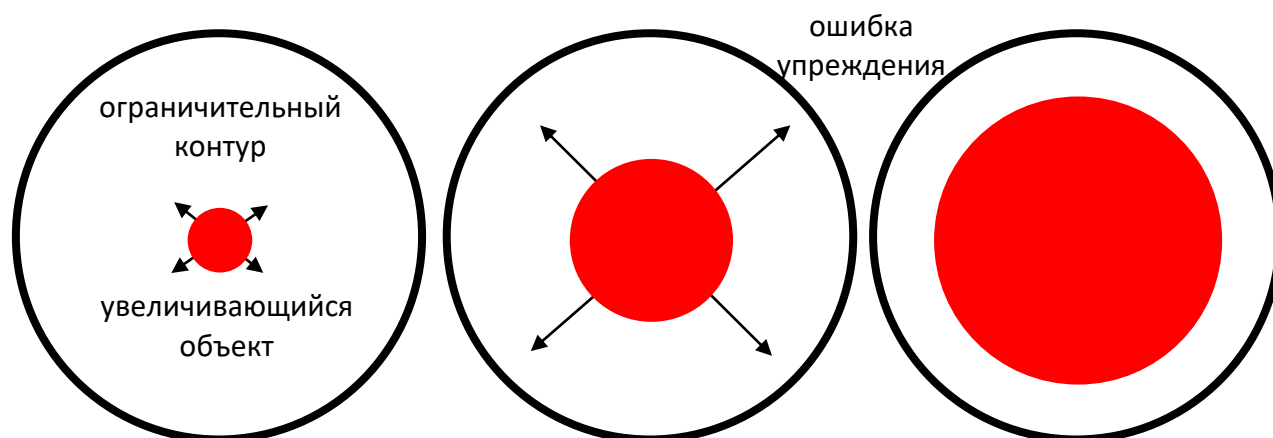


Рис. 4. Тест скорости реакции на приближающийся объект

Fig. 4. Test of reaction speed to an approaching object

Увеличение в размерах объекта моделировало его приближение к испытуемому. При совпадении размеров увеличивающегося объекта с ограничительным контуром испытуемый путем нажатия кнопки «Стоп» на джойстике должен был остановить увеличение в размерах объекта. В этот момент он также мог оценить результат собственных действий и внести коррективы на следующей итерации теста.

В исследовании приняли участие 105 добровольцев в возрасте 19–23 лет, обучающихся по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Эксплуатация беспилотных авиационных систем». Все испытуемые были поделены на 3 группы профотбора в соответствии с их индивидуальными особенностями остроты зрения

и функционального состояния опорно-двигательного аппарата: первая группа – испытуемые с высокими показателями профессиональной годности, вторая группа – испытуемые со средними показателями профессиональной годности, третья группа – испытуемые с низкими показателями профессиональной годности. Обязательным условием включения в группу испытуемых было отсутствие медицинских показаний к выполнению данного вида профессиональной деятельности.

На этапе тестирования испытуемые были разделены на 2 технологические группы, каждая из которых последовательно проходила тестирование по одним и тем же тестам, но с использованием различных технических средств (рис. 5).

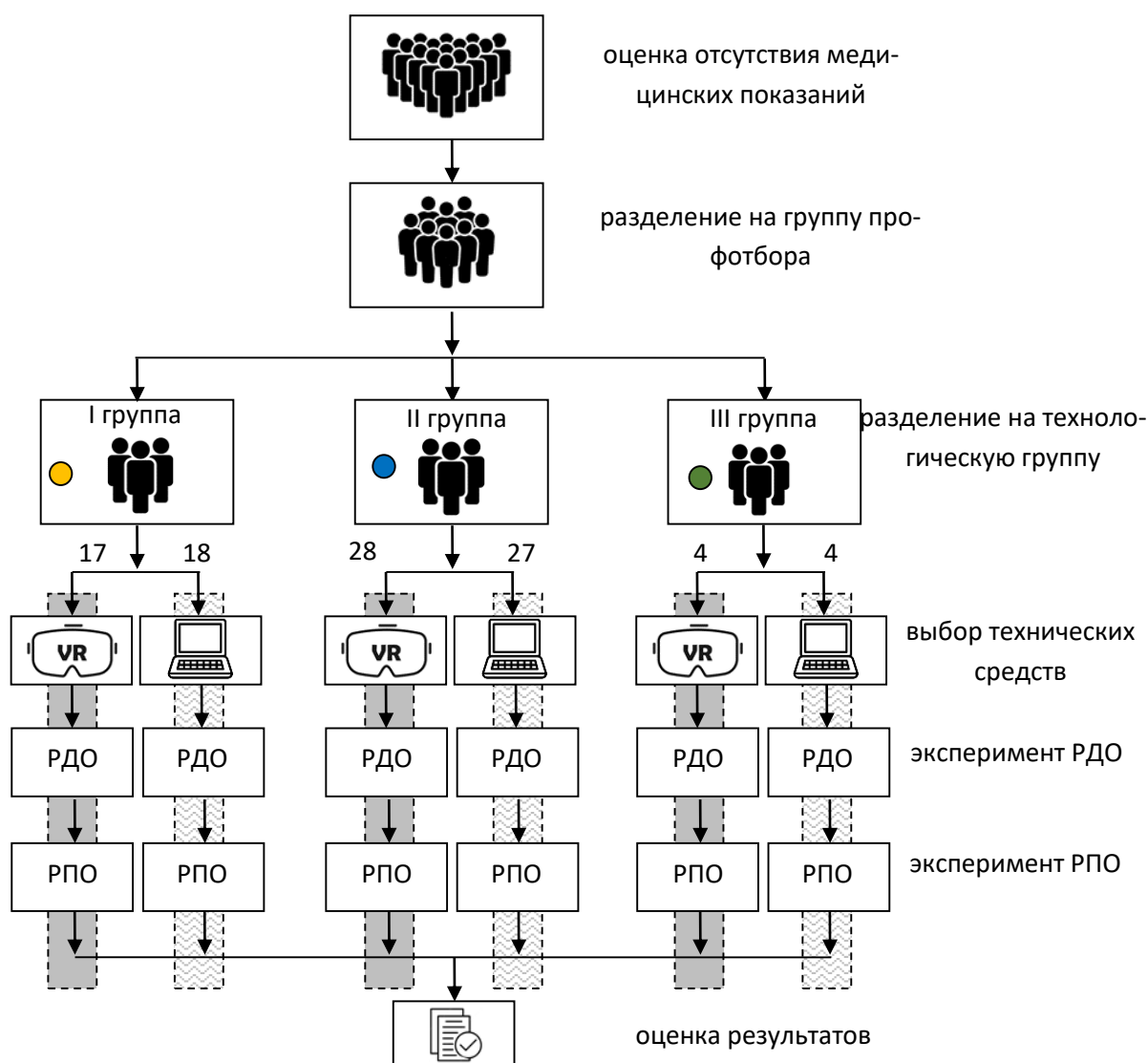


Рис. 5. Схема методики измерений

Fig. 5. Scheme of the measurement technique

В соответствии с принятой методикой измерений, для отсева аутлайеров (грубых выбросов) из анализа были исключены результаты испытуемых, которые продемонстрировали в процессе тестирования не менее одного

грубого выброса. В результате для итогового анализа, в каждую технологическую группу вошло по 49 человек, демонстрирующих относительно стабильные результаты измерений без грубых выбросов (табл. 1).



Таблица 1

Распределение испытуемых по группам профотбора и технологическим группам

Table 1

Distribution of subjects by professional selection groups and technological groups

Группа профотбора	I	II	III
Количество испытуемых в технологической группе VR	17		4
Количество испытуемых в технологической группе PC	18	27	4

Первая технологическая группа испытуемых тестировалась на основе тестов РДО и РПО в условиях восприятия зрительной информации с электронного дисплея – стандартного монитора 5К и частотой обновления 120 Гц.

Вторая технологическая группа испытуемых выполняла аналогичное тестирование в условиях виртуальной среды с использованием шлема виртуальной реальности HTC VIVE Pro 2 с разрешением 4880×2440 пикселей на каждый глаз.

В качестве средств ввода команд управления от испытуемого в обеих группах использовалось аналогичное оборудование – джойстики с рукоятками, аналогичными применяемым в промышленности при управлении мобильными роботами. Персональный компьютер с соответствующими вычислительными мощностями и программное обеспечение также не имело отличий.

Все тестирование проводилось днем в период с 13:00 до 16:00. Перед проведением тестирования все испытуемые прошли подготовительный инструктаж, ознакомились с методикой измерений, принципами действия технического оборудования.

Каждому испытуемому предлагалось выполнить 13 повторений теста – 3 первых повторения для освоения задачи тестирования и 10 последующих повторений для контрольных измерений. В качестве метрики при проведении тестов РДО и РПО для обеих технологических групп тестирования фиксировали среднее время ошибки в секундах и среднеквадратичное отклонение по 10 контрольным измерениям.

Так как наблюдаемая выборка испытуемых достаточно невелика, с целью оценки статистически значимой разницы между группами с уровнем значимости в 5 % использовался метод бутстрэп (bootstrap)⁹. Для выявления внутренних закономерностей и последующего анализа результатов измерений были применены метод кластерного анализа, включая метод машинного обучения без учителя K-means, и метод понижения размерности t-SNE. Поиск оптимального количества кластеров K-means осуществлялся методом локтя (Elbow method), где оценивалась сумма квадратов расстояний каждой точки данных до их центроиды (WCSS). В качестве метрики расстояния было использовано евклидово представление.

⁹ Efron B. Second thoughts on the bootstrap // Statistical science. – 2003. – P. 135-140. DOI: <https://www.jstor.org/stable/3182843>



Результаты исследования

В результате экспериментальных исследований были получены 2 набора данных:

– технологическая группа VR (49 человек): 49 выборок из 10 значений время ошибки РДО и 49 выборок из 10 значений время ошибки РПО;

– технологическая группа РС (49 человек): 49 выборок из 10 значений время ошибки РДО и 49 выборок из 10 значений время ошибки РПО.

В каждой выборке рассчитывались среднее время ошибки и среднеквадратичное отклонение ошибки (СКО) по тестам РДО и РПО.

Для оценки статистических характеристик точности выполнения каждого зрительно-моторного теста в зависимости от применяемой технологии отображения информации с использованием бутстрэп-метода проверялась нулевая гипотеза об отсутствии различий между группами.

Так как рассчитанное р-значение во всех случаях превышает уровень значимости (табл. 2), то нулевая гипотеза не отвергается. Это свидетельствует о том, что различия между группами не являются статистически значимыми.

Таблица 2

Бутстрэп-анализ прохождения тестов в технологических группах

Table 2

Bootstrap analysis of test passing in technology groups

Тест	Метрика	P-value (bootstrap)
РДО	Среднее время ошибки	1
	Среднеквадратичное отклонение	66
РПО	Среднее время ошибки	
	Среднеквадратичное отклонение	61

Таким образом, методами компьютерной статистики различия в прохождении тестов технологической группой в шлеме виртуальной реальности и группой с восприятием информации с электронного дисплея не обнаружены.

Для сегментации и выявления структур данных с применением методов кластеризации данных K-means дальнейший анализ проводили персонифицировано (по каждому испытуемому) по двум тестам на точность зрительно-моторного слежения: РДО и РПО, т. е.

каждому испытуемому в каждой технологической группе соответствовал набор данных из 4-х координат: среднее время ошибки теста РДО, СКО теста РДО, среднее время ошибки теста РПО, СКО теста РПО.

Известно, что малое число кластеров существенно ухудшает результаты кластеризации, в то время как увеличение числа кластеров может привести к появлению множества мелких и специфичных кластеров¹⁰. Для решения данного противоречия использован метод локтя, позволяющий оценить зависимость

¹⁰ Petukhov I., Steshina L., Tanryverdiev I., Kurasov P. Comparison of the perception of space in virtual reality and in the real world // E3S Web of Conferences. – EDP

Sciences, 2024. – Vol. 486. – P. 03023. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=66390031> DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202448603023>

суммарной внутрикластерной дисперсии $WCSS$ от количества кластеров K (рис. 6).

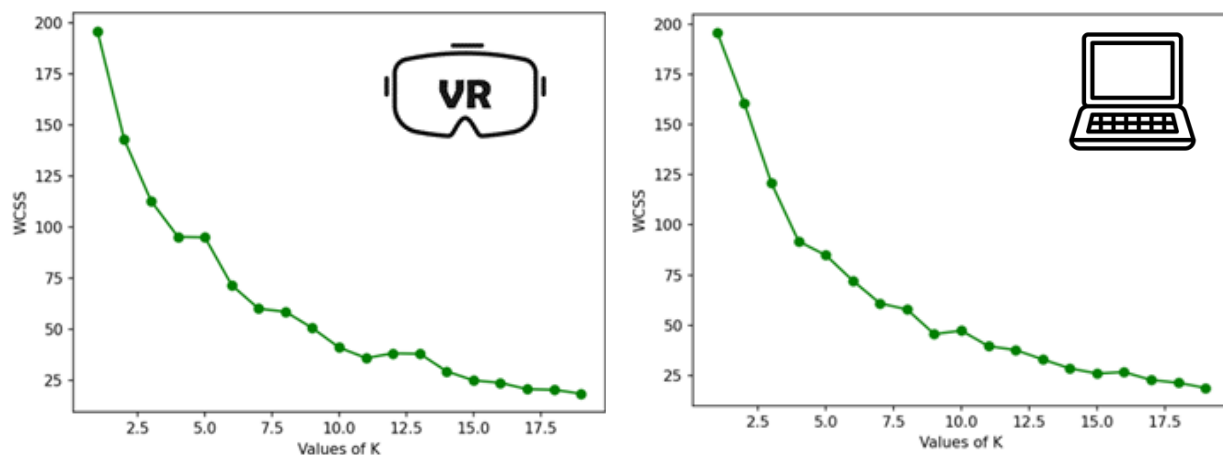


Рис. 6. Результаты кластеризации данных k-means, метод локтя

Fig. 6. Results of k-means data clustering, Elbow method

Из представленных графических данных видно, что методом K-means в обеих технологических группах каких-либо явных кластеров не выявлено.

Так как данные имеют многомерную структуру (четыре координаты), для выявления закономерностей, кластеризации и визуализации данных по точности выполнения зрительно-моторных задач в группах профотбора и использовался метод t-SNE (рис. 7).

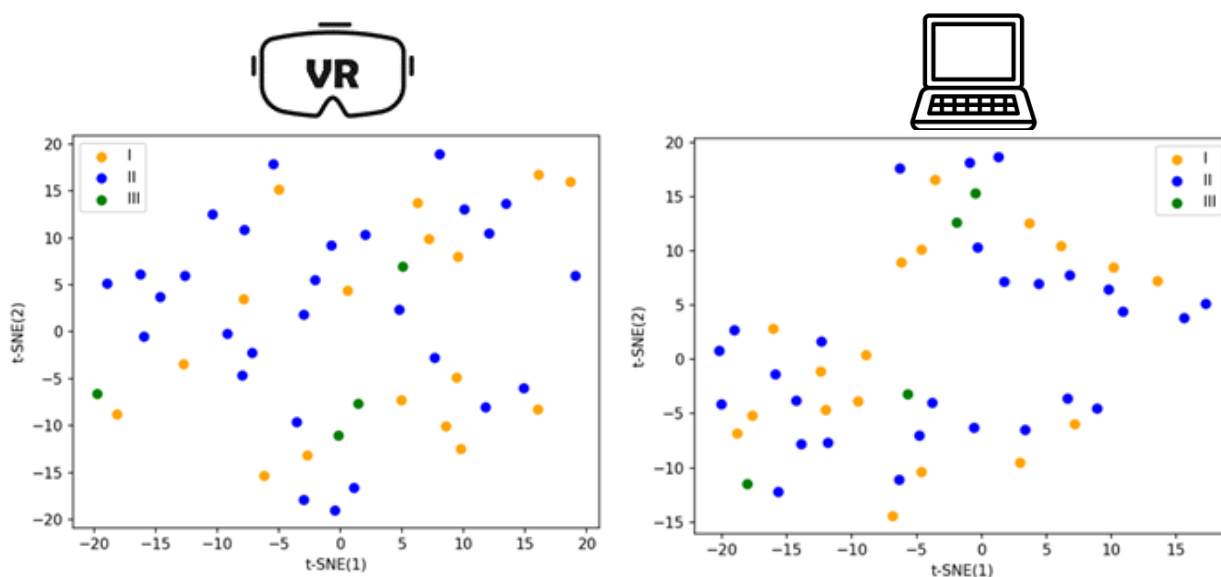


Рис. 7. Результаты визуализации методом t-SNE

Fig. 7. Results of t-SNE visualization

Анализ пространства свидетельствует, что в каждой технологической группе можно выделить 2 кластера, однако разделение не имеет селективности по отношению к группе профотбора.









Расчет центров кластеров характеризует каждый кластер как общую тенденцию всех операторов, относящихся к данному кластеру (табл. 3).

Таблица 3

Координаты центров кластеров после кластеризации t-SNE

Table 3

Coordinates of cluster centers after t-SNE clustering

Номер кластера	Координаты центра кластера							
	Тест РДО				Тест РПО			
	среднее время ошибки		СКО		среднее время ошибки		СКО	
								
1	6		8			3		3
2							6	3

На основании анализа координат центров кластеров можно сделать следующие выводы.

Для группы с использованием шлема виртуальной реальности в тесте РДО не наблюдается явного разделения на два кластера по среднему времени ошибки и среднеквадратическому отклонению. При этом разделение на два кластера для технологической группы РС координата среднего времени ошибки для центров кластеров в тесте РДО отличается в 4 раза. Таким образом, для технологической группы РС проявляется четкая тенденция к проявлению подгруппы людей, хуже справляющихся с тестом РДО.

При выполнении теста РПО технологические группы VR и РС проявляют схожие тенденции к разделению на два кластера. Кластер 1 можно охарактеризовать как подгруппу

людей, лучше справляющихся с тестом РПО (среднее время ошибки VR = 0.000 с, РС = 0.003 с), а кластер 2 – как подгруппу людей, хуже справляющихся с тестом РПО, проявляющих упреждение отклика по отношению к целевой точки (среднее время ошибки VR = -0.024 с, РС = 0.019 с).

Обсуждение

Настоящее исследование было направлено на изучение влияния технологии предъявления информации на точность зрительно-моторного слежения. Полученные в ходе экспериментальных исследований результаты не противоречат известным научным выводам и дополняют их в части использования технологий виртуальной реальности в обучении.

Так, в работе N. M. Vahle, S. Unger и M. J. Tomasik¹¹ установлено, что на скорость

¹¹ Vahle N. M., Unger S., Tomasik M. J. Reaction time-based cognitive assessments in virtual reality—A feasibility study with an age diverse sample // German Medical

Data Sciences 2021: Digital Medicine: Recognize—Understand—Heal. – IOS Press, 2021. – P. 139-145. DOI: <https://doi.org/10.3233/SHTI210552>



реакции человека погружение в виртуальные среды не оказывает существенного как негативного, так и позитивного эффекта. В приведенном исследовании авторы связывают данный эффект с изоляцией виртуального мира от реального. По мнению исследователей, процессы восприятия информации с электронных дисплеев в физической среде могут вызывать большие сенсорные нагрузки на нервную систему оператора по сравнению с виртуальными средами.

В исследовании физической активности в виртуальной реальности S. Grosprêtre с соавторами [13] также не было обнаружено явного эффекта на формируемые фактические моторные навыки испытуемых.

В исследовании скорости реакций в виртуальных средах с использованием психофизиологических тестов, выполненном J. Polechoński и A. Langer [14], был сделан вывод, что как для простых, так и для сложных реакций испытуемые достигли значительно лучших результатов вне виртуальной среды, однако авторам не удалось определить причину такого различия. В качестве предположений, объясняющих различия, авторы приводят различия в аппаратном обеспечении тестов в виртуальной среде и тестов на дисплее компьютера, а именно способ сбора данных с устройств взаимодействия с оператором, задержками и погрешностями измерений. Кроме того, исследователи допускают, что сочетание когнитивных задач с новой для оператора мультисенсорной средой VR могла привести к перегрузке нервной системы и, следовательно, к более длительному времени восприятия информации и времени реакции на стимулы.

Некоторые различия в полученных результатах в части оценки эффективности применения технологий виртуальной реальности зависят и от организации самого исследования. Так, например, J. Wang с соавторами [15] отмечает зависимость результатов восприятия сцен виртуальной реальности от технических характеристик используемого оборудования, в частности частоты кадров в мониторе шлема виртуальной реальности. Кроме того, следует учитывать, что технология представления информации с использованием шлема виртуальной реальности существенно ограничивает поле зрения испытуемого [16] и имеет ограничения глубины трехмерного изображения из-за стереоскопической природы его формирования [17]. Также следует отметить, что в виртуальной реальности пространственное восприятие объектов заметно отличается от их восприятия в реальном мире¹².

В исследовании Y. Su [18] показано, что использование VR позволяет получить эффект в кратковременной перспективе и фактически не демонстрирует положительного эффекта при запоминании и удержании информации. Усиление эффекта обучения возможно при дополнении визуального эффекта погружения дополнительными эффектами, например, тактильной обратной связью [19].

Это также коррелирует с выводами, представленными в исследовании L. Sun, B. G. Lee, W. Y. Chung [20], которые связали результативность обучения с глубиной погружения в симулируемую среду, и связывает выводы авторов с предложенной в настоящей статье иммерсивности при реализации удаленного управления с виртуальными технологиями.

¹² Petukhov I., Steshina L., Tanryverdiev I., Kurasov P. Comparison of the perception of space in virtual reality and in the real world // E3S Web of Conferences. – EDP

Sciences, 2024. – Vol. 486. – P. 03023. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=66390031> DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202448603023>



При этом уровень иммерсивности достаточно индивидуален для каждого испытуемого. Вполне вероятно, различия заключаются в индивидуальном уровне погружения в среду и зависят от ранее сформированных концептуальных моделей реагирования. То есть часть испытуемых при использовании шлема виртуальной реальности смогли более глубоко погрузиться в рабочую симулируемую среду, абстрагируясь от своей операторской среды. Аналогичным образом часть испытуемых, работая с информацией посредством электронных дисплеев, воспринимает информацию об удаленном объекте как информацию своей операторской среды. Скорее всего, эти испытуемые демонстрируют более хорошие результаты в управлении внешним объектом.

Другие испытуемые, которым, возможно, не удалось полностью сосредоточиться на процессе управления в той или иной среде, попали в ситуацию «смешанной» реальности, воспринимая информацию из обеих сред – рабочей и операторской. В результате их сенсорные системы, вынужденные переключаться для получения информации, испытывают перегрузку, а операторы демонстрируют меньшую эффективность управления.

Следует отметить, что при использовании классической технологии отображения информации на электронном дисплее тест РДО демонстрирует явную сегментацию испытуемых, кто плохо справляется с данным тестом. Эти результаты подтверждают факт возможности использования теста РДО для оценки профессиональной пригодности и готовности операторов.

В то же время при выполнении теста РПО схожие тенденции в разделении на два кластера проявляются в обеих технологических группах. Таким образом, тест РПО также

может использоваться для оценки профессиональной пригодности и готовности операторов к профессиональной деятельности, в том числе и в виртуальных мирах.

Одной из задач, которые ставились в этом исследовании, являлось подтверждение или опровержение того факта, что участники эксперимента, отобранные по группам здоровья и профессиональной пригодности, покажут различные результаты в тестах РДО и РПО в различных условиях восприятия зрительной информации. Результаты эксперимента не выявили значимых различий в этих трех профгруппах.

Обобщая вышеизложенное, с определенной долей уверенности можно констатировать, что виртуальные среды предпочтительно использовать в реальных задачах удаленного управления в том случае, когда оператору нет необходимости взаимодействовать с окружающими его объектами в реальной среде, минимизируя влияние «смешанной» среды.

Важным моментом является обеспечение адекватности восприятия виртуального объекта и устранение зрительных иллюзий, связанных с глубиной расстояния, положения объекта относительно зрительной оси оператора и т. д., что вносит существенные ограничения на положение объекта управления и его поведение.

Заключение

Целью исследования была оценка точности решения простейших зрительно-моторных задач в условиях применения различных технологий – классической технологии представления информации на электронном дисплее и в условиях виртуальной реальности, с использованием шлема виртуальной реальности.

Оценкой точности решения зрительно-моторной задачи являлись скорости реакции человека на движущиеся и приближающиеся



объекты в различных условиях восприятия визуальной информации.

В статье обобщен опыт использования технических средств виртуальной реальности для обучения и профессиональной подготовки операторов различных отраслей. Подчеркивается, что виртуальная реальность может быть реализована с различной глубиной иммерсивности, которую можно регулировать за счет использования таких технических средств, как шлем виртуальной реальности, перчатки виртуальной реальности, система захвата движения, система обратной тактильной связи, система вестибулярной симуляции и т. д.

Кроме того, авторами отмечается важность обеспечения адекватности восприятия виртуального объекта с учетом физиологических особенностей зрительного восприятия испытуемого.

Обнаружено, что сегментация участников эксперимента на группы здоровья и профотбора не повлияла на различия в скорости реакций человека на движущиеся и приближающиеся объекты.

Экспериментально установлено, что статистически значимых различий в результатах измерения скорости реакций обнаружить не удалось, что свидетельствует об одинаковой точности управления в обеих технологических группах. То есть применение шлема виртуальной реальности не дает выигрыша в точности зрительно-моторного слежения за подвижным объектом.

В связи с этим можно констатировать, что повсеместная замена средств отображения информации с электронных дисплеев на средства отображения виртуального контента для решения простых зрительно-моторных задач в процессе обучения операторов удаленного оборудования не целесообразна. Положительный эффект использования технологий виртуальной реальности при решении простых задач, скорее всего, связан с кратковременным эффектом новизны.

В то же время повышение уровня иммерсивности позволит уйти от негативных эффектов смешанной среды и обеспечить больший уровень погружения, а значит, и обучения, и управления.

Отдельный интерес представляет исследование влияния опыта взаимодействия с виртуальными средами, в частности различного игрового опыта в компьютерных играх в виртуальных средах, на эффективность решения задачи зрительно-моторного слежения. Кроме того, в ходе дальнейших исследований предстоит выяснить взаимосвязь обучения на тренажерах с эффективностью реальной профессиональной деятельности, например, при управлении мобильными робототехническими конструкциями.

Также приведены рекомендации по использованию виртуальных сред и отображения информации на электронных дисплеях в различных ситуациях операторской деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Marron T., Dungan N., Namee B. M., Hagan A. D. O. Virtual reality & pilot training: Existing technologies, challenges & opportunities // Journal of Aviation/Aerospace Education & Research. – 2024. – Vol. 33 (1). – P. 1980. URL: <https://commons.erau.edu/jaaer/vol33/iss1/1/> DOI: <https://doi.org/10.58940/2329-258X.1980>
2. Cross J., Boag-Hodgson C., Ryley T., Mavin T. J., Potter L. E. Using extended reality in flight simulators: a literature review // IEEE transactions on visualization and computer graphics. – 2022. – Vol. 29 (9). – P. 3961–3975. DOI: <https://doi.org/10.1109/TVCG.2022.3173921>



3. Tubis A. A., Restel F., Jodejko-Pietruczuk A. Development of a virtual reality tool for train crew training // *Applied Sciences*. – 2023. – Vol. 13 (20). – P. 11415. DOI: <https://doi.org/10.3390/app132011415>
4. Fauville G., Fauville G., Queiroz A. C., Hambrick L., Brown B. A., Bailenson J. N. Participatory research on using virtual reality to teach ocean acidification: a study in the marine education community // *Environmental education research*. – 2021. – Vol. 27 (2). – P. 254–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1803797>
5. Satu P., Jari L., Hanna K., Tomi P., Marja L., Tuisku-Tuuli S. Virtual-Reality training solutions for nuclear power plant field operators: A scoping review // *Progress in Nuclear Energy*. – 2024. – Vol. 169. – P. 105104. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pnucene.2024.105104>
6. Guthridge R., Clinton-Lisell V. Evaluating the efficacy of virtual reality (VR) training devices for pilot training // *Journal of Aviation Technology and Engineering*. – 2023. – Vol. 12 (2). – P. 1. DOI: <https://doi.org/10.7771/2159-6670.1286>
7. Lapointe J. F., Robert J. M. Using VR for efficient training of forestry machine operators // *Education and Information Technologies*. – 2000. – Vol. 5 (4). – P. 237–250. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1012045305968>
8. Alonso R., Bonini A., Reforgiato Recupero D., Spano L. D. Exploiting virtual reality and the robot operating system to remote-control a humanoid robot // *Multimedia Tools and Applications*. – 2022. – Vol. 81 (11). – P. 15565–15592. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11042-022-12021-z>
9. Lavoie R., Main K., King C., King D. Virtual experience, real consequences: the potential negative emotional consequences of virtual reality gameplay // *Virtual Reality*. – 2021. – Vol. 25 (1). – P. 69–81. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00440-y>
10. Vehteva N., Nazarova A., Surkova E. Analysis and modeling of the negative impact of virtual reality // *Journal of Physics: Conference Series*. – 2021. – Vol. 2096 (1). – P. 012033. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2096/1/012033>
11. Ramaseri Chandra A. N., El Jamiy F., Reza H. A systematic survey on cybersickness in virtual environments // *Computers*. – 2022. – Vol. 11 (4). – P. 51. DOI: <https://doi.org/10.3390/computers11040051>
12. Petukhov I., Steshina L. Training personalization for operators of complex equipment // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 186. – P. 1240–1247. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.067>
13. Grosprêtre S. Marcel-Millet P., Eon P., Wollesen B. How exergaming with virtual reality enhances specific cognitive and visuo-motor abilities: an explorative study // *Cognitive science*. – 2023. – Vol. 47 (4). – P. e13278. DOI: <https://doi.org/10.1111/cogs.13278>
14. Polechoński J., Langer A. Assessment of the relevance and reliability of reaction time tests performed in immersive virtual reality by mixed Martial arts fighters // *Sensors*. – 2022. – Vol. 22 (13). – P. 4762. DOI: <https://doi.org/10.3390/s22134762>
15. Wang J., Shi R., Zheng W., Xie W., Kao D., Liang H. N. Effect of frame rate on user experience, performance, and simulator sickness in virtual reality // *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*. – 2023. – Vol. 29 (5). – P. 2478–2488. DOI: <https://doi.org/10.1109/TVCG.2023.3247057>
16. Reneker J. C., Pruett W. A., Pannell W. C., Brown M., Babl R. M., Shirley H. L., Zhang Y. Central and peripheral attention in virtual reality: test of visual efficiency for concussion detection // *Journal of Medical Extended Reality*. – 2024. – Vol. 1 (1). – P. 21–29. DOI: <https://doi.org/10.1089/jmxr.2023.0001>



17. Vinokur A. I., Kondratiev N. V., Ovechkis Y. N. The research of the stereoscopic characteristics of virtual reality helmets // Scientific visualization. – 2020. – Vol. 12. – № 1. – P. 61–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42544194> DOI: <https://doi.org/10.26583/sv.12.1.05>
18. Su Y. Does ‘WOW’ translate to an ‘A’? Exploring the effects of virtual reality assisted multimodal text on Chinese Grade 8 EFL learners’ reading comprehension // Journal of Language Teaching. – 2021. – Vol. 1 (1). – P. 38–58. DOI: <https://doi.org/10.54475/jlt.2021.015>
19. Raza A., Hassan W., Jeon S. Pneumatically controlled wearable tactile actuator for multi-modal haptic feedback // IEEE Access. – 2024. – Vol. 12. – P. 59485–59499. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3376753>
20. Sun L., Lee B. G., Chung W. Y. Enhancing fire safety education through immersive virtual reality training with serious gaming and haptic feedback // International Journal of Human–Computer Interaction. – 2025. – Vol. 41 (9). – P. 5607–5622. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2364979>

Поступила: 22 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

- Л. А. Стешина (основной исполнитель): сбор эмпирического материала.
И. С. Стешин (исполнитель): выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.
Д. Велев (исполнитель): интерпретация результатов.
П. Златева (исполнитель): литературный обзор.
И. В. Петухов (руководитель исследования): организация исследования, концепция и дизайн исследования и общее руководство.

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Стешина Людмила Александровна

кандидат технических наук, доцент
кафедра проектирования и производства электронно-вычислительных средств
Поволжский государственный технологический университет
пл. Ленина, 3, 424000, г. Йошкар-Ола, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-1526-991X>
SPIN-код: 3493-0013
E-mail: SteshinaLA@volgatech.net

Стешин Илья Сергеевич

научный сотрудник
кафедра проектирования и производства электронно-вычислительных средств
Поволжский государственный технологический университет
пл. Ленина, 3, 424000, г. Йошкар-Ола, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-4241-3798>
E-mail: SteshinIS@volgatech.net

Велев Димитр

доктор наук, профессор
кафедра информатики
Университет национальной и мировой экономики
Студентски Комплекс, ул. „8-ми декември“ 19, 1700 София, Болгария
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3030-1819>
E-mail: dgvelev@unwe.bg

Златева Пламена

доктор наук, профессор
кафедра информатики
Университет национальной и мировой экономики
Студентски Комплекс, ул. „8-ми декември“ 19, 1700 София, Болгария
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0153-5811>
E-mail: plamzlateva@unwe.bg

Петухов Игорь Валерьевич

доктор технических наук, профессор
кафедра проектирования и производства электронно-вычислительных средств
Поволжский государственный технологический университет
пл. Ленина, 3, 424000, г. Йошкар-Ола, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2365-4857>
SPIN-код: 6009-1846
E-mail: Petuhoviv@volgatech.net



The specifics of cognitive perception processes in education: Identification of the relationship between the accuracy of solving the problem of simple visual-motor tracking and the technology of information presentation

Liudmila A. Steshina¹, Ilya S. Steshin¹, Dimiter Velev², Plamena Zlateva², Igor V. Petukhov  ¹

¹ Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russian Federation

² University of National and World Economy, Sofia, Bulgaria

Abstract

Introduction. The article presents research findings on the comprehension of perceptively simple visual information in two -dimensional and three -dimensional spaces. The purpose of the article is to identify the relationship between the accuracy of solving the problem of simple visual and motor monitoring of a moving object and the technology of presenting information: using a helmet of virtual reality and on a standard electronic display.

Materials and Methods. The study used theoretical (system analysis) and empirical (experimental) research methods as well as mathematical statistics techniques and cluster analysis.

Results. The study has summarized the experience of using virtual reality technologies for instruction and vocational training of operators for various industries. The importance of ensuring the adequacy of the perception of the virtual object, taking into account the physiological characteristics of the visual perception of the subject is emphasized. The authors provide recommendations for using virtual media and information on electronic displays in various operator situations.



Conclusions. The article concludes that the use of virtual reality technology does not lead to a statistically significant change in accuracy of solving simple visual-motor problems in comparison with the technology of presenting information on the screen of a standard video monitor. Thus, the

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation by a Grant. Project No. 23-19-00568 (“The methods and intellectual system for supporting the dynamic stability of ergatic system operators”). <https://rscf.ru/project/23-19-00568>.

For citation

Steshina L. A., Steshin I. S., Velev D., Zlateva P., Petukhov I. V. The specifics of cognitive perception processes in education: Identification of the relationship between the accuracy of solving the problem of simple visual-motor tracking and the technology of information presentation. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 116–138. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.06>

  Corresponding Author: Igor V. Petukhov, Petuhoviv@volgatech.net

© Liudmila A. Steshina, Ilya S. Steshin, Dimiter Velev, Plamena Zlateva, Igor V. Petukhov, 2025



widespread replacement of information display equipment from electronic displays with means of displaying virtual content to solve simple visual-motor problems in the process of training operators of remote equipment is not appropriate.

Keywords

Professional training; Effectiveness of operator activities; Accuracy of visual and motor testing; Reaction to a moving object; Reaction to an approaching object; Immersion; Virtual reality technologies; Training simulators.

REFERENCES

1. Marron T., Dungan N., Namee B. M., Hagan A. D. O. Virtual reality & pilot training: Existing technologies, challenges & opportunities. *Journal of Aviation/Aerospace Education & Research*, 2024, vol. 33 (1), pp. 1980. URL: <https://commons.erau.edu/jaaer/vol33/iss1/1/> DOI: <https://doi.org/10.58940/2329-258X.1980>
2. Cross J., Boag-Hodgson C., Ryley T., Mavin T. J., Potter L. E. Using extended reality in flight simulators: A literature review. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 2022, vol. 29 (9), pp. 3961-3975. DOI: <https://doi.org/10.1109/TVCG.2022.3173921>
3. Tubis A. A., Restel F., Jodejko-Pietruczuk A. Development of a virtual reality tool for train crew training. *Applied Sciences*, 2023, vol. 13 (20), pp. 11415. DOI: <https://doi.org/10.3390/app132011415>
4. Fauville G., Fauville G., Queiroz A. C., Hambrick L., Brown B. A., Bailenson J. N. Participatory research on using virtual reality to teach ocean acidification: A study in the marine education community. *Environmental Education Research*, 2021, vol. 27 (2), pp. 254-278. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1803797>
5. Satu P., Jari L., Hanna K., Tomi P., Marja L., Tuisku-Tuuli S. Virtual-Reality training solutions for nuclear power plant field operators: A scoping review. *Progress in Nuclear Energy*, 2024, vol. 169, pp. 105104. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pnucene.2024.105104>
6. Guthridge R., Clinton-Lisell V. Evaluating the efficacy of virtual reality (VR) training devices for pilot training. *Journal of Aviation Technology and Engineering*, 2023, vol. 12 (2), pp. 1. DOI: <https://doi.org/10.7771/2159-6670.1286>
7. Lapointe J. F., Robert J. M. Using VR for efficient training of forestry machine operators. *Education and Information Technologies*, 2000, vol. 5 (4), pp. 237-250. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1012045305968>
8. Alonso R., Bonini A., Reforgiato Recupero D., Spano L. D. Exploiting virtual reality and the robot operating system to remote-control a humanoid robot. *Multimedia Tools and Applications*, 2022, vol. 81 (11), pp. 15565-15592. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11042-022-12021-z>
9. Lavoie R., Main K., King C., King D. Virtual experience, real consequences: The potential negative emotional consequences of virtual reality gameplay. *Virtual Reality*, 2021, vol. 25 (1), pp. 69-81. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00440-y>
10. Vehteva N., Nazarova A., Surkova E. Analysis and modeling of the negative impact of virtual reality. *Journal of Physics: Conference Series*, 2021, Vol. 2096 (1), pp. 012033. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2096/1/012033>
11. Ramaseri Chandra A. N., El Jamiy F., Reza H. A systematic survey on cybersickness in virtual environments. *Computers*, 2022, vol. 11 (4), pp. 51. DOI: <https://doi.org/10.3390/computers11040051>



12. Petukhov I., Steshina L. Training personalization for operators of complex equipment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 186, pp. 1240-1247. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.067>
13. Grosprêtre S. Marcel-Millet P., Eon P., Wollesen B. How exergaming with virtual reality enhances specific cognitive and visuo-motor abilities: An explorative study. *Cognitive Science*, 2023, vol. 47 (4), pp. e13278. DOI: <https://doi.org/10.1111/cogs.13278>
14. Polechoński J., Langer A. Assessment of the relevance and reliability of reaction time tests performed in immersive virtual reality by mixed Martial arts fighters. *Sensors*, 2022, vol. 22 (13), pp. 4762. DOI: <https://doi.org/10.3390/s22134762>
15. Wang J., Shi R., Zheng W., Xie W., Kao D., Liang H. N. Effect of frame rate on user experience, performance, and simulator sickness in virtual reality. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 2023, vol. 29 (5), P. 2478-2488. DOI: <https://doi.org/10.1109/TVCG.2023.3247057>
16. Reneker J. C., Pruett W. A., Pannell W. C., Brown M., Babl R. M., Shirley H. L., Zhang Y. Central and peripheral attention in virtual reality: test of visual efficiency for concussion detection. *Journal of Medical Extended Reality*, 2024, vol. 1 (1), pp. 21-29. DOI: <https://doi.org/10.1089/jmxr.2023.0001>
17. Vinokur A. I., Kondratiev N. V., Ovechkis Y. N. The research of the stereoscopic characteristics of virtual reality helmets. *Scientific Visualization*, 2020, vol. 12 (1), pp. 61-69. DOI: <https://doi.org/10.26583/sv.12.1.05>
18. Su Y. Does 'WOW' translate to an 'A'? Exploring the effects of virtual reality assisted multimodal text on Chinese Grade 8 EFL learners' reading comprehension. *Journal of Language Teaching*, 2021, vol. 1 (1), pp. 38-58. DOI: <https://doi.org/10.54475/jlt.2021.015>
19. Raza A., Hassan W., Jeon S. Pneumatically controlled wearable tactile actuator for multi-modal haptic feedback. *IEEE Access*, 2024, vol. 12, pp. 59485-59499. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3376753>
20. Sun L., Lee B. G., Chung W. Y. Enhancing fire safety education through immersive virtual reality training with serious gaming and haptic feedback. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 2025, vol. 41 (9), pp. 5607-5622. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2364979>

Submitted: 22 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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





The authors' stated contribution:

Liudmila A. Steshina

Contribution of the co-author: (main author of the study): collecting empirical material.

Ilya S. Steshin

Contribution of the co-author: (author of the study): performing statistical procedures, formatting the text of the article.

Dimiter Velez

Contribution of the co-author: interpretation of the results.

Plamena Zlateva

Contribution of the co-author: literary review.

Igor V. Petukhov

Contribution of the co-author: (head of the study): organization of the study, concept and design of the study and general guidance of the study.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Liudmila Aleksandrovna Steshina

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Department of Design and Production of Electronic Computing Equipment,
Volga State University of Technology,
Lenin's sq. 3, 424000, Yoshkar-Ola, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-1526-991X>
E-mail: SteshinaLA@volgatech.net

Ilya Sergeevich Steshin

Postgraduate, Research Fellow,
Department of Design and Production of Electronic Computing Equipment,
Volga State University of Technology,
Lenin's sq. 3, 424000, Yoshkar-Ola, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-4241-3798>
E-mail: SteshinIS@volgatech.net



Dimiter Velev

Dr., Professor (Full),
Department of Informatics,
University of National and World Economy,
1700 Sofia, Student District, No.19 December 8th str., UNWE, Bulgaria.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3030-1819>
E-mail: dgvelev@unwe.bg

Plamena Zlateva

Dr., Professor (Full),
Department of Informatics,
University of National and World Economy,
1700 Sofia, Student District, No.19 December 8th str., UNWE, Bulgaria.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0153-5811>
E-mail: plamzlateva@unwe.bg

Igor Valerevich Petukhov

Doctor of Technical Sciences, Professor,
Department of Design and Production of Electronic Computing Equipment,
Volga State University of Technology,
Lenin's sq. 3, 424000, Yoshkar-Ola, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2365-4857>
E-mail: Petuhoviv@volgatech.net



УДК 37.015.31+37.03+65.011.56+001.891.57

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2505.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

**Модель качеств личности сферы управления:
экспертная оценка содержания в контексте эффективности
выполнения профессиональной деятельности**

Н. С. Гаркуша¹, Е. Н. Кролевецкая¹, Н. Б. Авалуева¹

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Проблема и цель. Проблема, связанная с подготовкой в высшей школе высококвалифицированных, востребованных специалистов в области государственного и муниципального управления, обладающих устойчивыми личностными качествами, спроецировала цель настоящего исследования – обоснование модели качеств личности как базиса системы подготовки будущих служащих органов публичной власти в высшей школе.

Методология. Выбор методологических подходов и методов связан со смысловым содержанием категорий «личность» и «качество личности». Для структуризации и построения «каркаса» модели качеств личности будущего служащего органов публичной власти использованы метод моделирования и системный подход, для наполнения модели смысловым содержанием – сеттинг-инкрементальный подход. Методы экспертной оценки и фокус-групп применяются для верификации, метод интервьюирования – для валидации модели.

Результаты. Качества личности рассматриваются как единство когнитивных, психологических и социальных свойств личности, определяющее ее направленность, особенности восприятия окружающего мира, способы поведения и способность к адаптации. Разработана и обоснована модель качеств личности будущего служащего органов публичной власти как базис системы подготовки в высшей школе, наполнены содержанием категории «ценностные ориентации», «интеллектуальный потенциал», «направленности личности будущего служащего органов публичной власти», «проактивная личность будущего служащего органов публичной власти».

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации № 12.11–2025–1 по теме «Обоснование и разработка комплекса общеразвивающих программ образовательной организации высшего образования, направленных на развитие личностных и управленческих качеств студентов».

Библиографическая ссылка: Гаркуша Н. С., Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б. Модель качеств личности сферы управления: экспертная оценка содержания в контексте эффективности выполнения профессиональной деятельности // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 139–158. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07)

✉ Автор для корреспонденции: Наталия Борисовна Авалуева, avalueva-nb@ranepa.ru

© Н. С. Гаркуша, Е. Н. Кролевецкая, Н. Б. Авалуева, 2025



Заключение. Разработанная, верифицированная, валидированная и апробированная авторами модель реализуется в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации как базис системы подготовки будущих служащих органов публичной власти в высшей школе.

Ключевые слова: будущий служащий; органы публичной власти; качества личности; проактивная личность; модель качеств личности; ценностные ориентации; интеллектуальный потенциал; направленность личности.

Постановка проблемы

Переход современной системы высшего образования на новый виток развития представляет уникальную возможность для создания инновационной российской системы высшего образования, которая должна стать прогрессивной платформой подготовки востребованных специалистов в различных сферах жизнедеятельности и быть способной эффективно отвечать на глобальные вызовы современности, поэтому возникает необходимость смещения акцентов в подготовке будущих специалистов в область их личностно-профессионального становления в процессе обучения в высшей школе.

Одним из перспективных направлений реализации персонализированной парадигмы образования представляется изучение качеств личности будущего специалиста. Учитывая, что личностное и профессиональное становление человека начинается задолго до момента его выхода на работу, представляется актуальным поиск ответа на следующие вопросы: «Каков результат подготовки в высшей школе – высококвалифицированный специалист или высокоэффективная проактивная личность?», «Какими качествами личности должен обладать будущий служащий органов публичной власти (абитуриент, студент, выпускник) для того, чтобы стать востребованным?»

Обзор научной литературы по проблеме. Вопросы личностного становления, изучения качеств личности, обучающихся в

высшей школе, влияния этих качеств на их профессиональное становление отражены в современных научных исследованиях в нескольких ракурсах. Роль мягких навыков как средства адаптивности в профессиональном становлении и развитии выпускников инженерных специальностей в контексте Индустрии 4.0 представлена в работе R. F. D. Laguna, D. Li. Aguinaga, D. E. C. Torres, B. A. L. Cueto [1].

S. Fernandez, L. Terrier, S. Kim [2] рассматривают взаимосвязь личностных качеств выпускников колледжей и университетов с трудоустройством и будущей занимаемой должностью на примере гостиничного бизнеса. Авторы устанавливают соответствие пяти черт «Большой пятерки» различным профессиональным ролям сферы гостиничного бизнеса (например, логистические аналитики, менеджеры, директора и т. д.) и делают вывод о том, что качества личности выпускников гостиничного бизнеса определяют выбор карьерных решений [2].

Исследование, направленное на выявление взаимосвязи черт «Большой пятерки», самооффективности и предпринимательского образования / предпринимательского поведения выпускников университетов Туниса, было проведено S. Ouni и Y. Boujelbene [3]. В ходе исследования авторы приходят к выводу, что на повышение предпринимательской самооэф-

фективности и развитие черт «Большой пятерки» влияет обучение предпринимательству.

P. Chadha, G. Upadhaya, N. Devi [4] показывают взаимосвязь между чертами личности, самооффективностью и намерением заниматься предпринимательской деятельностью, изучая проявленность черт «Большой пятерки» и доказывая в своем исследовании взаимосвязь личностных черт студентов университетов с их желанием заниматься предпринимательством, что, с точки зрения авторов, является априори важным для развития предпринимательства в Индии.

Влияние черт «Большой пятерки» (добросовестность и открытость к опыту) на выбор направления обучения и на последующую академическую успеваемость студентов, получающих высшее образование, в различных академических областях – искусстве, гуманитарных, естественных, социальных науках, праве, экономике, управлении – установлено в исследовании A.-R. Verbree, L. Maas, L. Hornstra, L. Wijngaards-de Meij [5]. Авторы приходят к выводу, что такие аспекты добросовестности, как систематичность, организованность, стремление к достижениям и эффективность, положительно влияют на академическую успеваемость студента независимо от направления обучения, в то время как открытость опыту отрицательно воздействует на их успеваемость [5]. Данные результаты подтверждаются материалами исследования, проведенного J. P. Wietholter, L. M. Maynor, J. L. Clutter, направленного на выявление влияния добросовестности на академическую успеваемость студентов медицинских специальностей [6].

В обозначенном контексте интерес представляет исследование K. Matešić, V. Ružić и S. Galić [7], посвященное изучению взаимосвязи когнитивных способностей (факторов

памяти и интеллекта) и черт «Большой пятерки». Рассматривая различные возрастные группы (от 16 лет и старше), авторы приходят к выводу о том, что в более молодом возрасте люди готовы инвестировать в развитие интеллекта и не готовы «вкладываться» в развитие организационных навыков и сознания. Кроме того, полученные результаты о взаимосвязи открытости и скорости обработки информации (открытость является единственным предиктором скорости обработки информации), позволяют выдвинуть авторам гипотезу о том, что скорость обработки информации можно считать мерой интеллекта [7].

Рассматривая мягкие навыки как характеристики, связанные с коммуникативными способностями человека, L. Cacciolatti, S. H. Lee, C. M. Molinero [8] подчеркивают, что понятие «мягкие навыки» гораздо шире и включает в себя личностные качества, которые улучшают процессы взаимодействия человека, производительность его труда и обеспечивают карьерный успех. Авторы исследуют востребованность мягких и технических навыков на рынке труда и доказывают необходимость корректировки учебных программ высшего образования для достижения их гармоничного сочетания [8].

M. Poláková, J. Horváthová Suleimanová, P. Madžík, L. Copuš, I. Molnárová, J. Polednová [9] не только обосновали значение мягких навыков на рынке труда в условиях Индустрии 5.0, но и доказали необходимость сбалансированности мягких, технических и цифровых навыков, отмечая, что наибольший спрос наблюдается на такие мягкие навыки, как критическое и аналитическое мышление, умение решать проблемы, коммуникативные навыки и гибкость в творчестве [9].

На основе системного анализа научных статей A. Karaca-Atik, M. Meeuwisse, M. Gorgievski, G. Smeets [10] выделили две

группы мягких навыков XXI в., которыми должны обладать выпускники в сфере социальных наук для устойчивого карьерного роста: первая – коммуникация, решение проблем и критическое мышление на основе навыков обучения и инноваций; вторая – гибкость, инициативность и самостоятельность, социальные и межкультурные навыки, а также продуктивность жизненных и карьерных навыков [10].

Выделение таких мягких навыков, как черты личности (по пятифакторной модели личности «Большая пятерка»), эмоциональный интеллект и кинесика, и изучение их влияния на удовлетворенность работодателя при приеме на работу выпускников вузов представлено в работе N. Chatterji, S. Manohar, B. Verma [11]. В ходе исследования авторы установили сильную связь между личностными качествами выпускников инженерных специальностей и удовлетворенностью работодателей [11].

S. Pantaruk, B. Khuadthong, N. Imjai, S. Aujirapongpan [12] установили, что важную роль в повышении возможностей трудоустройства в индустрии гостеприимства играет наличие у студентов, обучающихся в высшей школе, таких качеств, как эффективная коммуникация, командность, эмоциональный интеллект, инновационность, адаптивность. Авторы подчеркивают, что для студентов поколения Z развитие этих мягких навыков расширит возможности их трудоустройства в сфере гостеприимства и обеспечит их конкурентоспособность. Авторы предлагают комплексную модель обучения студентов поколения Z в сфере гостеприимства, ядром которой являются мягкие навыки (лидерство, креативность, тайм-менеджмент, коммуникативность, командность, эмоциональный интеллект, навыки решения проблем), которые развива-

ются на практиках/стажировках в сфере гостеприимства и влияют на развитие навыков трудоустройства в сфере гостеприимства (навыки обслуживания, управления и предпринимательские навыки). При этом опыт, полученный на практиках/стажировках и развитие мягких навыков, которое происходит в рабочей среде, также, по мнению авторов, влияет на развитие навыков трудоустройства в сфере гостеприимства.

A. Izbassar, M. Muratbekova, D. Amangeldi, N. Oryngozha, A. Ogorodova, P. Shamoï [13] предлагают интеллектуальную систему оценки личностного развития студентов вуза и их готовности к карьере. Они установили предварительную взаимосвязь между некогнитивными навыками (личностными качествами – коммуникативностью, взаимодействием с семьей и друзьями), интеллектом, самооценкой и их влиянием на готовность к будущей карьере и резюмировали, что одним из наиболее значимых факторов успеха является личность.

Возможности системы высшего образования для развития мягких навыков студентов, обучающихся бухгалтерскому учету, представлены в статье N. Gunarathne, S. Senaratne, R. Herath [14]. Авторами разработана образовательная программа с увеличенным количеством часов стажировок для развития мягких навыков, которые работодатели считают необходимыми для эффективного выполнения работы: критичность, лидерство, коммуникативность, предприимчивость, ответственность, рефлексивность.

Исследователи Туринского университета F. Emanuel, P. Ricchiardi, D. Sanseverino, C. Ghislieri [15] представили онлайн-платформу Passport – обучающую программу для развития 12 мягких навыков (трансверсальных компетенций) студентов университета,

обеспечивающих, с точки зрения авторов, конкретное профессиональное поведение и необходимых для успеха в обучении и конкурентоспособности на рынке труда. На основе практических и научных данных авторы осуществили классификацию 12 качеств по областям: ориентация задачи (решение проблем и принятие решений, управление временем и пространством, адаптивные стратегии решения задач), самосознание (самооценка, эмоциональная саморегуляция, проактивность), межличностные отношения (работа в команде, письменное и устное общение, управление конфликтами), мотивационная зона (объективное руководство, локус контроля, устойчивость). Результаты апробации платформы продемонстрировали повышение академической успеваемости у студентов, успешно прошедших обучающую программу [15].

М. В. Ермолаева, Е. И. Исаев, Д. В. Лубовский [16] акцентируют внимание на развитии личностных профессионально важных качеств будущего педагога-психолога в процессе обучения в магистратуре. Авторы выделяют две группы качеств: первая связана с коммуникативными качествами личности, вторая – с представлениями о себе как о профессионале, которые, по их мнению, определяют личностную идентичность обучающегося как будущего профессионала.

Балльно-рейтинговая технология предлагается Л. А. Байковой, М. Н. Дементьевой и Е. А. Макеевой [17] для стимулирования личностного саморазвития студентов, характеризующегося, по мнению авторов, такими личностными качествами, как рефлексия, критическое мышление, самоанализ и самооценка результатов различных видов деятельности.

Вопрос личностного становления будущих служащих органов публичной власти крайне редко находит свое отражение в современных исследованиях. Научные разработки в

этом направлении представлены моделью ключевых компетенций руководителей и специалистов органов публичной власти [18], построенной с позиций компетентностного подхода, и совокупностью профессионально значимых характеристик личности государственных служащих, представленной с позиций комплексного подхода [19], и относятся к действующим служащим органов публичной власти.

Следует заметить, что в научной литературе недостаточно представлены исследования по выделению и обоснованию системы качеств личности студентов, обучающихся в высшей школе.

Таким образом, проведенный анализ позволяет говорить о проблеме узконаправленности изучения качеств личности будущих специалистов, в то время как существующая в высшей школе компетентностная модель выпускника требует нового взгляда на результат обучения в ракурсе личностного развития обучающегося и актуализации исследования качеств личности как системы, так как именно система качеств личности детерминирует профессионализацию человека, влияет на его академический успех, карьерную перспективу и дальнейшее личностно-профессиональное развитие. Исследовательская цель статьи заключается в обосновании Модели качеств личности как базиса системы подготовки будущих служащих органов публичной власти в высшей школе.

Методология исследования

В ходе исследования применялся метод моделирования, использование которого обусловлено сложностью и динамизмом научного предмета: построение Модели качеств личности будущих служащих органов публичной власти (далее – Модель) связано с двумя взаимообуславливающими методологическими



позициями – выбором оснований, необходимых, с одной стороны, для процесса моделирования, с другой – для наполнения смысловым содержанием конструкторов Модели.

Модель представляется как система кластеров качеств личности будущих служащих органов публичной власти, построенная с учетом специфики деятельности в сфере государственного и муниципального управления, а также «с учетом влияния внешних факторов (деятельности, среды, оценки)»¹ и внутренних факторов (потребностей, ценностных ориентаций, способов деятельности) на формирование и дальнейшее развитие этих качеств. Отметим, что под кластером качеств личности мы понимаем взаимосвязанную совокупность качеств личности, которая проявляется в ее субъектности.

Поэтому методологическим основанием процесса моделирования в нашем исследовании выступает системный подход, с позиций которого Модель может быть представлена как динамически развивающаяся система, включающая отдельные устойчивые конструкты (кластеры), содержащие структурные элементы – качества личности и их характеристики, находящиеся во взаимосвязи и представляющие собой целостную совокупность.

Для наполнения Модели смысловым содержанием использовался адаптированный к обозначенной проблеме сеттинг-инкрементальный подход [20, с. 131–133], представляющий собой конгломерат системно-субъектного, аксиологического и культурологического подходов². Предлагаемая методологическая позиция позволяет учитывать динамику

развития качеств личности во взаимодействии со средой и обществом в процессе деятельности с фиксацией ценности отдельно взятого качества.

Для верификации Модели использовался метод экспертных оценок и фокус-групп. Основные этапы верификации Модели следующие.

1. Подготовительный этап: разработка пакета оценочных материалов для осуществления верификации (включая чек-лист) и формирование экспертных групп.

2. Оценочный этап: индивидуальная экспертная оценка и проведение фокус-групп.

Отбор экспертов осуществлялся на основе принципов компетентности, конструктивности мышления, креативности, отношения к экспертизе. В верификации Модели приняли участие 456 экспертов, представляющих различные области: 28 специалистов, включая психологов, специалистов по управлению персоналом, разработчиков моделей компетенций и психометриков, обладающих глубокими знаниями в области оценки и развития персонала; 334 служащих органов публичной власти, представляющих различные уровни и направления деятельности, что позволило учесть практический опыт и требования реальной работы в государственных органах; 96 специалистов и преподавателей системы образования (высшего и дополнительного профессионального образования) в области государственного и муниципального управления, психологии и управления персоналом, обладающих теоретической базой и знанием образовательных стандартов.

¹ Скибо Т. Ю., Мещерякова Т. Ю., Берестевич Г. В. Психолого-педагогические основы формирования и развития качеств личности в педагогическом процессе // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2022. – № 22. – С. 54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49332196>

² Модель качеств личности будущих служащих органов публичной власти: методическое пособие / Н. С. Гаркуша, Н. Б. Авалуева, Е. Н. Кролевецкая; под общей редакцией Н. С. Гаркуши. – М.: Президентская академия, 2025. – С. 19-24.

После этапа индивидуальной экспертной оценки был организован этап проведения фокус-групп, целью которого являлось получение более глубокого понимания мнений экспертов, выявление возможных проблем и противоречий в концепции Модели, а также стимулирование конструктивной дискуссии для выработки совместных решений. Для достижения этой цели было сформировано 6 фокус-групп с учетом профессиональной принадлежности экспертов. Для обеспечения полноты и точности анализа хода дискуссии в каждой фокус-группе осуществлялось протоколирование, при этом фиксировались не только высказывания экспертов, но и ключевые моменты обсуждения, такие как достигнутые соглашения, выявленные противоречия и предложенные решения. Протоколы фокус-групп стали важным источником информации для дальнейшего анализа и принятия решений относительно доработки концепции Модели.

3. Результативный этап (комплексная обработка данных): обработка данных, собранных с помощью чек-листов, анализ комментариев и обоснований, предоставленных экспертами в письменном виде, а также анализ протоколов фокус-групп.

Для валидации Модели основным методом стал метод интервьюирования. В нем приняли участие 58 государственных служащих – представителей различных федеральных органов исполнительной власти. Метод интервьюирования позволил оценить проявление качеств личности в реальных рабочих ситуациях и установить связь между этими качествами и успешностью деятельности. Методика валидации включала следующие этапы.

1. Разработка инструкции для проведения интервью, содержащая описание компетенций, соответствующих каждому качеству личности, включенному в Модель, мануал и

примеры вопросов, направленных на выявление проявлений качеств личности в рабочих ситуациях, шкалы оценки, позволяющие оценить выраженность качеств личности на основе ответов интервьюируемого, изучение теоретических основ проведения интервью.

2. Обучение интервьюеров, содержащее практические упражнения по проведению интервью и оценке ответов, обсуждение сложных ситуаций, возникающих в ходе интервью.

3. Интервьюирование государственных служащих, представляющих различные уровни и направления деятельности. В ходе интервью каждому участнику задавались вопросы, направленные на выявление проявления качеств личности, включенных в Модель, в реальных рабочих ситуациях.

4. Оценка ответов интервьюируемых двумя независимыми экспертами с использованием шкал оценки, разработанных в мануале. Оценки экспертов сопоставлялись для обеспечения надежности результатов.

5. Анализ данных, полученных в ходе интервью, направленный на установление содержательной валидности (насколько хорошо вопросы интервью позволяют оценить проявление каждого качества личности) и критерияльной валидности (насколько выраженность качеств личности, оцененная на основе интервью, связана с критериями успешности деятельности (оценки эффективности работы, экспертные оценки руководителей, показатели карьерного роста)).

Результаты исследования

В ходе исследования уточнено понимание категории «личность» и наполнена смысловым содержанием категория «качество личности».

Принимая во внимание, что ключевой особенностью деятельности служащего орга-

нов публичной власти является добросовестное служение обществу и государству в стремительно меняющихся геополитических условиях, мы считаем, что одной из основных характеристик личности является ее субъектность, поэтому в понимании категории «личность» мы придерживаемся системно-субъектного подхода, который позволяет рассматривать личность как стержневую структуру субъекта, задающую общее направление самоорганизации и саморазвития, и «если личность рассматривается как содержательное образование (порождение смыслов, ценностей, направленности), то субъект – как индивидуальная возможность выборов, целей, реализации задач с учетом как ситуаций и событий, так и индивидуальной направленности и смыслов взаимодействий»³. Такое понимание позволяет нам говорить об отдельных свойствах личности, которые мы обозначаем как качества личности. Мы разделяем позицию К. К. Платонова⁴, согласно которой качества личности относятся к направленности и «не имеют непосредственных врожденных задатков».

Качества личности рассматриваются как единство когнитивных, психологических и социальных свойств личности, определяющее ее направленность, особенности восприятия окружающего мира, способы поведения и способность к адаптации. В представленном смысле они обладают функциональностью (выполняют познавательную, регуляторную и смыслообразующую функции) и характеризуют поведение личности в различных видах деятельности, индивидуальную значимость деятельности и соотнесение с целями личности, ее ценностями и мотивационно-волевой сферой.

Представленная методология и содержательное наполнение категорий «личность» и «качества личности» позволили разработать Модель качеств личности будущего служащего органов публичной власти.

Модель учитывает специфику деятельности служащих органов публичной власти, потребности государства, ожидания работодателей, общества, интересы самой личности. Она представлена как динамически развивающаяся взаимосвязанная совокупность кластеров качеств личности, предусматривающая итеративный характер (пошаговое улучшение) процесса взаимодействия субъекта и среды, субъекта и общества.

В Модели выделены следующие кластеры: базис – ценностные ориентации и основные надстройки: интеллектуальный потенциал и направленность личности. Такая структура связана с тем, что основой развития личности выступают ее ценностные ориентации, понимаемые как совокупность личностных смыслов, определяющих персональную миссию человека и целенаправленность его деятельности, а также с учетом того, что именно они детерминируют как когнитивные процессы, так и направленность личности, регулируя не только поведение человека, но и определяя его позицию по отношению к действительности, реализуясь в деятельности, предавая ей смысловое наполнение.

Разделяя позицию S. H. Schwartz [21], который определяет ценности как социально желательные концепции, используемые для ментального представления коммуникативных целей и целей сотрудничества, и как словарь, используемый для их выражения в социальном взаимодействии, мы можем говорить о том, что *ценностные ориентации будущих*

³ Сергиенко Е. А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. – М.: Институт психологии РАН, 2021. – С. 155.

⁴ Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Издательство «Наука», 1986. – С. 127.

служащих органов публичной власти – это система убеждений и предпочтений личности, определяющая ее отношение к себе, другим людям, обществу, миру и мотивирующая ее поведение и выбор в различных жизненных ситуациях.

Рассматривая интеллектуальный потенциал как совокупность качеств личности, которая определяет ее возможности быстро и точно решать сложные мыслительные задачи, а также понимая, что структура интеллектуального потенциала может включать умственные способности, знания, мотивацию, ценностные установки, мы говорим о том, что именно ценностные ориентации личности равноправно (наряду с умственными способностями) являются основой интеллектуального потенциала. *Интеллектуальный потенциал будущего служащего органов публичной власти* представляется как *совокупность когнитивных способностей и личностных качеств, определяющих эффективность его интеллектуальной деятельности.* Принимая во внимание многоаспектность и разносторонность деятельности служащего органов публичной власти, данное толкование интеллектуального потенциала представляется правомерным и включает в себя способность к анализу информации, адаптации к изменяющимся условиям, генерации новых идей, критической оценке информации и конструктивному решению проблем. Данные способности проявляются через определенные личностные качества, которые взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Анализ междисциплинарных исследований, связанных с изучением феноменов «интеллектуальный потенциал» и «направленность личности», позволяет говорить о том, что как «первичная надстройка» ценностных

ориентаций личности интеллектуальный потенциал, безусловно, в совокупности с самими ценностными ориентациями может выступать основой направленности личности. Опираясь на точку зрения Б. Ф. Ломова, который рассматривал направленность как «системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад. Именно в нем выражаются цели, во имя которых действует личность, ее мотивы, ее субъективные отношения к различным сторонам действительности: вся система ее характеристик»⁵, и учитывая специфику нашего исследования, *под направленностью личности будущего служащего органов публичной власти понимается совокупность качеств личности, которая определяет систему мотивов, убеждений и установок по отношению к себе, осуществляемой деятельности и поведению в обществе / окружающей действительности.*

Выделение обозначенных кластеров качеств личности представляется научно детерминированным в рамках сеттинг-инкрементального подхода к содержательному наполнению Модели, и в идеале их сформированность позволит охарактеризовать результат подготовки будущих служащих органов публичной власти как высокоэффективная проактивная личность. *Проактивная личность будущего служащего органов публичной власти – личность, обладающая выделенными качествами и реализующая их в процессе осуществления продуктивного взаимодействия и эффективной деятельности,* поскольку, с одной стороны, направленность личности характеризует ее проактивное поведение [22], а с другой – проактивность характеризуется активной направленностью на изменения и взаимодействие с внешним миром [23].

⁵ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – С. 311.

В контексте рассмотрения личности как субъекта взаимодействия выделение обозначенных кластеров качеств личности также представляется правомерным. Принимая во внимание тот факт, что личность может проявлять себя как субъект ценностного отношения, как субъект познания, как субъект деятельности и как субъект развития [24], соответствующие кластеры качеств (учитывая двойственность и взаимообусловленность направленности личности, обоснованные выше личности) соотнесены с ее субъектностью:

– личность как субъект ценностного отношения к себе, другим людям, деятельности

– кластер качеств личности «ценностные ориентации»;

– личность как субъект познания – кластер качеств личности «интеллектуальный потенциал»;

– личность как субъект деятельности и как субъект развития – кластер качеств личности «направленность» (направленность определяет общее направление жизни и активной творческой деятельности личности и отражает реализацию развития через координацию целей и личностных ресурсов).

Разработанная Модель представлена на рисунке (рис.).

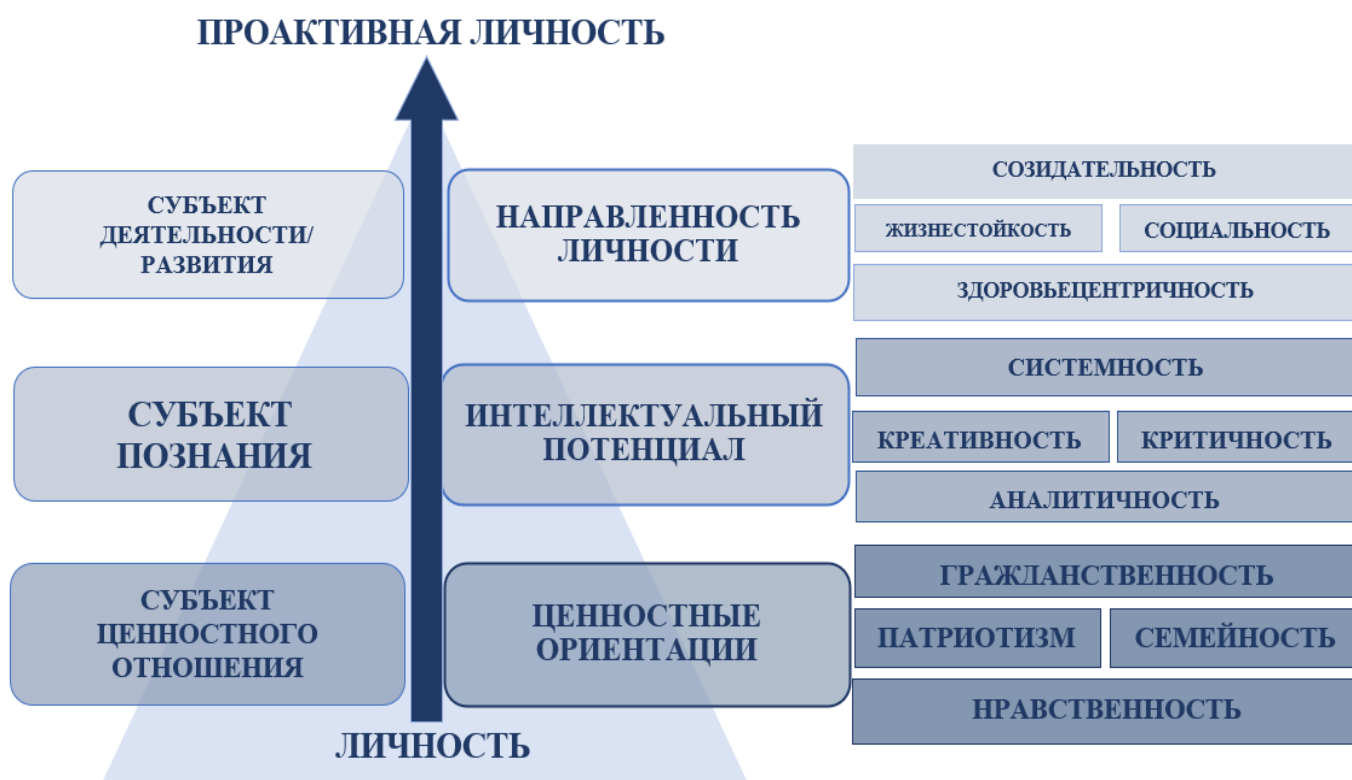


Рис. Модель качеств личности будущего служащего органов публичной власти

Fig. Model of personality traits of a future public servant

Представленная Модель прошла верификацию и валидацию.

По результатам комплексного анализа данных, полученных в ходе индивидуальной экспертной оценки и проведения фокус-групп,

были сформулированы следующие выводы относительно концепции Модели качеств личности будущего служащего органов публичной власти. В целом концепция Модели получила положительную оценку со стороны экспертов (89 %). Более 75 % экспертов отметили, что Модель соответствует большинству требований, предъявляемых к ней. Коэффициент конкордации Кендалла для оценки согласованности мнений о важности качеств составил 0,72 ($p \leq 0,01$), что указывает на достаточно высокую степень согласованности экспертов. Значение $p \leq 0,01$ означает, что вероятность случайного получения такого уровня согласованности крайне мала, поэтому результат статистически значим. В качестве сильных сторон Модели эксперты (97 %) обозначили, прежде всего, актуальность выбранных качеств личности. 83 % экспертов подчеркнули, что качества, включенные в Модель, соответствуют современным требованиям, предъявляемым к служащим органов публичной власти, и отражают специфику их профессиональной деятельности. Кроме того, эксперты (99 %) отметили соответствие Модели специфике деятельности служащих органов публичной власти, что свидетельствует о том, что Модель учитывает особенности работы в органах публичной власти и позволяет эффективно оценивать качества личности, необходимые для успешного выполнения профессиональных задач. Эксперты (84 %) отметили, что Модель может быть использована для разработки образовательных программ, направленных на формирование и развитие качеств личности, необходимых для будущих государственных служащих. Несмотря на положительную общую оценку, эксперты (34 %) выявили ряд областей, требующих улучшения. Одной из таких областей является уточнение определений некоторых качеств личности (созидательность, критичность).

В валидации Модели приняли участие государственные служащие, представляющие различные уровни и направления деятельности.

Анализ ответов на вопросы интервью (содержательная валидность) показал, что разработанные вопросы в целом позволяют эффективно оценить проявление большинства качеств личности, включенных в Модель. Эксперты (81 %), проводившие оценку ответов, отмечали, что вопросы достаточно четко направлены на выявление проявления соответствующих качеств личности в реальных рабочих ситуациях. Однако возникли затруднения в связи с неоднозначностью понимания качества «Созидательность», поэтому ответы респондентов часто были трудно интерпретируемыми и не позволяли однозначно судить о проявлении этого качества.

Для оценки критериальной валидности были использованы методы математической статистики. Наличие значимой связи между оценками качеств личности государственными служащими, выявленными в ходе интервью, и оценкой эффективности их профессиональной деятельности, полученной на основании объективных показателей работы (производственных данных), определялось с помощью коэффициента корреляции Пирсона. В ходе анализа выявлена положительная корреляционная связь на высоком уровне значимости между оценками качества «Системность» ($r = 0,512$, $p \leq 0,01$), «Нравственность» ($r = 0,422$, $p \leq 0,01$), «Созидательность» ($r = 0,331$, $p < 0,05$), полученными в ходе интервью, и показателем эффективности профессиональной деятельности руководителей, что означает: чем больше государственные служащие направлены на организацию и осуществление продуктивной деятельности, тем выше их успешность в целом.

Для выявления различий в оценках качеств личности у групп государственных служащих, различающихся по результатам эффективности профессиональной деятельности, применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Выявлены статистически значимые различия в оценках качества «Креативность» ($t = 3,168$, $p \leq 0,01$), «Критичность» ($t = 2,983$, $p \leq 0,01$), что означает: госслужащие, имеющие более высокие результаты профессиональной деятельности, в большей степени способны к объективной оценке информации и формированию собственного мнения на основе фактов и логических рассуждений, по сравнению с госслужащими, имеющими низкие показатели эффективности профессиональной деятельности. Полученные коэффициенты указывают на наличие значимых корреляций между оценками качеств личности госслужащих и показателями эффективности их труда, а также на достоверность различий в выраженности качеств у респондентов с разным уровнем успешности профессиональной деятельности.

Заключение

Рассмотрение личности сквозь призму субъектности позволило уточнить сущностный смысл категорий «качество личности»,

«ценностные ориентации», «интеллектуальный потенциал», «направленность будущего служащего органов публичной власти», «проактивная личность будущего служащего органов публичной власти».

Разработанная Модель качеств личности обоснована на теоретическом и эмпирическом уровнях как динамически развивающаяся система качеств личности, учитывающая итеративный характер процесса взаимодействия субъекта и среды, субъекта и общества. Результаты верификации и валидации Модели позволили скорректировать содержательную сущность ее элементов, расставить приоритетность качеств личности, необходимых будущим служащим органов публичной власти для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Преимуществом данной Модели качеств личности будущего служащего органов публичной власти является возможность ее использования как целевой модели образовательного ядра в высшей школе, что позволит выстраивать образовательные треки, включающие дисциплины, освоение которых обучающимися будет способствовать не только овладению ими конкретными знаниями и умениями и развитию их качеств личности, но и развитию потребности в личностном и профессиональном росте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Laguna R. F. D., Aguinaga D. Li., Torres D. E. C., Cueto B. A. L. Soft Skills and the Use of Industry 4.0 as Determinants of Professional Development in Engineering Graduates: A SEM Approach // Sustainable Futures. – 2025. – Vol. 10. – P. 100742. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.100742>
2. Fernandez S., Terrier L., Kim S. Personality is no stranger to occupational choice among hospitality graduates // Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. – 2023. – Vol. 32. – P. 100435. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100435>
3. Chadha P., Upadhaya G., Devi N. Exploring the nexus of personality traits, self-efficacy, and entrepreneurial intention: A study of university students // The International Journal of Management Education. – 2025. – Vol. 23 (2). – P. 101136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101136>



4. Ouni S., Boujelbene Y. The mediating role of big five traits and self-efficacy on the relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial behavior: Study of Tunisian university graduate employees // *Evaluation and Program Planning*. – 2023. – Vol. 100. – P. 102325. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102325>
5. Verbree A-R., Maas L., Hornstra L., Wijngaards-de Meij L. Personality predicts academic achievement in higher education: Differences by academic field of study? // *Learning and Individual Differences*. – 2021. – Vol. 92. – P. 102081. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102081>
6. Wietholter J. P., Maynor L. M., Clutter J. L. Personality and Academic Performance During Years Two and Three of a Doctor of Pharmacy Curriculum // *American Journal of Pharmaceutical Education*. – 2024. – Vol. 88 (3). – P. 100675. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2024.100675>
7. Matešić K., Ružić V., Galić S. Investigating the relationship between cognitive abilities, memory function, and personality traits: A study of the WAIS-IV, WMS-IV, and NEO-FF // *Personality and Individual Differences*. – 2025. – Vol. 237. – P. 113045. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113045>
8. Cacciolatti L., Lee S. H., Molinero C. M. Clashing institutional interests in skills between government and industry: An analysis of demand for technical and soft skills of graduates in the UK // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2017. – Vol. 119. – P. 139–153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.03.024>
9. Poláková M., Suleimanová J. H., Madžik P., Copuš L., Molnárová I., Polednová J. Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0 // *Heliyon*. – 2023. – Vol. 9 (8). – P. e18670. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670>
10. Karaca-Atik A., Meeuwisse M., Gorgievski M., Smeets G. Uncovering important 21st-century skills for sustainable career development of social sciences graduates: A systematic review // *Educational Research Review*. – 2023. – Vol. 39. – P. 100528. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100528>
11. Chatterji N., Manohar S., Verma B. Assessing the Influence of Graduate Characteristics on Employer Satisfaction: A Multi-dimensional Analysis // *The Open Psychology Journal*. – 2023. – Vol. 16 (1). DOI: <https://doi.org/10.2174/18743501-v16-230831-2023-39>
12. Pantaruk S., Khuadthong B., Imjai N., Aujirapongpan S. Fostering future-ready professionals: The impact of soft skills and internships on hospitality employability in Thailand // *Social Sciences & Humanities Open*. – 2025. – Vol. 11. – P. 101371. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101371>
13. Izbassar A., Muratbekova M., Amangeldi D., Oryngozha N., Shamoï P. Intelligent System for Assessing University Student Personality Development and Career Readiness // *Procedia Computer Science*. – 2024. – Vol. 231. – P. 779–785. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.12.138>
14. Gunarathne N., Senaratne S., Herath R. Addressing the expectation–performance gap of soft skills in management education: An integrated skill-development approach for accounting students // *The International Journal of Management Education*. – 2021. – Vol. 19 (3). – P. 100564. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100564>
15. Emanuel F., Ricchiardi P., Sanseverino D., Ghislieri C. Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education // *International Journal of Educational Research Open*. – 2021. – Vol. 2. – P. 100096. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100096>
16. Ермолаева М. В., Исаев Е. И., Любовский Д. В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре // *Психологическая наука и образование*. – 2020. – Т. 25, № 2. – С. 33–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42810958> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250203>



17. Байкова Л. А., Дементьева М. Н., Макеева Е. А. Балльно-рейтинговая технология как средство стимулирования личностного саморазвития обучающихся вузов // Психолого-педагогический поиск. – 2024. – № 1. – С. 17–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67960371>
18. Шебураков И. Б., Переверзина О. Ю., Чирковская Е. Г. Матрица сквозных и дифференцирующих компетенций руководителей и специалистов органов публичной власти. Паспорта ключевых компетенций модели РС ОПВ // Личность: ресурсы и потенциал. – 2024. – № 1. – С. 89–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75085181>
19. Рябова Т. В. Профессионально значимые характеристики личности государственных служащих // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19, № 2. – С. 194–198. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38187414> DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-194-198>
20. Гаркуша Н. С., Алексеева А. С., Асмолова Л. М. Цифровая культура руководителя образовательной организации: методологические подходы к исследованию // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 4. – С. 123–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54390176> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2304.06>
21. Schwartz S. H. An overview of the Schwartz theory of basic values // Online readings in Psychology and Culture. – 2012. – Vol. 2 (1). – P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
22. Ильина О. Н., Лепехин Н. Н., Маничев С. А. Проактивное рабочее поведение: концепции и направления исследований // Организационная психология. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 92–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48522966> DOI: <https://doi.org/10.17323/23120-5942-2022-12-1-92-127>
23. Лепехин Н. Н., Лебедева П. А., Круглов В. Г. Диспозиционные предикторы выбора стратегий изменений в работе персоналом организации // Петербургский психологический журнал. – 2020. – № 31. – С. 64–95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44007575>
24. Кролевецкая Е. Н., Исаев И. Ф., Собянин Ф. И. Типология педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: полисубъектный подход // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 4. – С. 413–418. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50754063> DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20230065>

Поступила: 18 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

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

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Гаркуша Наталья Сергеевна

доктор педагогических наук, доцент, директор,
Дирекция приоритетных образовательных инициатив,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
119571, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Нику-
лино, проспект Вернадского, д. 82, стр. 1, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2082-1283>
SPIN-код: 6606–5266
E-mail: garkusha-ns@ranepa.ru

Кролевецкая Елена Николаевна

доктор педагогических наук, доцент, директор проекта,
Дирекция приоритетных образовательных инициатив,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
119571, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Нику-
лино, проспект Вернадского, д. 82, стр. 1, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1312-3638>
SPIN-код: 6736–7392
E-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru

Авалуева Наталия Борисовна

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник,
Дирекция приоритетных образовательных инициатив,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
119571, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Нику-
лино, проспект Вернадского, д. 82, стр. 1, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>
SPIN-код: 5195–6112
E-mail: avalueva-nb@ranepa.ru



A model of personality traits in the field of management: An expert assessment of the content with the main focus on the effectiveness of job performance

Natalya S. Garkusha¹, Elena N. Krolevetskaya¹, Nataliya B. Avalueva  ¹

¹ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The problem of preparing highly qualified, sought-after professionals in the field of state and municipal administration possessing stable personal qualities in higher educational institutions determined the purpose of this study which is to substantiate the Model of personality traits as the basis of the system of preparing future public servants in higher educational institutions.

Materials and Methods. The choice of methodological approaches and methods is determined by the meaning of the concepts of ‘personality’ and ‘personality trait’. In order to structure and build the “framework” of the Model of future public servant’s personality traits, the modeling method and system approach were used. In order to fill the Model with meaningful content the authors followed the setting-incremental approach. The methods of expert assessment and focus groups were used for verification, the interview method - for validation of the Model.

Results. Personality traits are considered as a unity of cognitive, psychological and social properties of the personality, determining its direction, features of perception of the surrounding world, behavior modes and adjustment ability. The Model of personality traits of future public servants as the basis of their preparation in higher educational institutions has been developed and substantiated. The categories of value orientations, intellectual potential, personality orientations of the future public servant and proactive personality of the future public servant are filled with meaningful content.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration by assignment. Project No. 12.11-2025-1 (“Justification and development of a set of general development programs for an educational organization of higher education aimed at developing the personal and managerial qualities of students”).

For citation

Garkusha N. S., Krolevetskaya E. N., Avalueva N. B. A model of personality traits in the field of management: An expert assessment of the content with the main focus on the effectiveness of job performance. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 139–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07>

  Corresponding Author: Nataliya B. Avalueva, avalueva-nb@ranepa.ru

© Natalya S. Garkusha, Elena N. Krolevetskaya, Nataliya B. Avalueva, 2025



Conclusions. *The Model which was developed, verified, validated and tested by the authors, is being implemented at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration as the basis for preparing future public servants in higher educational institutions.*

Keywords

Future employee; Public servants; Personality traits; Proactive personality; Model of personality traits; Value orientations; Intellectual potential; Personality orientation.

REFERENCES

1. Laguna R. F. D., Aguinaga D. Li., Torres D. E. C., Cueto B. A. L. Soft skills and the use of industry 4.0 as determinants of professional development in engineering graduates: A SEM approach. *Sustainable Futures*, 2025, vol. 10, pp. 100742. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.100742>
2. Fernandez S., Terrier L., Kim S. Personality is no stranger to occupational choice among hospitality graduates. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2023, vol. 32, pp. 100435. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100435>
3. Chadha P., Upadhaya G., Devi N. Exploring the nexus of personality traits, self-efficacy, and entrepreneurial intention: A study of university students. *The International Journal of Management Education*, 2025, vol. 23 (2), pp. 101136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101136>
4. Ouni S., Boujelbene Y. The mediating role of big five traits and self-efficacy on the relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial behavior: Study of Tunisian university graduate employees. *Evaluation and Program Planning*, 2023, vol. 100, pp. 102325. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102325>
5. Verbree A-R., Maas L., Hornstra L., Wijngaards-de Meij L. Personality predicts academic achievement in higher education: Differences by academic field of study? *Learning and Individual Differences*, 2021, vol. 92, pp. 102081. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102081>
6. Wietholter J. P., Maynor L. M., Clutter J. L. Personality and academic performance during years two and three of a doctor of pharmacy curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2024, vol. 88 (3), pp. 100675. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2024.100675>
7. Matešić K., Ružić V., Galić S. Investigating the relationship between cognitive abilities, memory function, and personality traits: A study of the WAIS-IV, WMS-IV, and NEO-FFI. *Personality and Individual Differences*, 2025, vol. 237, pp. 113045. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113045>
8. Caciolatti L., Lee S. H., Molinero C. M. Clashing institutional interests in skills between government and industry: An analysis of demand for technical and soft skills of graduates in the UK. *Technological Forecasting and Social Change*, 2017, vol. 119, pp. 139-153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.03.024>
9. Poláková M., Suleimanová J. H., Madzik P., Copuš L., Molnárová I., Polednová J. Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon*, 2023, vol. 9 (8), pp. e18670. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670>
10. Karaca-Atik A., Meeuwisse M., Gorgievski M., Smeets G. Uncovering important 21st-century skills for sustainable career development of social sciences graduates: A systematic review. *Educational Research Review*, 2023, vol. 39, pp. 100528. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100528>



11. Chatterji N., Manohar S., Verma B. Assessing the influence of graduate characteristics on employer satisfaction: A multi-dimensional analysis. *The Open Psychology Journal*, 2023, vol. 16 (1). DOI: <https://doi.org/10.2174/18743501-v16-230831-2023-39>
12. Pantaruk S., Khuadthong B., Imjai N., Aujiapongpan S. Fostering future-ready professionals: The impact of soft skills and internships on hospitality employability in Thailand. *Social Sciences & Humanities Open*, 2025, vol. 11, pp. 101371. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101371>
13. Izbassar A., Muratbekova M., Amangeldi D., Oryngozha N., Shamoï P. Intelligent system for assessing university student personality development and career readiness. *Procedia Computer Science*, 2024, vol. 231, pp. 779-785. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.12.138>
14. Gunarathne N., Senaratne S., Herath R. Addressing the expectation–performance gap of soft skills in management education: An integrated skill-development approach for accounting students. *The International Journal of Management Education*, 2021, vol. 19 (3), pp. 100564. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100564>
15. Emanuel F., Ricchiardi P., Sanseverino D., Ghislieri C. Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2021, vol. 2, pp. 100096. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100096>
16. Ermolaeva M. V., Isaev E. I., Lubovsky D. V. Personality trait development in psychology students during the graduate year. *Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25 (2), pp. 33-43. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42810958> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250203>
17. Baykova L. A., Dementyeva M. N., Makeeva E. A. Point-scoring technology as means of stimulating personal self-development of university students. *Psychological and Pedagogical Search*, 2024, no. 1, pp. 17-24. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67960371>
18. Sheburakov I. B., Pereverzina O. Y., Chirkovskaya E. G. Matrix of cross-cutting and differentiating competencies of managers and specialists of public authorities. Passports of key competencies of the RS OPV model. *Personality: Resources and Potential*, 2024, no. 1, pp. 89-112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75085181>
19. Ryabova T. V. Professionally important personal characteristics of government employees. *News of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19 (2), pp. 194-198. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38187414> DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-194-198>
20. Garkusha N. S., Alekseeva A. S., Asmolova L. M. Digital culture of the head of an educational institution: Methodological approaches to research. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (4), pp. 123-147. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54390176> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2304.06>
21. Schwartz S. H. An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2012, vol. 2 (1), pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
22. Ilyina O. N., Lepekhin N. N., Manichev S. A. Proactive work behaviour: A review of the concepts and research directions. *Organizational Psychology*, 2022, vol. 13 (1), pp. 97-127. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48522966> DOI: <https://doi.org/10.17323/2312-5942-2022-12-1-92-127>
23. Lepekhin N. N., Lebedeva P. A., Kruglov V. G. Dispositional predictors of job crafting of organization personnel. *Petersburg Psychological Journal*, 2020, vol. 31, pp. 64-95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44007575>
24. Krolevetskaya E. N., Isaev I. F., Sobyenin F. I. Typology of pedagogical interaction between educational process subjects at university: A polysubject approach. *Pedagogy. Theory & Practice*,



2023, vol. 8 (4), pp. 413-418. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50754063>
DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20230065>

Submitted: 18 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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

The authors' stated contribution:

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

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Natalya Sergeevna Garkusha

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Director of the Directorate of Priority Educational Initiatives,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration,
82, building 1, Vernadsky Avenue, internal territory of the city municipal
district Troparevo-Nikulino, Moscow, 119571, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2082-1283>
E-mail: garkusha-ns@ranepa.ru

Elena Nikolaevna Krolevetskaya

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Project Director of the Directorate of Priority Educational Initiatives,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration,
82, building 1, Vernadsky Avenue, internal territory of the city municipal
district Troparevo-Nikulino, Moscow, 119571, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1312-3638>,
E-mail: krolevetskaya-en@ranepa.ru





Nataliya Borisovna Avalueva

PhD in Pedagogy, Leading Researcher,
Directorate of Priority Educational Initiatives,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration,
82, building 1, Vernadsky Avenue, internal territory of the city municipal
district Troparevo-Nikulino, Moscow, 119571, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>
E-mail: avalueva-nb@ranepa.ru



ДК 37.012+37.013+37.043+316.752

DOI: [10.15293/2658-6762.2505.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.08)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Социально-педагогический портрет советника по воспитанию: оценка профессиональных дефицитов и образовательных запросов

И. П. Геращенко¹, Ю. Б. Дроботенко¹¹ Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема взаимосвязи социально-демографических характеристик советника по воспитанию с его профессиональными дефицитами и запросами на развитие определенных компетенций. Цель исследования – выявить и показать влияние социально-педагогического портрета советников по воспитанию на их профессиональные дефициты и образовательные запросы, а также обосновать концептуальные основания подготовки советников на разных уровнях образования.

Методология. Исследование базируется на положениях деятельностного, компетентностного и дефицитарного подходов. Применяется метод теоретического анализа особенностей деятельности советников по воспитанию и его компетенций, сравнительно-аналитический обзор источников, комплекс методов количественного, качественного и интерпретационного анализа эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования действующих советников по воспитанию. Статистическая обработка количественных данных проводилась с помощью критерия хи-квадрат Пирсона, а качественные данные обрабатывались с использованием тематического анализа и метода интерпретации.

Результаты. В статье уточнена компетентностная модель советников по воспитанию и определена значимость разных компетенций в их практической деятельности. На основе социально-демографических характеристик (возраст, образование, педагогический стаж, стаж работы в образовательной организации, опыт участия в конкурсах по воспитательной деятельности) составлен социально-педагогический портрет советника по воспитанию.

Выделены пять формирующих компетенций (личностные, психолого-педагогические, эмпатические, коммуникативные и управленческо-организационные), которые выступают целевыми ориентирами уровневых программ подготовки советников в бакалавриате, магистратуре

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-053/1 по теме «Проектирование вариативных моделей подготовки советников директора по воспитанию в высшем и дополнительном профессиональном образовании».

Библиографическая ссылка: Геращенко И. П., Дроботенко Ю. Б. Социально-педагогический портрет советника по воспитанию: оценка профессиональных дефицитов и образовательных запросов // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 159–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.08>

✉ Автор для корреспонденции: Ирина Петровна Геращенко, ip_gerashchenko@mail.ru

© И. П. Геращенко, Ю. Б. Дроботенко, 2025

и дополнительном профессиональном образовании, позволяющими восполнить профессиональные дефициты советников в обозначенных компетенциях.

Заключение. Сделан вывод о том, что социально-педагогический портрет советника по воспитанию служит инструментом выявления их профессиональных дефицитов и образовательных запросов, что позволяет разработать научно обоснованную концепцию подготовки советников по воспитанию как в высшем, так и в дополнительном профессиональном образовании.

Ключевые слова: советник по воспитанию; компетентностная модель; профессиональные дефициты; социально-педагогический портрет; профессиональная компетентность; образовательные запросы советников.

Постановка проблемы

Современные вызовы системе образования, обусловленные многообразием социокультурных контекстов (цифровизация, трансформация ценностных ориентиров молодежи, геополитическая и экономическая нестабильность, миграционные потоки и интеграция культур), усиливают внимание общества к вопросам воспитания молодого поколения и требуют пересмотра подходов к его организации на разных уровнях.

На основе ряда нормативных актов, определивших национальные цели и стратегические задачи развития страны¹, а также обозначивших необходимость сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей², сформирован запрос к российской системе образования – создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на фоне нарастающих вызовов современности.

Развитие единого воспитательного пространства России как приоритетное направле-

ние государственной политики нашло отражение в национальных проектах «Образование» (2019–2024) и «Молодежь и дети» (2025–2030), стратегических документах³, что способствует интеграции существующих воспитательных практик (формальных и неформальных), включению отечественного и мирового опыта воспитания подрастающего поколения в систему воспитательной работы в образовательных организациях разного уровня и типа.

В работах российских и зарубежных исследователей, посвященных проблеме воспитания в условиях динамичной реальности, акцент делается на том, что институт воспитания сегодня сталкивается с серьезными испытаниями, «детерминированными глобальными вызовами в экономической и социальной сферах» [1, с. 155]. По мнению И. Д. Демаковой, И. Ю. Шустовой и И. Н. Поповой, экономические и социальные перемены приводят к смене ориентиров и ценностей в воспитании молодежи, накладывая отпечаток на цели и задачи воспитания [1]. Особенно ярко проявляется

¹ Указ Президента РФ от 21 июля 2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728>

² Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохра-

нению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

³ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://static.gov-ernment.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFny-HlBitwN4gB.pdf>

эта тенденция в изменении восприятия жизненного пути молодыми людьми. Высокая социальная неопределенность, по мнению А. А. Bochaver, A. V. Zhilinskaya и K. D. Khloptov, способствует тому, что «стратегическое мышление у подростков сменяется тактическим», и это затрудняет «проектирование жизненного пути» [2, с. 31].

Требуется переосмысление самого процесса воспитания и воспитательной парадигмы в целом. Как отмечают Е. А. Леванова, А. В. Мудрик, Е. А. Никитская и соавт. [3], необходим переход от изолированных мероприятий к системной деятельности, которая охватывает интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие детей и молодежи. Воспитание, по их мнению, должно перестать быть случайным событием и должно выступать «как непрерывная деятельность, состоящая из конкретных мероприятий, включающих совокупность педагогического и психологического воздействия, требующих активности субъекта воспитания» [3, с. 72]. Следует пересмотреть содержание воспитания: «Феномен воспитания переносится в “мир отношений” между учителем и детьми, где педагог выступает как носитель общечеловеческих ценностей»⁴. Ученые из Манчестерского университета (Н. М. Gunter, D. Hall, C. Mills [4]) отмечают возрастающую роль «новых субъектов знаний» – консультантов в сфере образования как «акторов» изменений и реформирования образовательной деятельности в школах [4].

Ю. В. Боярская [5], О. А. Лаврентьева, Е. М. Скрыпникова, Б. А. Дейч, З. И. Лаврентьева [6] указывают на потребность координации действий субъектов воспитательного процесса: администрации, педагогов, родителей и детских общественных объединений. Несогласованность усилий, дублирование функций создает серьезные ограничения, препятствующие эффективному функционированию воспитательной системы.

В связи с этим внимание научно-педагогического сообщества сегодня обращено к развитию института советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – советник по воспитанию), который играет ключевую роль в консолидации воспитательной работы – «роль системообразующего элемента всей воспитательной системы» [5, с. 104].

Введение должности советника по воспитанию в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях направлено на систематизацию воспитательной работы: определение стратегии воспитания в образовательной организации⁵, обеспечение целостности и единства воспитательного пространства образовательной организации [7], формирование ценностно-смысловых ориентаций обучающихся⁶, а также организацию эффективного взаимодействия с педагогами, обучающимися, родителями, социальными партнерами и общественностью [5; 8–10].

⁴ Demakova I. D., Shustova I. Yu., Valeeva R. A. Reconsidered Content of Upbringing in Modern Pedagogy // ARPHA Proceedings, 1. V International Forum on Teacher Education. – 2019. – P. 907. DOI: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0861>

⁵ Пьянкова А. Е. Модель деятельности советника директора по воспитанию в образовательной организации // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 5А. – С. 85-90.

⁶ Лаврентьева З. И. Профессиональная компетентность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2023. – № 2. – С. 64-72.



Одновременно данный процесс актуализировал проблему четкого определения требований к личностным и профессиональным качествам кандидата на эту должность, что стало стимулом для возникновения исследовательского интереса и теоретического осмысления профессиональных задач советника директора по воспитанию, его компетентностного портрета, содержания и структуры профессиональной компетентности, а также профессиональных функций в воспитательной деятельности образовательных организаций [11; 12].

В отечественной педагогике рядом ученых предприняты попытки разработать компетентностную модель советника директора по воспитанию:

– О. А. Лаврентьевой [7; 10], С. Ю. Галиевой и Б. А. Крузе⁷, Е. М. Скрыпниковой [12] предложены теоретико-методологические принципы разработки такой модели, обсуждаются «направления компетенций» и «профессионально-значимые личностные качества» [7, с. 120];

– О. В. Гукалеко, А. Г. Бермус, В. Н. Пустовойтов, О. С. Рыжова обосновывают подходы к проектированию модели деятельности советника руководителя образовательной организации по воспитанию [11].

В качестве основных компетенций, которыми должен обладать советник директора по воспитанию, обозначаются: личностные, психолого-педагогические, эмпатические, коммуникативные, управленческо-организационные, методические, исследовательские, организационно-аналитические, правовые, межкультурные, цифровые и медиакомпетенции.

С. В. Фролова, С. И. Аксенов, А. В. Зулхарнаева⁸, О. Е. Фефелова⁹ выделяют следующие качества советника как основу личностных компетенций: лидерство, активность, открытость, жизнерадостность, стрессоустойчивость, инициативность, оптимистичность, самоорганизованность.

Значимость психолого-педагогических компетенций советников в школах Бельгии подчеркивают К. Vermeir, G. Kelchtermans [14], D. Lillge, A. Knowles [15]. Российские исследователи З. И. Лаврентьева¹⁰, О. А. Лаврентьева [10], С. Ю. Галиева и Б. А. Крузе¹¹, С. В. Фролова, С. И. Аксенов, О. Е. Фефелова¹², конкретизируя содержание психолого-педагогических компетенций советников по воспитанию, указывают на важность глубокого понимания детской психологии, эффективное проектирование и реализацию воспитательного процесса с учетом возрастных, индивидуальных и социальных особенностей

⁷ Галиева С. Ю., Крузе Б. А. Особенности профессиональных компетенций советников директоров по воспитанию // Вопросы педагогики. – 2025. – № 4-1. – С. 41-44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80638657>

⁸ Фролова С. В., Аксенов С. И., Зулхарнаева А. В. Траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и механизмы их реализации // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 354-357. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75995087>

⁹ Фролова С. В., Аксенов С. И., Фефелова О. Е. Оценка эффективности деятельности специалиста по воспитанию в образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. –

2024. – № 85-2. – С. 355-359. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=78063671>

¹⁰ Лаврентьева З. И. Профессиональная компетентность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2023. – № 2. – С. 64-72.

¹¹ Галиева С. Ю., Крузе Б. А. Особенности профессиональных компетенций советников директоров по воспитанию. – С. 41-44.

¹² Фролова С. В., Аксенов С. И., Фефелова О. Е. Оценка эффективности деятельности специалиста по воспитанию в образовательной организации. – С. 355-359. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=78063671>



обучающихся. Наряду с психолого-педагогическими компетенциями исследователи говорят о методических, исследовательских и правовых компетенциях данных специалистов.

Китайские коллеги из Чжэцзянского педагогического университета Y. Ge, W. Li, F. Chen, S. Kayani, G. Qin [16] обращаются к понятию педагогической эмпатии и эмпатической компетенции в межличностных отношениях с воспитанниками, а именно: чувствительности к их эмоциям и переживаниям, умению установить доверительные отношения с детьми.

Нидерландская исследовательская группа из Института образования и исследований детства Лейденского университета в лице E. Denessen, A. Keller, L. van den Bergh, P. van den Broek [17] и австралийская адъюнкт-профессор D. Testa из Университета Виктории [18] в своих работах показывают необходимость наличия у педагогов и воспитателей компетенций установления взаимодействий с различными аудиториями, владения навыками публичных выступлений и ораторского искусства, а также разрешения конфликтов и межпрофессионального сотрудничества для обеспечения благополучия воспитанников.

Советнику по воспитанию как координатору воспитательных действий необходимы управленческие, организаторские и аналитические компетенции [7, с. 115; 12], способность мотивировать педагогов к воспитательной деятельности, умение обеспечивать коллективную творческую деятельность детей и педагогов¹³.

Представители исследовательской лаборатории французского Университета Бордо E. Veniant, E., Y. Langlais, J. Tagu¹⁴ уверены, что советнику по воспитанию во французской средней школе требуются межкультурные компетенции для понимания культурных особенностей обучающихся, эффективной работы в поликультурной среде и развития школьного благополучия в целом. Данную позицию разделяют американские ученые E. Anderson, J. Barnatt, L. Andries D'Souza, A. M. Gleeson, J. Spencer-Rodgers, K. Mitchell Viesca, J. Wery [19] и Y. Wei, J. Spencer-Rodgers, E. Anderson, K. Peng [20].

В исследованиях M. A. Kraft, A. J. Bolves [21], I. Engeness [22], K. K. de S. Oliveira, R. A. C. de Souza [23], C. A. Bonfield, M. Salter, A. Longmuir, M. Benson, C. Adachi [24], E. A. Yurina, O. G. Byrdina, S. G. Dolzhenko [25] большое внимание уделяется цифровым и медиакомпетенциям при описании компетентностной модели специалистов по воспитанию. О. В. Гукаленко считает, что перед советником по воспитанию стоит задача «обеспечения информационной безопасности подрастающего поколения (увлечение подростков и молодежи агрессивными компьютерными играми, подмена реального общения общением в социальных сетях, погружение в виртуальную реальность и др.)» [11, с. 10]. С. Ю. Галиева и Б. А. Крузе убеждены в значимости цифровых и медиакомпетенций для советников по воспитанию, так как они должны быть «трансляторами ценностей и смыслов не только в пространстве школы, но и в социальных сетях»¹⁵.

¹³ Пьянкова А. Е. Модель деятельности советника директора по воспитанию в образовательной организации // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 5А. – С. 87.

¹⁴ Veniant E., Langlais Y., Tagu J. De la difficulté scolaire au bien-être scolaire: un parcours innovant organisé et

animé par le conseiller principal d'éducation // Reliance: Revue de Recherche et Pratiques en Éducation. – 2023. – № 2. – P. 73–96. URL: <https://hal.science/hal-04168100/>

¹⁵ Галиева С. Ю., Крузе Б. А. Особенности профессиональных компетенций советников директоров по воспитанию. – С. 42.

Анализ позиций ученых по поводу актуальности и востребованности разных компетенций в деятельности специалистов по воспитанию показывает увлеченность исследователей и практиков вопросами воспитания и развития профессии советника (консультанта) по воспитанию.

Наряду с описанием компетентностной модели обобщается информация по социальному портрету советника (И. Э. Куликовская, Ю. В. Боярская [26]), основным видам его деятельности и профессиональным дефицитам, возможностям оценки профессионализма советника (А. В. Кисляков, А. В. Щербаков, С. В. Буракова [27]).

Несмотря на обширное представление разных аспектов деятельности советника директора по воспитанию, наблюдается потребность в обобщении и структурировании данных о его разнообразных социально-демографических характеристиках (возраст, образование, педагогический стаж, стаж работы в образовательной организации, опыт участия в конкурсах по воспитательной деятельности), синтезе научных представлений о компетентностной модели данного специалиста, его профессиональных дефицитах и образовательных запросах.

В связи с этим цель нашего исследования заключается в том, чтобы выявить и показать влияние социально-педагогического портрета советников по воспитанию на их профессиональные дефициты и образовательные запросы, что позволит обосновать концептуальные основания подготовки советников на разных уровнях образования.

Методология исследования

В качестве ведущего в исследовании применяется *деятельностный подход*, положения которого позволяют авторам объяснить

особенности деятельности советников по воспитанию в российских школах. Обращение к идеям *компетентностного подхода* способствует описанию формирующих компетенций советника, служит основанием для уточнения компетентностной модели данного специалиста по воспитанию. Идеи *дефицитарного подхода* реализуются применительно к обоснованию профессиональных дефицитов советников, описанию структуры дефицитов.

Основными методами исследования выбраны *теоретический анализ* публикаций, посвященных изучению разнообразных вопросов и проблем деятельности советников по воспитанию, их основных компетенций, что позволило сравнить содержание научных источников и статистические данные о деятельности советников по воспитанию в российских школах; *комплекс методов* количественного, качественного и интерпретационного анализа эмпирических данных, полученных посредством анкетирования действующих советников по воспитанию, дал возможность оценить степень влияния социально-педагогического портрета респондентов на формирование запросов на развитие профессиональных компетенций.

Составление социально-педагогического портрета советника по воспитанию используется как инструмент для изучения особенностей деятельности указанной социально-профессиональной группы специалистов. Социально-педагогический портрет позволяет структурировать данные о социальном и педагогическом аспектах профессии, раскрывая их через описание социальных запросов и требований к профессии, компетенций, профессиональных дефицитов и образовательных запросов советников.

Материалами исследования стали данные федерального статистического наблюдения и данные анкетных опросов советников по



воспитанию из 10 регионов Российской Федерации. В исследовании приняли участие 1025 действующих советников по воспитанию из Калининградской области (4,7 %), Кировской области (4,4 %), Красноярского края (17,5 %), Новосибирской области (11,9 %), Омской области (27,6 %), Республики Башкортостан (5,1 %), Республики Тыва (2,4 %), г. Санкт-Петербурга (5,6 %), Свердловской области (8,2 %), Ярославской области (4,2 %) и других регионов (8,4 %). Выборка репрезентативная, ее объем более 10 % от генеральной совокупности советников по воспитанию из российских школ согласно сведениям по форме статистического наблюдения № ОО-1 на начало 2024/25 учебного года¹⁶.

Сравнительный анализ социально-демографических характеристик советников по воспитанию, попавших в выборочную совокупность, и советников по воспитанию, отраженных в сведениях по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1¹⁷, показывает, что выборочная совокупность по основным характеристикам достаточно точно соответствует генеральной совокупности, отклонения не превышают случайной ошибки на уровне значимости 5 %.

Методика исследования строилась на сборе и последующей обработке эмпирических данных, полученных посредством индивидуального анкетирования респондентов. В ходе анкетирования респонденты сообщали информацию о своем образовании, возрасте, месте расположения и численности обучающихся в образовательной организации респондента, педагогическом стаже и стаже работы в данной организации, форме занятости, опыте

работы в сфере воспитания и участия в конкурсах по воспитательной работе, совмещении должности советника с иной должностью, прохождении обучения на советника по воспитанию, опыте взаимодействия с бизнес- и социальными партнерами. Анкетирование позволило уточнить компетентностную модель советника по воспитанию и сопоставить ее с реально наблюдаемыми профессиональными дефицитами респондентов. На основе анализа научной литературы и анализа суждений респондентов о необходимых советникам по воспитанию знаниях, умениях и навыках модель включает 11 компетенций: психолого-педагогические, управленческо-организаторские, коммуникативные, методические, правовые, организационно-аналитические, исследовательские, межкультурные, эмпатические, личностные, цифровые и медиакомпетенции. Далее выявлялись дефициты по обозначенным компетенциям, а также образовательные запросы советников по воспитанию.

Процедура сбора данных проходила анонимно и добровольно. Перед участием респонденты давали добровольное согласие, знакомились с целями исследования и получали уведомление о дальнейшем использовании и возможной публикации результатов. Процедура анкетирования предполагала заполнение письменной онлайн-анкеты, ссылка на которую распространялась через региональные отделы патриотического воспитания граждан ФГБУ «Российский детско-юношеский центр». Количественные данные анализировались с помощью статистического критерия хи-квадрат Пирсона, а качественные

¹⁶ Сведения по форме федерального статистического наблюдения № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на

начало 2024/25 учебного года. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/db9c1cdaa94b963299f927390b334c28/>

¹⁷ Там же.

данные обрабатывались с использованием тематического анализа. Для статистической обработки результатов проведенного исследования использовалась в том числе статистическая программа Statgraphics Centurion XVII.

Результаты исследования

Оценка значимости компетенций в компетентностной модели советника по воспитанию. Анализ мнений действующих советников о компетентностной модели советника по воспитанию показывает, что подавляющее

большинство советников (86,1 %) высоко оценивают значение личностных компетенций в своей работе (табл. 1). Именно лидерские качества, стрессоустойчивость, активность, инициативность и уверенность в себе формируют положительный имидж эксперта по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Высокая степень внутренней дисциплины, самодостаточность, доброжелательность, целеустремленность, гибкость и адаптивность позволяют советнику уверенно осуществлять свою миссию, становясь центром притяжения для детей и молодежи.

Таблица 1

Значимость компетенций в компетентностной модели советника по воспитанию

Table 1

The importance of competencies in the competency model of a parenting advisor

Компетенции	Процент респондентов, отметивших важность компетенции, %
Личностные	86,1
Психолого-педагогические	39,7
Коммуникативные	38,8
Эмпатические	38,1
Управленческо-организаторские	26,1
Исследовательские	20,6
Методические	14,6
Организационно-аналитические	13,9
Цифровые и медиа	11,6
Правовые	5,6
Межкультурные	5,1

Важное значение в компетентностной модели советника по воспитанию, по мнению респондентов, имеют психолого-педагогические компетенции. Высокий показатель (почти 40 %) говорит о признании важности глубокого понимания детской психологии, особенностей подросткового периода, способов

индивидуальной работы с семьями и возможностей разработки эффективных воспитательных программ (табл. 1). Специалисты особо выделяют способность урегулирования конфликтов и включения родителей в воспитательную среду школы. Результаты опроса свидетельствуют о том, что советник по воспитанию должен обладать глубокими познаниями

в психологии и педагогике, гарантирующими эффективное и персональное взаимодействие с каждым ребенком и семьей.

Важное место в компетентностной модели советника по воспитанию занимают коммуникативные (38,8 %) и эмпатические (38,1 %) компетенции (табл. 1). Высоко оценивается умение эффективно общаться с разной аудиторией, проводить публичные выступления и владеть приемами ораторского искусства. По мнению респондентов, способность открыто общаться с детьми, считывать их эмоции и переживания является ключевым фактором успешной работы с детьми и их родителями. Диагностика эмоционального состояния ребенка и своевременная реакция на его состояние – одна из основных задач, стоящих перед советником.

Большое внимание в компетентностной модели советника уделяется управленческо-организаторской (26,1 %) и организационно-аналитической (13,9 %) компетенциям (табл. 1), что доказывает высокое значение менеджерской составляющей в деятельности советника. Данные компетенции важны для построения эффективного воспитательного процесса. Владение навыками планирования и контроля, управления командами и комплексными проектами, организации эффективных воспитательных мероприятий и событий, анализа и оценки воспитательной деятельности является неотъемлемым элементом профессионального арсенала советника по воспитанию. Он должен уметь оценивать эффективность воспитательной работы, фиксируя успехи и недостатки, разрабатывать корректирующие и предупреждающие действия с целью формирования эффективной воспитательной среды.

Высокие позиции в компетентностной модели занимают исследовательские (20,6 %) и методические (14,6 %) компетенции (табл. 1). Выделение данных компетенций показывает

значительный интерес респондентов к изучению воспитательных трендов и применению научных инновационных подходов в воспитательной практике. Постоянное совершенствование собственных знаний в методике воспитания, проведение самостоятельных исследований эффективных воспитательных практик, изучение передового опыта и интеграция достижений в ежедневную практику, разработка и применение инновационных технологий существенно обогащают педагогическую стратегию советника и повышают качество воспитательной работы.

Относительно небольшое внимание к цифровым и медиакомпетенциям (11,6 %) говорит, скорее, о высокой связи данных компетенций с коммуникативной, психолого-педагогической и методической компетентностями (табл. 1). Несмотря на то, что доля упоминаний данной компетенции невелика, респондентами отмечается тенденция увеличения ее значимости, обусловленная ростом влияния виртуальных сред на подростков. Современность диктует советнику необходимость быстрого освоения новых технологий, использования социальных сетей и цифрового инструментария для оптимизации работы и усиления воспитательного воздействия.

Наименее значимыми в компетентностной модели отмечены правовые (5,6 %) и межкультурные (5,1 %) компетенции (табл. 1). Низкая популярность правовых компетенций может быть обусловлена отсутствием очевидной взаимосвязи правовых знаний с повседневной деятельностью. Тем не менее респонденты подчеркивают необходимость знаний законов о защите прав детей и этических норм, чтобы обеспечить законность принимаемых решений. Невысокое внимание к межкультурной компетенции, возможно, свидетельствует об отсутствии у советников серьезных проблем при работе в многокультурных средах.

Однако ряд действующих советников отмечают важность учета культурного контекста в процессе воспитании в поликультурной среде.

Анализ предложенной советникам по воспитанию компетентностной модели показывает, что данный специалист должен быть лидером, сочетать глубокое понимание психологии и педагогики с управленческими и коммуникативными навыками. Особое внимание уделяется личностным компетенциям, которые подразумевают активность, инициативность и эмпатию. Одновременно специалист должен непрерывно расширять свой арсенал научно-методических знаний, активно использовать современные технологии и следить за современными трендами в воспитании, изменениями в воспитательной политике государства и региона.

Влияние социально-педагогического портрета на структуру профессиональных дефицитов советников по воспитанию. Теоретический обзор по исследуемой проблеме [10; 19; 28] и наши исследования позволили выделить ряд социально-демографических характеристик, которые влияют на профессиональные дефициты советников по воспитанию: образование, возраст, место расположение образовательной организации, педагогический стаж. Кроме этого, анализировались: форма занятости советника в организации, опыт работы, численность обучающихся в образовательной организации, стаж работы в данной организации, совмещение работы советника с другой должностью, профессиональное обучение по программам подготовки советников по воспитанию, опыт участия в воспитательной работе, участие в муниципальных, региональных, федеральных конкурсах по воспитательной работе, опыт взаимодействия с бизнес- и социальными партнерами образовательного учреждения в организации событий.

Выделенные респондентами (действующими советниками по воспитанию) потребности в развитии профессиональных компетенций позволяют показать структуру их профессиональных дефицитов. Дефициты сосредоточены в пяти ведущих компетенциях: личностных (34,3 %), управленческо-организационных (33,2 %), коммуникативных (31,4 %), цифровых и медиакомпетенциях (26,6 %), психолого-педагогических (20,4%) компетенциях (рис. 1). В целом, за исключением цифровых и медиакомпетенций, картина совпадает с компетентностной моделью советника по воспитанию (табл. 1), но потребность в развитии каждой из них достаточно сильно отличается.

Потребность в развитии личностных компетенций стоит на первом месте, как и в случае компетентностной модели, но доля упоминаний при определении профессиональных дефицитов в 2,5 раза меньше. Это свидетельствует о том, что на должность советников по воспитанию приходят специалисты с высоким уровнем личностных компетенций, но при этом стремление развивать лидерские качества и личную эффективность они ставят на первое место.

Вторым по важности отмечается профессиональный дефицит в области развития управленческо-организационных компетенций (33,2 %) (рис. 1). Такой высокий показатель сигнализирует о стремлении действующих советников по воспитанию повышать эффективность управления проектами, командами и воспитательным процессом. Смещение профессиональных дефицитов в области психолого-педагогических компетенций на пятое место против второго в компетентностной модели (табл. 1) свидетельствует о том, что советниками по воспитанию становятся специалисты либо с педагогическим образованием (83,75 % – в нашем случае), либо с большим педагогическим опытом работы (10,59±9,64 лет – в нашем случае). Но при этом

высокая потребность в развитии психолого-педагогических компетенций говорит о том, что для советников по воспитанию необходимы специальные образовательные программы в области

психологии и педагогики воспитания, отличающиеся по компетентностной модели от традиционных образовательных программ психолого-педагогической направленности.

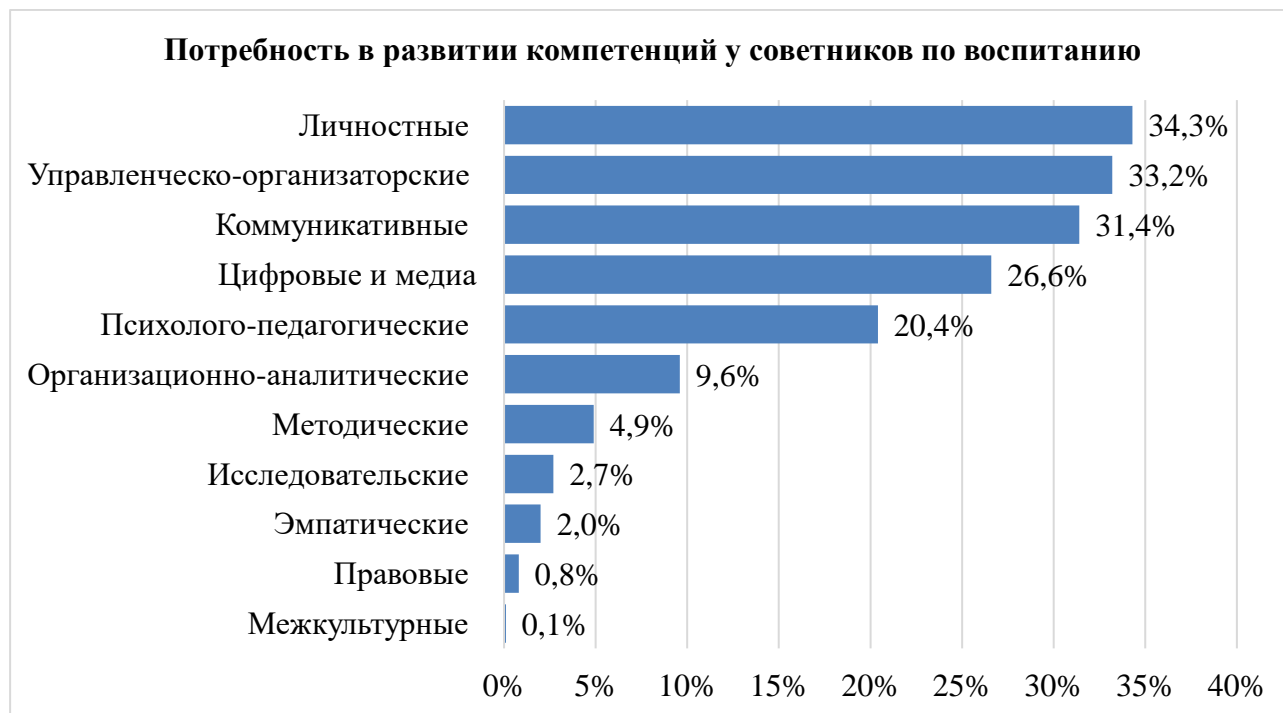


Рис. 1. Структура профессиональных дефицитов советников по воспитанию

Fig. 1. The structure of professional deficits among parenting advisors

Потребность в развитии эмпатических компетенций у респондентов достаточно невысокая (2,0 %) и занимает 9 место из 11, тогда как в компетентностной модели ей выделено 4 место (табл. 1). Такое внимание к развитию эмпатических компетенций, скорее, свидетельствует не о восприятии их как второстепенных для профессионального роста, а об уверенности респондентов в их сформированности. Чувствительность к эмоциям и переживаниям других, доброжелательность, умение установить доверительные отношения с обучающимися являются основой при выборе должности советника по воспитанию.

Высокий уровень потребности в развитии коммуникативных компетенций (31,4 %),

отражающий желание совершенствоваться в искусстве эффективного общения, переговоров и публичных выступлений, соответствует компетентностной модели советника по воспитанию. А формирование профессиональных дефицитов в области цифровых и медиакомпетенций, очевидно, происходит в практической плоскости работы советника по воспитанию, так как данные компетенции с 9 места в компетентностной модели советника поднимаются на 4 место в структуре профессиональных дефицитов (рис. 1). Использование социальных сетей и цифровых инструментов в воспитательной деятельности, активное применение онлайн-ресурсов для распространения информации, популяризации мероприятий и

проектов, а также практическое освоение мультимедийных технологий, таких как видеосъемка, редактирование видео, ведение официальных веб-сайтов и страниц в социальных сетях, выступают действенными инструментами работы советника по воспитанию в среде детей и молодежи.

Невысокий процент профессиональных дефицитов в области организационно-аналитических, методических, исследовательских, правовых и межкультурных компетенций соответствует компетентностной модели советника по воспитанию, разработанной на основе суждений действующих советников по воспитанию (табл. 1, рис. 1).

Оценка значимости влияния социально-демографических характеристик на профессиональные дефициты советников по воспитанию показала, что структура профессиональ-

ных дефицитов значимо с доверительной вероятностью 99 % зависит от возраста и педагогического стажа, с доверительной вероятностью 75–88 % зависит от образования (P -value = 0,108), стажа работы в образовательной организации советника по воспитанию (P -value = 0,154) и опыта участия в муниципальных, региональных, федеральных конкурсах по воспитательной работе (P -value = 0,227) (табл. 2). Остальные социально-демографические характеристики, в том числе место расположения образовательной организации, опыт участия в воспитательной деятельности, совмещение работы советника с другой должностью, обучение по программам подготовки советников по воспитанию, не оказывают значимого влияния на структуру профессиональных дефицитов действующих советников по воспитанию (табл. 2).

Таблица 2

Оценка значимости влияния социально-демографических характеристик на профессиональные дефициты советников по воспитанию

Table 2

Assessment of the significance of the influence of socio-demographic characteristics on the professional deficits of parenting advisors

Социально-демографические характеристики респондентов	Значимость	χ^2	P-value
Образование	Влияет	62,635	0,108
Возраст	Влияет сильно	103,061	0,006
Место расположения образовательной организации	Не влияет	19,704	0,477
Педагогический стаж	Влияет сильно	115,292	0,006
Форма занятости советника в организации	Не влияет	21,249	0,880
Опыт работы в области воспитания	Не влияет	55,103	0,904
Численность обучающихся в образовательной организации	Не влияет	52,683	0,737
Стаж работы в данной организации	Влияет слабо	82,022	0,154
Совмещение работы советника с другой должностью	Не влияет	48,563	0,855
Количество обучений по программам подготовки советника по воспитанию	Не влияет	23,775	0,782
Участие в воспитательной работе до назначения советником	Не влияет	13,787	0,841
Участие в муниципальных, региональных, федеральных конкурсах по воспитательной работе	Влияет слабо	12,943	0,227
Опыт взаимодействия с бизнес- и социальными партнерами Вашего образовательного учреждения в организации событий	Не влияет	10,168	0,426

Анализ влияния возраста на структуру профессиональных дефицитов показывает, что у действующих советников по воспитанию в топ-5 компетенций, потребность в развитии которых они считают первостепенной, вошли личностные, коммуникативные, управленческо-организаторские, психолого-педагогические, цифровые и медиакомпетенции. Но значимость потребности в развитии данных компетенций меняется в зависимости от возраста респондентов. Так, у молодых советников (20–30 лет) высокий запрос на развитие личностных и коммуникативных компетенций, причем у советников в возрасте 20–25 лет на первом месте потребность именно в развитии личностных компетенций (52,5 %), которая снижается у респондентов в возрасте 25–30 лет до 41,0 % (табл. 3). Высокая потребность в развитии

именно личностных и коммуникативных компетенций характерна для начинающих специалистов. Первые шаги в карьере сопровождаются стремлением утвердиться и проявить себя, начинающим специалистам необходима практика уверенного общения и презентаций, поэтому первые годы работы характеризуются сильной тягой к саморазвитию и активностью в плане повышения коммуникативных и личностных навыков. Следующими по значимости определены профессиональные дефициты в области управленческо-организаторских (32,5 % – 20–25 лет и 29,1 % – 26–30 лет), психолого-педагогических (17,5 % – 20–25 лет и 17,9 % – 26–30 лет), цифровых и медиа-компетенций (17,5 % – 20–25 лет и 17,1 % – 26–30 лет) (табл. 3).

Таблица 3

Оценка влияния возраста на профессиональные дефициты советников по воспитанию

Table 3

Assessment of the influence of age on the professional deficits of parenting advisors

Компетенции	Возраст советников по воспитанию, лет							
	20–25	26–30	31–35	36–40	41–45	46–50	51–55	Более 55
Психолого-педагогические	17,5 %	17,9 %	21,4 %	24,3 %	23,8 %	19,3 %	16,4 %	12,5 %
Управленческо-организаторские	32,5 %	29,1 %	36,8 %	34,2 %	45,4 %	28,6 %	32,8 %	20,0 %
Коммуникативные	36,3 %	41,0 %	32,5 %	34,1 %	26,2 %	24,4 %	25,4 %	25,0 %
Методические	6,3 %	5,1 %	5,1 %	3,5 %	5,4 %	6,7 %	4,5 %	0,0 %
Цифровые и медиа	17,5 %	17,1 %	26,5 %	24,9 %	27,7 %	31,1 %	35,8 %	47,5 %
Правовые	1,3 %	0,0 %	0,9 %	0,0 %	0,0 %	2,5 %	0,0 %	5,0 %
Организационно-аналитические	10,0 %	6,8 %	11,1 %	9,2 %	15,4 %	6,7 %	6,0 %	10,0 %
Исследовательские	0,0 %	3,4 %	0,9 %	4,6 %	2,3 %	4,2 %	3,0 %	0,0 %
Межкультурные	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,6 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Эмпатические	1,3 %	0,0 %	2,6 %	2,3 %	2,3 %	3,4 %	0,0 %	5,0 %
Личностные	52,5 %	41,0 %	35,9 %	31,8 %	26,9 %	31,1 %	34,3 %	17,5 %

Отличная структура профессиональных дефицитов формируется у респондентов в возрасте 31–45 лет. На первое место в структуре профессиональных дефицитов выходят управленческо-организаторские компетенции: от 36,8 % у респондентов в возрасте 31–35 лет до 45,4 % у респондентов в возрасте 41–45 лет (табл. 3). Потребность в развитии личностных и коммуникативных компетенций сдвигаются по значимости на 2–4 места в структуре профессиональных дефицитов, и на пятое место перемещаются профессиональные дефициты в области психолого-педагогических компетенций. У респондентов в возрасте 31–45 лет усиливается потребность в развитии цифровых и медиакомпетенций: у респондентов в возрасте 31–40 лет данная потребность по значимости поднимается на четвертое место (24,9–26,5 %), а в возрасте 41–45 лет – на второе место (27,7 %) (табл. 3).

Потребность в развитии цифровых и медиакомпетенций оказывается самой значимой для респондентов старше 46 лет – от 31,1 % для респондентов в возрасте 46–50 лет до 47,5 % для респондентов, чей возраст превышает 55 лет (табл. 3). Усиление профессиональных дефицитов в области цифровых и медиакомпетенций у респондентов старшего возраста связано с их вынужденной адаптацией к стремительно изменяющимся современным трендам. Рожденные в эпоху интернета молодые специалисты быстрее усваивают цифровые навыки, поэтому не нуждаются в специальном обучении, но советникам по воспитанию старшего возраста необходимо

целенаправленно развивать цифровые компетенции, чтобы соответствовать современным трендам и требованиям поколения Z и Альфа. Действующие советники по воспитанию в возрасте 46–55 лет на второе место ставят потребность в развитии личностных компетенций, тогда как респонденты старшего возраста ощущают дефицит в области коммуникаций, что может быть связано с необходимостью осваивать новые форматы и каналы коммуникации с поколениями Z и Альфа, привыкшими к быстрому и насыщенному потоку информации, постоянному онлайн-общению и мультимедийным каналам коммуникации. Профессиональные дефициты в области управленческо-организационных и психолого-педагогических компетенций респонденты в возрасте от 46 и выше ставят по значимости на третье и пятое места, соответственно (табл. 3).

Респонденты практически всех возрастов не отметили значимых профессиональных дефицитов в области *методических, исследовательских, правовых и межкультурных компетенций* – количество упоминаний в анкетах варьируется от 0 до 3,5 %. Но несмотря на это, потребность в развитии исследовательских компетенций наблюдается у респондентов в возрасте 36–40 лет (4,6 %), правовых компетенций – в возрасте более 55 лет (5 %) (табл. 3).

Анализ влияния педагогического стажа на структуру профессиональных дефицитов действующих советников по воспитанию в целом совпадает с профессиональными дефицитами, формирующимися в зависимости от возраста (табл. 3 и 4).

Таблица 4

Оценка влияния педагогического стажа на профессиональные дефициты советников по воспитанию

Table 4

Assessment of the influence of teaching experience on the professional deficits of educational advisors

Компетенции	Педагогический стаж, лет							
	менее 1	1–3	3–6	6–10	10–15	15–20	20–30	более 30
Психолого-педагогические	29,4 %	26,6 %	20,3 %	24,1 %	18,3 %	16,7 %	12,0 %	60,0 %
Управленческо-организаторские	35,3 %	31,2 %	33,5 %	34,6 %	31,7 %	41,0 %	32,4 %	20,0 %
Коммуникативные	50,0 %	39,0 %	30,4 %	39,1 %	28,3 %	24,4 %	19,4 %	20,0 %
Методические	5,9 %	5,2 %	8,2 %	3,8 %	0,8 %	7,7 %	2,8 %	20,0 %
Цифровые и медиа	8,8 %	16,9 %	23,4 %	24,1 %	35,0 %	29,5 %	36,1 %	40,0 %
Правовые	0,0 %	0,6 %	0,0 %	0,0 %	0,8 %	1,3 %	1,9 %	0,0 %
Организационно-аналитические	2,9 %	10,4 %	10,1 %	9,0 %	11,7 %	9,0 %	9,3 %	20,0 %
Исследовательские	0,0 %	1,3 %	4,4 %	2,3 %	2,5 %	1,3 %	6,5 %	0,0 %
Межкультурные	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Эмпатические	5,9 %	1,9 %	2,5 %	0,8 %	4,2 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Личностные	41,2 %	44,8 %	36,7 %	34,6 %	33,3 %	23,1 %	26,9 %	20,0 %

В топ-5 попадают профессиональные дефициты в области личностных, коммуникативных, управленческо-организаторских, психолого-педагогических, цифровых и медиакомпетенций. Первые три года педагогической работы ощущается дефицит в личностных (44,8 %) и коммуникативных (39,0 %) компетенциях. При педагогическом стаже от 3 до 10 лет появляется потребность в развитии управленческо-организационных компетенций (33,5 %), которые выходят на первое место в структуре профессиональных дефицитов в период 15–20 лет педагогической деятельности

(41,0 %). Недостаток в цифровых компетенциях (35,0 %) начинает ощущаться уже после 10 лет работы в образовательных организациях и становится главным профессиональным дефицитом (36,1–37,7 %) после 20 лет педагогической деятельности (табл. 4). Оценка влияния образования на структуру профессиональных дефицитов действующих советников по воспитанию показывает, что топ-5 профессиональных дефицитов включает те же компетенции, что и в рассмотренных структурах в зависимости от педагогического стажа и возраста (табл. 3, 4 и 5).

Таблица 5

Оценка влияния образования на профессиональные дефициты советников по воспитанию

Table 5

Assessment of the influence of education on the professional deficits of parenting advisors

Компетенции	Образование респондентов					
	Высшее	Высшее педагогическое	Высшее с педагогической переподготовкой	Среднее профессиональное (СПО)	СПО педагогическое	СПО с педагогической переподготовкой
Психолого-педагогические	20,9 %	16,4 %	37,5 %	25,4 %	21,5 %	25,0 %
Управленческо-организаторские	30,7 %	35,2 %	41,7 %	28,2 %	29,9 %	37,5 %
Коммуникативные	31,1 %	30,7 %	47,9 %	16,9 %	35,5 %	37,5 %
Методические	1,8 %	5,7 %	4,2 %	7,0 %	6,5 %	12,5 %
Цифровые и медиа	23,1 %	32,0 %	25,0 %	15,5 %	20,6 %	37,5 %
Правовые	1,3 %	1,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Организационно-аналитические	8,0 %	8,9 %	18,8 %	9,9 %	11,2 %	0,0 %
Исследовательские	4,0 %	1,8 %	0,0 %	4,2 %	3,7 %	0,0 %
Межкультурные	0,0 %	0,3 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Эмпатические	1,8 %	1,6 %	0,0 %	5,6 %	1,9 %	12,5 %
Личностные	36,9 %	31,8 %	27,1 %	40,8 %	37,4 %	25,0 %

Респонденты с высшим образованием отмечают потребность в развитии личностных (36,9 %) и коммуникативных (31,1 %) компетенций, дефициты в области психолого-педагогических компетенций отмечает только каждый пятый (20,9 %) респондент с высшим образованием (табл. 5). У респондентов с высшим педагогическим образованием наблюдается потребность в развитии, прежде всего, управленческо-организационных (35,2 %) и цифровых и медиакомпетенций (32,0 %). Советники с высшим образованием и переподготовкой в области педагогики склонны видеть наибольшую пользу от дальнейшего развития, кроме управленческо-организационных (41,7 %), психолого-педагогических компетенций (37,5 %), очевидно, связывая успехи

воспитания детей с глубокими знаниями психологии и педагогики. Респонденты со средним профессиональным образованием на первое место ставят профессиональные дефициты в области личностных (38,2 %) и управленческо-организационных (29,6 %) компетенций. Потребность в развитии психолого-педагогических компетенций выше у респондентов без специальной педагогической подготовки (25,4 %) (табл. 5).

Анализ влияния стажа работы в образовательной организации советника по воспитанию слабо влияет на структуру профессиональных дефицитов и во многом совпадает со структурой в зависимости от педагогического стажа (табл. 4 и 6). На ранних сроках работы увеличена потребность в развитии не только коммуникативных навыков (42,3 %),

но и управленческо-организационных компетенций (38,5 %), которая выходит на первое место после трех лет работы и в интервале от 15 до 20 лет работы в образовательной организации советника по воспитанию (табл. 6). Цифровые компетенции востребованы у спе-

циалистов, проработавших в образовательной организации более 20 лет (37,9 %) (табл. 6). Вместе с дефицитами в области топ-5 компетенций наблюдаются потребности в развитии организационно-аналитической (6,3–16,4 %) и методической (2,1–7,3 %) компетенций (табл. 6).

Таблица 6

Оценка влияния стажа работы в образовательной организации советника по воспитанию на профессиональные дефициты

Table 6

Assessment of the influence of work experience in an educational organization of a parenting adviser on professional deficits

Компетенции	Стаж работы в образовательной организации советника по воспитанию, лет						
	менее 1	1–3	3–6	6–10	10–15	15–20	более 20
Психолого-педагогические	24,4 %	23,8 %	18,4 %	17,2 %	17,0 %	21,8 %	20,0 %
Управленческо-организаторские	38,5 %	32,2 %	33,7 %	33,6 %	31,9 %	41,8 %	25,3 %
Коммуникативные	42,3 %	33,6 %	22,1 %	38,8 %	34,0 %	29,1 %	26,3 %
Методические	6,4 %	5,1 %	6,3 %	2,6 %	2,1 %	7,3 %	4,2 %
Цифровые и медиа	16,7 %	22,4 %	31,6 %	19,8 %	30,9 %	27,3 %	37,9 %
Правовые	0,0 %	0,9 %	0,0 %	0,9 %	2,1 %	0,0 %	2,1 %
Организационно-аналитические	10,3 %	8,4 %	10,5 %	8,6 %	9,6 %	16,4 %	6,3 %
Исследовательские	1,3 %	1,9 %	3,2 %	3,4 %	3,2 %	5,5 %	2,1 %
Межкультурные	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,9 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Эмпатические	3,8 %	0,9 %	1,6 %	1,7 %	5,3 %	0,0 %	2,1 %
Личностные	37,2 %	39,7 %	31,1 %	33,6 %	36,2 %	27,3 %	29,5 %

Оценка зависимости структуры профессиональных дефицитов действующих советников по воспитанию от опыта участия в муниципальных, региональных, федеральных конкурсах по воспитательной работе показывает невысокую связь (табл. 2). Ранжирование компетенций по значимости профессиональных дефицитов не показывает существенное отличие: на 1–3 местах определены потребности в развитии личностных, управленческо-

организационных и коммуникативных компетенций (табл. 7). Советники, имеющие опыт участия в конкурсах, больше отмечают необходимость совершенствования цифровых компетенций, а не имеющие опыта участия в конкурсах, больше уделяют внимание развитию психолого-педагогических компетенций (табл. 7). В целом профессиональные дефициты в области практически всех компетенций выше у респондентов, не имеющих опыта участия в конкурсах. Вероятно, опыт участия в

конкурсах способствует закреплению и развитию имеющихся навыков и снижает остроту потребности в дополнительном совершен-

ствовании личностных, управленческо-организационных, коммуникативных и психолого-педагогических компетенций (табл. 7).

Таблица 7

Оценка влияния опыта участия в муниципальных, региональных, федеральных конкурсах по воспитательной работе на профессиональные дефициты советника по воспитанию

Table 7

Assessment of the influence of the experience of participating in municipal, regional, and federal educational competitions on the professional deficits of an educational advisor

Компетенции	Опыт участия в муниципальных, региональных, федеральных конкурсах по воспитательной работе	
	нет опыта	есть опыт
Психолого-педагогические	22,9 %	19,9 %
Управленческо-организаторские	37,3 %	32,3 %
Коммуникативные	35,3 %	30,6 %
Методические	7,2 %	4,3 %
Цифровые и медиа	22,2 %	27,5 %
Правовые	0,7 %	0,9 %
Организационно-аналитические	10,5 %	9,4 %
Исследовательские	3,3 %	2,6 %
Межкультурные	0,7 %	0,0 %
Эмпатические	0,0 %	2,5 %
Личностные	37,9 %	33,5 %

Оценка влияния остальных характеристик, как отмечено выше: места расположения организации (городская, сельская), формы занятости работников (полная, частичная), опыта участия в воспитательной деятельности (заместитель директора по воспитанию, вожатый, классный руководитель и др.) – показывает отсутствие значимой зависимости структуры профессиональных дефицитов от данных характеристик (табл. 2). В том числе на структуру профессиональных дефицитов не влияет количество обучений по программам подготовки советника по воспитанию, что говорит о необходимости разработки научно обоснованной концепции обучения советников с опорой на их социально-педагогический портрет: прежде всего, возраст, педагогический стаж и образование (табл. 2).

Концептуальные основания подготовки советников на разных уровнях образования. Выводы о влиянии социально-демографических характеристик и уровня образования на компетентностную модель советников по воспитанию и структуру их профессиональных дефицитов (табл. 2 и 5) показывают, что для подготовки советников необходимы специализированные образовательные программы как на уровне базового высшего образования (бакалавриат), так и на уровне специализированного высшего образования (магистратура). Анализ профессиональных дефицитов советников по воспитанию со средним профессиональным образованием показывает необходимость формирования на уровне базового высшего образования (бакалавриата), прежде

всего, личностных, коммуникативных и психолого-педагогических компетенций: 89,8 % респондентов со средним профессиональным образованием выделяют значимость именно этих компетенций (табл. 5). На уровне специализированного высшего образования (магистратуры) необходимо разрабатывать образовательные программы подготовки советников по воспитанию, формирующие управленческо-организационные, организационно-аналитические, цифровые и медиакомпетенции:

71,8 % респондентов с высшим образованием имеют потребность в развитии именно этих компетенций (табл. 5).

Дополнительные профессиональные программы для подготовки советников по воспитанию должны быть нацелены, прежде всего, на развитие личностных компетенций, так как потребность в развитии лидерских качеств, ответственности и самоорганизации отмечает каждый третий действующий советник по воспитанию (табл. 8).

Таблица 8

Сравнение значимости компетенций в компетентностной модели и структуре профессиональных дефицитов у действующих советников по воспитанию

Table 8

Comparison of the importance of competencies in the competence model and the structure of professional shortcomings among current educational advisors

Компетенции	Компетентностная модель советника по воспитанию	Структура профессиональных дефицитов	Ранг (значимость) компетенции в компетентностной модели	Ранг (значимость) компетенции в структуре профессиональных дефицитов
Личностные	86,10 %	34,30 %	1	1
Психолого-педагогические	39,70 %	20,40 %	2	5
Коммуникативные	38,80 %	31,40 %	3	3
Эмпатические	38,10 %	2,00 %	4	9
Управленческо-организаторские	26,10 %	33,20 %	5	2
Исследовательские	20,60 %	2,70 %	6	8
Методические	14,60 %	4,90 %	7	7
Организационно-аналитические	13,90 %	9,60 %	8	6
Цифровые и медиа	11,60 %	26,60 %	9	4
Правовые	5,60 %	0,80 %	10	10
Межкультурные	5,10 %	0,10 %	11	11

Акцентирование советниками по воспитанию значимости управленческо-организационных, организационно-аналитических, цифровых и медиакомпетенций (табл. 8) подчеркивает необходимость разработки отдельных программ дополнительного образования

подготовки советников, развивающих именно эти компетенции.

Серьезное влияние на профессиональные дефициты оказывают возраст и педагогический стаж советников по воспитанию (табл. 2). Возраст является ключевым фактором, влияющим на потребности в развитии



компетенций у советников по воспитанию. Каждый возраст диктует собственные приоритеты и цели, определяя конкретный перечень компетенций, нуждающихся в развитии. Для молодых советников по воспитанию (20–30 лет) первое место занимают образовательные программы по развитию личностных и коммуникативных компетенций, для советников в возрасте 31–45 лет – образовательные программы по развитию управленческо-организационных компетенций, а у старших советников (46 лет и выше) – высокая потребность в специализированных программах в области цифровых и медиакомпетенций. Аналогичная картина наблюдается и для советников с разным педагогическим стажем. Советники с малым педагогическим стажем (менее 1 года) нуждаются в образовательных программах, развивающих коммуникативные и личностные компетенции, со средним стажем (3–10 лет) – в программах развития управленческо-организационных компетенций, с длительным педагогическим стажем (15–20 лет) – в программах по совершенствованию цифровых и управленческо-организационных навыков.

Влияние таких социально-демографических характеристик советников по воспитанию на структуру профессиональных дефицитов, как стаж работы в образовательной организации и опыт участия в муниципальных, региональных, федеральных конкурсах по воспитательной работе, больше относится ни к вариативности образовательной подготовки советников, а к выбору претендентов на должность советников по воспитанию. Опыт работы в образовательной организации действующего советника по воспитанию уменьшает профессиональные дефициты в области коммуникативных и личностных компетенций. Участие в конкурсах положительно влияет на развитие управленческо-организационных,

коммуникативных и личностных компетенций, способствует совершенствованию и закреплению необходимых навыков.

Заключение

В ходе проведенного исследования был составлен социально-педагогический портрет советника по воспитанию, описывающий:

- социальный аспект профессии советника по воспитанию, раскрывающий социальные запросы, ожидания и требования к профессии, значимость для реализации воспитательной политики в современных условиях развития российского общества;

- педагогический аспект, который представлен уточненной компетентностной моделью советника по воспитанию, выявленной структурой профессиональных дефицитов и образовательных запросов советников, а также обоснованными концептуальными основаниями подготовки советников на разных уровнях образования.

Проведенный анализ опыта теоретической разработки компетентностной модели советника по воспитанию и анализ суждений советников по воспитанию о необходимых в практической деятельности знаниях, умениях и навыках, представленных в анкетном опросе, позволили утверждать, что компетентностная модель советника по воспитанию включает одиннадцать компетенций: психолого-педагогические, управленческо-организаторские, коммуникативные, методические, правовые, организационно-аналитические, исследовательские, межкультурные, эмпатические, личностные, цифровые и медиакомпетенции.

Выводы о сформированности и востребованности каждой из обозначенных компетенций показывают, что профессионально формирующими являются: личностные, пси-

холого-педагогические, эмпатические, коммуникативные и управленческо-организационные. Именно данные компетенции обозначаются как «дефицитарные», и с их развитием связано наибольшее количество образовательных запросов от советников по воспитанию.

Представленная структура профессиональных дефицитов советников по воспитанию показывает ее зависимость от таких характеристик советников по воспитанию, как возраст, педагогический стаж, образование, стаж работы в организации и участие в конкурсах по воспитательной работе. Данный факт демонстрирует неоднородность данной профессиональной группы и доказывает необходимость вариативного подхода к проектированию образовательных программ подготовки советников как в высшем, так и в дополнительном профессиональном образовании. О необходимости разработки вариативных программ косвенно свидетельствует и отсутствие значимого влияния на структуру профессиональных дефицитов количества обучений по программам подготовки советников по воспитанию (табл. 2), что указывает на ограниченную эффективность унифицированных программ.

Выявлено, что традиционная психолого-педагогическая подготовка специалистов по направлениям подготовки педагогических работников и организаторов работы с молодежью не позволяет на должном уровне сформировать компетенции, необходимые для работы

советником по воспитанию. Высокий запрос советников (в том числе имеющих педагогическое образование) на развитие психолого-педагогических компетенций говорит об отличии компетентностной модели советников по воспитанию и компетентностной модели выпускников образовательных программ психолого-педагогической направленности.

На наш взгляд, трансформация системы подготовки советников по воспитанию как в высшем, так и в дополнительном образовании с учетом их социально-педагогического портрета позволит минимизировать профессиональные дефициты и повысить эффективность воспитательной деятельности в образовательных организациях.

Дальнейшие исследования проблем деятельности и профессиональной подготовки советника директора по воспитанию могут быть связаны с изучением ценностных ориентаций и мотивации к деятельности с учетом должностной занятости советника (работа только на должности советника или совмещение работы советника с другими должностями), уровня образования и т. п.; реализацией полипозиционного подхода в подготовке советника по воспитанию; выявлением возможностей неформальных и информальных образовательных практик при подготовке советников; определением принципов формирования и управления «командой воспитания» в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демакова И. Д., Шустова И. Ю., Попова И. Н. О методах исследования в сфере воспитания: взгляд на проблему с позиции науки и практики // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 478. – С. 154–161. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49610855> DOI: <https://doi.org/10.17223/15617793/478/19>
2. Bochaver A. A., Zhilinskaya A. V., Khломov K. D. The Future Prospects of Modern Adolescents in the Life Course Perspective // Russian Education and Society. – 2017. – Vol. 59 (5–6). – P. 217–230. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35536632> DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2017.1408364>



3. Леванова Е. А., Мудрик А. В., Серякова С. Б., Пушкарева Т. В., Тарабакина Л. В., Звонова Е. В. Воспитание как процесс эффективного функционирования метасистемы "личность - группа - общество" // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 3. – С. 65–75. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44492587> DOI: <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.041>
4. Gunter H. M., Hall D., Mills C. Consultants, consultancy and consultocracy in education policy-making in England // Journal of Education Policy. – 2015. – Vol. 30 (4). – P. 518–539. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.963163>
5. Боярская Ю. В. Взаимодействие советника директора по воспитанию с классными руководителями: ключевые аспекты и практические рекомендации // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 4. – С. 103–107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82292086> DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.40372>
6. Лаврентьева О. А., Скрыпникова Е. М., Дейч Б. А., Лаврентьева З. И. Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями: оценка ожиданий и потенциала совершенствования воспитательной работы с обучающимися // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 6. – С. 7–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=58731695> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2306.01>
7. Лаврентьева О. А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социально-политические исследования. – 2023. – № 3. – С. 110–124. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54795259>
8. Бетильмерзаева М. М., Мусханова И. В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2. – С. 330–350. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=52657683> DOI: <http://doi.org/10.32744/pse.2023.2.19>
9. Богдашин А. В., Соловьёва Т. О. Специфика взаимодействия советников директоров по воспитанию с родительским сообществом // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 2. – С. 140–145. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54084937> DOI: <http://doi.org/10.36809/2309-9380-2023-39-140-145>
10. Лаврентьева О. А. Развитие профессиональных компетенций советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 3. – С. 451–461. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74397051> URL: <https://ma123.ru/ru/2024/09/id-0731-ru/>
11. Гукаленко О. В. Модель деятельности советника руководителя образовательной организации по воспитанию в условиях России / О. В. Гукаленко, А. Г. Бермус, В. Н. Пустовойтов, О. С. Рыжова // Социальная педагогика в России. – 2021. – № 6. – С. 8–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xrarao>
12. Скрыпникова Е. М. Актуальные направления деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 3. – С. 90–101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54645838> DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.23.03.08>
13. Сташкевич И. Р., Крупинова Е. О. Система профессионального развития: роль советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в профессиональной образовательной организации // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 2. – С. 53–59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54178114>



14. Vermeir K., Kelchtermans G. Unpacking the support practices of educational advisors: Congruency, loyalty, legitimacy, and urgency // *Journal of Educational Change*. – 2022. – Vol. 23 (4). – P. 473–495. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09428-0>
15. Lillge D., Knowles A. Sticking points: Sites for developing capacity to enact socially just instruction // *Teaching and Teacher Education*. – 2020. – Vol. 94. – P. 103098. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103098>
16. Ge Y., Li W., Chen F., Kayani S., Qin G. The Theories of the Development of Students: A Factor to Shape Teacher Empathy From the Perspective of Motivation // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736656>
17. Denessen E., Keller A., van den Bergh L., van den Broek P. Do Teachers Treat Their Students Differently? An Observational Study on Teacher-Student Interactions as a Function of Teacher Expectations and Student Achievement // *Education Research International*. – 2020. – Vol. 1. – P. 2471956. DOI: <https://doi.org/10.1155/2020/2471956>
18. Testa D. Interprofessional Collaboration: How Social Workers, Psychologists, and Teachers Collaborate to Address Student Wellbeing // *Australian Social Work*. – 2023. Vol. 78 (3). – P. 341–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2023.2256703>
19. Barnatt J., Andries D'Souza L., Gleeson A. M., Mitchell Viesca K., Wery J. Intercultural Competence in Pre-Service Teacher Candidates // *International Journal of Educational Reform*. – 2020. – Vol. 29 (3). – P. 211–235. DOI: <https://doi.org/10.1177/105678791989>.
20. Wei Y., Spencer-Rodgers J., Anderson E., Peng K. The Effects of a Cross-Cultural Psychology Course on Perceived Intercultural Competence // *Teaching of Psychology*. – 2021. – Vol. 48 (3). – P. 221–227. DOI: <https://doi.org/10.1177/009862832097>
21. Kraft M. A., Bolves A. J. Can Technology Transform Communication Between Schools, Teachers, and Parents? Evidence from a Randomized Field Trial // *Education Finance and Policy*. – 2022. – Vol. 17 (3). – P. 479–510. DOI: https://doi.org/10.1162/edfp_a_00344
22. Engeness I. Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century // *European Journal of Teacher Education*. – 2021. – Vol. 44 (1). – P. 96–114. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129>
23. Oliveira K. K. De S., De Souza R. A. C. Digital Transformation towards Education 4.0 // *InformatICS in Education*. – 2022. – Vol. 21 (2). – P. 283–309. DOI: <https://doi.org/10.15388/infedu.2022.13>
24. Bonfield C. A., Salter M., Longmuir A., Benson M., Adachi C. Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age // *Higher Education Pedagogies*. – 2020. – Vol. 5 (1). – P. 223–246. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816847>
25. Yurina E. A., Byrdina O. G., Dolzhenko S. G. Transprofessional competences of school teachers in the digital environment: education employers' perspective // *Education and Information Technologies*. – 2021. – Vol. 27 (2). – P. 1841–1863. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46969525> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10687-w>
26. Куликовская И. Э., Боярская Ю. В. Профессиональные дефициты советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // *Мир университетской науки: культура, образование*. – 2023. – № 8. – С. 17–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59887251> DOI: <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2023-8-17-22>
27. Кисляков А. В., Щербаков А. В., Буракова С. В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. – 2023. – № 2. – С. 133–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53923819>



28. Chen T., Liu L., Cui J., Chen X., Wang Y. Developmental trajectory of time perspective: From children to older adults // Psychology Chinese Journal. – 2016. – Vol. 5 (4). – P. 245–255. DOI: <https://doi.org/10.1002/pchj.140>

Поступила: 29 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

- И. П. Геращенко (основной исполнитель): сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.
Ю.Б. Дроботенко (руководитель исследования): организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Геращенко Ирина Петровна


Доктор экономических наук, заведующий кафедрой,
кафедра экономики, менеджмента и маркетинга
Омский государственный педагогический университет,
644099, г. Омск, ул. Набережная Тухачевского, 14, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6951-6801>
SPIN-код: 4878-6917
E-mail: ip_gerashchenko@mail.ru

Дроботенко Юлия Борисовна

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой,
кафедра педагогики
Омский государственный педагогический университет,
644099, г. Омск, ул. Набережная Тухачевского, 14, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>
SPIN-код: 3399-3818
E-mail: drobotenko@omgpu.ru



Socio-pedagogical profile of a moral education counselor: Assessment of professional deficits and educational needs

Irina P. Gerashchenko¹, Yulia B. Drobotenko ¹

¹ Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article explores the impact of the socio-demographic characteristics of moral education counselors on their professional deficits and request for specific competencies development. The purpose of the study is to identify and show the influence of the socio-pedagogical profile of moral education counselors on their professional deficits and educational needs as well as to provide conceptual foundations for preparing moral education counselors at different levels of education.

Materials and Methods. The study is based on the provisions of the activity-based, competence-based, and deficit-based approaches. It uses the method of theoretical analysis of job functions performed by moral education counselors and their competencies, a comparative and analytical review of sources, and a set of methods for quantitative, qualitative and interpretative analysis of empirical data obtained through questionnaires. Statistical analysis of quantitative data was conducted using the Pearson chi-square test, while qualitative data were analyzed using thematic analysis and interpretation methods.

Results. The article clarifies the competence-based model of moral education counselors and determines the significance of various competencies for their work. Based on socio-demographic characteristics (age, education, teaching experience, work experience in an educational institution, and experience in participating in professional competitions), a socio-pedagogical profile of a moral education counselor is compiled. Five key competencies have been identified (personal, psychological and pedagogical, empathic, communicative, and managerial and organizational), which serve as targets for level-based degree and non-degree programs for moral education counselors (bachelor's and master's degrees, and continuing professional education courses) enabling counselors to fill in the gaps in their professional competencies.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-053/1 ("Designing Variable Models of Training Parenting Advisors of School Director in Higher and Additional Professional Education").

For citation

Gerashchenko I. P., Drobotenko Yu. B. Socio-pedagogical profile of a moral education counselor: Assessment of professional deficits and educational needs. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 159–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.08>

  Corresponding Author: Irina P. Gerashchenko, ip_gerashchenko@mail.ru

© Irina P. Gerashchenko, Yulia B. Drobotenko, 2025



Conclusions. *The article concludes that the socio-pedagogical profile of a moral education counselor serves as a tool for identifying their professional deficits and educational needs, which allows conceptualizing grounds for preparing moral education counselors in both higher education and supplementary professional education.*

Keywords

Moral education counselors; Competence model; Professional deficits; Socio-pedagogical profile; Professional competence; Educational needs of moral education counselors.

REFERENCES

1. Demakova I. D., Shustova I. Yu., Popova I. N. Research in education: theory and practice working side by side. *Bulletin of Tomsk State University*, 2022, no. 478, pp. 154-161. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49610855> DOI: <https://doi.org/10.17223/15617793/478/19>
2. Bochaver A. A., Zhilinskaya A. V., Khlomov K. D. The Future Prospects of Modern Adolescents in the Life Course Perspective. *Russian Education and Society*, 2017, vol. 59 (5-6), pp. 217-230. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35536632> DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2017.1408364>
3. Levanova E. A., Mudrik A. V., Seryakova S. B., Pushkareva T. V., Tarabakina L. V., Zvonova E. V. Education as a process of effective functioning of the “personality - group – society” metasystem. *Bulletin of Vyatka State University*, 2020, no. 3, pp. 65-75. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44492587> DOI: <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.041>
4. Gunter H. M., David Hall D., Mills C. Consultants, consultancy and consultocracy in education policymaking in England. *Journal of Education Policy*, 2015, vol. 30 (4), pp. 518-539. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.963163>
5. Boyarskaya Yu. V. Interaction between the educational advisor to the principal and class teachers: Key aspects and practical recommendations. *Modern High Technologies*, 2025, no. 4, pp. 103-107. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82292086> DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.40372>
6. Lavrentieva O. A., Skrypnikova E. M., Deich B. A., Lavrentieva Z. I. Head teacher’s adviser for moral education and interaction with children’s public organizations: Evaluating expectations and potential for improving the quality of moral education in Russian secondary schools. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (6), pp. 7-36. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=58731695> DOI: <http://doi.org/10.15293/2658-6762.2306.01>
7. Lavrentyeva O. A. Competence model of the activity of the adviser to the director for education and interaction with children’s public associations. *Social and Political Research*, 2023, no. 3, pp. 110-124. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54795259>
8. Betilmerzaeva M. M., Muskhanova I. V. Strategic status of director’s counsellor for education in a modern school: The view of learners and their parents. *Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 2, pp. 330-350. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=52657683> DOI: <http://doi.org/10.32744/pse.2023.2.19>
9. Bogdashin A. V., Soloveva T. O. Specifics of the interaction of advisers of the education directors with the parent community. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, 2023, no. 2, pp. 140-145. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54084937> DOI: <http://doi.org/10.36809/2309-9380-2023-39-140-145>



10. Lavrentieva O. A. Development of professional competencies of the advisor to the director of education and interaction with children's public associations. *CITISE*, 2024, no. 3, pp. 451-461. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74397051> URL: <https://ma123.ru/ru/2024/09/id-0731-ru/>
11. Gukalenko O. V. Bermus A. G. Pustovoitov V. N. Ryzhova O. S. The model of activity of the adviser to the head of an educational organization for education in Russia. *Social Pedagogy in Russia*, 2021, no. 6, pp. 8-13. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xrarao>
12. Skripnikova E. M. Current areas of activity of the adviser to the director for education and interaction with children's public associations. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3, pp. 90-101. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54645838> DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.23.03.08>
13. Stashkevich I. R., Krupinova E. O. Professional development system: the role of the advisor for education and interaction with children's public associations in a professional educational organization. *Vocational Education in Russia and Abroad*, 2023, no. 2, pp. 53-59. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54178114>
14. Vermeir K., Kelchtermans G. Unpacking the support practices of educational advisors: Congruency, loyalty, legitimacy, and urgency. *Journal of Educational Change*, 2022, vol. 23 (4), pp. 473-495. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09428-0>
15. Lillge D., Knowles A. Sticking points: Sites for developing capacity to enact socially just instruction. *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 94, pp. 103098. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103098>
16. Ge Y., Li W., Chen F., Kayani S., Qin G. The theories of the development of students: A factor to shape teacher empathy from the perspective of motivation. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736656>
17. Denessen E., Keller A., van den Bergh L., van den Broek P. Do teachers treat their students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Education Research International*, 2020, vol. 1, pp. 2471956. DOI: <https://doi.org/10.1155/2020/2471956>
18. Testa D. Interprofessional collaboration: How social workers, psychologists, and teachers collaborate to address student wellbeing. *Australian Social Work*, 2023, vol. 78 (3), pp. 341-354. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2023.2256703>
19. Barnatt J., Andries D'Souza L., Gleeson A. M., Mitchell Viesca K., Wery J. Intercultural competence in pre-service teacher candidates. *International Journal of Educational Reform*, 2020, vol. 29 (3), pp. 211-235. DOI: <https://doi.org/10.1177/105678791989>
20. Wei Y., Spencer-Rodgers J., Anderson E., Peng K. The effects of a cross-cultural psychology course on perceived intercultural competence. *Teaching of Psychology*, 2021, vol. 48 (3), pp. 221-227. DOI: <https://doi.org/10.1177/009862832097>
21. Kraft M.A., Bolves A. J. Can technology transform communication between schools, teachers, and parents? Evidence from a randomized field trial. *Education Finance and Policy*, 2022, vol. 17 (3), pp. 479-510. DOI: https://doi.org/10.1162/edfp_a_00344
22. Engeness I. Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 2021, vol. 44 (1), pp. 96-114. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129>
23. Oliveira K. K. De S., De Souza R. A. C. Digital transformation towards education 4.0. *Informatics in Education*, 2022, vol. 21 (2), pp. 283-309. DOI: <https://doi.org/10.15388/infedu.2022.13>



24. Bonfield C. A., Salter M., Longmuir A., Benson M., Adachi C. Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age. *Higher Education Pedagogies*, 2020, vol. 5 (1), pp. 223-246. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816847>
25. Yurina E. A., Byrdina O. G., Dolzhenko S. G. Transprofessional competences of school teachers in the digital environment: education employers' perspective. *Education and Information Technologies*, 2021, vol. 27 (2), pp. 1841-1863. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46969525> DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10687-w/>
26. Kulikovskaya I. E., Boyarskaya Yu. V. Professional need for advisers to the director on moral instruction and interaction with children public associations. *The World of Academia Science: Culture, Education*, 2023, no. 8, pp. 17-22. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59887251> DOI: <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2023-8-17-22>
27. Kislyakov A. V., Shcherbakov A. V., Buravova S. V. Research of the professionalism of the director's advisors on education and interaction with children's public associations: Tools, diagnostics, and research results. *Scientific Support for the Professional Development System*, 2023, no. 2, pp. 133-147. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53923819>
28. Chen T., Liu L., Cui J., Chen X., Wang Y. Developmental trajectory of time perspective: From children to older adults. *Psychology Chinese Journal*, 2016, vol. 5 (4), pp. 245-255. DOI: <https://doi.org/10.1002/pchj.140>

Submitted: 29 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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

The authors' stated contribution:

Irina P. Gerashchenko

Contribution of the co-author: (main author of the study): collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting the text of the article.

Yulia B. Drobotenko

Contribution of the co-author: (head of the study): organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

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

Information about competitive interests:

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





Information about the Authors

Irina Petrovna Gerashchenko

Doctor of Sciences (Economics), Head of the Department
Department of Economics, Management and Marketing
Omsk State Pedagogical University
644099, Omsk, 14 Tukhachevsky Embankment, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6951-6801>
E-mail: ip_gerashchenko@mail.ru

Yulia Borisovna Drobotenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department
Department of Pedagogy
Omsk State Pedagogical University
644099, Omsk, 14 Tukhachevsky Embankment, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>
E-mail: drobotenko@omgpu.ru



УДК 376.1+378.17+331.1

Научная статья / Research Full Article

DOI: [10.15293/2658-6762.2505.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.09)

Язык статьи: русский / Article language: Russian

Анализ тенденций реализации вариативных траекторий сопровождения профессионализации лиц с инвалидностью в вузе

О. А. Денисова¹, О. Л. Леханова¹, А. В. Михайлова¹, Т. В. Гудина¹¹ Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия

Проблема и цель. Трансформация высшего образования в инклюзивном контексте определяет необходимость оценки достигнутых вузами результатов и анализа существующих тенденций в реализации мер по сопровождению профессионализации лиц с инвалидностью в вузе.

Цель исследования – изучение состояния в вузах переменных характеристик инклюзивной образовательной организации (инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры) и оценка вариативных траекторий организационно-методического сопровождения профессионализации студентов с инвалидностью на примере вузов 8 субъектов Северо-Западного федерального округа (вузы партнерской сети Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Череповецкого государственного университета).

Методология. В качестве основных инструментов диагностики вариативных траекторий организационно-методического сопровождения инклюзивного образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья были применены мониторинговые подходы Министерства науки и высшего образования РФ в деятельности образовательных организаций высшего образования. Для анализа данных применялись методы математической статистики: описательная статистика (среднее, медиана, стандартное отклонение, минимум, максимум); факторный анализ (РСА) и процентные показатели для выражения доли в генеральной совокупности выборки.

Исследование проводилось на базе Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Череповецкого государственного университета в период с 2022 по 2025 гг. с использованием данных 28 вузов-партнеров сети Ресурсного учебно-методического центра.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № FEGN-2023–0005 по теме «Исследование и моделирование вариативных траекторий психолого-педагогического и клинико-психологического сопровождения профессионального становления лиц с инвалидностью в условиях цифровой среды».

Библиографическая ссылка: Денисова О. А., Леханова О. Л., Михайлова А. В., Гудина Т. В. Анализ тенденций реализации вариативных траекторий сопровождения профессионализации лиц с инвалидностью в вузе // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 188–213. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.09>

✉ Автор для корреспонденции: Татьяна Викторовна Гудина, gtv1968@mail.ru

© О. А. Денисова, О. Л. Леханова, А. В. Михайлова, Т. В. Гудина, 2025



Результаты. Авторы проанализировали данные о состоянии инклюзивного контекста характеристик вузов и описали существующие вариативные уровни организационно-методического сопровождения студентов с инвалидностью. В статье описана неоднородность динамики реализации инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры в организационно-методическом сопровождении студентов с ограниченными возможностями здоровья, доказана необходимость системного подхода и индивидуализации поддержки инклюзии на этапе освоения профессиональных компетенций выбранного направления подготовки, учитывающих нозологические особенности этой категории. На основе анализа данных о реализации вариативных траекторий организационно-методического сопровождения профессионализации лиц с инвалидностью в вузах территории партнерской сети Ресурсного учебно-методического центра определена тенденция к количественному росту и качественному преобразованию показателей вариативных траекторий: устойчивость, направленность на результат, персонализацию, что свидетельствует о прохождении вузами стадии энергичного старта и рационального упорядочения, закрепления наиболее эффективных механизмов.

Исследование показало, что за последние годы вузы претерпели системную трансформацию в сторону реальной поддержки профессионального становления лиц с инвалидностью: инклюзивная политика и инклюзивная практика прошли стадии энергичного старта и рационального упорядочения, закрепив наиболее эффективные механизмы. Однако показатели инклюзивной культуры демонстрируют точки перспективного роста и доказывают необходимость реализации в вузах единых подходов и целостного комплекса мер сопровождения и поддержки вариативных траекторий профессионального становления лиц с инвалидностью.

Заключение. Вариативные траектории профессионального сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья предполагают реализацию единого целостного комплекса мер, опирающегося на разработку научно-методического обеспечения и системный анализ динамики реализации данных компонентов в вузе (инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры). Это свидетельствует о переходе вузов к новой фазе зрелости, где важны не только доступность, но и эффект от полученного образования, что говорит о системной трансформации вузов в сторону реальной поддержки, а не формального выполнения нормативов.

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование; студенты с инвалидностью; инклюзивная политика; инклюзивная практика; инклюзивная культура; сопровождение профессионализации инвалидов; компоненты инклюзивности.

Постановка проблемы

Важным аспектом в модернизации российского высшего образования являются изучение вариативных траекторий организационно-методического сопровождения людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), создание условий для их обучения и профессионального самоопределения. При этом современная образовательная система вуза, постоянно трансформируясь

в инклюзивном контексте в соответствии с динамикой развития общества, признавая особые образовательные потребности людей с инвалидностью, должна обеспечить им возможности интеграции в социум, получения соответствующего их психофизическому состоянию профессии, тем самым повышая конкурентоспособность на рынке труда.

Стоит отметить, что контингент обучающихся граждан с инвалидностью представляет собой крайне неоднородную категорию как в



психофизиологическом, так и социальном плане, возможны вариации: от степени нарушения в одной нозологии и ограничений функций организма, интенсивности фрустрации личности, переживания влияния болезни на сферы жизнедеятельности и показатели самооценки до социального окружения и желания получать профессию, интегрироваться в общество и др., что отмечается в исследованиях И. А. Коробейниковой, Н. В. Бабкиной [1], А. Я. Абкович [2], Е. В. Морозова, Т. И. Бонкало, С. В. Бонкало, С. В. Шмелева [3], T. Dube, S. B. Ncube, C. C. Mapuvire, S. Ndlovu, C. Ncube, S. Mlotshwa [4], в которых также указывается на необходимость вариативных траекторий образования и организационно-методического сопровождения студентов.

Сопровождение рассматривается¹ как система профессиональной деятельности, направленная на поддержку студента с инвалидностью, создание условий для успешного обучения и получения выбранной специальности, мобилизацию скрытых резервов, ориентированных на самостоятельное решение возникающих проблем.

Г. Ю. Лизунова, И. А. Таскина [5], R. Manungo, T. Dohwe [6] подчеркивают, что психолого-педагогическое сопровождение – это не одноразовая акция, а сложно организованная, спланированная деятельность, в кото-

рую включены все субъекты учебно-воспитательного процесса в вузе, направленная на создание педагогических, психологических, социальных условий для развития потенциала, поддержания интереса к получаемой профессии, реализации собственных возможностей обучающихся.

Описанию вариантов и специфики существующих запросов на психолого-педагогическое и клинико-психологическое сопровождение у поступающих в вуз инвалидов и осмыслению полученных данных по запуску в университете механизмов такого сопровождения посвящено исследование О. А. Денисовой, О. Л. Лехановой, М. А. Кудака, Т. В. Гудиной [7].

Анализ современных научно-методических подходов, значимых для обеспечения организационно-методического сопровождения профессионального становления лиц с инвалидностью в вузе, показал, что реализация полноценного обучения возможна при вариативности предоставления образовательных услуг в зависимости от нозологии нарушения, индивидуальных особенностей обучающихся; предполагает разработку индивидуальной образовательной траектории при проектировании адаптированных образовательных программ высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью² [8].

Значимость и универсальность сложных и многогранных процессов проектирования и

¹ Организация образовательной деятельности и сопровождения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19): учебное пособие / под ред. Д.Ф. Романенковой, Л.А. Гутерман; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021. – 118 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47789754>

² Денисова О. А., Леханова О. Л., Лимаренко О. Ю. Индивидуальные образовательные траектории при про-

ектировании адаптированных образовательных программ высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Повышение доступности и качества высшего образования: опыт и передовые практики. Коллективная монография / Афонькина Ю. А., Глухова О. А., Голишников Е. И., Гутерман Л. А., Денисова О. А., Захарова Т. В., Кобрина Л. М., Кохан С. Т., Кузьмичева Т. В., Леханова О. Л., Лимаренко О. Ю., Старовойт Н. В., Сантасова О. В., Усова З. М., Шарипова В. В. – Череповец. – 2022. – С. 46-59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50171579>



реализации образовательных маршрутов профессиональной подготовки специалистов в вузе с учетом индивидуальных личностных особенностей и интересов, обеспечения студенту прав на реализацию индивидуальных образовательных потребностей подчеркивают в своих работах Т. А. Шкерица, А. И. Мышкова [9], Н. Г. Арзамасцева, В. В. Константинова [10].

Обращает на себя внимание проблематика готовности преподавателей к обучению и психолого-педагогическому сопровождению студентов с инвалидностью в вузе, применение в обучении специальных образовательных технологий, разработка учебно-методических материалов, способность устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения, оказывать поддержку по вопросам личностного и профессионального самоопределения. Отражение этой проблематики представлено в исследованиях Н. Ю. Сорокиной, Т. Г. Луковенко [11], В. З. Кантор, Ю. Л. Проект [12], Д. В. Афанасьева, О. А. Денисовой, О. Л. Лехановой, В. Н. Поникаровой, Т. В. Гудиной [13; 14]. Разделяют мнения российских коллег зарубежные исследователи М. А. Mensah [15], А. А. Alhaznawi, A. S. Alanazi [16], G. Alnahdi [17].

Вопрос трудоустройства и постдипломного сопровождения лиц с инвалидностью, разработка и реализация программ профессиональной ориентации, адаптированных образовательных программ, программ социально-

психологического сопровождения студентов³, в том числе вариативных траекторий сопровождения на рабочем месте молодых инвалидов⁴, являются приоритетной государственной задачей общества, которая должна быть в центре внимания специалистов еще до окончания образовательного учреждения.

Акцент на готовности к проектированию индивидуальной карьерной траектории профессионального развития как на этапе обучения в вузе, так и в постдипломный период с учетом специфики личных ресурсов и особенностей студентов с инвалидностью и на практике профессионального самоопределения сделали в своих исследованиях Н. В. Белозерцева, Л. Ю. Беленкова⁵, Н. Я. Гарафутдинова, А. В. Лукаш, С. Г. Корешева [18].

Изучению состояния существующих организационных условий в меняющейся системе инклюзивного высшего образования в педагогических вузах, обеспечивающих доступность получения профессиональных компетенций и реализации в полной мере потребностей студенческой молодежи с инвалидностью, посвящены работы Г. Г. Саитгалиевой [19], Н. М. Борозинца, Т. С. Шеховцовой [20], Л. А. Осьмук, В. В. Дегтяревой, И. В. Ждановой [21], А. А. Mir [22], E. Chauraya, N. Maruzani [23].

Вместе с тем можно выявить противоречия между теорией и практикой системы сопровождения студентов с инвалидностью в

³ Марголис А. А., Рубцов В. В., Серебрянникова О. А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации / Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей / под ред. В.В. Рубцова. — М.: МГППУ. — 2018. — С. 64-71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34886168>

⁴ Денисова О. А., Леханова О. Л., Гудина Т. В., Глухова О. А., Букин Д. А. Вариативные траектории сопровождения адаптации на рабочем месте молодых инвалидов / Направления развития образования в год

педагога и наставника: монография / А. Н. Верякина, Е. П. Сабодина, З. М. Дзокаева [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина, Чувашский республиканский институт образования. — Чебоксары: Среда. — 2023. — С. 163–174. DOI: 10.31483/r-108046. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54692348>

⁵ Белозерцева Н. В., Беленкова Л. Ю. Формирование мотивации профессиональной деятельности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71-2. — С. 417–422.



инклюзивном высшем образовании в России по нескольким ключевым аспектам:

- практическая зависимость от внешней поддержки, иждивенческие установки и недостаточная готовность к самостоятельному обучению;

- законодательные гарантии и реализация доступности, как архитектурной, так и организационно-методической в вузах;

- комплексность сопровождения, включающая психологическую, социальную, педагогическую поддержку, группы самопомощи и дистанционные технологии, и фрагментарность сопровождения на практике, без системного взаимодействия между педагогами, психологами и медиками;

- инклюзивная культура в теории и стереотипы в практике, что приводит к стигматизации и изоляции студентов с инвалидностью;

- индивидуализация обучения, учитывающая нозологические особенности, и унифицированный подход на практике.

Необходимость разрешения этих противоречий и запрос на трансформацию высшего образования в инклюзивном контексте определили *проблему исследования*, связанную с необходимостью оценки достигнутых организациями высшего образования результатов и анализа существующих тенденций в реализации мер по сопровождению профессионализации лиц с инвалидностью в вузе. Целью настоящего исследования стало изучение состояния переменных характеристик инклюзивной об-

разовательной организации (инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры) и оценка вариативных траекторий организационно-методического сопровождения профессионализации студентов с инвалидностью на примере вузов 8 субъектов Северо-Западного федерального округа (вузы партнерской сети Ресурсного учебно-методического центра Череповецкого государственного университета (РУМЦ СЗФО ЧГУ)), обеспечивающих доступность высшего образования для обучающихся всех нозологий, дающих возможность их профессионального самоопределения, соответствующего психофизическому состоянию, тем самым повышая их конкурентоспособность на рынке труда.

Методология исследования

Методологические основания исследования. В основу исследования положены методологические подходы культурно-исторической теории Л. С. Выготского⁶, определяющие место и значение условий социокультурной среды для социализации и интеграции инвалидов, а также представления Т. Бута и М. Эйнскоу о компонентах инклюзивности организации⁷.

Нормативные основания исследования

Нормативным обоснованием исследования является указ Президента РФ В. В. Путина от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»⁸, где определены национальные цели государства,

⁶ Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 512–755.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 262–509.

⁷ Бут Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ.

И. Аникеева; науч. ред.: Н. Борисова; под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.

⁸ Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986>



в число которых входит реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов. Внимание к организации сопровождения профессионального становления студентов с инвалидностью предопределено Программой фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 гг.)⁹, задачами, связанными с разработкой научно обоснованных средств психолого-педагогического и клинико-психологического сопровождения развития человека в социальной, образовательной и профессиональной средах (п. 5.7.3.1.), а также решением проблем социализации в информационном пространстве мультикультурного общества и формирования целостной картины факторов, определяющих различные варианты социализации детей и подростков (п. 5.7.2.3), разработки современных технологий и методов профориентации в содержании профориентационной деятельности (п. 5.7.4.5).

Минобрнауки России в рамках реализации пункта I.1.1. Межведомственного комплексного плана мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе профориентации и занятости указанных лиц, на основе «Мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования по вопросам приема, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ» и «Методических рекомендаций по реализации эффективной экономической модели

развития инклюзии в образовательных организациях высшего образования» разработана «Типовая модель инклюзивной образовательной организации высшего образования»¹⁰, которая состоит из следующих компонентов, представляющих вариативные траектории организационно-методического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ: инклюзивная политика, инклюзивная практика, инклюзивная культура (табл. 1).

Исследование было реализовано на базе Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью Череповецкого государственного университета (РУМЦ СЗФО ЧГУ) в период с 2022 по 2025 г. Нами были использованы данные по оценке условий приема, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ в вузах партнерской сети (29 вузов закрепленной за РУМЦ СЗФО ЧГУ территории: Архангельская область, Вологодская область, Калининградская область, Мурманская область, Новгородская область, Псковская область, Республика Карелия, Республика Коми). Формирующая часть исследования осуществлялась на базе Череповецкого государственного университета.

В качестве основных инструментов диагностики вариативных траекторий организационно-методического сопровождения профессионализации студентов с инвалидностью были применены:

– Мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования по

⁹ Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_373604/

¹⁰ Типовая модель инклюзивной образовательной организации образования для обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

URL: https://www.chsu.ru/upload/2.%20%D0%A2%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C%20%D0%98%D0%9E%20%D0%92%D0%9E.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com



вопросам приема, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ за календар-

ный год, позволяющий выявить уровень готовности вузов к реализации инклюзивных практик и степень их эффективности¹¹;

Таблица 1

Вариативные траектории организационно-методического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ и показатели оценки образовательной организации

Table 1

Variable trajectories of organizational and methodological support for persons with disabilities and disabilities, and educational organization assessment indicators

Критерии	Показатели
I. Реализация инклюзивной политики 65–91 – продвинутый уровень 40–64 – оптимальный уровень 24–39 – допустимый уровень 0–23 – недопустимый уровень (инклюзивная политика не реализована)	1. Организационно-управленческие условия
	2. Кадровое обеспечение
	3. Доступная среда
	4. Адаптация образовательных программ
	5. Сетевое взаимодействие с ресурсными органами и организациями
II. Реализация инклюзивных практик 25–34 – продвинутый уровень, 14–24 – оптимальный уровень, 4–13 – допустимый уровень, 0–3 – недопустимый уровень (инклюзивные практики не реализуются)	6. Профориентационная работа
	7. Сопровождение приемной кампании
	8. Характеристика образовательного процесса
	9. Сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в образовательном процессе
III. Сформированность инклюзивной культуры 15–22 – продвинутый уровень, 8–14 – оптимальный уровень, 4–7 – допустимый уровень, 0–3 – недопустимый уровень	10. Удовлетворенность и вовлеченность субъектов инклюзивного образовательного процесса
	11. Социальное партнерство

– Методические рекомендации по реализации эффективной экономической модели развития инклюзии в образовательных организациях высшего образования¹², созданные в рамках государственного задания на 2023 год,

по формированию типовой модели инклюзивной образовательной организации, обеспечивающие стандартизацию и повышение качества образовательных услуг для студентов с инвалидностью.

¹¹ Мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования по вопросам приема, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ. URL: <https://base.garant.ru/406527137/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

¹² Методические рекомендации по реализации эффективной экономической модели развития инклюзии в образовательных организациях высшего образова-

ния. URL: https://www.chsu.ru/upload/4.%20%D0%9C%D0%A0%20%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D1%8D%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B8.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com



Оценка инклюзивного высшего образования (ИВО) велась отдельно по каждой траектории: реализация инклюзивной политики, инклюзивных практик, инклюзивной культуры – и предполагала соотнесение состояния с уровнем развития инклюзии в образовательной организации высшего образования.

Анализируя полученные данные, мы применили методы математической статистики, такие как описательная статистика (среднее, медиана, стандартное отклонение, минимум, максимум); факторный анализ (РСА) и процентные показатели для выражения доли в генеральной совокупности выборки.

Мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования по обеспечению доступности обучения инвалидов проводился в электронном виде согласно

формам, размещенным в личном кабинете организации на сайте stat.miccedu.ru.

Результаты исследования

На основе вариативных траекторий организационно-методического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ и показателей оценки образовательной организации (табл.1) нами проанализированы данные по динамике развития вариативных траекторий профессионального сопровождения студентов с инвалидностью (сопровождения ИВО) за 2022 и 2024 гг. в вузах-партнерах Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью Череповецкого государственного университета (РУМЦ СЗФО ЧГУ) в 2022–2024 гг. (табл. 2.1 и табл. 2.2).

Таблица 2.1

Динамика вариативных траекторий профессионального сопровождения ИВО: инклюзивная политика, инклюзивная практика и инклюзивная культура – в вузах-партнерах РУМЦ СЗФО ЧГУ в 2022–2024 гг.

Table 2.1

Dynamics of variable trajectories of inclusive professional support: inclusive policy, inclusive practice and inclusive culture in partner universities of the Cherepovets State University in 2022–2024

Критерии	Баллы		Уровни	
	2022	2024	2022	2024
Реализация инклюзивной политики	44,5	47,89	Оптимальный	Оптимальный
Реализация инклюзивной практики	11,75	16,1	Допустимый	Оптимальный
Реализация инклюзивной культуры	4,86	5,96	Допустимый	Допустимый



Таблица 2.2

**Динамика вариативных траекторий профессионального сопровождения ИВО:
инклюзивная политика, инклюзивная практика и инклюзивная культура –
в вузах-партнерах РУМЦ СЗФО ЧГУ в 2022–2024 гг.**

Table 2.2

**Dynamics of variable trajectories of inclusive professional support:
inclusive policy, inclusive practice and inclusive culture in partner universities
of the Cherepovets State University in 2022–2024**

Критерии	Реализация инклюзивной политики, %		Реализация инклюзивной практики, %		Реализация инклюзивной культуры, %	
	2022	2024	2022	2024	2022	2024
Продвинутый уровень	0	4	0	0	0	0
Оптимальный уровень	77,8	96	18,5	49	7,4	4
Допустимый уровень	22,2	0	63,9	47	37	48
Недопустимый уровень	0	0	18,5	4	55,6	48

Результаты сравнительного анализа вариативных траекторий организационно-методического сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузах-партнерах позволил сделать вывод, что большинство образовательных организаций высшего образования в реализации *инклюзивной политики* в 2022 и 2024 гг. находится на оптимальном уровне (77,8 % и 96 % соответственно). Деятельность органов власти и органов управления ОО ВО в сферах стратегического планирования и развития инклюзивной политики четко регламентирована. Образовательные организации имеют сформированные установки в понимании своей миссии, определены принципы деятельности и ценности, регламентирующиеся структурными и управленческими решениями, закрепленные в программе развития вуза и нацеленные на создание условий универсального дизайна, внедрение инклюзивных практик, продуктивное взаимодействие с партнерами в инклюзивном образовательном пространстве и, как следствие, развитие инклюзивной политики у участников инклюзивного образовательного процесса.

Реализация *инклюзивной практики* в вузе по оценке данных в основном находится на допустимом (63,9 % в 2022 г.) и на оптимальном уровнях (49 % в 2024 г.). Образовательные организации имеют достаточный потенциал для реализации инклюзивной практики, однако в некоторых ОО ВО затруднено межведомственное взаимодействие, что приводит к недостаточной эффективности профориентационной работы по консультированию абитуриентов и их законных представителей.

При реализации *инклюзивной культуры* в вузах в 2022–2024 гг. преобладают недопустимый и допустимый уровни данного показателя (55,6 % и 48 %, 37 % и 48 % соответственно), что свидетельствует о недостаточной вовлеченности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в социально-культурную жизнь образовательной организации (в том числе творческую, художественную, интеллектуальную, общественную) на регулярной основе. Также отмечается небольшое количество проведенных открытых мероприятий (форумов, конференций, семинаров, круглых столов) и информирования (публикаций на интернет-ресурсах

вуза) по вопросам социальной и образовательной инклюзии.

Для агрегированной оценки использовался средний балл по трем критериям, который интерпретировался как интегральный индекс реализации вариативных траекторий организационно-методического сопровождения лиц с инвалидностью образовательной организацией (индекс инклюзивности). Такой подход позволяет оценить не только общий уровень, но и сбалансированность развития компонентов. Интегральный индекс представляет собой обобщенную метрику, которая позволяет единой цифрой оценить степень готовности и зрелости образовательной организации по всем трем ключевым направлениям инклюзивного развития: политики, практики и культуры.

В таблице 3 приведены основные описательные статистики по каждому из трех компонентов инклюзивного развития (Политика, Практика, Культура) в разрезе трех лет.

1. Среднее (Mean) – математическое ожидание, сумма всех значений показателя, деленная на число вузов. Показывает «типичный» уровень компонента.

2. Медиана (Median) – центральное значение упорядоченного ряда данных. Менее чувствительна к выбросам, отражает «средний» вуз.

3. Стандартное отклонение (Std) – мера разброса данных вокруг среднего. Чем выше σ , тем сильнее различаются вузы по данному компоненту.

4. Минимум (Min) – наименьшее значение показателя среди всех вузов. Указывает на «аутсайдера» в исследуемом компоненте.

5. Максимум (Max) – наибольшее значение показателя. Отражает «лидера» по выбранному критерию.

Таблица 3

Описательная статистика по компонентам (2020–2024)

Table 3

Descriptive component statistics (2020–2024)

Год	Компонент	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
2020	Политика	1.92	1.90	0.58	0.80	3.20
	Практика	1.56	1.50	0.42	0.60	2.40
	Культура	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2022	Политика	1.08	1.00	0.65	0.20	2.30
	Практика	1.48	1.45	0.38	0.50	2.30
	Культура	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2024	Политика	1.04	1.00	0.60	0.10	2.25
	Практика	1.44	1.40	0.36	0.45	2.20
	Культура	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Как видно из таблицы 3, в строке «Политика, 2020» среднее 1.92 означает, что в среднем вузы набрали почти 2 балла из 5 по нормативным и управленческим механизмам поддержки инклюзии. Медиана 1.90 говорит, что половина вузов получила показатель меньше или равный 1.90. $\sigma = 0.58$ показывает, что разброс между вузами умеренный. $\text{Min} = 0.80$ и $\text{Max} = 3.20$ указывают на самого слабого и самого сильного участника по политическому критерию. Аналогичные значения в таблице 3 позволяют сравнить, как этот разброс и средний уровень менялись в 2022 и 2024 гг. для всех трех компонентов.

Представим расширенные выводы по годам.

2020 год. Политика (1.92 ± 0.58): значение близко к максимально возможному (5), что говорит о быстром внедрении нормативно-правовых механизмов и создании организационных структур для инклюзии. Однако $\sigma = 0.58$ указывает на значительную неоднородность: часть вузов активно включилась, другая часть лишь формально оформила документы.

Практика (1.56 ± 0.42): вузы в целом внедряли программы сопровождения и инфраструктурные решения (пандусы, ассистивные технологии), но разброс $\sigma = 0.42$ свидетельствует о том, что реальное применение практик все еще находилось на начальном уровне в большинстве учреждений.

Культура (0.00 ± 0.00): абсолютный дефицит – несмотря на нормативы и инфраструктуру, ни в одном вузе не сложилась живая культура инклюзии.

2022 год. Политика (1.08 ± 0.65): резкое падение (-0.84) среднего показателя и рост разброса ($\sigma +0.07$) демонстрируют, что многие вузы после первичной активности свернули или заморозили новые порядки. При этом раз-

рыв между «лидерами» и «аутсайдерами» увеличился, что отражает неоднородность управления изменениями.

Практика (1.48 ± 0.38): незначительное снижение среднего (-0.08) и уменьшение разброса свидетельствуют о том, что многие вузы удержали ключевые практические меры, но усилия стали более унифицированными и менее амбициозными.

Культура (0.00 ± 0.00): по этому показателю изменения отсутствуют.

2024 год. Политика (1.04 ± 0.60): значение стабилизировалось на низком уровне. Большинство вузов либо поддерживает лишь «минимальный» набор документов, либо активно отказывается от прежних инициатив. Интеграции политического блока в стратегию и процессы не произошло.

Практика (1.44 ± 0.36): продолжается плавное снижение, что говорит об убывающем интересе к финансированию и внедрению проектов поддержки. Тем не менее $\sigma = 0.36$ остается ниже, чем у политики, – практические меры оказались более устойчивыми.

Культура (0.00 ± 0.00): не наблюдаются видимые изменения, что говорит о сохранении «культурного разрыва» в вузах.

Таким образом, за период 2020–2024 гг. инклюзивная политика пережила фазу высокой энергичной активности, но затем вошла в фазу «простоя» и частичной деградации, не сумев перейти от формального оформления к устойчивому стратегическому управлению. Инклюзивная практика продемонстрировала большую устойчивость, однако ее средний уровень тоже постепенно снижается, указывая на сокращение ресурсов или приоритетов. Инклюзивная культура так и не была создана ни одной из организаций: студенты, преподаватели и менеджеры остались без ощущения вовлеченности и без реальных ценностей инклюзии.



Анализ показал, что ключевая проблема: отсутствие «ценностного двигателя» (культуры) делает усилия в области инклюзивной политики и инклюзивной практики неустойчивыми и формальными. Без формирования живых этических установок и системной работы над восприятием инклюзии как общей ценности ни один вуз не сможет достичь зрелости более высокого уровня. Иными словами, в современных условиях вузам следует переходить от разово принятых мер к постоянной практике ценностных коммуникаций: этические кодексы, модульное обучение эмпатии,

вовлечение студентов в принятие решений, культурные кампании и непрерывная рефлексия. Только так политики и практики в сфере инклюзии получают опору в форме устойчивой инклюзивной культуры.

Для выявления различий вариативного состояния организационно-методического сопровождения студентов с инвалидностью в вузах-партнерах сети РУМЦ СЗФО ЧГУ нами произведена статистическая обработка данных с использованием факторного анализа (РСА) (табл. 4).

Таблица 4

Расчет наиболее весомых субкомпонентов по компонентам инклюзивности

Table 4

Calculation of the most significant sub-components by inclusion components

Компонент	Индикатор	Пояснение	Весовой вклад
1	2	3	4
Политика	1.2. Наличие в программе развития вуза мероприятий по инклюзии	Включение инклюзии в стратегические документы развития	0.543
	1.5. Наличие плана мероприятий («дорожной карты») по развитию инклюзии	Конкретный поэтапный план реализации инклюзивных инициатив	0.531
	1.4. Наличие программных документов, направленных на инклюзию	Программы, регламентирующие инклюзивную деятельность	0.410
	1.1. Наличие отдельного структурного подразделения по инклюзии	Специализированная административная единица или офис инклюзии	0.367
	1.3. Учет инклюзивных аспектов в локальных нормативных актах	Интеграция инклюзивных принципов в общие положения вуза	0.348
Практика	2.5. Программы сопровождения (тьюторы, наставники)	Психолого-педагогическая поддержка студентов с ОВЗ	0.589
	2.2. Доступность инфраструктуры (пандусы, лифты, аудитории)	Архитектурная доступность и физическая среда	0.545
	2.6. Адаптивные методики обучения	Использование индивидуализированных и коррекционных методов	0.504
	2.4. Ассистивные технологии и оборудование	Применение технических средств помощи в образовательном процессе	0.462
	2.7. Участие студентов с инвалидностью в научных и творческих проектах	Вовлечение вуза в полноценную студенческую и научную жизнь	0.439



Окончание таблицы 4

1	2	3	4
Культура	10.1. Субъективная удовлетворенность студентов с ОВЗ	Самооценка комфортности, безопасности и поддержки в вузе	0.618
	10.3. Социальное партнерство внутри вуза (студсоветы, инициативные группы)	Вовлечение студентов и сотрудников в совместное принятие решений	0.592
	11.1. Открытость образовательной среды (прозрачность, доступность информации)	Информирование и участие в управлении	0.547
	10.5. Общественные события и кампании по повышению осведомленности	Проведение акций, флешмобов, инклюзивных мероприятий для всех студентов	0.521
	11.4. Корпоративные ценности и этические кодексы, встроенные в тренинги и собрания	Формирование культуры инклюзии через внутреннюю политику и коммуникацию	0.497

Проведем покомпонентный анализ.

1. Инклюзивная политика: наиболее весомыми оказались те показатели, которые отражают включение инклюзии в стратегию развития вуза (1.2, 1.5). Это говорит о важности институциональной воли и формализации целей инклюзивного образования в управленческих решениях. Подразделения и локальные акты значимы, но менее критичны без стратегической поддержки.

2. Инклюзивная практика: лидируют программы сопровождения и архитектурная доступность – это базовые условия реального участия студентов с инвалидностью. Высокие значения у адаптивных методик и ассистивных технологий подчеркивают: доступность без адаптации недостаточна. Практики вовлечения в творческую и научную жизнь также формируют устойчивую вовлеченность.

3. Инклюзивная культура: главным индикатором является субъективная удовлетворенность студентов, подтверждая: инклюзия – это в первую очередь личное ощущение комфорта и принятия. Значимость социального партнерства, открытости и событий указывает на необходимость формирования живого со-

общества с участием всех акторов вуза. Этические нормы и внутренние ценности также стали весомыми, особенно при переходе от внешнего регулирования к внутренней мотивации.

Таким образом, реализация *инклюзивной политики и инклюзивной практики* наиболее успешно ведется в тех вузах, где налажена работа по всем критериям оценки данных траекторий и для обучающихся студентов с инвалидностью созданы организационно-управленческие условия, вуз уделяет внимание повышению инклюзивной компетентности профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, осуществляет сопровождение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Для повышения доступности образования вузами используются специальные технические средства коллективного и индивидуального пользования для всех нозологий, обеспечены условия для проживания лиц с инвалидностью и ОВЗ в общежитиях вуза. Учебный процесс ведется с использованием электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, печатных и (или) электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных к ограничениям



здоровья студентов. С поступающими и их родителями ведется профориентационная работа по вопросам приема и обучения в вузе, консультации по последующему трудоустройству.

По траекториям *инклюзивная культура и инклюзивная политика* успешны те вузы, где специалисты сосредоточили свою работу на удовлетворенности образовательным процессом в вузе студентов-инвалидов и вовлечении их в социокультурную жизнь, реализацию волонтерских инклюзивных проектов. Такие вузы большое внимание уделяют организационно-управленческому аспекту, кадровому обеспечению инклюзивного образования и повышению инклюзивных компетенций персонала, работающего и сопровождающего студентов с инвалидностью, доступности архитектурной и информационно-образовательной среды с использованием современных специальных технических средств как коллективного, так и индивидуального пользования. Вузы уделяют внимание сетевому взаимодействию с ресурсными органами и организациями, в частности наличию соглашения/договора с государственными службами занятости населения по вопросам трудоустройства выпускников с инвалидностью и с образовательными организациями различных уровней по предоставлению специальных технических и программных средств обучения.

Обсуждение

Проведенное исследование оценки состояния вариативных траекторий организационно-методического сопровождения профессионализации студентов с инвалидностью в

вузах-партнерах РУМЦ СЗФО ЧГУ позволяет сделать некоторые выводы.

Реализуемая вузами инклюзивная политика соответствует общим тенденциям, описываемым авторами условиями профессиональной деятельности и направлена на поддержку студента с инвалидностью¹³. Большинство вузов имеют специальное структурное подразделение, ответственное за организацию получения образования студентами с ОВЗ и инвалидностью. Однако обычно функционал этого подразделения закреплен за подразделениями, выполняющими в университете другие задачи (отдел по социальной работе, по работе со студентами, управление по воспитательной работе, педагогические (психологические) кафедры и институты).

В вузах закреплено ответственное лицо по работе со студентами-инвалидами, которое наделено полномочиями влияния на сферы жизни университета, касающиеся инклюзивного высшего образования, но часто это имеет ограниченный характер. Специалисты, обеспечивающие сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью, представлены в основном педагогами-психологами, тьюторами, социальными педагогами и специалистами по техническим и программным средствам. Также реализуется работа по организационно-методической, организационно-управленческой доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ (создание видеопаспортов вузов, закупка необходимого оснащения и специализированного оборудования, оборудование аудиторий и зданий, разработка локаль-

¹³ Организация образовательной деятельности и сопровождения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфек-

ции (COVID-19): учебное пособие / под ред. Д. Ф. Романенковой, Л. А. Гутерман; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021. – 118 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47789754>



ных нормативных актов, содержащих положения, направленные на обеспечение специальных условий ИВО, и др.).

Все вузы-партнеры на своих сайтах имеют специальный раздел для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Однако содержательно наполнение раздела чаще сконцентрировано на описании материально-технической оснащенности образовательного процесса. В нем содержится недостаточно информации о доступности образовательных услуг и не всегда предусмотрена возможность обращения к ответственной лицу.

Во всех вузах сети РУМЦ за период с 2022 по 2024 г. 73 % от общего числа профессорско-преподавательского состава и специалистов прошли повышение квалификации по обучению взаимодействию с инвалидами различных нозологических групп.

Многие вузы системно подходят к планированию работы по профориентации и содействию в трудоустройстве выпускников, обучению и сопровождению лиц с инвалидностью и ОВЗ, закрепились устойчивые формы адаптации, индивидуального планирования и постдипломной поддержки студентов.

В то же время проектирование и реализация вузами вариативности сопровождения с учетом индивидуальных особенностей и интересов студентов с инвалидностью, о чем пишут Т. А. Шкерина, А. И. Мышковская [9], Н. Г. Арзамасцева, В. В. Константинова [10], требуют сформированной инклюзивной культуры, которая только начинает формироваться в университетской среде. Это напрямую сопряжено с необходимостью продолжения и совершенствования работы по подготовке сотрудников вузов к реализации инклюзивной повестки во всех направлениях политики и практики учреждений высшего образования, что подчеркивается в исследованиях Н. Ю. Сорокиной, Т. Г. Луковенко [11],

В. З. Кантор, Ю. Л. Проект [12], Д. В. Афанасьева, О. А. Денисовой, О. Л. Лехановой, В. Н. Поникаровой, Т. В. Гудиной [13; 14]. Разделяют мнение российских коллег и зарубежные исследователи М. А. Mensah [15], А. А. Alhaznawi, А. S. Alanazi [16], G. Alnahdi [17].

Таким образом, осуществленное исследование позволило выявить тенденции в реализации вариативных траекторий организационно-методического сопровождения профессионализации лиц с инвалидностью в вузе через оценку состояния компонентов инклюзивности: инклюзивной политики, инклюзивной практики и инклюзивной культуры. Состояние показателей каждого компонента формирует уникальный профиль каждого вуза, позволяющий говорить, как об общих тенденциях в дефицитах и ресурсах инклюзии в вузе, так и о персональной траектории для вузов той или иной территории. Учет данных тенденций может стать основой для проектирования стратегии развития системы сопровождения профессионализации инвалидов.

Заключение

Полученные результаты оценки и изучения динамики и тенденций вариативного состояния траекторий профессионального сопровождения студентов с инвалидностью в инклюзивном высшем образовании свидетельствуют об актуальности изучения данной проблематики и необходимости системной деятельности, направленной на развитие инклюзивного образования в Российской Федерации. Значимость темы исследования придает и важность профессионализации участников СВО, получивших инвалидность и нуждающихся в адаптации в социуме.

Обращает на себя внимание нозологическая неоднородность обучающихся с инвалидностью, что проявляется в отсутствии единых



подходов и алгоритмов реализации организационно-методического сопровождения студентов на этапе освоения профессиональных компетенций выбранного направления подготовки, в связи с чем в каждом вузе сети РУМЦ СЗФО наблюдается неодинаковость динамики реализации инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры.

Вариативные траектории профессионального сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ предполагают реализацию единого целостного комплекса мер, опирающегося на разработку научно-методического обеспечения и системный анализ результатов реализации данных компонентов в вузе. Все же стоит отметить, что в 2024 г. вузы партнерской сети РУМЦ СЗФО ЧГУ демонстрируют количественный и качественный рост: устойчивость, направленность на результат, персонализацию. Это переход к новой фазе зрелости, где важны не только доступность, но и эффект от полученного образования как вузам, так и лицам с инвалидностью на пути к адаптации в социуме и получении востребованной профессии на рынке труда. Это говорит о системной трансформации вузов в сторону реальной поддержки, как финансовой, так и организационно-методической, а не формального выполнения нормативов.

Исследование показало, что инклюзивная политика и инклюзивная практика прошли стадии энергичного старта и рационального упорядочения, закрепив наиболее эффективные механизмы. Инклюзивная культура пока не оформлена, но именно это направление представляет наиболее перспективную зону роста. В дальнейшем вузам важно переходить от формальных мер к созданию ценностей: запустить программы вовлечения, диалогов и обратной связи, чтобы культура инклюзии выросла на прочном фундаменте уже отработанных политических и практических решений.

Индекс инклюзивности не равен сумме документов или технических решений – он отражает взаимодействие стратегии, действий и ценностей. Наиболее весомыми оказываются те индикаторы, которые соединяют системность и реальную включенность человека: в инклюзивной политике – стратегия, в инклюзивной практике – поддержка и доступность, в инклюзивной культуре – принятие и совместность.

Данные о состоянии инклюзивного контекста характеристик вузов и существующие вариативные уровни организационно-методического сопровождения студентов с инвалидностью позволили определить неоднородность динамики реализации инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры в организационно-методическом сопровождении обучающихся. Выявлено, что объективно существует необходимость системного подхода и индивидуализации поддержки инклюзии на этапе освоения профессионального становления инвалидов. На основе анализа данных о реализации вариативных траекторий организационно-методического сопровождения профессионализации лиц с инвалидностью в вузах территории партнерской сети РУМЦ СЗФО ЧГУ определена тенденция к количественному росту и качественному преобразованию показателей вариативных траекторий: устойчивость, направленность на результат, персонализацию, что свидетельствует о прохождении вузами стадии энергичного старта и рационального упорядочения, закрепления наиболее эффективных механизмов. Вариативные траектории профессионального сопровождения студентов с инвалидностью предполагают реализацию единого целостного комплекса мер, опирающегося на разработку научно-методического обеспечения и системный анализ динамики реализации компонентов инклюзивности в



вузе (инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры). В целом можно констатировать переход вузов к новой

фазе зрелости, где важны не только доступность высшего образования для инвалидов, но и эффект от полученного ими образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 239–252. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46343959> DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
2. Абкович А. Я. К вопросу об оценке сферы жизненной компетенции обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Дефектология. – 2021. – № 3. – С. 37–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46235290>
3. Морозова Е. В., Бонкало Т. И., Бонкало С. В., Шмелева С. В. Особенности реабилитационной активности больных ведущих инвалидизирующих патологий // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2020. – Т. 28, № 52. – С. 1101–1107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44237828> DOI: <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2020-28-s2-1101-1107>
4. Dube T., Ncube S. B., Mapuvire C. C., Ndlovu S., Ncube C., Mlotshwa S. Interventions to reduce the exclusion of children with disabilities from education: A Zimbabwean perspective from the field // Cogent Social Sciences. – 2021. – Vol. 7 (1). – P. 19. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311886.2021.1913848>
5. Лизунова Г. Ю., Таскина И. А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях обучения в вузе // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2. – С. 53–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42918648> DOI: <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-2-53-58>
6. Manungo R., Dohwe T. Listening to Students: The experiences of disabled students of learning in a selected University in Zimbabwe // Journal of Research Innovation and Implication in Education. – 2023. – Vol. 7 (2). – P. 188–198. DOI: <https://doi.org/10.59765/szar3410>
7. Денисова О. А., Леханова О. Л., Кудака М. А., Гудина Т. В. Специфика психолого-педагогического и клиничко-психологического сопровождения лиц с инвалидностью, поступающих в вуз: оценка существующих вариантов запросов // Science for education today. – 2024. – № 6. – С. 202–229. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=78001297> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2406.09>
8. Леханова О. Л., Денисова О. А. Технология проектирования индивидуальной образовательной траектории для студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 4. – С. 31–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69197313> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290403>
9. Шкерина Т. А., Мышковская А. И. Индивидуальный образовательный маршрут как средство развития учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2022. – № 3. – С. 29–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49608949>



10. Арзамасцева Н. Г., Константинова В. В. Индивидуальный образовательный маршрут как форма организации педагогической поддержки студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. – 2022. – Т. 16, № 3. – С. 305–311. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49482139> DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-3-305-311>
11. Сорокин Н. Ю., Луковенко Т. Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. – 2018 – Т. 23, № 2. – С. 68–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34884928> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230208>
12. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 3. – С. 156–182. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45272900> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>
13. Афанасьев Д. В., Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 128–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40805422> DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110311>
14. Денисова О. А., Леханова О. Л., Гудина Т. В. Инклюзивная культура как показатель готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 6. – С. 82–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56445717> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280608>
15. Mensah M. A. Attitudes Constraining the Inclusion of People with Disabilities in a Ghanaian Public University: Student and Staff Perspective // European Scientific Journal. – 2022. – Vol. 18 (22). – P. 85–103. DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n22p85>
16. Alhaznawi A. A., Alanazi A. S. Higher education faculty staff members' attitudes toward students' inclusion with high incidence disabilities in Saudi Arabia // World Journal of Education. – 2021. – Vol. 11 (1). – P. 51–61. DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v11n1p51>
17. Alnahdi G. Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia // International Journal of Disability, Development and Education. – 2020. – Vol. 67 (2). – P. 182–193. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795>
18. Гарафутдинова Н. Я., Лукаш А. В., Корешева С. Г. Механизмы взаимодействия кадровых подразделений организаций различных форм собственности с учебными заведениями по формированию индивидуальной карьерной траектории инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 2. – С. 35–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48335719>
19. Саятгалиева Г. Г. Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № 1. – С. 129–145. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=52753154> DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200113>
20. Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С. Учет особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на разных уровнях образовательной вертикали // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 199. – С. 17–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44874490> DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-199-17-26>
21. Осьмук Л. А., Дегтярева В. В., Жданова И. В. Моделирование социально-психологического сопровождения в системе инклюзивного образования в вузе: из опыта работы Новосибир-



- ского государственного технического университета // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 1. – С. 140–149. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29159768>
DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220116>
22. Shaw A. Inclusion of disabled Higher Education students: why are we not there yet? International Journal of Inclusive Education Taylor & Francis // International Journal of Inclusive Education. – 2021. – Vol. 28 (6). – P. 820–838. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514>
23. Chauraya E., Maruzani N. Mainstreaming a Disability Inclusive University Environment: Lessons Gleaned from a Zimbabwe Case // International Journal of Developing Country Studies. – 2025. – Vol. 7 (1). – P. 53–70. DOI: <https://doi.org/10.47941/ijdc.2588>

Поступила: 31 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

- О. А. Денисова (руководитель исследования): организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.
- О. Л. Леханова (исполнитель): сбор эмпирического материала, разработка концепции исследования, интерпретация результатов, оформление текста статьи.
- А. В. Михайлова (исполнитель): выполнение статистических процедур, интерпретация результатов
- Т. В. Гудина (исполнитель): сбор материалов, разработка концепции исследования, литературный обзор, оформление текста статьи.

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Денисова Ольга Александровна

доктор педагогических наук, профессор, директор центра,
кафедра дефектологического образования,
Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного федерального
округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью,
Череповецкий государственный университет,
проспект Луначарского, 5, 162600, г. Череповец, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0236-9181>
SPIN-код: 4995-5571
E-mail: kpisp@chsu.ru

Леханова Ольга Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора центра,
кафедра дефектологического образования,
Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного федерального
округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью,
Череповецкий государственный университет,
проспект Луначарского, 5, 162600, г. Череповец, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>
SPIN-код: 9798-3681
E-mail: kpisp@chsu.ru

Михайлова Александра Владиславовна


заведующий кабинетом,
кафедра дефектологического образования,
Череповецкий государственный университет,
проспект Луначарского, 5, 162600, г. Череповец, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0005-7133-4723>
SPIN-код: 1724-0903
E-mail: kpisp@chsu.ru

Гудина Татьяна Викторовна

доктор педагогических наук, профессор, сотрудник центра,
кафедра дефектологического образования,
Ресурсный учебно-методический центр Северо-Западного федерального
округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью,
Череповецкий государственный университет,
проспект Луначарского, 5, 162600, г. Череповец, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-6918>
SPIN-код: 1419-5913
E-mail: gtv1968@mail.ru



Analysis of trends in the implementation of variable trajectories for supporting the professionalization of individuals with disabilities in higher education institutions

Olga A. Denisova¹, Olga L. Lekhanova¹, Alexandra V. Mikhailova¹, Tatyana V. Gudina ¹

¹ Cherepovets State University, Cherepovets, Vologda Oblast, Russian Federation

Abstract

Introduction. Transformation of higher education in an inclusive context determines the need to assess the results achieved by universities and analyze existing trends in the implementation of measures to support the professionalization of individuals with disabilities in the university.

The aim of this study is to examine the state of variable characteristics of an inclusive educational institution (inclusive policy, inclusive practice, inclusive culture) in universities and assessment of variable trajectories of organizational and methodological support for the professionalization of students with disabilities using the example of universities in 8 subjects of the Northwestern Federal District (universities of the network of the Resource Educational and Methodological Center of Cherepovets State University (REMC NWFD CSU).


Materials and Methods. Monitoring approaches of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation to the functioning of higher education institutions were used as the main tools for evaluating variable trajectories of organizational and methodological support for inclusive educational provisions for individuals with disabilities and special educational needs. In order to analyze the data, the following methods of mathematical statistics were used: descriptive statistics (mean, median, standard deviation, minimum, and maximum); factor analysis (PCA) and percentage indicators to express the proportion in the general population of the sample. The study was conducted at the resource educational and methodological center of the North-West Federal District for people with disabilities of Cherepovets State University (REMC NWFD CSU) in the period from 2022 to 2025 using data from 28 partner universities within the RMC NWFD CSU network.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. FEGN-2023–0005 (“Research and modeling of variable trajectories of psychological, pedagogical and clinical-psychological support for the professional development of persons with disabilities in the digital environment”).

For citation

Denisova O. A., Lekhanova O. L., Mikhailova A. V., Gudina T. V. Analysis of trends in the implementation of variable trajectories for supporting the professionalization of individuals with disabilities in higher education institutions. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 188–213. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.09](https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.09)

  Corresponding Author: Tatyana V. Gudina, gtv1968@mail.ru

© Olga A. Denisova, Olga L. Lekhanova, Alexandra V. Mikhailova, Tatyana V. Gudina, 2025

Results. *The authors analyzed data on the state of the inclusive context of university characteristics and described the existing variable levels of organizational and methodological support for students with disabilities. The article describes the heterogeneity of the implementation of inclusive policies, inclusive practices, and inclusive culture within the organizational and methodological support for students with disabilities.*

The authors justify the need for a systematic approach and individualization of inclusive support at the stage of mastering professional competencies in the chosen field of study, taking into account the nosological features of disabled individuals.

Based on the data analysis on the implementation of variable trajectories of organizational and methodological support for the professionalization of individuals with disabilities in universities within the RMC NWFD ChSU network, a trend towards quantitative growth and qualitative transformation of the indicators of variable trajectories was determined: sustainability, focus on results, personalization, which indicates that universities have passed the stage of an energetic start and rational organization, and the consolidation of the most effective mechanisms.

The study concludes that in recent years, universities have undergone a systematic transformation towards the real support for the professional development of individuals with disabilities: inclusive policy and inclusive practice have gone through the stages of an energetic start and rational streamlining, securing the most effective mechanisms. However, indicators of inclusive culture demonstrate points of promising growth and prove the need to implement unified approaches and a comprehensive set of measures to support and guidance variable trajectories of professional development for individuals with disabilities in universities.

Conclusions. *Variable trajectories of professional support for students with disabilities and special educational needs involve the implementation of a single integrated set of measures based on the development of scientifically grounded methodological support and a comprehensive analysis of the implementation of these components in the university (inclusive policy, inclusive practice, inclusive culture). This indicates the transition of higher education institutions to a new phase of development, where not only accessibility is important, but also the effect of the education received, which indicates a significant transformation of universities towards real support, rather than formal compliance with standards.*

Keywords

Inclusive higher education; Students with disabilities; Inclusive policy; Inclusive practice; Inclusive culture; Support for the professionalization of disabled people; Components of inclusiveness.

REFERENCES

1. Korobeynikov I. A., Babkina N. V. Students with special needs and disabilities: Predicting the psychosocial development in a modern educational environment. *Clinical and Special Psychology*, 2021, vol. 10 (2), pp. 239-252. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46343959> DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
2. Abkovich A. Ya. On the question of assessment of life competence sphere of students with movement disorders. *Defectology*, 2021, no. 3, pp. 37-48. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46235290>
3. Morozova E. V., Bonkalo T. I., Bonkalo S. V., Shmeleva S. V. Features of the manifestation of rehabilitative activity in patients with principal disabling pathologies. *Problems of Social Hygiene, Health Care and History of Medicine*, 2020, vol. 28 (52), pp. 1101-1107. (In Russian) URL:



- <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44237828> DOI: <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2020-28-s2-1101-1107>
4. Dube T., Ncube S. B., Mapuvire C. C., Ndlovu S., Ncube C., Mlotshwa S. Interventions to reduce the exclusion of children with disabilities from education: A Zimbabwean perspective from the field. *Cogent Social Sciences*, 2021, vol. 7 (1), pp. 19. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311886.2021.1913848>
 5. Lizunova G. Yu., Taskina I. A. Psychological and pedagogical support of students with disabilities and with special health needs in the university environment. *Bulletin of the Altai State Pedagogical University*, 2020, no. 2, pp. 53-58. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42918648> DOI: <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-2-53-58>
 6. Manungo R., Dohwe T. Listening to Students: The experiences of disabled students of learning in a selected university in Zimbabwe. *Journal of Research Innovation and Implication in Education*, 2023, vol. 7 (2), pp. 188-198. DOI: <https://doi.org/10.59765/szar3410>
 7. Denisova O. A., Lekhanova O. L., Kudaka M. A., Gudina T. V. Specifics of requests for psycho-educational and clinical-psychological support for individuals with disabilities entering higher educational institutions. *Science for Education Today*, 2024, (14), no. 6, pp. 202-229. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=78001297> DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2406.09>
 8. Lekhanova O. L., Denisova O. A. Technology of designing an individual educational trajectory for students with disabilities. *Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29 (4), pp. 31-43. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69197313> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290403>
 9. Shkerina T. A., Myshkovskaya A. I. Individual educational route as a means of developing educational and professional motivation of pedagogical university students. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Bulletin of KSPU)*, 2022, no. 3, pp. 29-39. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49608949>
 10. Arzamastseva N. G., Konstantinova V. V. Individual educational route as a form of organization of pedagogical support for university students. *Bulletin of the Mari State University*, 2022, vol. 16 (3), pp. 305-311. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49482139> DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-3-305-311>
 11. Sorokin N. Y., Lukovenko T. G. Readiness for training disabled students in academic staff of universities. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23 (2), pp. 68-76. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34884928> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230208>
 12. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inclusive educational process at the university: Theoretical and experimental model of teachers' psychological readiness. *Education and Science*, 2021, vol. 23 (3), pp. 156-182. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45272900> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>
 13. Afanasiev D. V., Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N. Higher education teacher readiness for inclusive education. *Psychological and Pedagogical Research*, 2019, vol. 11 (3), pp. 128-142. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40805422> DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110311>
 14. Denisova O. A., Lekhanova O. L., Gudina T. V. Inclusive culture as an indicator of the readiness of university specialists to support inclusive higher education. *Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28 (6), pp. 82-92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56445717> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280608>



15. Mensah M. A. Attitudes constraining the inclusion of people with disabilities in a Ghanaian Public University: Student and staff perspective. *European Scientific Journal*, 2022, vol. 18 (22), pp. 85-103. DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n22p85>
16. Alhaznawi A. A., Alanazi A. S. Higher education faculty staff members' attitudes toward students' inclusion with high incidence disabilities in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 2021, vol. 11 (1), pp. 51-61. DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v11n1p51>
17. Alnahdi G. Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2020, vol. 67 (2), pp. 182-193. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795>
18. Garafutdinova N. Ya., Lukash A. V., Koresheva S. G. Mechanisms of interaction between personnel departments of organizations of various forms of ownership with educational institutions to form individual career paths for persons with disabilities and persons with disabilities. *Economic and Humanitarian Studies of Regions*, 2022, no. 2, pp. 35-43. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48335719>
19. Saitgalieva G. G. Organizational conditions for studying students with disabilities in pedagogical universities. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023, vol. 20 (1), pp. 129-145. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=52753154> DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200113>
20. Borozinets N., Shekhovtsova T. Accounting for special educational needs of students with disabilities at different levels of education system. *Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, 2021, no. 199, pp. 17-26. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44874490> DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-199-17-26>
21. Osmuk L. A., Degtyaryova V. V., Zhdanova I. V. Modelling social psychological support within the system of inclusive higher education: The experience of Novosibirsk state technical university. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (1), pp. 140-149. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29159768> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220116>
22. Shaw A. Inclusion of disabled Higher Education students: Why are we not there yet? *International Journal of Inclusive Education*, 2021, vol. 28 (6), pp. 820-838. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514>
23. Chauraya E., Maruzani N. Mainstreaming a disability inclusive university environment: Lessons gleaned from a Zimbabwe case. *International Journal of Developing Country Studies*, 2025, vol. 7 (1), pp. 53-70. DOI: <https://doi.org/10.47941/ijdc.2588>

Submitted: 31 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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





The authors' stated contribution:

Olga A. Denisova

Contribution of the co-author: (study director): organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance.

Olga L. Lekhanova

Contribution of the co-author: (performer): collection of empirical material, development of the research concept, interpretation of the results, design of the article text.

Alexandra V. Mikhailova

Contribution of the co-author: (performer): implementation of statistical procedures, interpretation of results

Tatyana V. Gudina

Contribution of the co-author: (performer): collection of materials, development of the research concept, literature review, design of the article text.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Olga Aleksandrovna Denisova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Defectology Education, Director of the Resource Educational and Methodological Center of the North-Western Federal District for training with disabilities based on the Cherepovets State University

Defectological education

Cherepovets State University

162600, Vologda region, Cherepovets, Lunacharsky Avenue, 5, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0236-9181>

E-mail: kpisp@chsu.ru



Olga Leonidovna Lekhanova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Defectology Education, Deputy Director of the Resource Educational and Methodological Center of the North-Western Federal District for training with disabilities based on the Cherepovets State University

Defectological education

Cherepovets State University

162600, Vologda region, Cherepovets, Lunacharsky Avenue, 5, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>

E-mail: kpisp@chsu.ru

Alexandra Vladislavovna Mikhailova

Head of the Department of Defectological Education

Defectological education

Cherepovets State University

162600, Vologda region, Cherepovets, Lunacharsky Avenue, 5, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0005-7133-4723>

E-mail: kpisp@chsu.ru

Tatyana Viktorovna Gudina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Defectology Education, specialist of the Resource Educational and Methodological Center of the North-Western Federal District for training with disabilities based on the Cherepovets State University

Defectological education

Cherepovets State University.

162600, Vologda region, Cherepovets, Lunacharsky Avenue, 5, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-6918>

E-mail: gtv1968@mail.ru



УДК 376.35(37)+338.46+316.752+51-77

Научная статья / Research Full Article

DOI: [10.15293/2658-6762.2505.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.10)

Язык статьи: русский / Article language: Russian

Коррекционные образовательные траектории социальной адаптации детей с индивидуальными особенностями: проблемы социально-экономического анализа

Н. А. Гончарова¹, А. И. Хаитова², Н. Н. Гапоненко², А. А. Ошкордина¹¹ Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия² Институт права и национальной безопасности

Российской академии народного хозяйства и государственной службы

при Президенте РФ, Москва, Россия

Проблема и цель. Проблемы социальной реабилитации и адаптации детей с нарушениями аутистического спектра рассматриваются с позиций их доступности и экономически оцениваются с позиций понесенных государством затрат без учета социально-экономической эффективности в будущих периодах развития общества. Цель исследования заключается в оценке социально-экономической эффективности внедрения коррекционных образовательных траекторий социальной адаптации детей с индивидуальными особенностями, отражая их вовлеченность в общественное воспроизводство в будущих периодах.

Методология. В процессе исследования применялись традиционные методы экономического анализа: сравнения, группировки, индексный метод, метод использования абсолютных, относительных и средних величин, историко-логический метод. Теоретико-методологической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых: психиатров, социологов, педагогов, социальных работников, психологов и др., а также информационно-аналитический материал официальной статистики Российской Федерации и Свердловской области. Эмпирическую базу исследования составили родители детей с расстройствами аутистического спектра, проживающих на территории Свердловской области. Численность выборки – 100 человек. Результаты обрабатывались с помощью качественного анализа и методов математической статистики.

Результаты. В условиях скудности информационно-аналитического материала, отражающего количественные и качественные характеристики реабилитационного и образовательного процесса среди детей с расстройством аутистического спектра, авторами собран статистический материал о количестве обучающихся в коррекционных классах на территории Свердловской области. На основе обработки, систематизации и анализа собранного материала определены тенденции ежегодного увеличения доли обучающихся, что, по мнению авторов,

Библиографическая ссылка: Гончарова Н. А., Хаитова А. И., Гапоненко Н. Н., Ошкордина А. А. Коррекционные образовательные траектории социальной адаптации детей с индивидуальными особенностями: проблемы социально-экономического анализа // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 214–240. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.10>

✉ Автор для корреспонденции: Надежда Анатольевна Гончарова, nadin1325x@yandex.ru

© Н. А. Гончарова, А. И. Хаитова, Н. Н. Гапоненко, А. А. Ошкордина, 2025

представляется позитивным явлением в процессе реабилитации и адаптации детей с расстройством аутистического спектра. На основе полученных результатов статистических показателей, а также по результатам проведенного опроса родителей авторами обозначены проблемы качества и доступности коррекционных и образовательных технологий в работе с детьми в образовательных организациях. Кроме того, в исследовании определен социально-экономический эффект от вовлечения реабилитированного ребенка с расстройством аутистического спектра и получения им определенного уровня образования и профессиональных навыков, которые позволят социализироваться в жизни, в том числе участвовать в общественном воспроизводстве, принося себе и государству экономические выгоды.

Заключение. Наряду с увеличением численности детей с расстройством аутистического спектра на территории Свердловской области, наблюдается рост числа обучающихся по коррекционным образовательным программам. В ходе исследования выявлена сложность формирования статистического материала, позволяющего отслеживать результаты развития и социальной адаптации ребенка в динамике, что затрудняет принятие своевременных управленческих координирующих решений в вопросах внедрения и развития коррекционных образовательных программ на всех уровнях учебно-образовательного процесса.

В целях оценки доступности и качества реабилитационных и коррекционных технологий детей с расстройством аутистического спектра авторами определены барьеры их реализации, связанные с отсутствием комплексного подхода в формировании реабилитационных программ. В случаях успешной социализации каждого ребенка Свердловская область, как и страна в целом, будет получать социально-экономический эффект в виде увеличения кадрового потенциала и дохода области в виде валового регионального продукта, рассчитанный авторами в процессе исследования. Полученные результаты целесообразно использовать при организации комплекса мероприятий коррекционного и образовательного характера.

Ключевые слова: коррекционные образовательные технологии; социально-экономическая эффективность; аутизм; доступность; затраты; эффект; общественное воспроизводство.

Постановка проблемы

Проблемам разработки, внедрения и анализа результативности коррекционных программ детей с РАС посвящены работы иностранных ученых: J. J. Ou, L. J. Shi, G. L. Xun [1], D. Mugno, L. Ruta, V. G. D'Arrigo [2], M. Ronemus, I. Iossifov, D. Levy, M. Wigler [3] и др. В них авторы указывают на необходимость разработки и внедрения комплексного подхода реабилитационных и корректирующих мероприятий в образовательный процесс детей с РАС на ранних стадиях выявления психоэмоциональных и соматических отклонений в развитии. При этом наибольшую эффективность реабилитационных мероприятий

авторы отмечали на ранних стадиях выявления патологии, что, несомненно, связано с технико-методическими подходами скрининговых технологий в работе с детьми в различных возрастных группах.

Оценке экономических показателей в реализации лечебно-диагностического и образовательного процесса детей с РАС как со стороны государства, так и с позиции семьи, воспитывающей такого особого ребенка, посвящены работы Ł. Bieleninik, C. Gold [4], X. Liao, Y. Li [5], E. C. Schafer, L. Mathews, S. Mehta, M. Hill, A. Munoz, R. Bishop, M. Moloney [6], S. J. Rogers, L. A. Vismara [7], G. Rance, K. Saunders, P. Carew, M. Johansson, J. Tan [8]

и др. Необходимо отметить, что основоположниками выявления и описания основных патологических состояний детей с РАС считаются западные ученые (середина XX в.), тем не менее в СССР психиатр Г. Сухарева в 1927 г. впервые описала симптомы и состояния данной патологии, без формулировки терминологического аппарата рассматриваемых состояний [9]. Таким образом, проблемам комплексной реабилитации детей с РАС в России начиная с 1930-х гг. посвящены работы отечественных врачей-психиатров и коррекционных педагогов: С. Е. Мухиной и Е. П. Федосевой, в работах которых отражены современные подходы психоэмоционального развития и обучения детей с РАС в целях их дальнейшей социализации [10].

Работы Е. Ю. Давыдовой, А. Б. Сорокина посвящены лонгитюдным и поперечным исследованиям РАС, а также оценочным подходам их реализации. Данные исследования позволяют рассматривать развитие ребенка в динамике в соответствии с примененным инструментарием коррекционных технологий [11]. Образовательным технологиям посвящены работы А. В. Хаустова, М. А. Шумских, в которых на основе статистического материала оценивается динамика доступности и вовлеченности детей с данной патологией в образовательный процесс в разрезе различных возрастных групп и типа коррекционных программ [12]. Существенный вклад в систему совершенствования образовательных технологий детей с РАС внесли С. А. Морозов, С. С. Морозова, Т. И. Морозова [13], Н. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Сусллова [14], А. Ю. Шеманов, Ю. В. Мельник,

А. С. Сунцова, Т. В. Тимохина, С. А. Розенблюм, И. В. Рыбина, Т. А. Лысова¹ и многие другие отечественные ученые и специалисты в области инклюзивного образования.

Вопросы экономического характера реализации технологий инклюзивного образования и реабилитации отражены в работах С. С. Морозовой, Н. В. Тарасовой [15], Л. М. Мухарямовой, Ж. В. Савельевой [16] и др.

Таким образом, вопросам коррекционных и образовательных технологий посвящены работы многих зарубежных и отечественных ученых и специалистов. Однако необходимо помнить, что ничего нет постоянного и технологии скрининга, адаптации, образования и социализации необходимо регулярно совершенствовать и расширять зону их внедрения в целях своевременной коррекции психоэмоционального и интеллектуального развития детей раннего возраста. Вместе с тем вопросы экономической эффективности реабилитации детей с РАС рассматриваются только с позиций затрат государства и не оцениваются с позиций социально-экономической эффективности, которая носит пролонгированный эффект и отражает вовлеченность полностью социализированных детей в систему общественного воспроизводства страны в будущем.

Цель исследования заключается в оценке социально-экономической эффективности внедрения коррекционных образовательных траекторий социальной адаптации детей с индивидуальными особенностями, отражая их вовлеченность в общественное воспроизводство в будущих периодах.

¹ Шеманов А. Ю., Мельник Ю. В., Сунцова А. С., Тимохина Т. В., Розенблюм С. А., Рыбина И. В., Лысова Т. А. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации: методическое пособие. – М:

Московский государственный психолого-педагогический университет, 2021. – 76 с.

Методология исследования

В процессе исследования применялись традиционные методы экономического анализа: сравнения, группировки, индексный метод, метод использования абсолютных, относительных и средних величин, историко-логический метод.

Теоретико-методологической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых: психиатров, социологов, педагогов, социальных работников, психологов и др., а также информационно-аналитический материал официальной статистики Российской Федерации и Свердловской области.

В работе авторы опирались на данные Федеральной службы государственной статистики за период 2019–2023 гг., официальный статистический материал Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в период 2017–2022 гг., а также статистические данные образовательных и социальных учреждений и организаций, предоставляющих услуги детям с

РАС, Свердловской области за 2019–2023 гг. В целях оценки доступности и качества реабилитационных и образовательных технологий авторами проведено социологическое исследование, эмпирическую базу которого составили родители детей с РАС, проживающих и обучающихся в общеобразовательных и коррекционных учреждениях на территории Свердловской области. Численность выборки составила 100 человек. Результаты обрабатывались с помощью качественного анализа и методов математической статистики. Необходимо отметить, что в опросе участвовали наиболее активные и замотивированные на помощь своему ребенку семьи. Кроме того, основная доля респондентов – это городское население, т. е. жители крупных городов Свердловской области: Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Каменск-Уральского.

В таблице 1 представлено распределение респондентов по уровням образовательных и реабилитационных технологий.

Таблица 1

Распределение респондентов по уровням образовательных и реабилитационных технологий

Table 1

Distribution of respondents by levels of educational and rehabilitation technologies

Возраст детей, лет	Тип образовательных технологий	Удельный вес от общей численности респондентов, %
0–3	Домашнее, дополнительные услуги	18
3–7	Дошкольное, группы компенсирующей направленности	31
7–10	Начальное образование, инклюзивный класс	28
10–17	Основное и среднее общее образование	23

Из общего числа родителей респондентов 47 % осуществляют свою трудовую деятельность в государственном секторе и 53 % –

в коммерческих структурах. Собеседование и анкетирование участников проводилось с сен-

тября по ноябрь 2024 г. Последующая обработка и анализ полученных данных были выполнены до начала 2025 г. Алгоритм анкетирования и обработки полученных результатов выстраивался таким образом, чтобы у авторов была возможность сопоставления полученных результатов с итогами обработки информационно-статистического материала РФ и Свердловской области для отслеживания отклонений в тенденциях развития анализируемых процессов. Поскольку малый объем выборки не позволял широко использовать методы математической статистики, то основным инструментом обработки полученных данных стал качественный анализ. Структуру анкеты, в которой содержится 28 вопросов, и содержание вопросов разрабатывали группа преподавателей Уральского государственного экономического университета и группа коррекционных педагогов и психологов инклюзивных классов общеобразовательных школ Свердловской области.

Результаты исследования

Тенденции развития коррекционных образовательных программ в Российской Федерации

Мировая и отечественная статистика показывает, что количество выявленных случаев аутизма у детей с каждым годом увеличивается. Проблема коррекции расстройств аутистического спектра в детском возрасте является многоплановой, включающей комплекс мероприятий медицинского и образовательного характера, ориентированных на социализацию ребенка и его вовлеченность в общественно-трудовую деятельность в дальнейшей жизни. Решение данной проблемы сопряжено с проведением мультидисциплинарных исследований, поиском новых абилитационных подходов, формированием государственной

стратегии в оказании реабилитационной помощи детям с нарушениями психического развития в целом и пересмотром нормативной базы [17].

Тенденция увеличения количества детей с РАС наблюдается во всем мире, независимо от социально-экономического и климатогеографического положения, культурно-этнического развития и других факторов [18]. На сегодняшний день проблема раннего скрининга и установления диагноза у детей с РАС, а также формирования реабилитационных и образовательно-развивающих программ в раннем возрасте в России является одной из актуальнейших. По результатам исследований, западных ученых более 60 % детей с РАС после коррекционных программ медицинского, образовательного и социального характера к 15 годам полностью социализированы и к 18–20 годам после получения образования вовлечены в общественное воспроизводство [19], тем самым принося государству финансово-экономические выгоды. В условиях «кадрового голода» практически во всех отраслях народного хозяйства, а также неблагоприятных тенденций развития демографической ситуации в России увеличение числа «рабочих рук» является народнохозяйственной задачей с точки зрения социально-экономической эффективности развития государства.

Разработка реабилитационных программ включает в себя комплекс коррекционных мероприятий со стороны медицины и образования и с первых дней жизни рождения ребенка находится в фокусе внимания здравоохранения и социальной защиты, а если говорить о детском и подростковом возрасте – также подключается сфера образования, поскольку общее образование является обязательным в соответствии с ч. 5 ст. 66 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в



Российской Федерации». Это наличие нормативно-правовых актов, государственных программ, адресно (подушевым способом) финансирующих работу с детьми и взрослыми, наличие скрининговых программ, направленных на раннее выявление риска РАС у детей, своевременное включение их в комплекс социализирующих мероприятий, качественная медицинская помощь, инклюзивное образование, профориентация, «бесшовное» сопровождение и психологическая поддержка таких людей на всех этапах жизненного цикла, освоение членами их семей специальных компетенций, готовность общества принимать «особенных» людей.

Интеллект при аутизме может варьировать от значительно сниженного до чрезвычайно высокого. Аутизм может проявляться в задержке или неравномерности психического развития, задержке или отсутствии речи, сенсорных особенностях, отклоняющемся поведении ребенка и нарушении его коммуникативных способностей. Однако всегда при аутизме и РАС страдает социальная адаптация человека. Это делает невозможным его обучение наравне со сверстниками в детских коллективах по общеобразовательным программам. РАС значительно затрудняет участие ребенка в различных видах социальной активности, характерных для его сверстников. При этом за счет компенсаторного развития сохранных функций дети и взрослые с аутизмом могут показывать значительное опережение своих сверстников в математике или IT [20],

данное явление нашло свое отражение в термине «высокоинтеллектуальный» аутизм.

В соответствии с Федеральным законом № 442-ФЗ от 28.12.2013 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» в России имеются прогрессивные законодательные механизмы, позволяющие организовать коррекционную работу с детьми по месту их жительства в каждом регионе, обеспечить консультативную поддержку родителям.

По данным Всемирного банка, Россия является одной из крупнейших мировых экономик, имеет население более 146,1 млн человек, занимает ведущее место в рейтинге по ресурсной обеспеченности среди геополитических образований мира. Нет оснований считать, что частота случаев аутизма может составлять значительно меньшие величины, чем в остальном мире. Однако на сегодняшний день официальная статистика фиксирует 45 888 детей по данным официального мониторинга 2022 г.² Это примерно в 6,6 раз ниже, чем в других странах с такой же численностью населения³. Это может указывать на низкий уровень выявляемости случаев нарушений развития по типу РАС у российских детей, что может быть обусловлено низким уровнем диагностических мероприятий либо полным их отсутствием, а также сокрытием данной патологии и установки других диагнозов, что приводит, в свою очередь, к несвоевременной необходимой им медицинской, педагогической

² Федеральный ресурсный Центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/4263/analiticheskaya_spravka_monitoring_ras_2022_29_12_2022.pdf

³ Расстройства аутистического спектра. Клинические рекомендации. // Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику, Одобрено

Научно-практическим Советом Минздрава РФ. 2020. URL: https://autism-frc.ru/system/articles/files/000/000/341/original/%D0%BA%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_2020.pdf?1616665126

и социальной помощи⁴. Таким образом, повсеместно на всей территории Российской Федерации наблюдается рост детей с выявленными патологическими формами в развитии, которые требуют ранней реабилитации и коррекции в целях их дальнейшей полной социализации и адаптации, что влечет за собой вливания денежных средств со стороны государства и личных средств семей, имеющих таких детей.

Уровень вовлеченности детей с РАС в учебно-образовательный процесс на территории в РФ и Свердловской области

С 1 сентября 2016 года в России вступили в силу новые федеральные государственные образовательные стандарты, которые принципиально меняли подходы к образованию детей с подобными нарушениями развития (Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»). Начала активно позиционироваться идея о том, что нет необучаемых детей, каждый ребенок имеет определенный набор способностей, развитие которых должно обеспечить государство, что даже дети, имеющие тяжелые множественные нарушения развития, имеют право на получение ими образования в соответствии со своими возможностями здоровья [21]. Введено

понятие «ресурсный класс» как организационная модель в школе, позволяющая поэтапно включать в образование детей с РАС.

Как свидетельствуют аналитические данные⁵ (табл. 2), в Российской Федерации наблюдается ежегодное увеличение количества детей с РАС, которое варьирует от 12 % в 2019 г. до 34 % в 2021 г., отражая устойчивую тенденцию к росту. Необходимо отметить аналогичную ситуацию и в Свердловской области, только лишь с тем отличием, что в 2022 году наблюдается увеличение данного показателя к предыдущему 2021 г. практически на 50 %. Прежде всего, данная тенденция может свидетельствовать о совершенствовании скрининговых технологий и повышении качества и доступности диагностических мероприятий, что является благоприятным фактором для разработки реабилитационных программ в раннем возрасте.

Обращает на себя внимание сохранение тенденции увеличения количества обучающихся детей с РАС по всем уровням учебно-образовательного процесса на территории Российской Федерации, за исключением «Ранней помощи» в 2021 г., показавшей отрицательное значение прироста в размере 1 %, что непосредственно может быть связано с повсеместно проводимыми мероприятиями по профилактике коронавирусной инфекции на всех территориях страны. В этот период была свернута деятельность многих государственных и частных учреждений и организаций реабили-

⁴ Доклад Минэкономразвития «О деятельности социально ориентированных некоммерческих организаций». 2022 г. URL: https://www.economy.gov.ru/material/departments/d04/sonko/minekonomrazvitiya_podgotovlen_doklad_o_deyatelnosti_i_razviti_sonko_zh_2022_god.html

⁵ Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра

в субъектах Российской Федерации в 2022 году // Федеральный ресурсный Центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/4263/analiticheskaya_spravka_monitoring_ras_2022_29_12_2022



тационной и образовательной направленности. Отрицательное значение наблюдается в 2019 г. в разрезе среднего общего образования в размере 3 %. Остальные статистические показатели отражают устойчивое ежегодное увеличение, свидетельствующее о расширении зоны вовлеченности детей с РАС разных воз-

растных групп в учебно-образовательный процесс, что способствует повышению уровня социализации ребенка, получению определенных знаний и навыков, которые могут в дальнейшем помочь в выборе профессиональной деятельности.

Таблица 2

Распределение детей (обучающихся) с РАС по уровням образования в Российской Федерации, чел.

Table 2

Distribution of children (students) with ASD by levels of education in the Russian Federation

Уровень образования	2018 год	2019 год	2020 год	2021 год	2022 год
Ранняя помощь	385	535	572	569	980
Ежегодный прирост, %	—	39	7	-1	72
Дошкольное образование	6898	7192	8089	10 152	12 810
Ежегодный прирост, %	—	3	12	25	26
Начальное общее образование	8460	10 149	13 950	19 241	21 937
Ежегодный прирост, %	—	19	37	37	14
Основное общее образование	4310	4750	5548	7885	9004
Ежегодный прирост, %	—	10	16	42	14
Среднее общее образование	244	238	354	422	455
Ежегодный прирост, %	—	-3	48	19	8
Среднее профессиональное образование	89	116	269	432	661
Ежегодный прирост, %	—	30	31	60	53
Итого обучающихся детей с РАС по России	20 386	22 980	28 782	38 701	45 847
Ежегодный прирост количества детей по России, %	—	12	25	34	18
Количество обучающихся детей с РАС по Свердловской области	154	187	230	297	445
Ежегодный прирост количества детей по Свердловской области, %	—	21	22	29	49

Данные статистической информации ⁶ (табл. 3) свидетельствуют о незначительном росте количества детей на территории Свердловской области, который составляет в 2023 г.

5 % по сравнению с базовым 2019 г. Другими словами, ежегодный средний прирост численности детей составляет около 1 % и к концу 2023 г. в абсолютных значениях достиг более

⁶ Доклад «О состоянии системы образования Свердловской области в 2023 году» // Министерство образования Свердловской области. 2024. 2 сентября. URL: <https://minobraz.midural.ru/documents/reports/12889/>

971 500 человек. Вместе с тем наблюдается и рост числа детей-инвалидов, доля которых в 2023 г. составила 2 % от общего количества детей и в абсолютных значениях составляет 20 539 человек. В соответствии с отчетными

данными официальной статистики более 50 % инвалидизации детей приходится на психические заболевания и расстройства нервной системы, к которым относятся и расстройства аутистического спектра.

Таблица 3

Динамика изменения показателей по Свердловской области

Table 3

Dynamics of change in indicators in the Sverdlovsk region

Показатели	2019 год	2020 год	2021 год	2022 год	2023 год
Общее количество детей в возрасте до 17 лет, тыс. чел	920,0	945,6	924,3	938,5	971,5
Количество детей-инвалидов, чел.	17 596	18 470	19 237	19 964	20 539
Количество детей с РАС, чел.	515	614	768	929	1124
Количество обучающихся детей с РАС, чел.	154	187	212	297	545
Доля количества обучающихся детей в количестве детей с РАС, %	30,0	30,4	27,6	32,1	48,4

Обращает на себя внимание показатель удельного веса числа обучающихся детей по различным программам к общему количеству детей с поставленным диагнозом РАС, который показывает устойчивый уровень в 30 % в течение 2019–2022 гг. и в 2023 г. показал рост уровня 48 %. Другими словами, около половины детей с РАС на территории Свердловской области получают услуги учебно-образовательного характера, что является достаточно позитивным фактором и на сегодняшний день соответствует среднему показателю по России. Вместе с тем, как свидетельствует мировая практика, доля детей с РАС, получающих образовательные услуги, может достигать 80–90 %. Так, в целях повышения вовлечения детей-инвалидов в учебно-образовательный процесс Уполномоченным при Президенте Российской Федерации по правам ребенка М. А. Львовой-Беловой реализуется на территории Свердловской области стратегическая программа «Сопровождение через всю

жизнь», направленная на расширение возможностей социализации для детей с инвалидностью и их семей через включение их в максимально широкий круг общественных отношений. Данная программа включает в себя работу по разным направлениям: от соблюдения протокола сообщения диагноза до профессиональной подготовки детей-инвалидов и детей с ОВЗ и их трудоустройства

Анализ фактической ситуации по вопросам защиты прав и законных интересов детей-инвалидов, находящихся в учреждениях социального обслуживания, показывает актуальность проблемы нехватки кадров. Часть детей из-за отсутствия навыков к самообслуживанию и самоконтролю после окончания коррекционных школ лишены возможности дальнейшего получения профессионального образования и трудоустройства [22].

В России сегодня имеются прогрессивные законодательные механизмы, позволяющие организовать работу по повышению



уровня социализации и расширению вовлеченности в учебно-образовательный процесс детей по месту их жительства в каждом регионе, обеспечить консультативную поддержку и получение необходимых компетенций родителями в соответствии с Федеральным законом № 442-ФЗ от 28.12.2013 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». В каждом регионе, кроме традиционных государственных центров социального обслуживания населения, уже девять лет имеются негосударственные специализированные организации различной организационно-правовой формы собственности, работающие с получателями социальных услуг, предоставляя им услуги в зависимости от своего профиля. Мы связываем неудачные попытки внедрения в России передовых инструментов социальной адаптации ребенка, имеющего РАС, с отсутствием программного подхода и перекладыванием обязанностей по обеспечению всех необходимых ребенку мероприятий на образовательные, медицинские или социальные учреждения. Кроме того, необходимо отметить и проблему получения индивидуальных программ реабилитации и абилитации (ИПРА) без получения официального статуса «ребенок-инвалид», состав которой регламентирован в Приказе Минтруда России от 26.06.2023 № 545н «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм».

После оформления инвалидности, ребенку и его семье гарантированы различные

ежемесячные пособия. Наряду с пособиями семьям гарантируются и социальные льготы: обеспечение лекарствами, техническими средствами реабилитации, путевками в санаторно-оздоровительные учреждения, бесплатный проезд, субсидии на оплату коммунальных услуг и др. В случае, когда родители детей-инвалидов не осуществляют трудовую деятельность, им начисляется пособие по уходу за ребенком.

На сегодняшний день нам не удалось найти статистику по детям, находящимся на стадии «до инвалидности», а также наблюдаются большие сложности в сборе информационно-аналитического материала и статистических данных по охвату образовательных и реабилитационных программ детей с РАС в общеобразовательных и коррекционных школах на территории Свердловской области. В формах статистической отчетности отсутствуют инструменты формирования информации по количеству детей-инвалидов, обучающихся в общеобразовательных школах, в разрезе установленных диагнозов, что существенно осложняет применения инструментов динамического наблюдения и оценки уровня психоэмоционального и интеллектуального уровня развития детей с РАС, а также отслеживания уровня их социализации и адаптации в общественной и бытовой деятельности. Так, на территории Свердловской области на сегодняшний день программы учебно-образовательного процесса реализуются в следующих 7 школах: ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 4, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»⁷; ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 2, реализующая

⁷ ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 4, реализующая адаптированные основные

общеобразовательные программы» URL:
<https://www.екбшкола4.рф/resourceclass/>



адаптированные основные общеобразовательные программы»⁸; МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 48», г. Екатеринбург⁹; МБОУ «Горно-металлургическая средняя общеобразовательная школа», г. Нижний Тагил¹⁰; ГБОУ Свердловской области «Байкаловская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», с. Байкалово¹¹; ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 7,

реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»¹². В таблице 4 представлены выявленные сведения, на основе данных сайтов образовательных учреждений Свердловской области, реализующих образовательную модель для обучающихся детей с РАС в «Ресурсных классах» (табл. 4)

Таблица 4

Образовательные учреждения Свердловской области, реализующие образовательную модель для обучающихся детей с РАС в «Ресурсных классах»

Table 4

Educational institutions of the Sverdlovsk region implementing an educational model for children with ASD in “Resource Classes”

Наименование учреждения	Сведения о количестве мест обучающихся
1	2
ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 4, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»	Раздел на сайте с названием «Ресурсный класс» содержит сведения о научно-практических конференциях, вебинарах и группах самоподдержки родителей. Информация о количестве учеников отсутствует
ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»	Раздел на сайте с названием Ресурсный класс» содержит ссылки на федеральный ресурсный центр и методические организации по работе «Ресурсного класса»
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 48», г. Екатеринбург	Раздел содержит методические материалы и информацию о «Ресурсной комнате» и условиях содержания детей. Информация о количестве мест и обучающихся отсутствует
МБОУ «Горно-металлургическая средняя общеобразовательная школа», г. Нижний Тагил	На сайте широко представлены методические пособия и СанПины. Даны ссылки на федеральный ресурсный центр по аутизму. Информация о количестве мест и обучающихся отсутствует

⁸ ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» URL: https://school2ekb.ru/info/resurs_nyuy_klass/

⁹ МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 48», г. Екатеринбург URL: https://школа48.екатеринбург.рф/?section_id=195

¹⁰ МБОУ «Горно-металлургическая средняя общеобразовательная школа», г. Нижний Тагил URL: <https://гмшнт.рф/ресурсный-класс/>

¹¹ ГБОУ Свердловской области «Байкаловская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», с. Байкалово URL: <https://бши.рф/pedagogam/metodkabinet/>

¹² ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 7, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» URL: https://skosh7.uralschool.ru/?section_id=159

Окончание таблицы 4

1	2
ГБОУ Свердловской области «Байкаловская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», с. Байкалово	На странице «Ресурсный класс» приведена классификация аутизма и даны ссылки на литературу по аутизму, рекомендованную для родителей и специалистов. Информация о количестве мест и обучающихся отсутствует.
ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 7, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»	Не содержит информацию по ученикам. Сайт содержит подробный план реализации мероприятий для обучающихся с РАС и информацию о разработке образовательным учреждением СИПР (специальных индивидуальных программ развития)

Проведенный анализ инфраструктуры предоставления образовательных и социальных услуг в Свердловской области показывает, что инклюзивное образование в среде своих сверстников остается малодоступным для детей с РАС. Например, инклюзивное образование при помощи модели «Ресурсный класс» получают лишь единицы детей. Таким образом, большая часть детей с РАС обучаются в коррекционных образовательных учреждениях Свердловской области, которых по состоянию на 01.01.2025 г. составило 26 учреждений, среди которых 4 организации частной формы собственности, а также 142 государственных учреждения социального обслуживания, 7 автономных некоммерческих организаций, 24 негосударственные организации социального обслуживания. Тем не менее по официальным данным отчета проверок Счетной палаты эффективность предоставления услуг по социальному обслуживанию, на дому, в полустационарной и стационарной формах остается на достаточно низком уровне в силу многих факторов.

Одной из самых значимых является проблема механизма передачи ребенка с РАС в систему государственных социализирующих мероприятий для достижения им максимально возможного уровня социальной адаптации

[23]. По достижению школьного возраста работа по реабилитации сочетается с обучением, что приводит к подключению образовательных учреждений. Пример таких барьеров для эффективной организации работы в Свердловской области: громоздкое и неудобное планирование и отчетность в количестве социальных услуг, а не в часах обслуживания. Социальная адаптация детей с РАС требует грамотного межведомственного взаимодействия на всех этапах жизни ребенка. В большинстве образовательных организаций отсутствуют условия для образовательного процесса, учитывающих специфику детей с РАС. В системе социального обслуживания особые нарекания вызывает организация работы по социализации детей с РАС подведомственных исполнительным органам власти поставщиков услуг. Государственные поставщики социальных услуг работают с ребенком по своим методикам курсами по 3–5 недель 1–2 раза в год. Остальное время года (более 10 месяцев в году) родители ребенка с РАС остаются с ним наедине. В штате сотрудников региональных регуляторов – министерств, вырабатывающих нормативные правовые акты, в том числе стандарты на социальные услуги, – отсутствуют специалисты по социализации [24]. Нет специалистов не только по реабилитации детей с РАС, но и по реабилитации некоторых

других групп инвалидов. Это влечет выпуск нормативных актов, затрудняющих работу по удобному и современному механизму, который предлагает России уже сегодня Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 № 442.

Оценка доступности и качества коррекционных образовательных технологий на территории Свердловской области

В целях оценки доступности и качества образовательных и социальных услуг, которые предоставляются детям с РАС на различных стадиях их роста и взросления на территории Свердловской области, авторами проведен опрос родителей, воспитывающих детей с данной патологией, выборочная совокупность которых составила 100 человек. Участникам была предложена анкета из 28 открытых вопросов, отражающих широкий спектр изучаемых тем: проблемы системы поддержки аутизма на территории Свердловской области, оказание ранней комплексной помощи, организация образовательного процесса, проблемы первичной диагностики, состояние социальной среды, качество жизни семей с детьми с РАС и др.

Как свидетельствуют данные опроса (табл. 5), при первом беспокойстве две трети родителей приходили на первичный прием в государственную поликлинику по месту жительства семей, что соответствует 64 % от общего числа респондентов. На втором месте по числу обращений стоят частные клиники и кабинеты врача – их посещала каждая

пятая семья, около 21 %. В государственные стационары, в том числе психиатрические, обращались только 5 % опрошенных. При этом 66 % родителей в первый раз обращались к врачам-неврологам при выявлении отклонений в психоэмоциональном развитии ребенка, значительно ниже уровень обращений к педиатрам, что составляет 17 % от общей совокупности опрошенных. Первичное обращение к врачу-психиатру упомянули только 8 % респондентов. В целом 79 % опрошенных обращались в медицинскую организацию в своем населенном пункте. Кроме того, абсолютное большинство семей обращались к врачам до достижения ребенком 3-летнего возраста 98 %, но только каждому десятому особенному ребенку официальный диагноз был поставлен до 2 лет включительно, что составило 9 %. Более половины детей получили официальный диагноз в возрасте 3–4 лет (56 %), что затягивает разработку лечебно-диагностических и реабилитационных мероприятий в раннем возрасте и негативно влияет на дальнейшую социализацию ребенка. Каждый четвертый респондент указал на проблемы ранней диагностики РАС (25 %). Значительно реже, но родители сталкивались с нежеланием врачей диагностировать РАС и с недостаточной квалификацией врачей, это отметили 15 % и 14 % соответственно. Таким образом, можно выявить наличие проблемы ранней диагностики, распознавания симптомов патологического состояния и постановки диагноза.

Таблица 5

Распределение первичных обращений по типу медицинской организации по месту обращения

Table 5

Distribution of initial requests by type of medical organization by place of request

Медицинская организация	Удельный вес обращений, %
Государственная детская поликлиника по месту жительства	63,8
Частная клиника, больница, кабинет врача	21,6
Государственная больница	3,6
Государственная психиатрическая больница	2,2
Государственный психоневрологический диспансер	1,9
Государственный центр, специализированный для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики	1,7
Государственный реабилитационный центр	0,2
Другое	4,9

Несмотря на привлечение внимания государственных структур к проблеме оказания помощи медико-социального характера детям с РАС на ранних этапах, остается нерешенным ряд вопросов, касающихся нормативно-правового регулирования, регламентирующего развитие системы ранней помощи на федеральном и региональном уровнях в части норм и стандартов организации предоставления услуг. Научные и социологические данные последних лет, касающиеся исследований организации диагностической и лечебно-коррекционной помощи детям с РАС, констатируют, что выявление, обследование и диагностика РАС в возрасте 1,5–2 лет практически не происходит. Ранняя диагностика РАС в 2-летнем возрасте осуществляется крайне редко. Врачи-педиатры и неврологи обычно не принимают участие в раннем выявлении заболевания из-за недостатка знаний об основных ранних симптомах, а также не фиксируют отклонения в развитии ребенка, оставляют без внимания жалобы родителей. Как правило, нарушения в поведении и другие отклонения оцениваются ретроспективно, в 4–5-летнем возрасте. Сего-

дня выявление детей с РАС в России происходит с отставанием от ведущих стран. Детям с РАС присваивают другие виды ОВЗ, не фиксируя наличие РАС, такие дети не попадают в программу по социализации. Если только ситуацию в руки возьмут родители, тогда у ребенка есть какой-то шанс.

Результаты исследования говорят о состоянии безвыходности и дезориентации, переживаемом родителями в процессе получения диагноза и взаимодействия с врачами. Родители также отмечают длительную эмоциональную реакцию на диагноз РАС, прежде чем они находят «точку опоры». Родители ставят перед собой цель социализировать особенных детей, развивать их коммуникативные навыки, навыки самоконтроля, изучают с ними правила поведения и т. д. Все родители понимают, что надо прививать ребенку интерес к образовательному процессу, осознают необходимость образования. После постановки официального диагноза все родители без исключения ожидали получить в государственных медицинских организациях консультации врача, психолога или другого специалиста: о развитии и воспитании ребенка с

диагнозом РАС, о специалистах, с которыми должен заниматься ребенок, о методах терапии, коррекционной поддержки ребенка.

В рамках анкетирования родителям был задан вопрос о наличии индивидуального плана развития ребенка, социализации, обучения, так называемой маршрутной карты. Аудитория опрошенных разделилась – половина указала, что индивидуальный план у них есть (51 %), но у остальных опрошенных родителей индивидуального плана нет (48 %). Родители, имеющие индивидуальный план развития ребенка, отличаются позитивным настроем и не скрывают своей благодарности специалистам, оказавшим на этом этапе семье помощь и поддержку.

Родителям было предложено ответить на вопрос: «Сколько часов в день дополнительной поддержки, кроме времени, проведенного в школе или детском саду, получает Ваш ребенок (занятия с родителями, дефектологами, с педагогами, бассейн и т. д.)?» Проведенные расчеты показывают, что от 1 до 3 часов в день дополнительной поддержки получает каждый пятый ребенок (21 %), еще 5% детей получают от 4 до 6 часов в день. В среднем на 1 ребенка приходится 2,5 часа дополнительной поддержки, которые выражаются в различных видах занятий в день. Таким образом, регулярное дополнительное коррекционное вмешательство получают 26,5 % детей, родители которых участвовали в опросе. Остальные дети из-за различных причин лишены необходимой им поддержки для достижения социальной адаптации. Хотим подчеркнуть, что в опросе участвовали наиболее активные и замотивированные на помощь своему ребенку семьи. Реальную картину вовлеченности и охвата детей комплексом социализирующих их мер помощи предстоит еще выяснять. Нам также не удалось получить более подробную картину на территории Свердловской области, и мы

можем лишь предположить, что полученные нами данные дают приближенное понимание ситуации. Отдельно стоит заострить внимание на качестве и структуре получаемых ребенком лечебно-реабилитационных и образовательных мероприятий. Проведенный опрос свидетельствует, что из предложенного спектра коррекционных методик большинство детей получали занятие с логопедом, что составило (91,8 %). Также две третьих детей посещали занятия по сенсорной интеграции (64 %) и различные дополнительные занятия, например, музыкой, танцами и другие (62 %). Остальные виды социализирующей «терапии» и коррекции использовали на практике не так широко (от 30 до 50 %). И только около половины опрошенных (52 %) сообщили, что их дети получали коррекционное вмешательство, основанное на прикладном анализе поведения (ABA – applied behavior analysis).

Анализ данных позволил проследить непрерывные образовательные траектории особенных детей. Важно отметить, что каждый третий ребенок посещал детский сад и посещает школу (34 %) и немногим меньшая доля детей, посещающих на текущий момент детский сад, также с высокой степенью вероятности будет посещать в дальнейшем школу (29 %). Результаты ответов родителей дают положительные примеры социальной адаптации и интеграции детей с РАС, неравнодушного отношения к ним специалистов, эффективной и профессиональной работы сотрудников образовательных учреждений, доля которых составила 83 %.

Перспективы воспитания и образования особенных детей родители связывают в большинстве своем с коррекционными школами и детскими садами, что составило 37 % и 28 % соответственно. Родители детей-дошкольников отдают предпочтение детским садам с форматом инклюзивного образования (42 %), а также

школы с форматом инклюзивного образования с тьюторским сопровождением по месту жительства выбирают 48 % опрошенных. Тем не менее на практике инклюзивное образование обеспечивается и реализуется крайне слабо, это отметили 64 % всех опрошенных.

Таким образом, ребенок, имеющий нарушение развития по типу РАС, не сможет справиться с патологическим состоянием самостоятельно и ориентироваться на самопроизвольные устранения проблем по мере его взросления: «перерастет», «научиться говорить позже», «догонит» своих сверстников. Каждый день промедления в оказании интенсивного вмешательства все дальше и дальше отодвигает его от среднего уровня развития его сверстников, маргинализирует его [25]. Сначала он не сможет посещать дошкольное образовательное учреждение из-за сильного отставания в развитии и особенностей своего поведения, а затем не сможет «вписаться» в школьную программу и в общепринятые правила поведения, хотя требования к нему будут предъявляться уже повышенные, в соответствии с его возрастом. Каждый год ребенок будет все сильнее отставать от сверстников, и на каком-то этапе школа предложит родителям вывести его на «домашнее обучение», что мы и наблюдаем на сегодняшний день повсеместно. Результаты социологического опроса подтверждают это. Ребенок не сможет успешно получить образование, освоить профессию и стать полезным членом общества.

Оценка социально-экономической эффективности внедрения коррекционных образовательных технологий в детском возрасте

Проблемы образования и социализации детей с РАС, с которыми сталкиваются российские семьи, на примере Свердловской области характерны для многих регионов Рос-

сийской Федерации, что связано с недостаточным уровнем информированности и доступности медицинской, педагогической и социальной помощи. Вопросы своевременной диагностики РАС у детей позволяют реализовывать коррекционные и образовательные технологии на ранних стадиях развития ребенка, что значительно позволяет повысить эффективность их использования [26]. Кроме того, чем раньше начнется процесс реабилитации и социализации, тем больше появляется возможностей для коррекционного вмешательства в развитие ребенка с применением АВА-подхода, который сегодня является ведущим мировым научно доказанным методом преодоления аутизма у детей. АВА – это набор педагогических методик, которые применяются педагогами интенсивно во всех жизненных ситуациях ребенка с целью формирования необходимых навыков и преодоления у него проблемного поведения [27]. Это означает, что носители этих методик должны быть, во-первых, территориально доступны семье ребенка, во-вторых, должны учитывать степень необходимой интенсивности их применения (минимум 20 часов в неделю), также нужно учитывать финансовую составляющую, так как средняя российская семья не сможет позволить себе подобное дорогостоящее вмешательство в развитие ребенка. Родители, вынужденные в одиночку брать на себя заботы о растущем ребенке и нести колоссальные психологические и экономические затраты, конечно, не смогут быть полноценными участниками экономических отношений.

Так, в условиях тотального дефицита рабочих рук и кадрового голода государство в целом и регион в частности теряют человеческий ресурс в лице работников, производящих валовой региональный продукт (ВРП). Так, по текущему уровню 2024 г., ВРП Свердловской области составляет 816,1 тыс. руб. в расчете на

1 работника, что приблизительно будет составлять 28563,5 тыс. руб. экономического эффекта в виде ВРП за период трудовой деятель-

ности каждой сохраненной социализированной жизни, длительность которой составляет в среднем 35 лет (табл. 6).

Таблица 6

Расчет социально-экономической эффективности

Table 5

Calculation of socio-economic efficiency

Показатели	2019 год	2020 год	2021 год	2022 год	2023 год
Количество детей с РАС, чел.	515	614	768	929	1124
Возможное количество социализированных детей, чел.	250	300	380	460	560
ВРП в расчете на 1 человека, руб.	634 074,0	570 200,0	721 100,0	816 100,0	816 100,0
Социально-экономический эффект в расчете на 1 вовлеченного в общественное воспроизводство, тыс. руб.	22 192,6	19 957,0	25 238,5	28 563,5	28 563,5
Суммарный социально-экономический эффект, тыс. руб.	5 548 150,0	5 987 100,0	9 590 630,0	13 139 210,0	15 995 560,0

В соответствии с расчетными данными таблицы 6 можно оценить вклад каждого полностью социализированного и вовлеченного в общественное производство работника на территории Свердловской области, который варьирует в размере от 22 192,6 тыс. руб. в 2019 г. до 28 563,5 тыс. руб. в 2023 г. Суммарный социально-экономический эффект от вовлечения в профессиональную деятельность каждой рабочей единицы будет составлять около 16 млрд руб. ежегодно при условии развития экономики страны и повышения доступности и качества медицинских, педагогических и коррекционных образовательных технологий. Необходимо обратить внимание, что расчет социально-экономического эффекта ориентирован на оценку вовлечения в профессионально-трудовую деятельность полностью социализированного ребенка с РАС. В расчет не включается сокращение затрат на социальное обслуживание и сопутствующие затраты.

Таким образом, в случае недоступности реабилитационных программ детей с РАС общество не только теряет самого не социализированного ребенка в процессе создания общественного блага, но как минимум еще одного из его родителей, который вынужден осуществлять уход за ребенком. Регион, в котором проживают дети, имеющие расстройства по типу РАС, будет нести не только нагрузку, связанную с социальными выплатами и льготами семье ребенка, но и экономические и кадровые потери из-за исключения как минимум двух человек в случае не выявления и не предоставления своевременной помощи ребенку с РАС, испытывающему проблемы с социальной адаптацией.

Закключение

На основе собранного, обработанного и систематизированного информационно-аналитического материала выявлен ежегодный рост абсолютных показателей численности детей с РАС. Наряду с увеличением численности

детей, имеющих патологию, наблюдается рост числа обучающихся по коррекционным образовательным программам. Вместе с тем выявлена сложность формирования статистического материала, позволяющего отслеживать результаты развития и социальной адаптации ребенка в динамике, что затрудняет принятие своевременных управленческих координирующих решений в вопросах внедрения и развития коррекционных образовательных программ на всех уровнях образовательного процесса.

В целях оценки доступности и качества реабилитационных и коррекционных технологий в работе с детьми с РАС определены барьеры их реализации, связанные с отсутствием комплексного подхода в формировании реабилитационных программ, включающих медицинские технологии лечебно-диагностического процесса, коррекционные образовательные мероприятия на ранних стадиях выявления патологии и социальное сопровождение и адаптацию. Отсутствие согласованности в назначениях медицинских, образовательных и социальных служб приводит к негативным последствиям в адаптации ребенка во внешней

среде, что, в свою очередь, может приводить к глубокой инвалидизации и невозможности социализации в обществе. На наш взгляд, необходим комплексный подход к разработке реабилитационных программ с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

В случаях успешной социализации каждого ребенка регион будет получать социально-экономический эффект в виде увеличения кадрового потенциала и дохода области в виде ВРП. Вместе с тем социально-экономическая эффективность отличается пролонгированным эффектом: деньги на реабилитационные мероприятия необходимо вкладывать в текущий период, а результат будет достигнут через 17–20 лет, когда ребенок получит образование и профессию и будет вовлечен в общественное воспроизводство и начнет приносить экономические выгоды региону, в частности, и государству, в целом. Полученные результаты целесообразно использовать при организации комплекса мероприятий коррекционного и образовательного характера с применением инструментария прикладного анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ou J. J., Shi L. J., Xun G. L. Employment and financial burden of families with preschool children diagnosed with autism spectrum disorders in 158 urban China: results from a descriptive study // BMC Psychiatry. – 2015. – Vol. 15 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0382-4>
2. Mugno D., Ruta L., D'Arrigo V. G. Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder // Health Qual Life Outcomes. – 2007. – Vol. 5 (1). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17466072/> DOI: <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-22>
3. Ronemus M., Iossifov I., Levy D., Wigler M. The role of de novo mutations in the genetics of autism spectrum disorders // Nature Reviews Genetics. – 2014. – Vol. 15 (2). – P. 133–141. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24430941/> DOI: <https://doi.org/10.1038/nrg3585>
4. Bieleninik L., Gold C. Estimating Components and Costs of Standard Care for Children with Autism Spectrum Disorder in Europe from a Large International Sample // Brain Sciences. – 2021. – Vol. 11 (3). – P. 340. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33800056/> DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci11030340>
5. Liao X., Li Y. Economic burdens on parents of children with autism: A literature review // CNS Spectrums. – 2020. – Vol. 25 (4). – P. 468–474. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31709959/> DOI: <https://doi.org/10.1017/S1092852919001512>



6. Schafer E. C., Mathews L., Mehta S., Hill M., Munoz A., Bishop R., Moloney M. Personal FM systems for children with autism spectrum disorders (ASD) and/or attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): an initial investigation // *Journal of Communication Disorders*. – 2013. – Vol. 46 (1). – P. 30–52. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23123089/> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.09.002>
7. Rogers S. J., Vismara L. A. Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. – 2008. – Vol. 37 (1). – P. 8–38. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18444052/> DOI: <https://doi.org/10.1080/15374410701817808>
8. Rance G., Saunders K., Carew P., Johansson M., Tan J. The use of listening devices to ameliorate auditory deficit in children with autism // *Journal of Pediatrics*. – 2014. – Vol. 164 (2). – P. 352–357. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24183205/> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.09.041>
9. Ошкордина А. А., Гончарова Н. А., Хайтова А. И. Социально-экономические аспекты реализации медико-педагогических технологий в реабилитации детского аутизма // *Народонаселение*. – 2025. – Т. 28, № 2. – С. 117–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82540213>
10. Мухина С. Е., Федосеева Е. П. Современные модели развития и обучения детей с расстройствами аутистического спектра // *Развитие человека в современном мире*. – 2022. – № 3. – С. 82–97. URL: <https://repo.nspu.ru/bitstream/nspu/4544/1/sovremennyye-modeli-razvitiya-i-o.pdf> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50015811>
11. Давыдова Е. Ю., Сорокин А. Б. Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования // *Психологическая наука и образование*. – 2019. – Т. 24, № 6. – С. 16–27. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2019_n6/Davydova_Sorokin URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41478730> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240602>
12. Хаустов А. В., Шумских М. А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года // *Аутизм и нарушения развития*. – 2021. – Т. 19, № 1. – С. 4–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49422931> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190101>
13. Морозов С. А., Морозова С. С., Морозова Т. И. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития*. – 2020. – Т. 18, № 1. – С. 51–61. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2020_n1/morozov_et_al URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42801953> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180106>
14. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Суслова Т. Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы // *Образование и наука*. – 2016. – № 3. – С. 140–155. URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/viewFile/599/519> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25731126> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-3-140-155>
15. Морозова С. С., Тарасова Н. В. Исследование влияния аутизма ребёнка на бюджет семьи, в которой он растёт // *Аутизм и нарушения развития*. – 2022. – Т. 20, № 3. – С. 39–45. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2022_n3/Morozov_Tarasova URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50198423> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.202220030>
16. Мухарямова Л. М., Савельева Ж. В. Социальная среда для людей с аутизмом в России: проблема доступности в оценках экспертов // *Экология человека*. – 2021. – Т. 28, № 1. – С. 45–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44800779> DOI: <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2021-145-50>



17. Сорокин А. Б., Давыдова Е. Ю., Хаустов А. В. Специфика оценки эффективности психолого-педагогических вмешательств при работе с детьми с РАС // Социальные науки и детство. – 2020. – Т. 1, № 1. – С. 58–67. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48018075> DOI: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010105>
18. Hou R., Yang C., Tao C., Fan Y. Progress in rehabilitation equipment for autism spectrum disorder // *Medicine in Novel Technology and Devices*. – 2025. – Vol. 26. – P. 100365. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.medntd.2025.100365>
19. Rance G., Saunders K., Carew P., Johansson M., Tan J. The use of listening devices to ameliorate auditory deficit in children with autism // *Journal of Pediatrics*. – 2014. – Vol. 164 (2). – P. 352–357. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24183205/> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.09.041>
20. Морозов С. А., Чигрина С. Г. Исследование особенностей семей, воспитывающих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20, № 2. – С. 78–84. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2022_n2/morozov_chigrina URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50049390> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200209>
21. Тютюсова Е. В. Моделирование процесса формирования социальных компетенций обучающихся начальных классов // Наука и школа. – 2022. – № 2. – С. 226–235. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48410712> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-2-226-235>
22. Темнова Л. В., Рожнова Е. С. Особенности социализации лиц с расстройствами аутистического спектра и членов их семей // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6. – С. 352–366. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50016522> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.20>
23. Старшинова А. В., Чикова Е. В. Возможности НКО в помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 484. – С. 218–227. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50503971>
24. Хаустов А. В., Шумских М. А. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21, № 3. – С. 5–17. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2023_n3/Khaustov_Shumskikh URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72085278> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210301>
25. Zandi S., Jenabi E., Bashirian S., Mohammadi R., Karbin F., Khazaei S. The experience of parents when they find out that their child has autism: A phenomenological study // *Current Psychiatry Research and Reviews*. – 2025. – Vol. 21 (2). – P. 162–171. DOI: <https://doi.org/10.2174/0126660822301547240415060803>
26. Frolli A., Savarese G., Carmine F. Di, Bosco A., Saviano E., Rega A., Carotenuto M., Ricci M. C. Children on the autism spectrum and the use of virtual reality for supporting social skills // *Children (Basel)*. – 2022. – Vol. 9 (2). – P. 181. DOI: <https://doi.org/10.3390/children9020181>
27. Dixon M. R., Yi Z., Sutton A., Pikula A. Randomized-controlled trial examining differing content of ABA therapy delivered to autistic children // *Journal of Contextual Behavioral Science*. – 2023. – Vol. 28. – P. 169–179. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.03.016>

Поступила: 23 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025



Заявленный вклад авторов:

Надежда Анатольевна Гончарова (основной исполнитель): сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи.

Александрина Иосифовна Хаитова (исполнитель): сбор материалов, литературный обзор.

Николай Николаевич Гапоненко (исполнитель): сбор материалов, литературный обзор.

Алла Анатольевна Ошкордина (руководитель исследования): организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Гончарова Надежда Анатольевна

кандидат исторических наук, доцент

кафедра иностранных языков

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный экономический университет»,

620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3193-5864>

SPIN-код: 4392-9189

E-mail: nadin1325x@yandex.ru

Хаитова Александрина Иосифовна

аспирант

кафедра экономической безопасности

Институт права и национальной безопасности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
119571, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Никулино, пр-кт Вернадского, д. 83, стр. 1, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1315-0473>

SPIN-код: 3454-5474

E-mail: ya.haitova@yandex.ru



Гапоненко Николай Николаевич

кандидат экономических наук, доцент

кафедра экономической безопасности

Институт права и национальной безопасности Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
119571, г. Москва, вн. тер. г. муниципальный округ Тропарево-Нику-
лино, пр-кт Вернадского, д. 83, стр. 1, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5412-0003>

SPIN-код: 3087-7279

E-mail: 79031340355@ya.ru

Ошкордина Алла Анатольевна

кандидат экономических наук, доцент

кафедра туристического бизнеса и гостеприимства

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный экономический уни-
верситет»

620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0258-8202>

SPIN-код: 5993-0775

E-mail: al2111la@yandex.ru



Remedial education trajectories for social adjustment of children with special education needs: Problems of socio-economic analysis

Nadezhda A. Goncharova ¹, Aleksandrina I. Khaitova², Nikolay N. Gaponenko², Alla A. Oshkordina¹

¹ Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russian Federation

² Institute of Law and National Security of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. Today, the problems of social rehabilitation and adjustment of children with autism spectrum disorders are considered from the standpoint of their accessibility and are economically assessed from the standpoint of the costs incurred by the state without taking into account the socio-economic efficiency in future periods of societal development. The purpose of the study is to assess the socio-economic efficiency of remedial education technologies for children with autism spectrum disorders, reflecting their involvement in social reproduction in future periods.

Materials and Methods. The authors used traditional methods of economic analysis in the research: comparisons, groupings, index method, method of using absolute, relative and average values, historical and logical methods.

The theoretical and methodological basis of the study contained works of Russian and international scholars: psychiatrists, sociologists, teachers, social workers, psychologists, etc., as well as information and analytical material of the official statistics of the Russian Federation and the Sverdlovsk region.

The empirical basis of the study included data obtained from parents of children with autism spectrum disorders living in the Sverdlovsk region. The sample consisted of 100 people. The results were processed using qualitative analysis and methods of mathematical statistics.

Results. In the conditions of scarcity of information and analytical material reflecting quantitative and qualitative characteristics of the rehabilitation and educational process among children with ASD (autism spectrum disorder), the authors collected statistical material on the number of students in special education classes in the Sverdlovsk region. Based on the processing, systematization and analysis of the collected material, the authors identified trends in the annual increase in the proportion of students, which, in the authors' opinion, is a positive phenomenon in the process of rehabilitation and adaptation of children with ASD. Based on the obtained results of statistical

For citation

Goncharova N. A., Khaitova A. I., Gaponenko N. N., Oshkordina A. A. Remedial education trajectories for social adjustment of children with special education needs: Problems of socio-economic analysis. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 214–240. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.10>

Corresponding Author: Nadezhda A. Goncharova, nadin1325x@yandex.ru

© Nadezhda A. Goncharova, Aleksandrina I. Khaitova, Nikolay N. Gaponenko, Alla A. Oshkordina, 2025

indicators, as well as on the results of parents' survey, the authors identified problems in the quality and availability of remedial educational technologies for children in educational settings. In addition, the study determined the socio-economic effect of a rehabilitated child's social involvement and obtaining a certain level of education and professional skills that will allow them to socialize in life, including participating in social reproduction, bringing economic benefits to themselves and the state.

Conclusions. Along with the increase in the number of children with ASD in the Sverdlovsk region, there is an increase in the number of students pursuing special education programs. The study revealed the complexity of forming statistical material that allows tracking the results of development and social adaptation of a child in dynamics, which complicates making timely management decisions on the implementation and development of remedial education programs at all levels of the educational process. In order to assess the availability and quality of rehabilitation and remedial education technologies for children with ASD, the authors identified barriers to their implementation associated with the lack of an integrated approach to the implementation of rehabilitation programs. In cases of successful socialization of each child, the Sverdlovsk region - in particular, and the country - as a whole, will receive a socio-economic effect in the form of an increase in human resources and income of the region in the form of GRP, calculated by the authors in the course of the study. The obtained results can be used in designing and implementing a set of remedial education activities.

Keywords

Special education technologies; Socio-economic efficiency; Autism; Accessibility; Costs; Effect; Social reproduction.

REFERENCES

1. Ou J. J., Shi L. J., Xun G. L. Employment and financial burden of families with preschool children diagnosed with autism spectrum disorders in 158 urban China: Results from a descriptive study. *BMC Psychiatry*, 2015, vol. 15 (1). (in China) DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0382-4>
2. Mugno D., Ruta L., D'Arrigo V. G. Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder. *Health Qual Life Outcomes*, 2007, vol. 5 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-22>
3. Ronemus M., Iossifov I., Levy D., Wigler M. The role of de novo mutations in the genetics of autism spectrum disorders. *Nature Reviews Genetics*, 2014, vol. 15 (2), pp. 133-141. DOI: <https://doi.org/10.1038/nrg3585>
4. Bieleninik L., Gold C. Estimating components and costs of standard care for children with autism spectrum disorder in Europe from a Large international sample. *Brain Sciences*, 2021, vol. 11 (3), pp. 340. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci11030340>
5. Liao X., Li Y. Economic burdens on parents of children with autism: A literature review. *CNS Spectrums*, 2020, vol. 25 (4), pp. 468-474. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1092852919001512>
6. Schafer E. C., Mathews L., Mehta S., Hill M., Munoz A., Bishop R., Moloney M. Personal FM systems for children with autism spectrum disorders (ASD) and/or attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): An initial investigation. *Journal of Communication Disorders*, 2013, vol. 46 (1), pp. 30-52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.09.002>
7. Rogers S. J., Vismara L. A. Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2008, vol. 37 (1), pp. 8-38. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374410701817808>
8. Rance G., Saunders K., Carew P., Johansson M., Tan J. The use of listening devices to ameliorate auditory deficit in children with autism. *Journal of Pediatrics*, 2014, vol. 164 (2), pp. 352-357. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.09.041>



9. Oshkordina A. A., Goncharova N. A., Khaitova A. I. Socio-economic aspects of the implementation of medical and pedagogical technologies in rehabilitation of childhood autism. *Population*, 2025, vol. 28 (2), pp. 117-128. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82540213>
10. Mukhina S. E., Fedoseeva E. P. Modern models of development and learning of children with autism spectrum disorders. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 3, pp. 82-97. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50015811>
11. Davydova E. Yu., Sorokin A. B. Assessment of life competencies in elementary school students. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24 (6), pp. 16-27. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41478730> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240602>
12. Khaustov A. V., Shumskikh M. A. Dynamic changes in the development of the educational system of children with autism spectrum disorders in Russia: Results of the 2020 all-Russian monitoring. *Autism and Developmental Disorders*, 2021, no. 1, pp. 4-11. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49422931> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190101>
13. Morozov S. A., Morozova S. S., Morozova T. I. Certain inclusion problems in autism spectrum disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 2020, vol. 18 (1), pp. 51-61. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42801953> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180106>
14. Nesterova A. A., Aysina R. M., Suslova T. F. A positive socialization model for children with autism spectrum disorders: Comprehensive and interdisciplinary approaches. *Education and Science*, 2016, no. 3, pp. 140-155. (In Russian) URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/viewFile/599/519> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25731126> DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-3-140-155>
15. Morozova S. S., Tarasova N. V. Study of the child autism's impact on a family budget. *Autism and Developmental Disorders*, 2022, vol. 20 (3), pp. 39-45. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50198423> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.202220030>
16. Mukharyamova L. M., Savelyeva Zh. V. Social environment for people with autism in Russia: Expert assessment of the accessibility issue. *Human Ecology*, 2021, vol. 28 (1), pp. 45-50. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44800779> DOI: <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2021-1 45-50>
17. Sorokin A. B., Davydova E. Yu., Khaustov A. V. Peculiarity of efficiency assessment for educational and psychological interventions used with children with ASD. *Social Sciences and Childhood*, 2020, vol. 1 (1), pp. 58-67. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48018075> DOI: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010105>
18. Hou R., Yang C., Tao C., Fan Y. Progress in rehabilitation equipment for autism spectrum disorder. *Medicine in Novel Technology and Devices*, 2025, vol. 26, pp. 100365. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.medntd.2025.100365>
19. Rance G., Saunders K., Carew P., Johansson M., Tan J. The use of listening devices to ameliorate auditory deficit in children with autism. *Journal of Pediatrics*, 2014, vol. 164 (2), pp. 352-357. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.09.041>
20. Morozov S. A., Chigrina S. G. Research of characteristics of families raising children with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 2022, vol. 20 (2), pp. 78-84. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50049390> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200209>
21. Tiutiusova E. V. Modeling of the process of social competencies formation of primary school students. *Science and School*, 2022, no. 2, pp. 226-235. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48410712> DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-2-226-235>

22. Temnova L. V., Rozhnova E. S. Peculiarities of socialisation of persons with autism spectrum disorders and their families. *Prospects of Science and Education*, 2022, vol. 60 (6), pp. 352-366. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50016522> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.20>
23. Starshinova A. V., Chikova E. V. Ngos's opportunities in helping children with autism spectrum disorders. *Bulletin of Tomsk State University*, 2022, vol. 484, pp. 218-227. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50503971>
24. Khaustov A. V., Shumskikh M. A. Trends in the inclusion of children with ASD in the general education system: all-Russian monitoring results. *Autism and Developmental Disorders*, 2023, vol. 21 (3), pp. 5-17. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72085278> DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210301>
27. Zandi S., Jenabi E., Bashirian S., Mohammadi R., Karbin F., Khazaei S. The experience of parents when they find out that their child has autism: A phenomenological study. *Current Psychiatry Research and Reviews*, 2025, vol. 21 (2), pp. 162-171. DOI: <https://doi.org/10.2174/0126660822301547240415060803>
28. Frolli A., Savarese G., Carmine F. Di, Bosco A., Saviano E., Rega A., Carotenuto M., Ricci M. C. Children on the autism spectrum and the use of virtual reality for supporting social skills. *Children (Basel)*, 2022, vol. 9 (2), pp. 181. DOI: <https://doi.org/10.3390/children9020181>
29. Dixon M. R., Yi Z., Sutton A., Pikula A. Randomized-controlled trial examining differing content of ABA therapy delivered to autistic children. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2023, vol. 28, pp. 169-179. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.03.016>

Submitted: 23 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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

The authors' stated contribution:

Nadezhda A. Goncharova

Contribution of the co-author: (main author of the study): collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting the text of the article.

Aleksandrina I. Khaitova

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, literary review.

Nikolay N. Gaponenko

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, literary review.

Alla A. Oshkordina

Contribution of the co-author: (head of the study): organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

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



Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Nadezhda Anatolyevna Goncharova

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor

Foreign Languages Department

Ural State University of Economics

8 Marta/Narodnaya Volya str., 62/45, 620144, Ekaterinburg, Russian Federation

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3193-5864>

E-mail: nadin1325x@yandex.ru

Aleksandrina Iosifovna Khaitova

postgraduate student

Economic Security Department

Institute of Law and National Security of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

119571, Moscow, internal. ter. city municipal district Troparevo-Nikulino, Vernadsky Ave., 83, building 1, Russian Federation

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1315-0473>

E-mail: ya.haitova@yandex.ru

Nikolay Nikolaevich Gaponenko

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Economic Security Department

Institute of Law and National Security of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

119571, Moscow, internal territory of the city, Troparevo-Nikulino municipal district, Vernadsky Ave., 83, building 1, Russian Federation

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5412-0003>

E-mail: 79031340355@ya.ru

Alla Anatolyevna Oshkordina

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Tourism Business and Hospitality

Department

Ural State University of Economics

8 Marta/Narodnaya Volya str., 62/45, 620144, Ekaterinburg, Russian Federation

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0258-8202>

E-mail: al2111la@yandex.ru



www.sciforedu.ru

БИОЛОГИЯ
И МЕДИЦИНА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**BIOLOGY AND MEDICINE
FOR EDUCATION**



УДК 616-053.71-056.52+159.91+37.015.31

Научная статья / Research Full Article

DOI: [10.15293/2658-6762.2505.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.11)

Язык статьи: русский / Article language: Russian

Оценка взаимосвязи показателей психоэмоционального статуса и окислительного стресса у мальчиков старшего школьного возраста с экзогенно-конституциональным ожирением

М. А. Даренская¹, Н. А. Юзвак¹, Ж. В. Прохорова¹, Л. В. Рычкова¹,
С. И. Колесников¹, Н. В. Семёнова¹, А. С. Вотинева¹, Л. И. Колесникова¹

¹ Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека, Иркутск, Россия

Проблема и цель. Ожирение в школьном возрасте, помимо метаболических и биохимических нарушений, может влиять на психосоциальную адаптацию подростков в условиях образовательного процесса. Значимую когорту больных составляют мальчики старшего звена. Цель исследования – оценить показатели психоэмоционального статуса, окислительного стресса и их взаимосвязи у мальчиков старшего школьного возраста с экзогенно-конституциональным ожирением для обоснования необходимости усовершенствования здоровьесберегающих программ.

Методология. В работе использовались методы клинического обследования, анкетирования, а также аналитический, флюорометрические, иммуноферментный и статистический методы исследования.

Результаты. Анализ копинг-стратегий у мальчиков старшего школьного возраста с экзогенно-конституциональным ожирением выявил снижение частоты встречаемости пациентов с относительно продуктивными механизмами в когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегиях.

В данной группе также отмечено снижение количества детей с низким уровнем тревоги, враждебности, раздражения, негативизма и вины, появление лиц с высоким уровнем указанных реакций. На биохимическом уровне у мальчиков с экзогенно-конституциональным ожирением

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках государственной бюджетной темы ФГБНУ “Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека” № 121022500178-3 по теме «Ключевые закономерности и механизмы формирования нарушений здоровья детей и подростков как основа персонализированного подхода к диагностике, лечению и профилактике в современной педиатрии».

Библиографическая ссылка: Даренская М. А., Юзвак Н. А., Прохорова Ж. В., Рычкова Л. В., Колесников С. И., Семёнова Н. В., Вотинева А. С., Колесникова Л. И. Оценка взаимосвязи показателей психоэмоционального статуса и окислительного стресса у мальчиков старшего школьного возраста с экзогенно-конституциональным ожирением // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 242–267. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.11](https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.11)

✉ Автор для корреспонденции: Марина Александровна Даренская, marina_darenskaya@inbox.ru

© М. А. Даренская, Н. А. Юзвак, Ж. В. Прохорова, Л. В. Рычкова,
С. И. Колесников, Н. В. Семёнова, А. С. Вотинева, Л. И. Колесникова, 2025

установлены более высокие показатели деструкции ДНК – 8-OHdG и окисленной формы глутатиона (на фоне сниженных значений его восстановленной формы). У мальчиков с экзогенно-конституциональным ожирением определены значимые корреляционные взаимосвязи между показателями уровня тревоги и α -токоферолом, уровня депрессии и 8-OHdG, уровня раздражения и 8-OHdG, чувством вины и 8-OHdG, эмоциональным копингом и GSSG, уровнем негативизма и GSH.

Заключение. Негативные изменения психоэмоционального статуса, а также высокая интенсивность реакций окислительного стресса у мальчиков старшего школьного возраста с ожирением диктует необходимость усовершенствования здоровьесберегающих программ в условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: экзогенно-конституциональное ожирение; мальчики; старший школьный возраст; психоэмоциональное состояние; копинг-стратегии; тревога; депрессия; окислительный стресс; антиоксидантная защита; образовательный процесс.

Постановка проблемы

Экзогенно-конституциональное ожирение (ЭКОЖ), или дисбаланс в потреблении и расходовании калорий, является самой распространенной формой среди детей школьного возраста [1]. Распространенность ЭКОЖ среди школьников остается значительной как в мире, так и в Российской Федерации (РФ) [2; 3]. Так, в РФ данным заболеванием (Е66 в МКБ-10) страдают 108 тысяч детей до 14 лет и более 40 тысяч подростков в возрасте 15–18 лет¹. К факторам-предикторам ЭКОЖ в школьном возрасте, помимо наследственной предрасположенности, относят малоподвижный образ жизни, чему способствуют различные гаджеты, избыточное употребление продуктов глубокой переработки, фастфуда и высококалорийных подслащенных сахаром напитков с низкой пищевой ценностью и т. д. [4; 5]. Отмечается также тесная связь напряженного и интенсивного образовательного процесса с ростом массы тела у школьников [6; 7].

Многочисленными исследованиями показано, что ожирение в школьном возрасте,

помимо метаболических и биохимических нарушений, может влиять на психосоциальное благополучие ребенка [2; 4]. Так, отмечают значительные изменения на поведенческом, эмоциональном и личностном уровнях, что определяет неблагоприятную социально-психологическую адаптацию во время образовательного процесса [1]. ЭКОЖ часто ассоциировано с высокой частотой депрессии, тревоги, снижением самооценки, повышением риска дискриминации и притеснения в школьной среде [8]. У детей с ЭКОЖ диагностируют неудовлетворенность своим телом, повышенное чувство стыда в составе комплекса неполноценности, вызванного социальной стигматизацией [9]. У таких подростков часто присутствуют психологические проблемы, непосредственно влияющие на социальную адаптацию, в их числе задержка психического развития (в основном касающаяся нарушений эмоционально-волевой сферы), низкий уровень профессиональной ориентированности [8]. В исследованиях показано, что подростки с ожирением имеют более низкое качество жизни и низкий уровень психологического

¹Здравоохранение в России. 2023: Стат. сб. Росстат. – М., 2023. –179 с. 3-46.

благополучия [10; 11]. Доказано также, что эмоциональное состояние ребенка существенно влияет на его пищевое поведение, а восприимчивость к пище положительно коррелирует с эмоциональными проблемами и индексом массы тела (ИМТ) [12]. Когорта мальчиков с ЭКОЖ по совокупности факторов психоэмоциональных нарушений представляет особую группу риска в подростковой популяции [13].

Установлено, что нарушения обмена веществ, сопутствующие ЭКОЖ, в том числе гипергликемия, гиперлипидемия, инсулинорезистентность, воспалительный процесс, нарушение дыхательной функции митохондрий, дефицит биоэлементов и т. д., способствуют развитию реакций окислительного стресса (ОС), что делает его неотъемлемой составляющей патогенеза заболевания [14; 15]. Ряд исследований показал высокую активность реакций ОС у детей школьного возраста с ЭКОЖ [15; 16]. Изменения касались повышенных значений вторичных и конечных продуктов липопероксидации на фоне недостаточности факторов антиоксидантной защиты (АОЗ) [15]. У подростков с ЭКОЖ отмечали высокие уровни маркеров деструкции ДНК (8-гидрокси-2'-дезоксигуанозина (8-OHdG)) и белков [17]. Предполагается, что рост концентрации токсичных продуктов может быть связан с изменениями в работе системы АОЗ у лиц с ЭКОЖ [18]. Так, отмечено, что у подростков с ЭКОЖ наблюдаются нарушения в работе тиол-дисульфидной системы, дефицит жирорастворимых витаминов [14; 16]. Показано, что ОС в школьном возрасте может провоцировать нейровоспаление, влиять на регуляцию нейротрофических факторов и нейромедиаторов, что связано с нейродегенерацией и появлением психических расстройств, например, депрессии [19; 20]. При этом анти-

оксиданты могут оказывать защитное действие, снижая воспаление и негативные последствия ОС [21].

Дети старшего школьного возраста, страдающие ЭКОЖ, в целом низко оценивают уровень эмоционального благополучия и школьного функционирования, что, безусловно, может влиять на качество образовательного процесса [2; 6]. В связи с этим актуальным является выявление особенностей психоэмоционального состояния у мальчиков старшего школьного возраста с ЭКОЖ, а также определение связи указанных показателей с маркерами ОС, что позволит усовершенствовать практико-ориентированные программы по здоровьесбережению в образовательных организациях.

Цель исследования – оценить показатели психоэмоционального статуса, окислительного стресса и их взаимосвязи у мальчиков старшего школьного возраста с экзогенно-конституциональным ожирением для обоснования необходимости усовершенствования здоровьесберегающих программ.

Методология исследования

В работе использовались методы клинического обследования, анкетирования, а также аналитический, флюорометрические, иммуноферментный и статистический методы исследования. В анкетировании приняли участие 126 мальчиков 8–11 классов (старший школьный возраст, средний возраст $15,6 \pm 1,5$ года). Группу с ЭКОЖ составили 84 мальчика, контрольную группу – 42 мальчика.

Критерии включения в группу с ЭКОЖ: старший школьный возраст; постоянное проживание на данной территории; наличие диагноза ЭКОЖ I–II степени; отсутствие острых или обострений хронических заболеваний на момент включения в исследование и как ми-

нимум за месяц до него. Критерии исключения: наличие других форм ожирения (симптоматической, генетической, нейроэндокринной); прием препаратов, влияющих на массу тела и оцениваемые метаболические показатели; задержка физического развития (SDS роста ниже -2 для соответствующего возраста и пола по стандартам ВОЗ) [18]. Критерии включения в контрольную группу: старший школьный возраст; нормальные массо-ростовые показатели; принадлежность к 1 группе здоровья; отсутствие острых или обострений хронических заболеваний на момент включения в исследование и как минимум за месяц до него. Контрольная группа была сформирована в ходе планового ежегодного осмотра.

Для диагностики ЭКОЖ определяли показатель SDS (standard deviation score – стандартное отклонение) ИМТ с помощью программы ВОЗ Antro Plus, 2009. ИМТ устанавливался при SDS ИМТ от +1,0 до +2,0 (85–95-й перцентили), ожирение – более +2,0 (выше 95-го перцентил) (I степень: SDS ИМТ 2,0–2,5; II степень: SDS ИМТ 2,6–3,0). Верификация диагноза ЭКОЖ осуществлялась в соответствии с Клиническими рекомендациями «Ожирение у детей» [22]. Комплексное клиническое обследование подростков включало осмотр, анализ истории развития, анкетирование на наследственную отягощенность, оценку пищевого статуса и физической активности, для исключения вторичных форм ожирения – исследование гормонального статуса, осмотр эндокринолога, невролога. Также проводилось измерение длины и массы тела,

включая расчет ИМТ, уровня артериального давления, биохимический профиль.

Для решения исследовательских задач с целью выявления особенностей психоэмоционального состояния были использованы следующие методики: шкала проявления тревоги Дж. Тейлора², диагностика копинг-механизмов Э. Хейма, шкала самооценки депрессии Цунга и опросник агрессивности Басса – Дарки³. Методика диагностики копинг-механизмов Э. Хейма (E. Heim) – скрининговая методика, позволяющая исследовать 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности на когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг-механизмы⁴. Также копинг-стратегии могут быть продуктивные, относительно продуктивные и непродуктивные.

Методика адаптирована в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, под руководством доктора медицинских наук, профессора Л. И. Вассермана. Личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора (Teilor's Manifest Anxiety Scale) предназначена для измерения проявлений тревожности⁵. Опубликована Дж. Тейлором в 1953 г. Более известны варианты методики в адаптации Т. А. Немчинова и В. Г. Норакидзе, который в 1975 г. дополнил опросник шкалой лжи, позволяющей судить о демонстративности, неискренности в ответах. Шкала самооценки депрессии Цунга (Zung Self-Rating Depression Scale, SDS),

² Личностная шкала проявлений тревоги / Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 126–128.

³ Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.: ил. — (Серия «Практикум»).

⁴ Там же.

⁵ Личностная шкала проявлений тревоги / Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 126–128.

также известная как ШСНС (Шкала сниженного настроения – субдепрессии) – опросник для самооценки уровня депрессии, разработанный в Университете Дюка и адаптированный в НИПНИ им. В. М. Бехтерева⁶. Опросник исследования уровня агрессивности (А. Басс и А. Дарки, на русском языке стандартизирован А. А. Хваном, Ю. А. Зайцевым и Ю. А. Кузнецовой) предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций⁷.

Взятие крови из периферического кровотока осуществляли утром натощак из локтевой вены с помощью одноразовых вакуумных систем с 8 до 9 часов утра. Интенсивность процессов окислительного повреждения ДНК оценивали по уровню 8-гидрокси-2'-дезоксигуанозина (8-OHdG). 8-OHdG определяли в сыворотке крови с использованием коммерческих тест-систем Cloud-Clone Corp. (США) при $\lambda = 450$ нм. Измерения проводили на иммуноферментном анализаторе MultiSkan ELX808 (Biotek, США). Содержание α -токоферола в сыворотке определяли флуорометрически на полуавтоматическом люминесцентно-фотометрическом анализаторе «Флюорат 02 АБФФ-Т» (Россия) [15]. Уровень восстановленного (GSH) и окисленного (GSSG) глутатионов определяли в эритроцитах (гемолизате) на анализаторе «Флюорат 02 АБФФ-Т» (Россия) [15].

Протокол исследования был разработан в соответствии с Хельсинской декларацией Всемирной медицинской ассоциации «Этические принципы проведения научных медицинских исследований с участием человека» (World Medical Association Declaration of Helsinki, 1964; последний пересмотр – 75th WMA General Assembly, Helsinki, Finland, October 2024). Данное исследование одобрено

Комитетом по биомедицинской этике ФГБНУ «Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека» (выписка из протокола № 8.2 от 2.11.2018). Получение информированного согласия на участие в проводимом исследовании являлось обязательной процедурой. Все участники исследования старше 15 лет подписывали добровольное информированное согласие; за детей, не достигших этого возраста, согласие подписывали родители/законные представители.

Для анализа полученных данных использовали статистический пакет Statistica 10.0. Для проверки соответствия количественных признаков нормальному распределению использовали визуально-графический метод, критерий согласия Колмогорова – Смирнова с поправкой Лиллиефорса и Шапиро – Уилка. По причине отличного от нормального распределения данных оценка различий осуществлялась с помощью критерия Манна–Уитни (U-test). Анализ непараметрических данных проводился с помощью двустороннего критерия Фишера (F-тест). Статистически значимыми считались различия при уровне значимости $p < 0,05$.

Результаты исследования

На первом этапе была проведена оценка психоэмоционального статуса у мальчиков старшего школьного возраста с ЭКОЖ в сравнении с контрольной группой.

При оценке когнитивного копинга в контрольной группе мальчиков чаще регистрировалась относительно продуктивная копинг-стратегия в сравнении с непродуктивной ($p = 0,005$), на втором месте – продуктивная копинг-стратегия ($p = 0,041$) (рис. 1). В группе мальчиков с ЭКОЖ значимых различий

⁶ Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.: ил. — (Серия «Практикум»).

⁷ Там же.

между частотами стратегий не регистрировалось, при этом количество пациентов с относительно продуктивной когнитивной копинг-стратегией в данной группе было ниже, чем в контроле ($p = 0,037$) (рис. 1).

Анализ эмоционального копинга показал высокую частоту встречаемости мальчиков с продуктивной копинг-стратегией, как в контроле (48 %, $p < 0,0001$ (в сравнении с относительно продуктивной) и $p < 0,0001$ (в сравнении с непродуктивной)), так и в группе с ЭКОЖ (62 %, $p = 0,007$ (в сравнении с относительно продуктивной)) (рис. 1). При этом в группе с ЭКОЖ количество пациентов

с относительно продуктивным эмоциональным копингом было ниже, чем в контроле ($p = 0,037$).

Что касается поведенческого копинга, высокая частота относительно продуктивной копинг-стратегии регистрировалась и в группе контроля (75 %, $p < 0,0001$ (в сравнении с продуктивным) и $p < 0,0001$ (в сравнении с непродуктивным)), и в группе мальчиков с ЭКОЖ (58 %, $p < 0,001$ (в сравнении с продуктивным) и $p < 0,0001$ (в сравнении с непродуктивным)) (рис. 1). Так же, как и в предыдущих видах, в группе с ЭКОЖ количество пациентов с относительно продуктивным поведенческим копингом было ниже, чем в контроле ($p = 0,031$) (рис. 1).

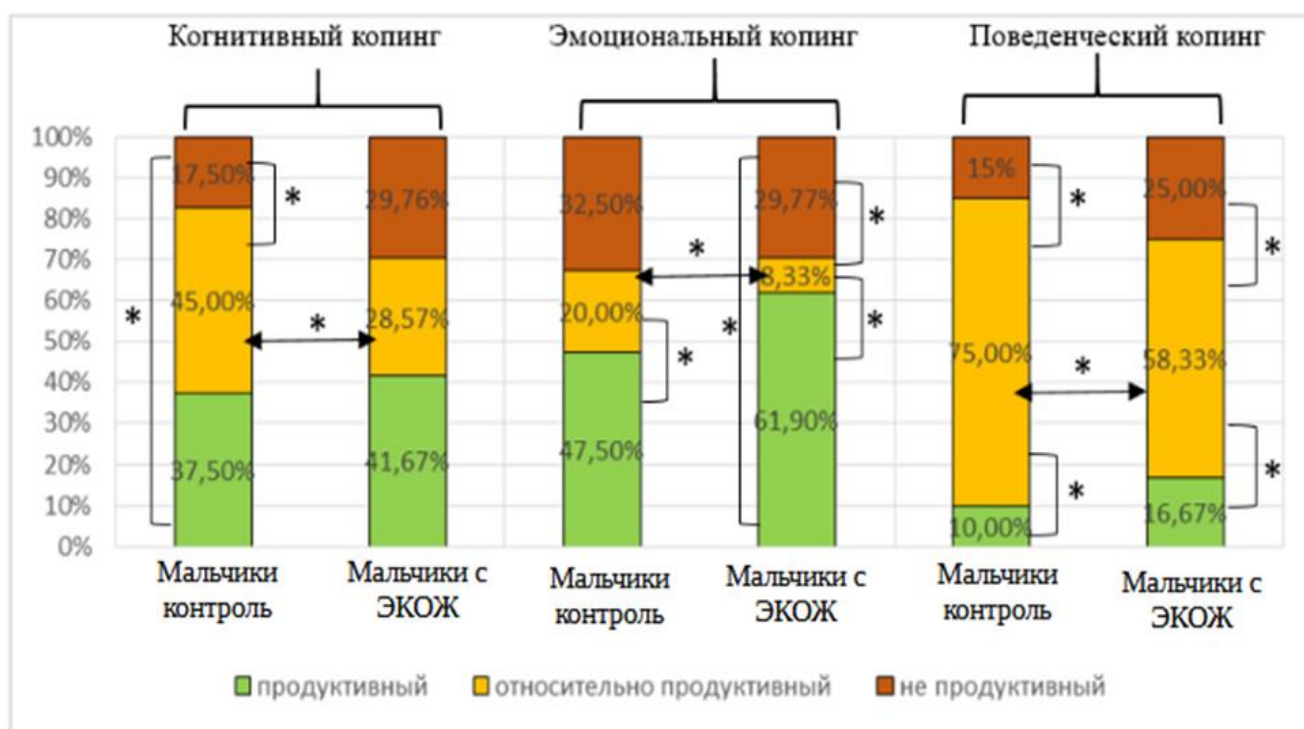


Рис. 1. Выраженность копинг-стратегий у мальчиков старшего школьного возраста контрольной группы и группы с ЭКОЖ (%)

Fig. 1. Severity of coping strategies in control group senior school age boys and the ECOZH group (%)

Примечание. * – статистически значимые различия между показателями

Note. * – statistically significant differences between the indicators

Анализ данных по шкале проявления тревоги (рис. 2) выявил практически равномерное распределение низкого и среднего уровня тревоги в контрольной группе, при этом в группе с ЭКОЖ регистрировались повышенные значения высокого уровня тревоги (26 %). В группе с ЭКОЖ доминировал средний уровень тревожности (52 % относительно низкого ($p < 0,001$) и высокого ($p < 0,001$)

уровней) (рис. 2). Уровень депрессивных реакций в контроле у 100 % подростков находился на низком уровне, в группе с ЭКОЖ количество таких подростков (с низким уровнем тревожности) снижалось до 72 % ($p < 0,0001$, относительно контроля). Также в данной группе отмечались средний (25 %) и высокий (2 %) уровни депрессии (рис. 2).

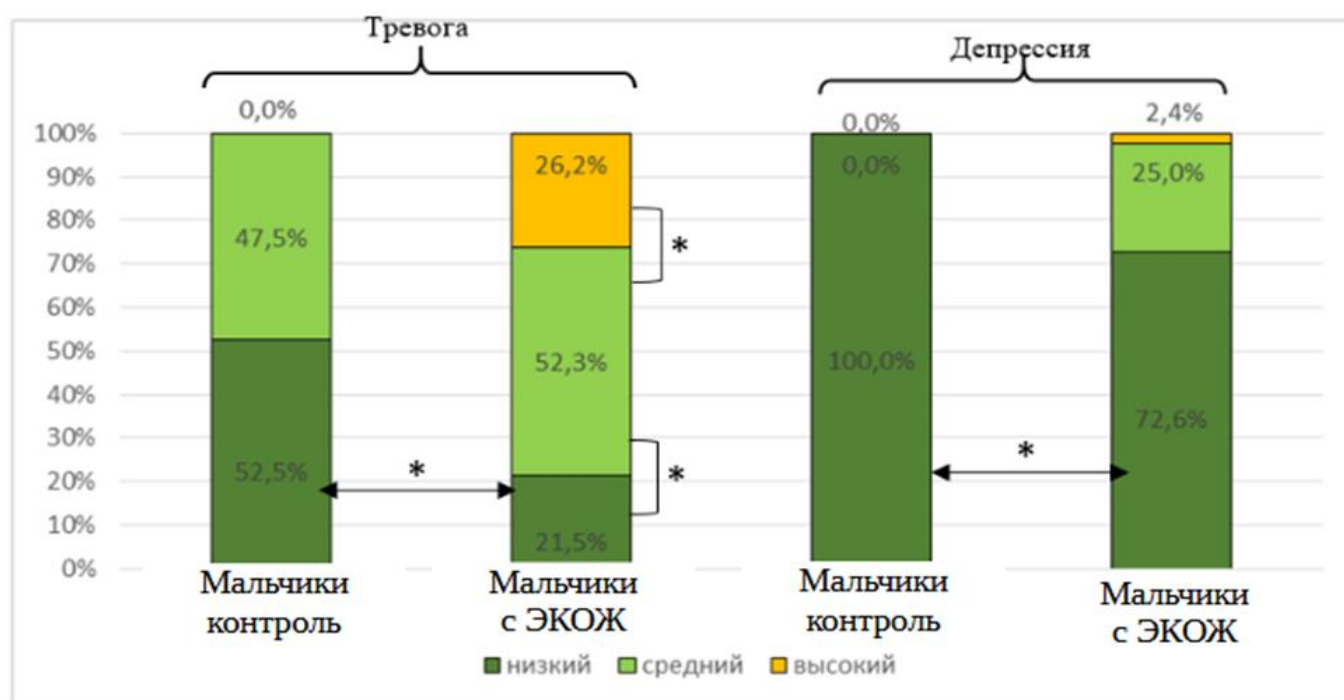


Рис. 2. Уровень тревожности и депрессивных реакций у мальчиков старшего школьного возраста контрольной группы и группы с ЭКОЖ (%)

Fig. 2. Levels of anxiety and depressive reactions in control group senior school age boys and ECOZH group (%)

Примечание. * – статистически значимые различия между показателями.

Note. * – statistically significant differences between the indicators.

При оценке личностных характеристик был использован опросник Басса – Дарки. В контрольной группе мальчиков индекс враждебности в основном находился на среднем уровне ($p = 0,027$ в сравнении с низким уровнем) (рис. 3). В группе с ЭКОЖ доминировал средний уровень враждебности (50 %, $p < 0,0001$ в сравнении с низким и $p = 0,018$ в сравнении с высоким уровнем), на втором месте находился высокий уровень (32 %, $p < 0,0001$ в сравнении с низким уровнем) (рис. 3). При этом в данной группе количество лиц с низким уровнем было значимо ниже, чем в контроле ($p = 0,013$).

При оценке личностных характеристик был использован опросник Басса – Дарки. В контрольной группе мальчиков индекс враждебности в основном находился на среднем уровне ($p = 0,027$ в сравнении с низким уровнем) (рис. 3). В группе с ЭКОЖ доминировал средний уровень враждебности (50 %, $p < 0,0001$ в сравнении с низким и $p = 0,018$ в сравнении с высоким уровнем), на втором месте находился высокий уровень (32 %, $p < 0,0001$ в сравнении с низким уровнем) (рис. 3). При этом в данной группе количество лиц с низким уровнем было значимо ниже, чем в контроле ($p = 0,013$).

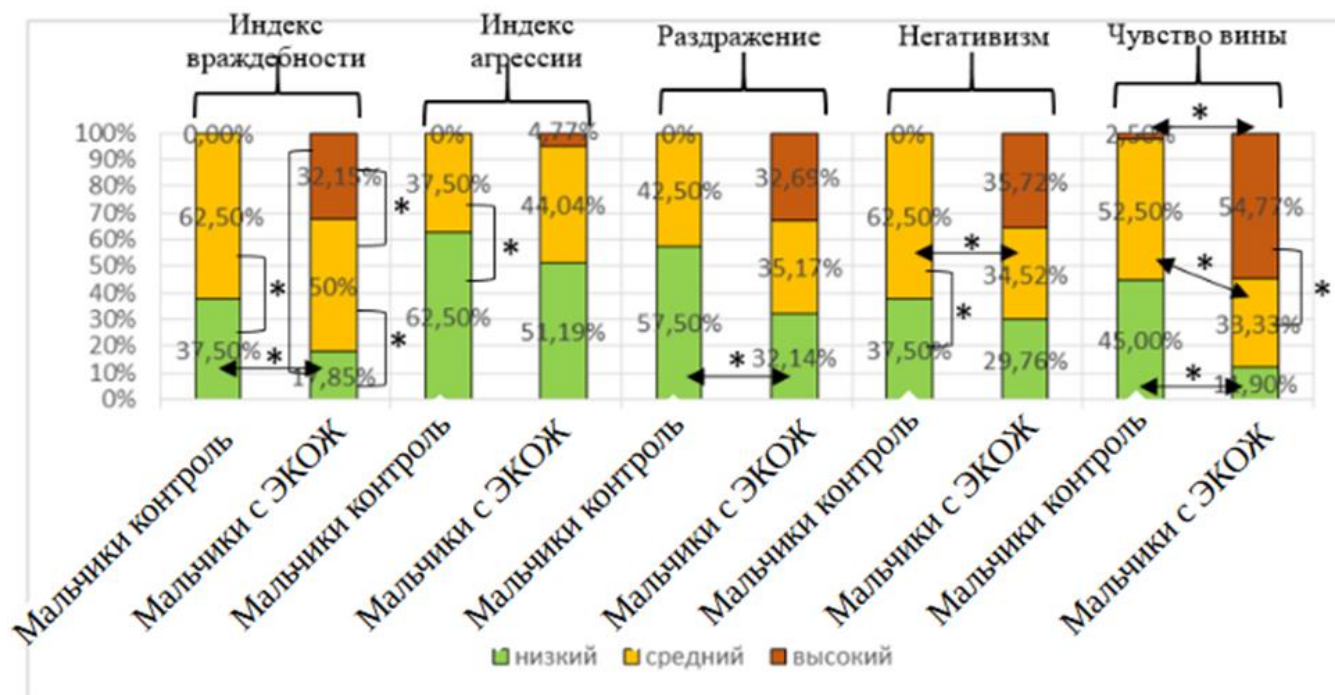


Рис. 3. Личностные характеристики мальчиков старшего школьного возраста контрольной группы и группы с ЭКОЖ (%)

Fig. 3. Personality characteristics in control group senior school age boys and adolescents with ECOZH (%)

Примечание. * – статистически значимые различия между показателями

Note. * – statistically significant differences between the indicators

Индекс агрессии в контроле у большинства подростков имел низкие значения (62 %), что было статистически значимо выше числа лиц со средним уровнем агрессии ($p = 0,003$). В группе с ЭКОЖ частота пациентов с низким уровнем составляла 51 % ($p < 0,0001$) (рис. 3).

По уровню раздражения в контрольной группе преобладал низкий уровень (57 %), тогда как в группе с ЭКОЖ распределение по числу лиц с низким, средним и высоким уровнями было одинаковым (по 30 %) (рис. 3). При этом число пациентов с низким уровнем раздражения в группе с ЭКОЖ было ниже, чем в контроле ($p = 0,007$).

Распределение уровней индекса негативизма в контроле было аналогичным враждебности, с преобладанием среднего уровня

(62 %, $p = 0,022$ в сравнении с низким уровнем), тогда как в группе с ЭКОЖ распределение всех трех уровней было поровну (по 30 %). Показатель среднего уровня негативизма в группе с ЭКОЖ снижался относительно контроля ($p = 0,004$) (рис. 3).

Большинство мальчиков в контроле были со средним уровнем чувства вины (52 %), при этом 2 % – с высоким (рис. 3). В группе с ЭКОЖ большинство – с высоким уровнем вины (54 %), что было статистически значимо выше, чем со средним ($p = 0,006$) и низким ($p < 0,0001$) уровнями (рис. 3). При этом в группе с ЭКОЖ снижалось число лиц с низким ($p < 0,0001$) и средним ($p < 0,0001$) уровнями и значительно возрастала частота

пациентов с высоким уровнем чувства вины ($p < 0,0001$) в сравнении с контролем (рис. 3).

Далее была проведена оценка показателей окислительного стресса у мальчиков старшего школьного возраста с ЭКОЖ в сравнении с контрольной группой.

Было выявлено, что уровень показателя деструкции ДНК – 8-OHdG увеличивался ($p =$

0,025) в группах мальчиков старшего школьного возраста с ЭКОЖ относительно данных контрольной группы (табл.). Кроме того, в группе с ЭКОЖ отмечались сниженные уровни GSH ($p = 0,042$) и повышенные уровни GSSG ($p = 0,039$) в сравнении с контролем (табл.).

Таблица

Уровень показателя повреждения ДНК и параметров системы АОЗ у мальчиков старшего школьного возраста с ЭКОЖ (Me [Q1; Q3])

Table

Levels of DNA damage markers and antioxidant defense system parameters in senior school age boys with ECOZH (Me [Q1; Q3])

Показатели	Контрольная группа	Группа с ЭКОЖ
8-OHdG, нг/мл	1,47 [1,09; 2,04]	2,16* [1,59; 2,68]
α -токоферол, мкмоль/л	7,60 [6,66; 8,82]	9,53 [7,36; 11,68]
GSH, ммоль/л	2,46 [2,26; 2,68]	2,23* [1,84; 2,70]
GSSG, ммоль/л	1,86 [1,80; 1,98]	2,18* [1,89; 2,39]

Примечание. * – статистически значимые различия с контрольной группой

Note. * – statistically significant differences compared with control group

На заключительном этапе мы проанализировали характер корреляционных взаимосвязей показателей психоэмоционального статуса и окислительного стресса у мальчиков старшего школьного возраста с ЭКОЖ.

Корреляционный анализ показал наличие положительных взаимосвязей умеренной силы между значениями уровня тревоги и α -токоферолом ($r = 0,35$; $p = 0,043$), уровнем депрессии и 8-OHdG ($r = 0,39$; $p = 0,020$), уровнем раздражения и 8-OHdG ($r = 0,40$; $p = 0,016$),

чувством вины и 8-OHdG ($r = 0,34$; $p = 0,044$), эмоциональным копингом и GSSG ($r = 0,38$; $p = 0,010$), выявлены отрицательные зависимости между негативизмом и GSH ($r = -0,35$; $p = 0,020$).

Обсуждение

ЭКОЖ среди детей школьного возраста имеет явную тенденцию к увеличению. Определенно установлено⁸, что семья и школа ока-

⁸ Алекова Н. Т. Семейные факторы и здоровьесберегающее поведение подростков: исследование роли семейной среды в формировании здорового образа

жизни // Бюллетень науки и практики. – 2024. – Т. 10, № 3. – С. 553–558.

зывают значительное влияние на подрастающее поколение и формируют пищевое поведение детей и подростков. Известно, что в ходе воспитательного процесса можно закрепить знания и навыки, которые будут способствовать или же препятствовать развитию ожирения [23]. К сожалению, имеющихся программ по здоровьесбережению для школьников с избыточным весом крайне недостаточно⁹ [4; 24]. По этой причине возникает необходимость внедрения новых подходов в данном направлении в рамках привычного образа жизни школьников.

По результатам нашего исследования было выявлено, что в контрольной группе мальчики старшего школьного возраста в основном используют относительно продуктивные копинг-стратегии (когнитивные – 45 % и поведенческие – 75 %). Это проявляется в стремлении к временному уходу от решений проблем, т. е. мальчики погружаются в любимое дело, стараясь забыть о трудностях. Также в контрольной группе чаще отмечаются продуктивные копинг-стратегии в эмоциональной сфере (47 %), что свидетельствует о том, что подростки имеют более высокий уровень «сохранения самоконтроля» и проявляют уверенность в разрешении трудных ситуаций. Они справляются со сложными ситуациями без вреда для себя, лучше планируют, эффективно управляют своими эмоциями и поведением.

Мальчики старшего школьного возраста с ЭКОЖ в основном используют продуктивные копинг-стратегии в когнитивной (41 %) и эмоциональной (61 %) сферах психической деятельности. Такие результаты говорят о позитивной тенденции, использовании копинг-

стратегий, ориентированных на эмоции, что проявляется в оптимизме, уверенности в наличии выхода из трудной ситуации [25]. Относительно продуктивные механизмы у мальчиков с ЭКОЖ, проявляющиеся в поведенческой сфере (58 %), свидетельствуют о временном отодвигании своих желаний и потребностей. Сравнительное изучение особенностей копинг-стратегий мальчиков контрольной группы и с ЭКОЖ позволило отметить снижение частоты встречаемости относительно продуктивных механизмов в когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегиях у мальчиков с ЭКОЖ.

Относительно продуктивные копинг-стратегии не всегда помогают справляться со стрессом и могут влиять на эмоциональный фон подростков (подавление эмоций, самообвинение, агрессивность и др.), что, в свою очередь, снижает уровень мотивации к учебному процессу. Непродуктивные копинг-стратегии также чаще наблюдались у мальчиков с ЭКОЖ, что свидетельствует о пассивной форме поведения, отказе от преодоления трудностей, недооценке своих неприятностей и подавлении эмоционального состояния [25]. Непродуктивные копинг-стратегии мало помогают справиться со стрессом и нередко способствуют его усилению.

Копинг-стратегии являются индивидуальными методами, которые используются для преодоления стресса и трудностей в жизни. Доказано¹⁰, что важную роль в эффективном копинге у подростков с ЭКОЖ играют их близкие, причем подростки, которые получают большую поддержку от своих родителей, имеют более высокий уровень социальной

⁹ Алекова Н. Т. Семейные факторы и здоровьесберегающее поведение подростков: исследование роли семейной среды в формировании здорового образа жизни // Бюллетень науки и практики. – 2024. – Т. 10, № 3. – С. 553–558.

¹⁰ Азимова С. Ф. Копинг-стратегии и «копинг-поведение» подростков // Academy. – 2020. – № 12. – С. 113–116.

поддержки и более эффективные копинг-стратегии. Более того, семейные программы, направленные на улучшение взаимодействия между родителями, школой и подростками и на повышение осведомленности о здоровом образе жизни, могут значительно улучшить результаты лечения подросткового ожирения [26].

Подростки контрольной группы распределялись поровну на тех, кто имел низкий и средний уровни тревоги. Главная психологическая особенность подростков – личностная нестабильность, когда противоположные черты, стремления и тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость чувств и поведения подростка, поэтому очень часто подростковый возраст считают кризисным и переломным моментом. При этом треть мальчиков с ЭКОЖ имели также и высокий уровень тревоги. Кроме того, в данной группе регистрировали совсем небольшой процент мальчиков с низким уровнем тревоги относительно контроля.

В патогенезе заболеваний, обусловленных избыточным питанием, важная роль отводится вегетативному дисбалансу и хроническому стрессу [6]. Ожирение является фактором риска формирования тревожности и депрессии, которые в дальнейшем формируют отклонение в уровне физического развития и замыкают порочный круг ожирение – стресс – психические нарушения [27].

В результате анализа самооценки депрессии у подростков контрольной группы не было выявлено депрессивных реакций, их уровень соответствовал норме на 100 %, что свидетельствует об адекватном реагировании на средовые воздействия и о хороших возможностях адаптации. При этом мальчики-подростки с ЭКОЖ в 25 % случаев имели средний

уровень депрессии (легкая форма), а у 72 % выявлено нормальное состояние. Легкая форма депрессивных реакций может квалифицироваться как свидетельство эмоционального неблагополучия подростка. Чаще всего это проявляется в нарушении сна, повышенной утомляемости, раздражительности и вегетативными расстройствами¹¹.

Анализ личностных характеристик подростков показал, что если в контрольной группе индекс враждебности находился на низком и среднем уровнях, то в группе подростков с ЭКОЖ процент низкого и среднего уровней враждебности относительно контроля снижался, отмечался высокий уровень. Враждебность понимается как реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий. Под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. Агрессивность в контроле присутствовала, что может объясняться спецификой подросткового возраста, при этом в группе с ЭКОЖ повышался процент подростков со средним уровнем агрессивности и появлялись подростки с ее высоким уровнем.

Наши данные подтверждаются данными литературы, согласно которым у подростков с ЭКОЖ обнаруживают астено-невротический симптомокомплекс и высокий уровень невротичности [28]. У детей с ожирением отмечают склонность к депрессивным состояниям, что обусловлено наличием хронического заболевания, высокий уровень раздражительности, уязвимости, преобладание чувства вины, закрытость [29].

Практически одинаковое внутригрупповое распределение в контроле и в группе с

¹¹ Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.: ил. — (Серия «Практикум»).

ЭКОЖ получили уровни раздражения и негативизма. В равной степени на высоком и среднем уровне данные характеристики проявились в группе с ЭКОЖ. При этом необходимо отметить высокий процент чувства вины (54 %) в данной группе. Вероятно, мальчики-подростки с ЭКОЖ после проявления агрессивных реакций часто испытывали чувство вины, тревогу, угрызения совести и винили себя во всех своих неудачах.

Мальчики контрольной группы демонстрируют средний уровень по шкалам индекса враждебности, негативизма и чувства вины, низкий уровень – по индексу агрессии и раздражения. Такие результаты говорят о том, что подростки контрольной группы более эмоционально устойчивы, самостоятельны и более устойчивы в стрессовых ситуациях. У подростков с ЭКОЖ преобладают негативные эмоции, в частности враждебность, агрессивность, чувство неполноценности, незащищенность, неуверенность в себе, раздражительность, чувство вины, немотивированная смена настроения. Стоит отметить, что почти треть детей с ЭКОЖ чувствовала различные страхи, переживания неизбежной неудачи и неуспешности в жизни. Также присутствовали расторможенность, немотивированная смена настроения. По нашим наблюдениям, эмоциональная лабильность у подростков с ЭКОЖ часто трансформировалась в приступы агрессии, раздражение, обвинение окружающих в своих проблемах, а также сильное чувство вины из-за отрицания успеха от лечения. По данным

литературы, неуверенность в себе, бессилие перед заболеванием определяют желание подростков уходить от проблем, избегать конфликтов и глубоких чувств, а также отрицание проблемы и вымышленное «принятия» себя [2].

Многочисленные факты доказывают активную роль реакций ОС в генезе ожирения как следствие дисбаланса синтеза АФК и их элиминации механизмами АОЗ [19]. Наиболее распространенным подходом в измерении интенсивности реакций ОС является определение продуктов окислительного повреждения биосубстратов клетки, так называемых цитотоксических соединений, оказывающих свое действие в качестве медиаторов альтерации, провоцирующих характерные сдвиги со стороны обмена веществ¹² [30]. В нашем исследовании обнаружен рост показателя повреждения ДНК – 8-OHdG, который является одним из наиболее изученных биологических маркеров окисления нуклеиновых кислот¹³ [31]. Ожирение как таковое оказывает повреждающее действие на ДНК клетки, приводит к накоплению поврежденных нуклеотидных оснований, соответственно, провоцирует воспаление и нарушения клеточного метаболизма [32]. Прогрессирующее воспаление ведет в дальнейшем к нарушению липидного обмена и системной инсулинорезистентности, что усугубляет течение заболевания¹⁴. Сообщается также о связи между повреждением ДНК и нестабильностью генома [16]. Кроме того, у мальчиков с ЭКОЖ мы отмечали нарушения в работе тиол-дисульфидной системы в виде

¹² Bosch-Sierra N., Grau-del Valle C., Hermenejildo J., Hermo-Argibay A., Salazar J. D., Garrido M., Navajas-Porras B., Sáez G, Morillas C., Bañuls C. The impact of weight loss on inflammation, oxidative stress, and mitochondrial function in subjects with obesity // *Antioxidants*. – 2024. – Vol. 13 (7). – P. 870.

¹³ Oktay M., Asoğlu M., Taskin S., Kirmit A. Biological Markers in Newly Diagnosed Generalized Anxiety Disorder Patients: 8-OHdG, S100B and Oxidative Stress //

Neuropsychiatric Disease and Treatment. – 2024. – Vol. 20. – P. 19–24.

¹⁴ Mohieldein A. H. Serum levels of 8-hydroxy 2-deoxyguanosine as a marker of DNA damage in healthy obese individuals // *Romanian Journal of Diabetes Nutrition and Metabolic Diseases*. – 2020. – Vol. 27. – P. 366–371.



снижения восстановленного глутатиона и роста его окисленной формы. Данный факт может обуславливать как дефицит антиоксидантных свойств GSH, так и нарушения его роли в качестве кофактора глутатион-зависимых ферментов [33]. GSH является важным звеном АОЗ, принимает участие в детоксикации, регулирует обмен медиаторов воспаления, влияет на активность белков, нуклеиновых кислот [34].

В результате проведения корреляционного анализа были зарегистрированы связи между значениями уровня тревоги и α -токоферола. Витамин Е как ключевой неферментативный антиоксидант участвует в регуляции реакций ОС, влияя на нейропластичность и нейровоспаление. Считается, что витамин Е может повышать активность антиоксидантных свойств GSH в гиппокампе и префронтальной коре, а при стрессе – нейтрализовать АФК и уменьшать симптомы тревоги [35]. У детей недостаток жирорастворимых витаминов, включая витамин Е, коррелирует с нарушениями нервно-психического развития, что подчеркивает его роль в поддержании эмоционального здоровья [36].

Также были отмечены прямые корреляции между 8-OHdG и такими показателями, как депрессия, раздражение, чувство вины. Одним из наиболее известных негативных последствий ОС является повреждение ДНК. В результате повреждения нуклеозидов, вызванного ОС, включаются механизмы истощения теломер и уменьшения числа копий митохондриальной ДНК [37]. При хроническом ОС накопление повреждений ДНК может способствовать нейродегенерации и усугублению

психопатологической симптоматики, что согласуется с исследованиями, демонстрирующими повышенный уровень 8-OHdG у пациентов с депрессией¹⁵.

Одновременно выявленные прямая связь между эмоциональным копингом и уровнем окисленного глутатиона и обратная связь между негативизмом и уровнем восстановленного глутатиона свидетельствуют об истощении антиоксидантных резервов при негативных эмоциональных состояниях [38].

Заключение

Наличие ожирения в школьном возрасте имеет крайне негативные последствия для организма ребенка. Эмоциональная нестабильность, неуверенность в себе, высокий уровень тревоги, отсутствие мотивации к физической и умственной активности на уроках, слабая стрессовая устойчивость, высокий уровень негативных эмоций, что нередко выражается в конфликтности на фоне смущения из-за своего лишнего веса – все это наблюдается в школьной среде. Отрицательным последствием этого является склонность к заеданию негативных эмоций, полученных ребенком в школе. Все это диктует необходимость разработки особых подходов в программе здоровьесбережения такого рода детей. В данном случае должны осуществляться совместная работа родителей и школы, привлечение специалистов соответствующего профиля. Усилия должны быть направлены на нормализацию психологического статуса, коррекцию питания, а также формирование у школьников представлений о здоровом образе жизни – балансе режимов питания, физической активности и отдыха.

¹⁵ Al-Saygh Z. M. J. The potential Role of Antidepressant Medications in DNA Oxidation of Depression Disorder Cases // Research & Reviews: A Journal of Life Sciences. – 2025. – Vol. 15 (1). – P. 14–21.

AL-Jboory M. J., Hasan R. N., Al-Terehi M. N. Impact of catalase gene promoter haplotype in DNA oxidation damage in depression disorder cases // Health Biotechnology and Biopharma. – 2025. – Vol. 8 (4). – P. 30–34.



Негативные изменения психоэмоционального статуса, высокая интенсивность реакций окислительного стресса, а также взаимосвязи между ними у мальчиков старшего школьного возраста с ожирением диктуют

необходимость усовершенствования здоровьесберегающих программ в условиях образовательного процесса с привлечением специалистов соответствующего профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дахкильгова Х. Т. Детское ожирение: современное состояние проблемы // Вопросы детской диетологии. – 2019. – Т. 17, № 5. – С. 47–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41867836> DOI: <https://doi.org/10.20953/1727-5784-2019-5-47-53>
2. Романица А. И., Поляков В. М., Погодина А. В., Мясищев Н. А., Климкина Ю. Н., Рычкова Л. В. Подросток с ожирением: социально-психологический портрет // Acta Biomedica Scientifica. – 2020. – Т. 5, № 6. – С. 179–187. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44536228> DOI: <https://doi.org/10.29413/ABS.2020-5.6.21>
3. Davison G. M., Monocello L. T., Lipsey K., Wilfley D. E. Evidence Base Update on Behavioral Treatments for Overweight and Obesity in Children and Adolescents // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. – 2023. – Vol. 52 (5). – P. 589–603. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2023.2251164>
4. Новикова И. И., Романенко С. П., Лобкис М. А., Гавриш С. М., Семенихина М. В., Сорокина А. В., Шевкун И. Г. Оценка факторов риска избыточной массы тела и ожирения у детей школьного возраста для разработки действенных программ профилактики // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 132–148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48762164> DOI: <http://doi.org/10.15293/2658-6762.2203.07>
5. Рычкова Л. В., Аюрова Ж. Г., Погодина А. В., Косовцева А. С. Факторы риска развития ожирения у подростков этнических групп сельских районов республики Бурятия: результаты поперечного исследования // Вопросы современной педиатрии. – 2017. – Т. 16, № 6. – С. 509–515. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32274735> DOI: <http://doi.org/10.15690/vsp.v16i6.1824>
6. Кочетова Ю. Ю., Старчикова М. В., Бендрикова А. Ю., Репкина Т. В. Оценка значимости факторов стресса, нерационального питания и низкой физической активности для здоровья школьников // Science for education today. – 2020. – Т. 10, № 5. – С. 211–225. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44193032> DOI: <http://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.12>
7. Рычкова Л. В., Погодина А. В., Аюрова Ж. Г., Климкина Ю. Н. Ожирение и связанное со здоровьем качество жизни в этнических группах подростков, проживающих в сельских районах Республики Бурятия // Бюллетень сибирской медицины. – 2018. – Т. 17, № 3. – С. 105–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36282578> DOI: <http://doi.org/10.20538/1682-0363-2018-3-105-114>
8. Moradi M., Mozaffari H., Askari M., Azadbakht L. Association between overweight/obesity with depression, anxiety, low self-esteem, and body dissatisfaction in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis of observational studies // Critical reviews in food science and nutrition. – 2021. – Vol. 62 (2). – P. 555–570. DOI: <https://doi.org/10.1080/10408398.2020.1823813>
9. Dimitratos S. M., Swartz J. R., Laugero K. D. Pathways of parental influence on adolescent diet and obesity: a psychological stress-focused perspective // Nutrition reviews. – 2022. – Vol. 80 (7). – P. 1800–1810. DOI: <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuac004>



10. Погодина А. В., Астахова Т. А., Лебедева Л. Н., Рычкова Л. В. Особенности питания и предрасположенность к расстройствам пищевого поведения у подростков // Вопросы питания. – 2024. – Т. 93, № 3. – С. 31–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=srxpnf> DOI: <https://doi.org/10.33029/0042-8833-2024-93-3-31-40>
11. Погодина А. В., Астахова Т. А., Лебедева Л. Н., Рычкова Л. В. Неудовлетворенность собственным телом и ассоциированные с ней факторы у подростков с нормальной массой тела // Педиатр. – 2024. – Т. 15, № 1. – С. 91–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68590585> DOI: <https://doi.org/10.17816/PED15191-100>
12. Mallan K. M., Daniels L. A., Nicholson J. Obesogenic eating behaviors mediate the relationships between psychological problems and BMI in children // Obesity. – 2017. – Vol. 25 (5). – P. 928–934. DOI: <https://doi.org/10.1002/oby.21823>
13. Förster L. J., Vogel M., Stein R., Hilbert A., Breinker J. L., Böttcher M., Kiess W., Poulain T. Mental health in children and adolescents with overweight or obesity // BMC public health. – 2023. – Vol. 23 (1). – P. 135. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15032-z>
14. Поварова О. В., Городецкая Е. А., Каленикова Е. И., Медведев О. С. Метаболические маркеры и окислительный стресс в патогенезе ожирения у детей // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2020. – Т. 65, № 1. – С. 22–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=diqrjr> DOI: <https://doi.org/10.21508/1027-4065-2020-65-1-22-29>
15. Колесникова Л. И., Рычкова Л. В., Даренская М. А., Гаврилова О. А., Аюрова Ж. Г., Гребенкина Л. А., Семенова Н. В., Колесников С. И. Особенности про- и антиоксидантного статуса у подростков – представителей двух этносов с экзогенно-конституциональным ожирением I степени // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. – 2020. – Т. 99, № 5. – С. 201–206. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43989606> DOI: <https://doi.org/10.24110/0031-403X-2020-99-5-201-206>
16. Usman M., Woloshynowych M., Britto J.C., Bilkevic I., Glassar B., Chapman S., Ford-Adams M.E., Desai A., Bain M., Tewfik I., Volpi E.V. Obesity, oxidative DNA damage and vitamin D as predictors of genomic instability in children and adolescents // International journal of obesity. – 2021. – Vol. 45 (9). – P. 2095–2107. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41366-021-00879-2>
17. Даренская М. А., Юзвак Н. А., Рычкова Л. В., Колесников С. И., Семенова Н. В., Прохорова Ж. В., Колесникова Л. И. Этнические особенности ожирения у подростков: эндогенная интоксикация, активность ферментов-антиоксидантов, окислительное повреждение белков и ДНК // Вопросы питания. – 2025. – Т. 94, № 3. – С. 59–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82776379> DOI: <https://doi.org/10.33029/0042-8833-2025-94-3-59-68>
18. Даренская М. А., Рычкова Л. В., Колесников С. И., Кравцова О. В., Семенова Н. В., Бричагина А. С., Колесникова Л. И. Изменения в системе липопероксидации при базовой терапии экзогенно-конституционального ожирения у подростков разного пола // Вопросы детской диетологии. – 2022. – Т. 20, № 1. – С. 5–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48434079>
19. Lupu A., Fotea S., Jechel E., Starcea I. M., Ioniuc I., Knieling A., Salaru D. L., Sasaran M. O., Cirstea O., Revenco N., Mihai C. M., Lupu V. V., Nedelcu A. H. Is oxidative stress-antioxidants imbalance the physiopathogenic core in pediatric obesity? // Frontiers in Immunology. – 2024. – Vol. 15. – P. 1394869. DOI: <https://doi.org/10.3389/fimmu.2024.1394869>
20. Katrenčíková B., Vaváková M., Paduchová Z., Nagyová Z., Garaiova I., Muchová J., Ďuračková Z., Trebatická J. Oxidative stress markers and antioxidant enzymes in children and adolescents with depressive disorder and impact of omega-3 fatty acids in randomised clinical trial // Antioxidants. – 2021. – Vol. 10 (8). – P. 1256. DOI: <https://doi.org/10.3390/antiox10081256>



21. Nuzzo D. Role of natural antioxidants on neuroprotection and neuroinflammation // *Antioxidants*. – 2021. – Vol. 10 (4). – P. 608. DOI: <https://doi.org/10.3390/antiox10040608>
22. Васюкова О. В., Огороков П. Л., Малиевский О. А., Неймарк А. Е., Зорин Е. А., Яшков Ю. И., Бурмицкая Ю. В., Копытина Д. А., Безлепкина О. Б., Петеркова В. А. Клинические рекомендации «Ожирение у детей» // *Ожирение и метаболизм*. – 2024. – Т. 21, № 4. – С. 439–453. URL: <https://www.omet-endojournals.ru/jour/article/view/13194> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79564174> DOI: <https://doi.org/10.14341/omet13194>
23. Джумагазиев А. А., Шилина Н. М., Безрукова Д. А., Отто Н. Ю., Сосиновская Е. В., Филиппчук А. В. Внешние факторы, способствующие развитию конституционально-экзогенного ожирения у детей // *Вопросы питания*. – 2025. – Т. 94, № 1. – С. 37–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80500265> DOI: <https://doi.org/10.33029/0042-8833-2025-94-1-37-49>
24. Ануфриева Е. В., Ковтун О. П., Кияев А. В., Зайкова И. О., Неупокоева Л. Ю. Комплексный подход к организации медицинской помощи детям школьного возраста с избыточной массой тела // *Социальные аспекты здоровья населения*. – 2022. – Т. 68, № 2. – С. 6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48613337> DOI: <https://doi.org/10.21045/2071-5021-2021-68-2-6>
25. Карпова Е. А., Дрынкина Т. И. Стрессоустойчивость, копинг-стратегии и управление изменениями в ситуациях неопределенности // *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*. – 2022. – № 3. – С. 245–254. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49489227> DOI: <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-3-245-254>
26. Флитман Е. Д., Якубова Л. Н., Холмогорова А. Б., Васюкова О. В. Ожирение и депрессия у детей и подростков: проблема коморбидности и профилактики // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2024. – Т. 32, № 3. – С. 8–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=76842396> DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320301>
27. Штина И. Е., Валина С. Л., Устинова О. Ю., Эйфельд Д. А. Особенности вегетативного статуса и школьной тревожности у учащихся с повышенным индексом массы тела // *Ожирение и метаболизм*. – 2022. – Т. 19, № 1. – С. 62–73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48495720> DOI: <https://doi.org/10.14341/omet12725>
28. Gwizda G., Horaczyńska-Wojtaś A., Mielnik-Niedzielska G., Kasprzyk A., Chmielik L.P., Niedzielski A. Psychogenic hearing loss in children and adolescents. Diagnosis and psychotherapy // *Annals of Medicine*. – 2025. – Vol. 57 (1). – P. 2447412. DOI: <https://doi.org/10.1080/07853890.2024.2447412>
29. Flint S. W., Vázquez-Velázquez V., Le Brocq S., Brown A. The real-life experiences of people living with overweight and obesity: A psychosocial perspective // *Diabetes, Obesity & Metabolism*. – 2025. – Vol. 27 (2). – P. 35–47. DOI: <https://doi.org/10.1111/dom.16255>
30. Сарф Е. А., Бельская Л. В. Оценка уровня психоэмоционального стресса у обучающихся с использованием биохимического анализа слюны // *Science for Education Today*. – 2023. – Т. 13, № 4. – С. 218–240. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54390180> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2304.10>
31. Donmez-Altuntas H., Sahin F., Bayram F., Bitgen N., Mert M., Guclu K., Hamurcu Z., Aribas S., Gundogan K., Diri H. Evaluation of chromosomal damage, cytostasis, cyto toxicity, oxidative DNA damage and their association with body mass index in obese subjects // *Mutation Research/Genetic Toxicology and Environmental Mutagenesis*. – 2014. – Vol. 771. – P. 30–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.mrgentox.2014.06.006>
32. Włodarczyk M., Nowicka G. Obesity, DNA damage, and development of obesity-related diseases // *International Journal of Molecular Sciences*. – 2019. – Vol. 20 (5). – P. 1146. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijms20051146>



33. D'Alessandro A., Di Felice G., Manco M., Pastore A., Pezzi S., Mariani M., Fintini D., Onetti Muda, Porzio O. Study of the association between thiols and oxidative stress markers in children with obesity // *Nutrients*. – 2022. – Vol. 14 (17). – P. 3637. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu14173637>
34. Alkazemi D., Rahman A., Habra B. Alterations in glutathione redox homeostasis among adolescents with obesity and anemia // *Scientific Reports*. – 2021. – Vol. 11 (1). – P. 3034. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-021-82579-5>
35. Lee A. R. Y. B., Tariq A., Lau G., Tok N. W. K., Tam W. W. S., Ho C. S. H. Vitamin E, Alpha-Tocopherol, and Its Effects on Depression and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis // *Nutrients*. – 2022. – Vol. 14 (3). – P. 656. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu14030656>
36. Кучма В. Р., Ткачук Е. А., Глобенко Н. Э. Проблемы питания современных школьников, включая детей с расстройствами психологического развития (обзор литературы) // *Гигиена и санитария*. – 2022. – Vol. 101 (11). – P. 1372–1378. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49985011> DOI: <https://doi.org/10.47470/0016-9900-2022-101-11-1372-1378>
37. Coello K., Mäkinen I. J. O., Kjaerstad H. L., Faurholt-Jepsen M., Miskowiak K. W., Poulsen H. E., Vinberg M., Kessing L. V. Oxidation of DNA and RNA in young patients with newly diagnosed bipolar disorder and relatives // *Translational Psychiatry*. – 2024. – Vol. 14 (1). – P. 81. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41398-024-02772-8>
38. Lievanos-Ruiz F. J., Fenton-Navarro B. Enzymatic biomarkers of oxidative stress in patients with depressive disorders. A systematic review // *Clinical Biochemistry*. – 2024. – Vol. 130. – P. 110788. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clinbiochem.2024.110788>

Поступила: 30 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

- М. А. Даренская (основной исполнитель): сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур, написание и оформление текста статьи.
- Н. А. Юзвак (исполнитель): сбор материалов, выполнение биохимических исследований, литературный обзор.
- Ж. В. Прохорова (исполнитель): сбор материалов, выполнение психологического тестирования, интерпретация результатов.
- Л. В. Рычкова (исполнитель): организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов.
- С. И. Колесников (исполнитель): организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов.
- Н. В. Семёнова (исполнитель): сбор материалов, выполнение биохимических исследований, литературный обзор.
- А. С. Вотинева (исполнитель): сбор материалов, выполнение психологического тестирования, литературный обзор.
- Л. И. Колесникова (руководитель исследования): организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

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



Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Даренская Марина Александровна

Доктор биологических наук, профессор Российской Академии Наук, главный научный сотрудник, руководитель лаборатории патофизиологии
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение “Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека”
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Тимирязева, д. 16, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3255-2013>
SPIN-код: 3327-4213
E-mail: marina_darenskaya@inbox.ru

Юзвак Наталья Александровна

Младший научный сотрудник лаборатории патофизиологии
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение “Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека”
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Тимирязева, д. 16, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0007-9812-8836>
SPIN-код: 1340-4457
E-mail: iuzvak.n@yandex.ru

Прохорова Жанна Владимировна

Кандидат биологических наук, научный сотрудник лаборатории нейропсихологии и психосоматической патологии детского возраста
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение “Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека”
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Тимирязева, д. 16, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8236-1747>
SPIN-код: 6002-5923
E-mail: 79148772181@yandex.ru

Рычкова Любовь Владимировна

Доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии Наук, Директор
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение “Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека”
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Тимирязева, д. 16, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2910-0737>
SPIN-код: 1369-6575
E-mail: rychkova.nc@gmail.com



Колесников Сергей Иванович

Доктор медицинских наук, профессор, академик Российской Академии Наук, главный научный сотрудник лаборатории патофизиологии
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение “Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека”
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Тимирязева, д. 16, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2124-6328>
SPIN-код: 1752-6695
E-mail: sikolesnikov1@rambler.ru

Семёнова Наталья Викторовна

Доктор биологических наук, главный научный сотрудник лаборатории патофизиологии, заместитель директора по науке
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение “Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека”
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Тимирязева, д. 16, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6512-1335>
SPIN-код: 6606-0160
E-mail: natkor_84@mail.ru

Вотинева Анастасия Сергеевна


Младший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии и психосоматической патологии детского возраста
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение “Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека”
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Тимирязева, д. 16, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0361-2868>
SPIN-код: 2335-2046
E-mail: votinevaas@gmail.com

Колесникова Любовь Ильинична

Доктор медицинских наук, профессор, академик Российской Академии Наук, Научный руководитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение “Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека”
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Тимирязева, д. 16, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3354-2992>
SPIN-код: 1584-0281
E-mail: kolesnikova20121@mail.ru



Evaluation of psychoemotional status and oxidative stress indicators in senior school-age boys with exogenous-constitutional obesity

Marina A. Darenskaya ¹, Natalia A. Yuzvak¹, Zhanna V. Prokhorova¹, Lyubov V. Rychkova¹, Sergey I. Kolesnikov¹, Natalia V. Semenova¹, Anastasia S. Votinaeva¹, Lyubov I. Kolesnikova¹

¹ Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems, Irkutsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. Obesity in school age, in addition to metabolic and biochemical disorders, can affect the psychosocial adjustment of adolescents in the educational process. A significant cohort of patients is made up of senior boys. The aim of the article is to assess the indicators of psychoemotional status, oxidative stress and their relationship in senior school-age boys with exogenous-constitutional obesity to justify the need to improve health-preserving programs.

Materials and Methods. The work used methods of clinical examination, questionnaires, analytical, fluorometric, enzyme immunoassay and statistical research methods.

Results. The analysis of coping strategies in senior school-age boys with exogenous-constitutional obesity revealed a decrease in the frequency of patients with relatively productive mechanisms in cognitive, emotional and behavioral coping strategies. In this group, a decrease in the number of children with a low level of anxiety, hostility, irritation, negativism and guilt has been detected. The study also revealed individuals with a high level of these reactions. At the biochemical level, boys with exogenous-constitutional obesity showed higher rates of DNA destruction - 8-OHdG and the oxidized form of glutathione (against the background of reduced values of its reduced form). The study found significant correlations between the indicators of the level of anxiety and α -tocopherol, the level of depression and 8-OHdG, the level of irritation and 8-OHdG, the feeling of guilt and 8-OHdG, emotional coping and GSSG, the level of negativism and GSH.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems by assignment. Project No. 121022500178-3 ("Key patterns and mechanisms of the formation of health disorders in children and adolescents as the basis for a personalized approach to diagnosis, treatment and prevention in modern pediatrics").

For citation

Darenskaya M. A., Juzwak N. A., Prokhorova J. W., Rychkova L. V., Kolesnikov S. I., Semenova N. V., Votinaeva A. S., Kolesnikova L. I. Evaluation of psychoemotional status and oxidative stress indicators in senior school-age boys with exogenous-constitutional obesity. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 242–267. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.11>

 Corresponding Author: Marina A. Darenskaya, marina_darenskaya@inbox.ru

© Marina A. Darenskaya, Natalia A. Yuzvak, Zhanna V. Prokhorova, Lyubov V. Rychkova, Sergey I. Kolesnikov, Natalia V. Semenova, Anastasia S. Votinaeva, Lyubov I. Kolesnikova, 2025

Conclusions. Negative changes in psychoemotional status, as well as high intensity of oxidative stress reactions in senior school-age boys with obesity determine the need to improve health-preserving programs in the context of the educational process.

Keywords

Exogenous-constitutional obesity; Boys; Senior school age; Psychoemotional state; Coping strategies; Anxiety; Depression; Oxidative stress; Antioxidant protection; Educational process.

REFERENCES

1. Dakhkilgova Kh. T. Childhood obesity: The current state of the problem. *Pediatric Nutrition*, 2019, vol. 17 (5), pp. 47-53. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41867836> DOI: <https://doi.org/10.20953/1727-5784-2019-5-47-53>
2. Romanitsa A. I., Polyakov V. M., Pogodina A. V., Myasishchev N. A., Klimkina Yu. N., Rychkova L. V. Obese adolescent: Social and psychological portrait. *Acta Biomedica Scientifica*, 2020, vol. 5 (6), pp. 179-187. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44536228> DOI: <https://doi.org/10.29413/ABS.2020-5.6.21>
3. Davison G. M., Monocello L. T., Lipsey K., Wilfley D. E. Evidence base update on behavioral treatments for overweight and obesity in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2023, vol. 52 (5), pp. 589-603. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2023.2251164>
4. Novikova I. I., Romanenko S. P., Lobkis M. A., Gavrish S. M., Semenikhina M. V., Sorokina A. V., Shevkun I. G. Assessment of risk factors for overweight and obesity in schoolchildren for the development of effective prevention programs. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (3), pp. 132-148. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48762164> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.07>
5. Rychkova L. V., Ajurova Z. G., Pogodina A. V., Kosovtseva A. S. Risk factors for obesity in adolescents of ethnic groups in rural areas of the Republic of Buryatia: A cross-sectional study. *Current Pediatrics*, 2017, vol. 16 (6), pp. 509-515. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32274735> DOI: <http://dx.doi.org/10.15690/vsp.v16i6.1824>
6. Kochetova Y. Y., Starchikova M. V., Bendrikova A. Y., Repkina T. V. Evaluating the impact of stress factors, inadequate nutrition and low physical activity on schoolchildren's health. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (5), pp. 211-225. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44193032> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.12>
7. Rychkova L. V., Pogodina A. V., Ayurova Zh. G., Klimkina Ju. N. Obesity and health-related quality of life in adolescents from ethnic groups of rural areas of Buryatia, Russia. *Bulletin of Siberian Medicine*, 2018, vol. 17 (3), pp. 105-114. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36282578> DOI: <http://dx.doi.org/10.20538/1682-0363-2018-3-105-114>
8. Moradi M., Mozaffari H., Askari M., Azadbakht L. Association between overweight/obesity with depression, anxiety, low self-esteem, and body dissatisfaction in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 2020, vol. 62 (2), pp. 555-570. DOI: <https://doi.org/10.1080/10408398.2020.1823813>
9. Dimitratos S. M., Swartz J. R., Laugero K. D. Pathways of parental influence on adolescent diet and obesity: A psychological stress-focused perspective. *Nutrition Reviews*, 2022, vol. 80 (7), pp. 1800-1810. DOI: <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuac004>



10. Pogodina A. V., Astakhova T. A., Lebedeva L. N., Rychkova L. V. Eating patterns and risk of eating disorders in adolescents. *Problems of Nutrition*, 2024, vol. 93 (3), pp. 31-40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=srxpnf> DOI: <https://doi.org/10.33029/0042-8833-2024-93-3-31-40>
11. Pogodina A. V., Astakhova T. A., Lebedeva L. N., Rychkova L. V. Body dissatisfaction and associated factors in normal weight adolescents. *Pediatrician (St. Petersburg)*, 2024, vol. 15 (1), pp. 91-100. DOI: <https://doi.org/10.17816/PED15191-100>
12. Mallan K. M., Daniels L. A., Nicholson J. Obesogenic eating behaviors mediate the relationships between psychological problems and BMI in children. *Obesity*, 2017, vol. 25 (5), pp. 928-934. DOI: <https://doi.org/10.1002/oby.21823>
13. Förster L. J., Vogel M., Stein R., Hilbert A., Breinker J. L., Böttcher M., Kiess W., Poulain T. Mental health in children and adolescents with overweight or obesity. *BMC Public Health*, 2023, vol. 23 (1), pp. 135. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15032-z>
14. Povarova O. V., Gorodetskaya E. A., Kalenikova E. I., Medvedev O. S. Metabolic markers and oxidative stress in children's obesity pathogenesis. *Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics*, 2020, vol. 65 (1), pp. 22-29. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=diqrjr> DOI: <https://doi.org/10.21508/1027-4065-2020-65-1-22-29>
15. Kolesnikova L. I., Rychkova L. V., Darenskaya M. A., Gavrilova O. A., Ayurova Zh. G., Grebenkina L. A., Semenova N. V., Kolesnikov S. I. Peculiarities of pro- and antioxidant status in adolescents, representatives of two ethnic groups with exogenous-constitutional 1st-degree obesity. *Pediatrics*, 2020, vol. 99 (5), pp. 201-206. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43989606> DOI: <https://doi.org/10.24110/0031-403X-2020-99-5-201-206>
16. Usman M., Woloshynowych M., Britto J.C., Bilkevic I., Glassar B., Chapman S., Ford-Adams M.E., Desai A., Bain M., Tewfik I., Volpi E.V. Obesity, oxidative DNA damage and vitamin D as predictors of genomic instability in children and adolescents. *International Journal of Obesity*, 2021, vol. 45 (9), pp. 2095-2107. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41366-021-00879-2>
17. Darenskaya M. A., Yuzvak N. A., Rychkova L. V., Kolesnikov S. I., Semenova N. V., Prokhorova Zh. V., Kolesnikova L. I. Ethnic aspects of obesity in adolescents: Endogenous intoxication, activity of antioxidant enzymes, proteins' and DNA oxidative damage. *Problems of Nutrition*, 2025, vol. 94 (3), pp. 59-68. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82776379> DOI: <https://doi.org/10.33029/0042-8833-2025-94-3-00-00>
18. Darenskaya M. A., Rychkova L. V., Kolesnikov S. I., Kravtsova O. V., Semenova N. V., Brichagina A. S., Kolesnikova L. I. Changes in lipid peroxidation system during standard therapy for exogenous constitutional obesity in adolescents of different sex. *Pediatric Nutrition*, 2022, vol. 20 (1), pp. 5-11. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48434079>
19. Lupu A., Fotea S., Jechel E., Starcea I. M., Ioniuc I., Knieling A., Salaru D. L., Sasaran M. O., Cirstea O., Revenco N., Mihai C. M., Lupu V. V., Nedelcu A. H. Is oxidative stress-antioxidants imbalance the physiopathogenic core in pediatric obesity? *Frontiers in Immunology*, 2024, vol. 15, pp. 1394869. DOI: <https://doi.org/10.3389/fimmu.2024.1394869>
20. Katrenčíková B., Vaváková M., Paduchová Z., Nagyová Z., Garaiova I., Muchová J., Ďuračková Z., Trebatická J. Oxidative stress markers and antioxidant enzymes in children and adolescents with depressive disorder and impact of omega-3 fatty acids in randomised clinical trial. *Antioxidants*, 2021, vol. 10 (8), pp. 1256. DOI: <https://doi.org/10.3390/antiox10081256>



21. Nuzzo D. Role of natural antioxidants on neuroprotection and neuroinflammation. *Antioxidants*, 2021, vol. 10 (4), pp. 608. DOI: <https://doi.org/10.3390/antiox10040608>
22. Vasyukova O. V., Okorokov P. L., Malievskiy O. A., Neimark A. E., Zorin E. A., Yashkov Y. I., Burmitskaya Yu. V., Kopytina D. A., Bezlepkin O. B., Peterkova V. A. Clinical guidelines “Obesity in children”. *Obesity and metabolism*, 2024, vol. 21 (4), pp. 439-453. (In Russian) URL: <https://www.omet-endojournals.ru/jour/article/view/13194> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79564174> DOI: <https://doi.org/10.14341/omet13194>
23. Dzhumagaziev A. A., Shilina N. M., Bezrukova D. A., Otto N. Yu., Sosinovskaya E. V., Filipchuk A. V. External factors contributing to the development of constitutional exogenous obesity in children. *Nutrition Issues*, 2025, vol. 94 (1), pp. 37-49. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80500265> DOI: <https://doi.org/10.33029/0042-8833-2025-94-1-37-49>
24. Anufrieva E. V., Kovtun O. P., Kiaev A. V., Zaykova I. O., Neupokoeva L. Yu. Comprehensive approach to organizing care delivery to overweight school-aged children. *Social Aspects of Population Health*, 2022, vol. 68 (2), pp. 6. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48613337> DOI: <https://doi.org/10.21045/2071-5021-2021-68-2-6>
25. Karpova E. A., Drynkina T. I. Stress resistance, coping strategies and managing change under uncertainty. *Uchenye Zapiski of St. Petersburg University of Management Technologies and Economics*, 2022, vol. 3, pp. 245-254. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49489227> DOI: <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-3-245-254>
26. Flitman E. D., Yakubova L. N., Kholmogorova A. B., Vasykova O. V. Obesity and depression in children and adolescents: The problem of comorbidity and prevention. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024, vol. 32 (3), pp. 8-27. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=76842396> DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320301>
27. Shtina I. E., Valina S. L., Ustinova O. Yu., Einfeld D. A. Characteristics of autonomic status and school anxiety in schoolchildren with increased body mass index. *Obesity and Metabolism*, 2022, vol. 19 (1), pp. 62-73. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48495720> DOI: <https://doi.org/10.14341/omet12725>
28. Gwizda G., Horaczyńska-Wojtaś A., Mielnik-Niedzielska G., Kasprzyk A., Chmielik L. P., Niedzielski A. Psychogenic hearing loss in children and adolescents. Diagnosis and psychotherapy. *Annals of Medicine*, 2025, vol. 57 (1), pp. 2447412. DOI: <https://doi.org/10.1080/07853890.2024.2447412>
29. Flint S. W., Vázquez-Velázquez V., Le Brocq S., Brown A. The real-life experiences of people living with overweight and obesity: A psychosocial perspective. *Diabetes, Obesity and Metabolism*, 2025, vol. 27 (2), pp. 35-47. DOI: <https://doi.org/10.1111/dom.16255>
30. Sarf E. A., Bel'skaya L. V. Assessing the level of psycho-emotional stress in students using biochemical analysis of saliva. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (4), pp. 218-240. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54390180> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2304.10>
31. Donmez-Altuntas H., Sahin F., Bayram F., Bitgen N., Mert M., Guclu K., Hamurcu Z., Aribas S., Gundogan K., Diri H. Evaluation of chromosomal damage, cytostasis, cyto toxicity, oxidative DNA damage and their association with body mass index in obese subjects. *Mutation Research/Genetic Toxicology and Environmental Mutagenesis*, 2014, vol. 771, pp. 30-36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.mrgentox.2014.06.006>
32. Włodarczyk M., Nowicka G. Obesity, DNA damage, and development of obesity-related diseases. *International Journal of Molecular Sciences*, 2019, vol. 20 (5), pp. 1146. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijms20051146>



33. D'Alessandro A., Di Felice G., Manco M., Pastore A., Pezzi S., Mariani M., Fintini D., Onetti Muda, Porzio O. Study of the association between thiols and oxidative stress markers in children with obesity. *Nutrients*, 2022, vol. 14 (17), p. 3637. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu14173637>
34. Alkazemi D., Rahman A., Habra B. Alterations in glutathione redox homeostasis among adolescents with obesity and anemia. *Scientific Reports*, 2021, vol. 11 (1), pp. 3034. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-021-82579-5>
35. Lee A. R. Y. B., Tariq A., Lau G., Tok N. W. K., Tam W. W. S., Ho C. S. H. Vitamin E, Alpha-Tocopherol, and Its Effects on Depression and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Nutrients*, 2022, vol. 14 (3), pp. 656. DOI: <https://doi.org/10.3390/nu14030656>
36. Kuchma V. R., Tkachuk E. A., Globenko N. E. Nutrition problems of modern schoolchildren, including children with disorders of the psychological development. *Hygiene and Sanitation*, 2022, vol. 101 (11), pp. 1372-1378. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49985011> DOI: <https://doi.org/10.47470/0016-9900-2022-101-11-1372-1378>
37. Coello K., Mäkinen I. J. O., Kjaerstad H. L., Faurholt-Jepsen M., Miskowiak K. W., Poulsen H. E., Vinberg M., Kessing L. V. Oxidation of DNA and RNA in young patients with newly diagnosed bipolar disorder and relatives. *Translational Psychiatry*, 2024, vol. 14 (1), pp. 81. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41398-024-02772-8>
38. Lievanos-Ruiz F. J., Fenton-Navarro B. Enzymatic biomarkers of oxidative stress in patients with depressive disorders. A systematic review. *Clinical Biochemistry*, 2024, vol. 130, pp. 110788. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.clinbiochem.2024.110788>

Submitted: 30 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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

The authors' stated contribution:

Marina A. Darenskaya

Contribution of the co-author: (main author of the study): collecting empirical material, performing statistical procedures, formatting and writing the text of the article.

Natalia A. Yuzvak

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, biochemical studies, literary review.

Zhanna V. Prokhorova

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, psychological studies, interpretation of results.

Lyubov V. Rychkova

Contribution of the co-author: (author of the study): organization of the study, concept and design of the study, interpretation of results.





Sergey I. Kolesnikov

Contribution of the co-author: (author of the study): organization of the study, concept and design of the study, interpretation of results.

Natalia V. Semenova

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, biochemical studies, literary review.

Anastasia S. Votineva

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, psychological studies, literary review.

Lyubov I. Kolesnikova

Contribution of the co-author: (head of the study): organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Marina Aleksandrovna Darenskaya

Doctor of Biological Sciences, Professor of the Russian Academy of Sciences,
Chief Researcher, Head of the Laboratory of Pathophysiology
Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems
Russia, 664003, Irkutsk, Timiryazeva str., 16, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3255-2013>
E-mail: marina_darenskaya@inbox.ru

Natalia Alexandrovna Yuzvak

Junior Researcher of the Laboratory of Pathophysiology
Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems
Russia, 664003, Irkutsk, Timiryazeva str., 16, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0007-9812-8836>
E-mail: iuzvak.n@yandex.ru

Zhanna Vladimirovna Prokhorova

Candidate of Biological Sciences, Researcher at the laboratory of
neuropsychology and psychosomatic pathology of childhood
Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems
Russia, 664003, Irkutsk, Timiryazeva str., 16, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8236-1747>
E-mail: 79148772181@yandex.ru



Lyubov Vladimirovna Rychkova

Doctor of Medical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Director
Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems
Russia, 664003, Irkutsk, Timiryazeva str., 16, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2910-0737>
E-mail: rychkova.nc@gmail.com

Sergey Ivanovich Kolesnikov

Doctor of Medical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Chief Researcher of the Laboratory of Pathophysiology
Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems
Russia, 664003, Irkutsk, Timiryazeva str., 16, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2124-6328>
E-mail: sikolesnikov1@rambler.ru

Natalia Viktorovna Semenova

Doctor of Biological Sciences, Chief Researcher of the Laboratory of Pathophysiology, Deputy Director for Science
Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems
Russia, 664003, Irkutsk, Timiryazeva str., 16, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6512-1335>
E-mail: natkor_84@mail.ru

Anastasia Sergeevna Votina

Junior researcher at the laboratory of neuropsychology and psychosomatic pathology of childhood
Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems
Russia, 664003, Irkutsk, Timiryazeva str., 16, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0361-2868>
E-mail: votinaas@gmail.com

Lyubov Ilyinichna Kolesnikova

Doctor of Medical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Scientific Director
Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems
Russia, 664003, Irkutsk, Timiryazeva str., 16, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3354-2992>
E-mail: kolesnikova20121@mail.ru



www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**



УДК 378.147+37.03+316.77

DOI: [10.15293/2658-6762.2505.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.12)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Подготовка к исследовательской деятельности в профессиональной практике: анализ и оценка умения студентов формулировать исследовательские вопросы

О. В. Огороднова¹, А. Л. Фроленкова¹, Е. А. Кукуев¹¹ Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема подготовки к исследовательской деятельности в профессиональной практике педагога. Цель исследования – выявить и оценить особенности умения студентов формулировать исследовательские вопросы.

Методология. Для достижения цели исследования авторы использовали взаимодополняющие методы: теоретические – для анализа и систематизации положений отечественных и зарубежных авторских исследований по вопросам научно-исследовательской деятельности студентов, компетенции формулирования исследовательских вопросов, а также анализ нормативных документов Российской Федерации в отношении научно-исследовательских компетенций студентов; эмпирические – профессиональная проба в виде формулирования исследовательских вопросов (за фиксированное время) на предложенную исследовательскую тему.

Результаты. Показано, что организация научно-исследовательской работы студентов требует понимания содержания их компетенции по формулированию вопросов. В ходе исследования установлено, что студенты показали средний уровень продуктивности по количеству сформулированных вопросов. Зафиксировано, что содержание вопросов недостаточно отражает предмет темы исследования. Анализ в рамках таксономии Б. Блума показал, что большинство вопросов сформулированы в контексте уровня «применение/использование».

Заключение. По результатам исследования сделаны выводы о необходимости системной деятельности по развитию у студентов компетенции формулирования исследовательских вопросов.

Ключевые слова: исследовательский вопрос; исследовательская компетентность; дизайн исследования; организация научно-исследовательской работы; формулирование исследовательских вопросов.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № FEWZ-2024-0016 по теме «Фундаментальные проблемы методики разработки и связанного с ней правового и этического регулирования в сфере применения систем и моделей искусственного интеллекта»

Библиографическая ссылка: Огороднова О. В., Фроленкова А. Л., Кукуев Е. А. Подготовка к исследовательской деятельности в профессиональной практике: анализ и оценка умения студентов формулировать исследовательские вопросы // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 269–288. DOI: [10.15293/2658-6762.2505.12](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.12)

✉ Автор для корреспонденции: Евгений Анатольевич Кукуев, e.a.kukuev@utmn.ru

© О. В. Огороднова, А. Л. Фроленкова, Е. А. Кукуев, 2025



Постановка проблемы

Исследовательская деятельность, являясь частью профессиональной деятельности педагога¹, выступает предметом современных исследований в России² [21; 23] и в зарубежных странах [2; 15; 16]. Построение целостного образовательного процесса по дисциплине или получение образовательного результата в рамках одного урока будет эффективнее, если занятие организовано как исследование с его этапами и структурными компонентами. Так, П. В. Замкин, Т. И. Шукшина, Ю. А. Демяшкина, А. В. Дудникова³, изучая исследовательские компетенции студентов педагогических направлений подготовки и педагогов общеобразовательных организаций, отмечают: «Педагог-исследователь успешнее адаптируется к быстро меняющейся профессиональной среде, лучше справляется с критическим анализом новых разработок и образовательных продуктов, способен вносить качественные изменения и совершенствовать процесс обучения»⁴. В свою очередь, И. М. Агибова, М. А. Беджаниян, О. А. Нечаева, О. В. Федина отмечают: «Исследовательская деятельность становится неотъемлемой частью обучения, а формирование исследовательских компетенций учащихся является целью их преподавателей» [20, с. 197].

Исследовательскую компетенцию рассматривают как предиктор инновационной деятельности будущего педагога, формирующуюся

через участие студентов в фундаментальных, прикладных исследованиях и в процессе проектной деятельности. Так, Ф. Д. Рассказов, С. Н. Степанова⁵ справедливо отмечают, что «если способности и навыки к научно-исследовательскому труду не прививаются в вузе, то студенты не смогут применять свои способности в полной мере в своей профессиональной деятельности, поскольку научно-исследовательская деятельность студентов в вузе является одним из мощных факторов развития профессионала, в частности учителя. Для освоения этого вида деятельности требуется специальная подготовка, в ходе которой обеспечиваются условия для овладения необходимым комплексом определенных знаний и умений, которые могут быть полезными как в области научных исследований, так и в будущей педагогической деятельности»⁶.

Следует отметить, что подготовка к исследовательской деятельности в профессиональной практике приобретает в образовательных системах разных стран сквозной характер, пронизывая весь процесс подготовки в вузе [6]. При этом только в некоторых работах демонстрируется значимость исследовательского вопроса при выявлении и формулировании проблемы исследования. J. Van der Schee [18] отмечает: «Чтобы знать, как сформулировать хороший исследовательский вопрос, нужны общие и специализированные знания. Несмотря на то, что в литературе можно найти множество советов о том, как

¹ Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 176 с.

² Власова И. Н. Формирование исследовательских умений будущих педагогов при обучении в вузе // Педагогический журнал Башкортостана. – 2024. – № 1. – С. 39–52.

³ Замкин П. В., Шукшина Т. И., Демяшкина Ю. А., Дудникова А. В. Результаты диагностики приклад-

ных исследовательских компетенций у студентов педагогических направлений подготовки и педагогов общеобразовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14, № 1. – С. 26–33.

⁴ Там же. – С. 27.

⁵ Рассказов Ф. Д., Степанова С. Н. Современные проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузах // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 18–22.

⁶ Там же. – С. 18.



написать хорошую научную работу, в отношении этого вопроса было проведено сравнительно мало исследований» [18, р. 245].

Исследователи проблемы «вопрошания» В. Данилова, В. Карастелёв, В. Розин в монографии ⁷ анализируют проблематику «вопроса»: «...вопрос... он производит некую первичную категоризацию незнаемого. Сама форма вопроса заставляет нас задуматься о причинах (почему?), о целях и намерениях (зачем?), о вещах (что?), их свойствах (какой?) и т. д.»⁸.

Значимость вопрошания отмечается и в зарубежных исследованиях. Так, G. Van der Waldt [19] приходит к выводу, что «правильные исследовательские вопросы – это ключ к повышению ценности исследования. С одной стороны, исследовательские вопросы определяют структуру вашего исследования, а с другой – они должны быть связаны с вашей областью исследования и обосновывать его» [19]. S. Watson⁹ еще более усиливает актуальность данного вопроса: «Пожалуй, самым важным элементом исследовательского проекта, определяющим все остальные компоненты, включая методологию, и часто влияющим на успех или провал исследовательского проекта, является исследовательский вопрос»¹⁰. E. Barroga и G. Matanguihan [3] указывают на значимость исследовательского вопроса для всего дизайна исследования: «Разработка исследовательских вопросов и последующих гипотез является необходимым условием для определения основ-

ной цели исследования и его конкретных задач. Следовательно, эти задачи определяют структуру исследования и его результаты» [3]. S. Mantzoukas [9] подводит итог: «Выводы или результаты исследования – это не что иное, как ответы на исследовательские вопросы. Чем полнее и последовательнее ответы исследования на исследовательский вопрос, тем более правдоподобными, целостными и применимыми будут результаты» [9, р. 371]. При этом ученый отмечает, что студенты «недооценивают ценность исследовательских вопросов и придают большее значение выводам исследований, в которых даны рекомендации и применимость результатов» [9, р. 377].

По мнению F. H. Mardiyah, W. Purwianingsih ¹¹, «умение формулировать вопросы» особо значимо в педагогической деятельности как при организации обучения в целом, так и обучения исследовательской деятельности школьников, в частности. При этом в исследовании G. Kasivu с соавторами [7] показано, что «только 27 % выпускников считают, что университеты и колледжи научили их самостоятельно задавать вопросы... Как правило, сообщается, что учащиеся задают менее пятой части вопросов, которые, по оценкам преподавателей, могли бы быть заданы и которые считаются желательными» [7, р. 827].

Таким образом, проблема подготовки к исследовательской деятельности в профессиональной практике педагога является актуаль-

⁷ Данилова В., Карастелёв В., Розин В. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться. – М.: Издательские решения по лицензии Ridero, 2022. – 281 с.

⁸ Там же.

⁹ Watson S. Formulating effective qualitative research questions in education. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/979-8-3693-3069-2.ch003>

¹⁰ Там же.

¹¹ Mardiyah F. H., Purwianingsih W. The effectiveness of microteaching to enhance prospective teachers' skills in guiding inquiry through student questioning // Assimilation Indonesian Journal of Biology Education. – 2025. – Vol. 88. – P. 161–172.



ной, однако анализ отечественной и зарубежной литературы выявил малое количество научных работ и конкретных статистических данных о сформированности у студентов компетенции формулировать исследовательские вопросы. Цель исследования – выявить и оценить особенности умения студентов формулировать исследовательские вопросы.

Методология исследования

Исследовательскую компетентность М. А. Бекк¹² определяет как «совокупность интеллектуальных, личностных и деятельностных характеристик студента, реализуемую им в продуктивной научно-исследовательской деятельности»¹³.

А. В. Пеша, С. Ю. Патутин [22] в структуре научно-исследовательских компетенций выделяют 6 компонентов. При том что исследовательский вопрос не является частью ни одного из компонентов, сами авторы предвосхищают каждый компонент вопросом: Что мы исследуем? При помощи чего (каких способностей) мы исследуем? Как анализируем и прогнозируем результат и последствия? и т. д.

Исследовательская компетенция и исследовательская деятельность педагога рассматриваются [23] как факторы, обеспечивающие переход от педагога, реализующего функцию транслятора знаний, к творческому, критически мыслящему педагогу-соисследователю и генератору знаний, которые необходимы современным обучающимся в школе, способному вносить качественные изменения и совершенствовать процесс обучения.

Так, студент, обучающийся по программе бакалавриата, должен приобрести

компетенции для решения как образовательных, так и исследовательских задач. В процессе своей профессиональной деятельности ему необходимо применить свои знания, умения и навыки при организации проектно-исследовательской деятельности и научно-технического творчества обучающихся начальных классов: научить обучающихся «формулированию цели, планированию исследования, умению сравнивать несколько вариантов решения задачи, проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование, формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе проведенного наблюдения, прогнозировать возможное развитие процессов»¹⁴ и т.п.

Таким образом, бакалавр педагогики (в нашем случае – выпускник образовательной программы подготовки по профилю «Начальное образование»), согласно квалификационной характеристике ФГОС, в процессе обучения должен приобрести такие научно-исследовательские компетенции, как определение важных для обучения и воспитания детей тем исследования, имеющих, прежде всего, практическую направленность; анализ специальной научной литературы; грамотное, отвечающее программе исследования, использование методов обработки, интерпретации и презентации экспериментальных данных; владение научным стилем изложения результатов исследования и построения доклада.

Умения самостоятельно проводить научные исследования в области образования, анализировать полученные данные и применять их на практике являются ключевым фактором определения качества подготовки студента-

¹² Бекк М. А. Пути овладения бакалаврами-филологами компетенциями научно-исследовательской деятельности // Вестник ЧГПУ. – 2011. – № 5. – С. 8-19.
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16389677>

¹³ Там же. – С. 8.

¹⁴ Федеральная образовательная программа начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 г., № 992)



бакалавра и магистранта по УГНС 44.00.00. Образование и педагогические науки¹⁵. И тот факт, что в большинстве вузов именно выпускная квалификационная работа является финальной формой отчетности, в которой должны найти отражение все компетенции, формируемые у студента, показывает значимость исследовательской деятельности и исследовательских компетенций.

В рамках научно-исследовательской деятельности студента «исследовательский вопрос» переходит из категории «любопытности» в категорию «целенаправленного, осознанного, осмысленного анализа конкретной части объективной действительности». В структуре методологического аппарата исследования исследовательский вопрос может быть формой представления проблемы исследования: «Часто правильно поставленный вопрос означает больше, чем решение проблемы наполовину»¹⁶. Точность формулировки проблемы в форме исследовательского вопроса обеспечивает точность построения дизайна всего исследования. Тем самым в проблеме обозначается граница между известным и неизвестным. Именно поэтому в логике исследования проблема формулируется на основе выявленного и проанализированного противоречия. То есть, обнаружив противоречие, мы и формулируем проблему как исследовательский

вопрос о возможном пути его решения. И на основе сформулированной проблемы определяем объект, предмет, цель, задачи исследования.

S. Watson¹⁷ в обширной методологической работе «Формулирование эффективных вопросов для качественного исследования» показывает разнообразие определений. В частности, исследовательский вопрос – это то, на что исследование пытается ответить после анализа и интерпретации всех данных; конкретная цель исследования; способ выявления и изучения исследовательской проблемы. В целом эффективный исследовательский вопрос служит «навигационным инструментом», который помогает определять и выбирать направления, как ожидаемые, так и неожиданные¹⁸.

В психолого-педагогической литературе представлены различные классификации вопросов: типология вопрошания В. Розина¹⁹; обобщенная классификация Э. А. Барановой²⁰; виды вопросов в студенческом исследовании²¹. F. Arêas [1] проанализировал критерии для формулирования надежных исследовательских вопросов с акцентом на использование структурированных схем, таких как PICOT (популяция, вмешательство, сравнительный анализ, результат, время) и FINER (осуществимый, интересный, новый, этичный,

¹⁵ Федеральное учебно-методическое объединение в системе высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки»

¹⁶ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2012. – 208 с.

¹⁷ Watson S. Formulating effective qualitative research questions in education. 2024. DOI: 10.4018/979-8-3693-3069-2.ch003

¹⁸ Там же.

¹⁹ Данилова В. Карастелёв В. Розин В. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться. – М.: Издательские решения по лицензии Ridero, 2022. – 281 с.

²⁰ Баранова Э. А. Вопрос как форма познавательной активности детей 5–8 лет // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 45-55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18914489>

²¹ Эйсмонт Н. Г. Теоретические основы и практика научных исследований: учеб. пособие / Н. Г. Эйсмонт, В. В. Данышина, С. В. Бирюков; Минобрнауки России, ОмГТУ. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2018.

актуальный). Кроме того, в статье рассматриваются десять ключевых стратегий, которые помогают исследователям уточнять свои вопросы [1]. С. Merenbloom и Р. Panuganti²² показывают содержательные требования: «Реальный вопрос – это вопрос, на который можно ответить, используя имеющиеся ресурсы и время, и который соответствует критериям FINER: осуществимый, интересный, новый, этичный и актуальный»²³.

Одним из возможных способов классификации вопросов может выступить таксономия Б. Блума²⁴, которая была предложена в середине XX в. и включала систему из трех областей (когнитивная, эмоциональная, психомоторная) и 6 уровней²⁵. В 2001 г. она была пересмотрена и уровни структурированы следующим образом: запоминание, понимание, применение, анализ, оценка и создание²⁶.

Важность таксономии Б. Блума продемонстрирована и проанализирована неоднократно [4; 5; 8; 10–14; 17]. Так, М. Т. Chandio, N. Zafar, G. M. Solangi [4] показывают, что таксономия Б. Блума может выступать основой для реформирования педагогики.

При этом таксономия активно применяется в студенческих научных исследованиях, в частности, Т. Lord и S. Baviskar²⁷ показывают,

что при постановке студентами научных вопросов не все уровни представлены равномерно²⁸.

В исследовании приняли участие 43 студента третьего курса в процессе освоения дисциплины «Научно-исследовательская работа студентов». В качестве метода исследования была выбрана профессиональная проба в виде формулирования исследовательских вопросов (за фиксированное время) на указанную исследовательскую тему с использованием Яндекса-формы. Студентам было предложено за 5 минут сформулировать максимальное количество исследовательских вопросов по теме «Формирование в проектной деятельности субъектности учеников 4 класса с разным уровнем самооценки».

Первоначально при анализе оценивалось количество сформулированных вопросов. Это указывает на особенность креативности студентов: беглость как показатель продуктивности. Важность этого показателя оценивается с точки зрения значимости креативности в исследовательской работе – количества предлагаемых вариантов исследования.

При анализе количества формулировок мы исходили из того, что в предложенной теме исследования должны выделяться, в том числе с учетом одновременной формулировки, нескольких понятий: субъектность –

²² Merenbloom C., Panuganti P. Formulating a research question. In book: Translational Pulmonology. – 2025. – Vol. 93 (1). DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-90391-2.00056-7>

²³ Там же.

²⁴ Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. – Vol. Handbook I: Cognitive domain. – New York: David McKay Company, 1956.

²⁵ URL: <https://tophat.com/blog/blooms-taxonomy/>

²⁶ Momen A., Ebrahimi M., Hassan A.M. Importance and Implications of Theory of Bloom's Taxonomy in Different Fields of Education // Proceedings of the 2nd International Conference on Emerging Technologies and Intelligent Systems. ICETI 2022. re Notes in Networks and Systems. Springer, Cham. – 2023. – Vol. 1. – P. 573. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-20429-6_47

²⁷ Lord T., Baviskar S. Moving students from information recitation to information understanding-Exploiting Bloom's Taxonomy in creating science questions // Journal of College Science Teaching. – 2007. – Vol. 36 (5). – P. 40.

²⁸ Там же.

как основное исследуемое явление; проектная деятельность – как предполагаемый дидактический инструмент; уровень самооценки – как критерий сравнения исследуемых выборов; формирование – как основной исследуемый процесс; ученики 4 класса – как характеристика выборки.

Остается открытым вопрос о норме количества формулировок исследовательских вопросов за фиксированное время, если в теме присутствуют 5 понятий, при том что исследуемое явление (субъектность) должно входить в каждый исследовательский вопрос. При его отсутствии вопрос не может приниматься как исследовательский в отношении предложенной темы. Например, в вопросе «Как проектная деятельность может быть адаптирована для учеников с разными уровнями самооценки?» очевиден явный выход за пределы предмета исследования. На этом основании проанализировано минимально необходимое количество стандартных формулировок: явление – инструмент; явление – критерий сравнения; явление – процесс; явление – возраст.

Таким образом, соотнесение анализа наличия основных понятий в формулировках и интервала $M \pm S$ (среднее и стандартное отклонение количества формулировок) позволило выделить уровни продуктивности студентов при формулировании исследовательских вопросов: низкий уровень – до 5 вопросов; средний – от 5 до 9 вопросов; высокий – от 10 и больше.

Анализ формулировок исследовательских вопросов проведен с использованием контент-анализа.

1. Для анализа частоты использования соответствующих понятий выбран онлайн-сервис семантического анализа текста Адвего для SEO²⁹.

2. Анализ содержания формулировок вопросов в контексте таксономии Б. Блума проводилось с помощью нейросетевой модели GigaChat³⁰.

Результаты исследования

Анализ результатов решения кейса показал, что всего было сформулировано студентами 312 вопросов. При анализе содержания было отклонено 25 формулировок как несоответствующих заданию. Например, «Какова связь между самооценкой и мотивацией учащихся к учебе и проектной деятельности?». Отклонение 8 % формулировок можно признать как показатель недостаточной сформированности компетенции формулировать исследовательские вопросы.

К анализу принято 287 вопросов, т. е. в среднем 6,7 вопроса при стандартном отклонении 3,03. Самое большое количество сформулированных вопросов – 15, самое маленькое – 3.

На основе анализа количества формулировок исследовательских вопросов (рис.) можно отметить доминирование среднего уровня, когда представлено от 5 до 9 вопросов. Тревожно воспринимается то, что каждый пятый студент (21 %) сформулировал за 5 минут 4 и менее вопросов, при том что больше 9 вопросов сформулировали только 7 студентов (16 %).

²⁹ Онлайн-сервис семантического анализа текста Адвего для SEO. URL: <https://advego.com/text/seo/>

³⁰ Нейросетевая модель GigaChat URL: <https://giga.chat/>

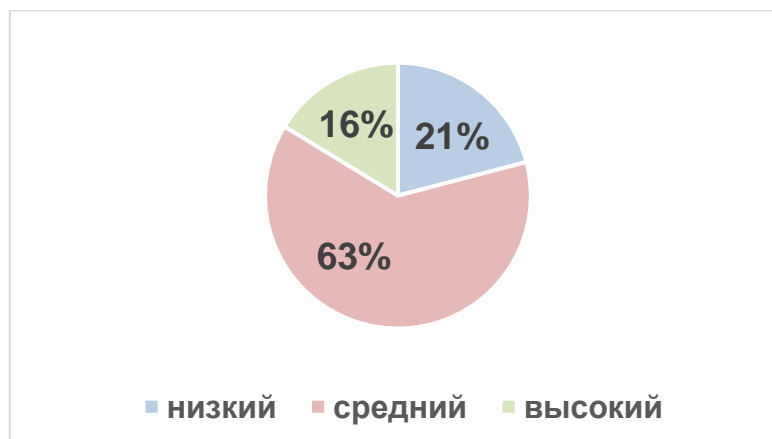


Рис. Уровень продуктивности студентов при формулировании исследовательских вопросов (n = 43)

Fig. The level of productivity of students in the formulation of research questions (n = 43)

Семантический анализ текста Адвего для SEO онлайн представлен в таблице.

Таблица 1

Частота встречаемости основных понятий темы исследования в формулировках вопросов (количество слов 2069)

Table 1

Frequency of occurrence of the main concepts of the research topic in the formulations of questions (number of words 2069)

Фраза/слово	Количество	Частота, %
самооценка	130	6.28
проектной деятельности	111	5.36
ученик	105	5.07
субъектность	83	4.01
класс	46	2.22

Примечание. В таблице приведены объединенные показатели частоты встречаемости слов с учетом склонения

Note. The table shows the combined indicators of the frequency of occurrence of words, taking into account declension

Наиболее встречающимся словом является «самооценка» (130 раз), при том что «субъектность» по частоте встречаемости только на 4 месте. Это свидетельствует о недостаточном фокусе в исследовательских вопросах на объекте, предмете исследования. Например, «Как отражается самооценка учеников на качестве выполненного ими проекта?». Студенты сместили фокус с исследования «субъектности» на критерий сравнения «с

разным уровнем самооценки». Происходит подмена цели исследования, что может привести к некорректному дизайну исследования в целом.

Исследование определяет характер деятельности, поэтому для анализа выбрано использование студентами глаголов при формулировке вопросов. Анализ частоты встречаемости глаголов в исследовательских вопросах представлен в таблице 2.

Таблица 2

Частота встречаемости глаголов в формулировках вопросов (первые 5 позиций)

Table 2

Frequency of occurrence of verbs in question formulations (first 5 positions)

Фраза/слово	Количество
влияет	23
может	19
использовать	12
формировать	11
помочь	10

Использование глагола «влияет» идентифицируется как неверное понимание характера исследования. В психолого-педагогических исследованиях, как правило, используется понятие «связи», которое фиксируется при проведении корреляционного анализа. Факт влияния требует очень высокого уровня организации эксперимента, когда на независимую переменную будет оказывать воздействие только зависимая переменная, что достижимо только в идеальном эксперименте. Поэтому доминирование глагола «влияет» свидетельствует о недостаточ-

ных исследовательских компетенциях студентов. При этом отметим, что «формировать» как глагол, который должен быть сопряжен с процессом «формирование», обозначенном в предложенной теме исследования, занимает только 4 место. Такая же ситуация и при анализе частоты встречаемости слов «формирование» – 10, а «влияние» – 22 раза.

Интерес представляет обобщенный анализ данных всех предложенных формулировок при выделении блоков вопросов, осуществленный с помощью нейросетевой модели GigaChat (табл. 3).

Таблица 3

Совокупности предложенных формулировок при выделении блоков вопросов

Table 3

The totality of the proposed formulations in the allocation of blocks of questions

Блок I. Самооценка и ее влияние на проектную деятельность	Блок II. Формирование субъектности	Блок III. Особенности проектной деятельности	Блок IV. Поддержка и адаптация педагогических условий
<ul style="list-style-type: none"> – Вопросы о том, как самооценка связана с участием учеников в проектной деятельности. – Влияние самооценки на выбор темы проекта и степень активности учеников. – Эффективные методы интеграции учеников с низкой самооценкой в проектную работу 	<ul style="list-style-type: none"> – Определение понятия субъектности и ее значимость в образовательной среде. – Связь самооценки и субъектности. – Методики диагностики самооценки и субъектности. – Подходы к формированию субъектности в зависимости от уровня самооценки 	<ul style="list-style-type: none"> – Типы проектов и их эффективность для формирования субъектности. – Организационные моменты: как правильно организовать проектную деятельность. – Оценивание качества выполненных проектов и обратная связь 	<ul style="list-style-type: none"> – Рекомендации для учителей по созданию благоприятной среды для развития субъектности. – Механизмы адаптации заданий и проектов для учеников с разным уровнем самооценки. – Советы по взаимодействию внутри группы и ролям учеников в совместной проектной деятельности

Указанные блоки позволяют систематизировать информацию и подчеркнуть важные направления исследований и практических рекомендаций для преподавателей. Как и показывал предварительный анализ, GigaChat выделяет в формулировках первым блоком вопросы, связанные с «самооценкой» и ее влиянием на проектную деятельность. И это подтверждение неверного определения объекта, предмета исследования и, как следствие, выбор неправильного направления дальнейшей работы. Например, «Существуют ли различия в выборе тем проектов между учениками с высокой и низкой самооценкой?».

Позитивно, что Блок II как раз группирует вопросы, связанные с формированием субъектности. Именно эти формулировки наиболее близки к раскрытию предложенной темы исследования. Например, «Есть ли различия в проявлении субъектности у учащихся

с разной самооценкой в ходе проектной деятельности?».

Блок III объединяет формулировки, связанные с дидактическим инструментом: особенности проектной деятельности. Проектная деятельность в целом корректно используется в вопросах: «Какие методы и приемы организации проектной деятельности наиболее эффективны для развития субъектности учащихся 4 класса с разной самооценкой?».

Блок IV обобщает в целом педагогические условия: «Как роль учителя трансформируется в проектной деятельности для поддержки субъектности учеников?».

Проведенный анализ показал, что при формулировке вопросов студенты не удерживают фокус на предмете исследования, что приводит к подмене исследуемого явления.

Анализ типа вопросов по таксономии Блума показал следующее (табл. 4).

Таблица 4

Частота встречаемости основных вопросов в формулировках (количество – 287)

Table 4

Frequency of occurrence of the main questions in the formulations (number – 287)

Фраза/слово	Количество
Как...	106
Какие... Какой... Какая... Какое... Каковы...	65 (22/15/11/5/12)
Что...	27
Остальные	89
Частица ли	56

Наиболее часто встречаются вопросы с использованием наречия «как» (106), тем самым указывая на использование чего-либо: «Как формируется проектная деятельность в начальной школе?». Местоимения «какие, какой, какая, какое» формулируют аналитические действия в исследовании: «Какая зависимость у вида проекта и субъектности учеников

4 класса?», «Каковы особенности субъектности в проектной деятельности учеников с разным уровнем самооценки?». Местоимение «что» конкретизирует указание в исследовании: «Что влияет на субъектность?».

Интерес привлекает использование частицы «ли» (56), что указывает на необходимость уточнения: «Существует ли взаимосвязь между субъектностью и успешностью

выполнения проекта?». То есть каждый 5 вопрос формулируется как основа для формулировки гипотезы исследования.

Анализ формулировок вывел на необходимость их классификации в таксономии Б. Блума (табл. 5).

Таблица 5

**Частота встречаемости формулировок вопросов в контексте таксономии Б. Блума
(количество – 287)**

Table 5

**Frequency of occurrence of formulations of questions in the context of B. Bloom's taxonomy
(number – 287)**

Уровень по Блуму	Количество
Знание	12
Понимание	18
Применение	164
Анализ	41
Оценка	21
Создание	31

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство вопросов сформулированы в контексте уровня «применение/использование» (164): «Как формировать субъектность через проектную деятельность?». В таксономии Б. Блума это третий уровень, который предполагает сформированность умений обучающихся использовать знания в практических ситуациях. С одной стороны, постановка исследовательского вопроса в контексте «использования» обеспечивает практикоориентированность исследования, что является важной частью каждого исследования. С другой стороны, доля формулировок, выполненных в рамках данного уровня таксономии Б. Блума, составляет 57,1 %, что может рассматриваться как неравномерное распределение.

Недостаточное использование в формулировках иных целей по Б. Блуму создает опасность недостаточной целостности исследования в целом. В частности, меньше всего (12) формулировок, относящихся к уровню «знания»: «Что такое проектная деятельность? Что такое субъектность учеников? Что такое

самооценка?». Отсутствие в дизайне исследования вопросов, касающихся базовых понятий темы, не позволяет осознанно переходить к эмпирическому их изучению.

То же самое можно сказать и о недостаточности представленности уровня понимания: «Почему именно в 4 классе нужно формировать субъектность?». Недостаточность понимания, осмысленности основных понятий и их связей может существенно изменить дизайн исследования и интерпретацию результатов.

Уровень «анализа» проявляется в 41 формулировке, что является вторым по количеству: «Существуют ли различия в проявлении субъектности у учеников 4 класса с разным уровнем самооценки в проектной деятельности?». Характеристика анализа в формулировках вопросов является значимым аспектом исследовательских компетенций студентов. Умение анализировать, дифференцировать, декомпозировать обеспечивает необходимые умения для полноценного исследования.



В то же время умение оценить, объединить информацию, представить классификацию обеспечивает возможность получения выводов в рамках исследования: «Какие критерии можно использовать для оценивания уровня сформированности субъектности учеников 4 класса?». В рамках исследования 21 вопрос был сформулирован на данном уровне.

Уровень «создание» был обнаружен в формулировках 31 вопроса. Это высший уровень в таксономии Б. Блума, когда актуализируются суждения, прогнозы, сравнительная оценка значимости: «Как роль учителя трансформируется в проектной деятельности для поддержки субъектности учеников?». То, что этот уровень представлен по количеству вопросов на третьем месте является положительным фактом. Умение выйти в исследовании на новый уровень осознания действительности, видение новых исследовательских задач являются важным показателем исследовательских компетенций студентов.

Обсуждение

Как отмечает М. U. Tariq³¹: «Хорошо сформулированные исследовательские вопросы не только определяют методологию и дизайн исследования, но и влияют на вклад и результаты исследования для более широкого академического сообщества»³². Полученные результаты отчетливо показали актуальность обучения студентов формулированию исследовательских вопросов. Как отмечает J. Van der Schee [18]: «...проблема, по-видимому, не

в конце, а в начале. Чтобы сформулировать хороший исследовательский вопрос, необходимы общие и предметно-ориентированные знания» [18]. Формирование умений, доведенных до уровня навыков по формулированию исследовательских вопросов, является значимым моментом не только исследовательской, но и всей образовательной деятельности студентов.

При этом если в теоретических, методических исследованиях раскрываются виды, характеристики, критерии, требования к исследовательским вопросам, то недостаточно исследований, фиксирующих уровень и качество формулировок исследовательских вопросов студентами. Это затрудняет анализ полученных результатов.

Полученные нами данные по анализу формулировок вопросов в контексте таксономии Б. Блума не совпадают с другими исследованиями. В частности, Т. Lord, S. Baviskar³³ отмечают слабую представленность вопросов среднего и высшего уровней, что студенты сосредотачиваются на изучении терминов и определений, уделяя мало времени применению и анализу³⁴. В нашем исследовании уровень использования является доминирующим по количеству формулировок вопросов. Это может быть связано с освоением студентами курса «Научно-исследовательская работа студентов», где особое внимание уделяется продуктивности научно-исследовательской деятельности, ее практической значимости.

³¹ Tariq M. U. Formulating Effective Qualitative Research Questions // *Qualitative Inquiry in Doctoral Research: Pathways to Effective Design and Implementation*. Publisher: IGI Global Scientific Publishing. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/979-8-3693-7200-5.ch006>

³² Там же.

³³ Lord T., Baviskar S. Moving students from information recitation to information understanding-Exploiting Bloom's Taxonomy in creating science questions // *Journal of College Science Teaching*. – 2007. – Vol. 36 (5). – P. 40.

³⁴ Там же.

Заклучение

Анализ литературы показал, что проблема формулирования студентами исследовательских вопросов является актуальной, междисциплинарной областью научных знаний и исследований, которая начала активно складываться в последние десятилетия.

Эмпирический анализ продемонстрировал средний уровень продуктивности количества формулировок исследовательских вопросов студентами (6,7 вопроса при стандартном отклонении 3,03). Контент-анализ зафиксировал смещение фокуса в вопросах с предмета исследования на особенности выборки (самооценка) или дидактический инструмент (проектная деятельность). Подмена цели исследования, неудержание исследовательского внимания на предмете показывают недостаточный уровень сформированности исследовательских компетенций.

Подобная проблема обозначилась в неумении студентов работать в едином семантическом поле исследования. В предложенной теме исследования основным процессом обозначено «формирование», в то время как студенты используют понятие «развитие», «влияние», «повышение» и т. д.

Анализ формулировок вопросов в контексте таксономии Б. Блума зафиксировал, прежде всего, неравномерность представленности всех уровней. Доминирование уровня «использование» выводит на практическую направленность формулировок. Но более низкое количество формулировок на других уровнях таксономии фиксирует недостаточное внимание со стороны студентов к целям познания, понимания и т. д.

В целом исследование показало теоретическую и эмпирическую актуальность проблемы подготовки к исследовательской деятельности в профессиональной деятельности студента. Вопросы анализа и оценки компетенции студентов формулировать исследовательские вопросы в контексте как научных исследований, так и практики образования требует значительного числа статистических данных. При этом эмпирические результаты показали необходимость совершенствования методики обучения формулированию вопросов, что важно как в целом для педагогической компетенции, так и исследовательской компетенции студентов в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Arêas F. Key points in constructing a scientific research question. Key points in constructing a scientific research question. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde // Brazilian Journal of Health Research*. – 2025. – Vol. 27 (1). – P. e47635. DOI: <https://doi.org/27.10.47456/rbps.v27i1.47635>
2. Aschari O., Berghaus B. The Student's Research Companion: The Purpose-driven // Journey of Scientific Entrepreneurs. – 2023. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192855312.001.0001>
3. Barroga E., Matanguihan G. A Practical Guide to Writing Quantitative and Qualitative Research Questions and Hypotheses in Scholarly Articles // *Journal of Korean Medical Science*. – 2022. – Vol. 37 (16). – P. e121. DOI: <https://doi.org/10.3346/jkms.2022.37.e121>
4. Chandio M. T., Zafar N., Solangi G. M. Bloom's Taxonomy: Reforming Pedagogy through Assessment // *Journal of Education and Educational Development*. – 2021. – Vol. 8 (1). – P. 109–140. DOI: <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v8i1.308>
5. Claudia J. S. Reevaluating Bloom's Taxonomy: What Measurable Verbs Can and Cannot Say about Student Learning // *Education Sciences*. – 2016. – Vol. 6 (4). – P. 37. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>



6. Gonzales A., Barrios Navarro C., Mariño N., Díaz C., Retamozo N. Research Competencies From the Socio-Formative Approach Seen in Undergraduate Students at a Peruvian and Mexican University // *Revista de Gestão Social e Ambiental*. – 2024. – Vol. 18. (11). – P. e09586. DOI: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n11-008>
7. Kasivu G., Mwanja J., Kimatu J., Kamau L., Mulwa J., Kiilu R., Kithungu R., Musyoka J., Migwambo R. Reinforcing the 21st Century Pedagogical Skills through the Application of the Question Formulation Technique (QFT) in Secondary Schools in South Eastern Region of Kenya // *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. – 2024. – Vol. VIII (III). – P. 827–836. DOI: <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.803060>
8. Krathwohl D. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview // *Theory into Practice*. – 2002. – Vol. 41 (4). – P. 212–218. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
9. Mantzoukas S. Facilitating research students in formulating qualitative research questions // *Nurse Education Today*. – 2008. – Vol. 28 (3). – P. 371–377. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.06.012>
10. Melati S. E., Rasyid F. Student's Critical Thinking towards Reading Comprehension using Revised Bloom's Taxonomy // *IREELL: Indonesian Review of English Education, Linguistics, and Literature*. – 2023. – Vol. 1 (2). – P. 152–165. DOI: <https://doi.org/10.30762/ireell.v1i2.1947>
11. Muthoni O., Barasa N., Wanjala K. Comprehensive Review of the Journal of Earth and Marine Technology (JEMT): Insights from a Bloom's Taxonomy Analysis // *International Journal of Multidisciplinary Approach Research and Science*. – 2025. – Vol. 3 (1). – P. 345–364. DOI: <https://doi.org/10.59653/ijmars.v3i01.1464>
12. Nurmatova S., Altun M. A Comprehensive Review of Bloom's Taxonomy Integration to Enhancing Novice EFL Educators' Pedagogical Impact // *Arab World English Journals*. – 2023. – Vol. 14 (3). DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4593934>
13. Omer W. Cite this Article: Omer W. Modified Bloom's Taxonomy: Perspective of a Doctor of Philosophy Scholar // *Journal of Rawalpindi Medical College*. – 2025. – Vol. 28 (4). – P. 539–540. DOI: <https://doi.org/10.37939/jrmc.v28i4.2804>
14. Ortiz M., Kent D., Carlucci M., Ricca P., Zeiher W., Vanderzwan K., Betka A. A., Kilroy S. Bloom's Taxonomy // *Journal for Nurses in Professional Development*. – 2023. – Vol. 39 (5). – P. e154–e160. DOI: <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000897>
15. Pisotskyi O. Formation of cognitive abilities of 5–6-year-old children in the context of mental education of preschoolers // *Research Notes*. – 2022. – No. 2. – P. 82–88. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-2-82-88>
16. Roman A. Research Competencies and Performance of Higher Education Institutions (HEI) Faculty // *International Journal of research publications*. – 2021. – Vol. 78 (1). – P. 37–44. DOI: <https://doi.org/10.47119/IJRP100781620211975>
17. Stringer J. K., Santen S. A., Lee E., Rawls M., Bailey J., Richards A., Biskobing D. Examining Bloom's taxonomy in multiple choice questions: students' approach to questions // *Medical Science Educator*. – 2021. – Vol. 31 (4). – P. 1311–1317. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01305-y>
18. Van der Schee J. How to Train Students to Formulate Good Research Questions? // *International Research in Geographical and Environmental Education*. – 2001. – Vol. 10 (3). – P. 245–259. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382040108667444>
19. Van der Waltd G. Formulating Research Questions in Social Science Research // *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*. – 2025. – Vol. 21 (1). – P. 1526. DOI: <https://doi.org/10.4102/td.v21i1.1526>



20. Агибова И. М., Беджаниян М. А., Нечаева О. А., Федина О. В. Формирование исследовательских компетенций студентов высшей школы с использованием разноуровневых заданий // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2025. – № 2. – С. 197–204. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82323772> DOI: <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2025.2.18>
21. Емельянова И. Н. Модель формирования научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 37–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898530> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220304>
22. Пеша А. В., Патутина С. Ю. Концептуальная модель развития научно-исследовательских компетенций выпускников вузов // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2022. – Т. 20, № 4. – С. 82–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50268567> DOI: [https://doi.org/10.24147/1812-3988.2022.20\(4\).82-93](https://doi.org/10.24147/1812-3988.2022.20(4).82-93)
23. Пирожкова О. Б., Бубнова И. С. Исследовательская компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 1. – С. 3–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48199094> DOI: [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1\(5\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1(5)_3)

Поступила: 02 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

О. В. Огороднова: теоретический анализ литературы, интерпретация результатов

А. Л. Фроленкова: проведение эмпирической части исследования, первичный анализ данных

Е. А. Кукуев: организация и дизайн исследования, текст статьи, статистическая обработка результатов

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Огороднова Ольга Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии и педагогики детства,
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, 6, 625003, г. Тюмень, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5023-3959>
SPIN-код: 3512-0883
E-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Фроленкова Анастасия Леонидовна



старший преподаватель,
кафедра психологии и педагогики детства,
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, 6, 625003, г. Тюмень, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3272-6327>
SPIN-код: 4001-6930
E-mail: a.l.frolenkova@utmn.ru

Кукуев Евгений Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии и педагогики детства,
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, 6, 625003, г. Тюмень, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2226-8679>
SPIN-код: 1209-3558
E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru



Preparation for research activities in professional practice: Analysis and assessment of students' ability to formulate research questions

Olga V. Ogorodnova¹, Anastasia L. Frolenkova¹, Evgeny A. Kukuev  ¹

¹ University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article focuses on the problem of preparing students for research activities in professional practice. The purpose of the study is to identify the specifics of formulating research questions by students.

Materials and Methods. In order to achieve the purpose of the study, the authors used complementary methods. Theoretical ones were employed to analyze and systematize the provisions of Russian and international scholars on the issues of students' research activities, the competence to formulate research questions, as well as the analysis of regulatory documents of the Russian Federation regarding students' research competencies. Empirical methods included a professional test aimed at formulating research questions (for limited time) for the proposed research topic.

Results. The organization of students' research work requires an understanding of the content of their competence in formulating questions.

It was found that the students showed an average level of productivity in terms of the number of questions asked. It is recorded that the content of the questions does not sufficiently reflect the subject of the research topic. The analysis within the framework of B. Bloom's taxonomy showed that most of the questions are formulated in the context of the "application/use" level.

Conclusions. Based on the results of the study, conclusions were drawn about the need for systematic activities to develop students' competence in formulating research questions.

Keywords


Research question; Research competence; Research design; Organization of research work; Formulating research questions.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. FEWZ-2024-0016 ("Fundamental problems of methodology of development and related legal and ethical regulation in the field of application of artificial intelligence systems and models").

For citation

Ogorodnova O. V., Frolenkova A. L., Kukuev E. A. Preparation for research activities in professional practice: Analysis and assessment of students' ability to formulate research questions. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 269–288. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.12>

 Corresponding Author: Evgeny A. Kukuev, e.a.kukuev@utmn.ru

© Olga V. Ogorodnova, Anastasia L. Frolenkova, Evgeny A. Kukuev, 2025



REFERENCES

1. Arêas F. Key points in constructing a scientific research question. Key points in constructing a scientific research question. *Brazilian Journal of Health Research*, 2025, vol. 27 (1), pp. e47635. DOI: <https://doi.org/27.10.47456/rbps.v27i1.47635>
2. Aschari O., Berghaus B. The student's research companion: The purpose-driven. *Journey of Scientific Entrepreneurs*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192855312.001.0001>
3. Barroga E., Matanguihan G. A Practical guide to writing quantitative and qualitative research questions and hypotheses in scholarly articles. *Journal of Korean Medical Science*, 2022, vol. 37 (16), pp. e121. DOI: <https://doi.org/10.3346/jkms.2022.37.e121>
4. Chandio M. T., Zafar N., Solangi G. M. Bloom's taxonomy: Reforming pedagogy through assessment. *Journal of Education and Educational Development*, 2021, vol. 8 (1), pp. 109-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v8i1.308>
5. Claudia J. S. Reevaluating Bloom's taxonomy: What measurable verbs can and cannot say about student learning. *Education Sciences*, 2016, vol. 6 (4), pp. 37. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>
6. Gonzales A., Barrios Navarro C., Mariño N., Díaz C., Retamozo N. Research competencies from the socio-formative approach seen in undergraduate students at a Peruvian and Mexican university. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 2024, vol. 18 (11), pp. e09586. DOI: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n11-008>
7. Kasivu G., Mwanja J., Kimatu J., Kamau L., Mulwa J., Kiilu R., Kithungu R., Musyoka J., Migwambo R. Reinforcing the 21st Century pedagogical skills through the application of the question formulation technique (QFT) in Secondary Schools in South Eastern Region of Kenya. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 2024, vol. VIII (III), pp. 827-836. DOI: <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.803060>
8. Krathwohl D. A Revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 2002, vol. 41 (4), pp. 212-218. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
9. Mantzoukas S. Facilitating research students in formulating qualitative research questions. *Nurse Education Today*, 2008, vol. 28 (3), pp. 371-377. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.06.012>
10. Melati S. E., Rasyid F. Student's critical thinking towards reading comprehension using revised Bloom's taxonomy. *IREELL: Indonesian Review of English Education, Linguistics, and Literature*, 2023, vol. 1 (2), pp. 152-165. DOI: <https://doi.org/10.30762/ireell.v1i2.1947>
11. Muthoni O., Barasa N., Wanjala K. Comprehensive review of the journal of earth and marine technology (JEMT): Insights from a Bloom's taxonomy analysis. *International Journal of Multidisciplinary Approach Research and Science*, 2025, vol. 3 (1), pp. 345-364. DOI: <https://doi.org/10.59653/ijmars.v3i01.1464>
12. Nurmatova S., Altun M. A Comprehensive review of Bloom's taxonomy integration to enhancing novice EFL educators' pedagogical impact. *Arab World English Journals*, 2023, vol. 14 (3). DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4593934>
13. Omer W. Cite this article: Omer W. modified Bloom's taxonomy: Perspective of a doctor of philosophy scholar. *Journal of Rawalpindi Medical College*, 2025, vol. 28 (4), pp. 539-540. DOI: <https://doi.org/10.37939/jrmc.v28i4.2804>
14. Ortiz M., Kent D., Carlucci M., Ricca P., Zeiher W., Vanderzwan K., Betka A. A., Kilroy S. Bloom's taxonomy. *Journal for Nurses in Professional Development*, 2023, vol. 39 (5), pp. e154-e160. DOI: <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000897>



15. Pisotskyi O. Formation of cognitive abilities of 5–6-year-old children in the context of mental education of preschoolers. *Research Notes*, 2022, no. 2, pp. 82-88. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-PP-2-82-88>
16. Roman A. Research Competencies and performance of higher education institutions (HEI) faculty. *International Journal of Research Publications*, 2021, vol. 78 (1), pp. 37-44. DOI: <https://doi.org/10.47119/IJRP100781620211975>
17. Stringer J. K., Santen S. A., Lee E., Rawls M., Bailey J., Richards A., Biskobing D. Examining Bloom's taxonomy in multiple choice questions: Students' approach to questions. *Medical Science Educator*, 2021, vol. 31 (4), pp. 1311-1317. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01305-y>
18. Van der Schee J. How to train students to formulate good research questions? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2001, vol. 10 (3), pp. 245-259. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382040108667444>
19. Van der Waltd G. Formulating research questions in social science research. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 2025, vol. 21 (1), pp. 1526. DOI: <https://doi.org/10.4102/td.v21i1.1526>
20. Agibova I. M., Bedzhanyan M. A., Nechaeva O. A., Fedina O. V. Forming research competencies of higher school students with multi-level tasks. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2025, no. 2, pp. 197-204. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82323772> DOI: <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2025.2.18>
21. Yemelyanova I. N. A model for developing scientific research competencies in graduate students. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (3), pp. 37-45. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898530> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220304>
22. Pesha A. V., Patutina S. Yu. Conceptual model for the development of university graduates' research competencies. *Bulletin of Omsk University. Series: Economics*, 2022, vol. 20 (4), pp. 82-93. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50268567> DOI: [https://doi.org/10.24147/1812-3988.2022.20\(4\).82-93](https://doi.org/10.24147/1812-3988.2022.20(4).82-93)
23. Pirozhkova O. B., Bubnova I. S. Research competence of the teacher: Essence and diagnostics. *Pedagogical Perspective*, 2022, no. 1, pp. 3-9. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48199094> DOI: [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1\(5\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1(5)_3)

Submitted: 02 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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





The authors' stated contribution:

Olga V. Ogorodnova

Contribution of the co-author: theoretical analysis of literature, interpretation of results

Anastasia L. Frolenkova

Contribution of the co-author: conducting the empirical part of the study, primary data analysis

Evgeny A. Kukuev

Contribution of the co-author: organization and design of research, article text, statistical processing of results

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Olga Vasilyevna Ogorodnova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogy of Childhood,
University of Tyumen,
6 Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5023-3959>
E-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Anastasia Leonidovna Frolenkova

Senior Lecturer,
Department of Psychology and Pedagogy of Childhood,
University of Tyumen,
6 Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3272-6327>
E-mail: a.l.frolenkova@utmn.ru

Evgeny Anatolyevich Kukuev

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogy of Childhood,
University of Tyumen,
6 Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2226-8679>
E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru



УДК 303.446.23+316.4+37.03

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2505.13](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.13)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

**Специфика влияния национальных особенностей и культурных различий
на процесс адаптации китайских студентов, вовлеченных
в международные образовательные проекты:
оценка на основе теории межкультурной коммуникации**

С. В. Бекарева¹, Е. Н. Исупова^{1, 2}, Сюецин Цзу³

¹ Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ),
Новосибирск, Россия

² Институт экономики и организации промышленного производства СО РАН,
Новосибирск, Россия

³ Хэйлунцзянский университет, Харбин, провинция Хэйлунцзян, Китай

Проблема и цель. Реализация международных проектов в сфере высшего образования предполагает необходимость учета особенностей взаимодействующих культур в образовательном процессе. Классические модели теории межкультурной коммуникации отражают усредненные количественные и качественные оценки характеристик культур, которые могут отличаться для различных социальных и возрастных групп. Цель статьи – выявить специфику влияния национальных особенностей и культурных различий на процесс адаптации китайских студентов, вовлеченных в международный образовательный проект, на основе классической трактовки параметров культуры в целом.

Методология. В статье осуществлена систематизация классических подходов в теории межкультурной коммуникации и выделение ключевых характеристик, по которым авторы считают целесообразным оценивать коммуникативные качества китайских студентов.

На основе разработанной анкеты для проверки базовых теорий межкультурной коммуникации проведен опрос 135 китайских студентов, вовлеченных в международный образовательный проект. Анализ полученных результатов позволил подтвердить или скорректировать

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации научного проекта Лаборатории финансовых исследований, разработки и внедрения современных методов в финансовое образование (Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ) при финансовой поддержке АО «Альфа-Банк»), № 100000172378 по теме «Научный анализ эффективности международных образовательных проектов».

Библиографическая ссылка: Бекарева С. В., Исупова Е. Н., Цзу С. Специфика влияния национальных особенностей и культурных различий на процесс адаптации китайских студентов, вовлеченных в международные образовательные проекты: оценка на основе теории межкультурной коммуникации // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 289–313. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.13>

✉ Автор для корреспонденции: Светлана Викторовна Бекарева, s.bekareva@g.nsu.ru

© С. В. Бекарева, Е. Н. Исупова, Сюецин Цзу, 2025



содержание аспектов китайской культуры на основе базовых моделей теории межкультурной коммуникации.

Результаты. Модели коммуникации, описанные исследователями ранее, частично нашли подтверждение в статье. Китайские студенты демонстрировали качества высококонтекстной культуры, где важны невербальные методы коммуникации, а также отношение к типу людей реактивной культуры, умеющих внимательно воспринимать информацию и тщательно обдумывать решения. Среди респондентов наблюдалось одобрение идей иерархии и коллективизма, выраженная соревновательность, стремление поддержать свой круг общения. Китайских студентов отличает трудолюбие и ответственное отношение к учебе, а также приращенность к традиционным ценностям.

Однако были выявлены некоторые отличия от описанных ранее характеристик китайской культуры по трем параметрам теории межкультурной коммуникации: «дистанция власти», «избегание неопределенностей» и «соревновательность». Современные китайские студенты демонстрируют сниженный уровень принятия принципов иерархии, отсутствие отрицаний по отношению к нововведениям, а также высокий уровень соревновательности.

Заключение. Полученные результаты анкетирования студентов и корректировка существующих характеристик китайской культуры, описанных в базовых теориях межкультурной коммуникации, представляют ценность для участников международных проектов в высшем образовании, которые в настоящее время являются трендом в развитии университетов. Совершенствование навыков коммуникации российских преподавателей со студентами другой культурной среды призвано повысить качество преподавания дисциплин международных образовательных программ и конкурентоспособность российских университетов на мировом рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: высшее образование; международный образовательный проект; теории межкультурной коммуникации; характеристики китайской культуры; дистанция власти; избегание неопределенностей; соревновательность.

Постановка проблемы

В настоящее время в сфере высшего образования особое внимание уделяется развитию международного сотрудничества. Многие российские вузы установили связи с иностранными университетами, среди которых значимое место занимают китайские. За последние годы число иностранных студентов в российских университетах значительно выросло. Согласно официальным данным, в 2023 г. их общее количество достигло 355 765 человек, од-

нако студенты из Китайской Народной Республики составляли около 6 % от общего числа¹. Основными регионами, которые выбирают студенты из КНР для продолжения обучения в зарубежных университетах, являются страны Европейского Союза, США и Великобритания. Мы полагаем, что в условиях высокой конкуренции на мировом рынке высшего образования российским университетам необходимо не только обращать внимание на разработку актуальных качественных образова-

¹ Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования за 2023 г., Министерство науки и высшего образования

Российской Федерации, Москва, 2024. URL: <http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orIaXtI.pdf>

тельных программ, но и учитывать психологические и межкультурные факторы взаимодействия преподавателей и студентов. Модели теории межкультурной коммуникации (МКК), которые находятся в фокусе нашего исследования, позволяют затронуть данный аспект осуществления международных образовательных проектов и могут быть использованы для повышения их конкурентоспособности.

Научные статьи, результаты которых явились теоретической базой для настоящего исследования, можно условно разделить на два блока, описывающие: 1) факторы, влияющие на процесс адаптации китайских студентов, вовлеченных в международные образовательные проекты, среди которых важное место занимают национальные особенности и культурные различия, 2) современное применение классических моделей теории МКК, их возможная модификация.

Исследования в области образования китайских студентов за рубежом [1; 2] не раз подтверждали необходимость учитывать национальные характеристики китайской культуры. Интерес к организации и особенностям обучения китайских студентов во всем мире обусловлен социальными, политическими, экономическими и образовательными факторами, а также растущим уровнем открытости Китая внешнему миру. За последние десятилетия высшее образование в Китае стало играть гораздо более значимую роль в экономическом развитии. Особенно ярко это проявилось в годы реализации правительственной инициативы «Один пояс – один путь» [3; 4], когда еще более выросла потребность в высококвалифицированных кадрах.

Изучая рост вовлеченности китайских студентов в международный образовательный процесс, специалисты отмечают [5] их высокие показатели успеваемости, что обуслов-

лено ценностью высшего образования в Китае, а также трудолюбием китайских студентов. Другими параметрами являются прагматизм, свойственный китайской культуре, а также стремление ставить национальные интересы выше индивидуальных [6]. Однако отмечается [6], что, следуя данным принципам, высшее образование часто сводится к выполнению определенной последовательности действий для получения результата, а не развитию критического мышления.

В научной литературе описывается опыт и трудности китайских студентов, вовлеченных в международные образовательные программы университетов мира. В основном трудности связаны с культурными различиями. Например, исследование [7], основанное на серии интервью китайских студентов, обучающихся в трех университетах Сеула (Республика Корея), позволило выделить такие трудные для них моменты, как существенные культурные различия, языковой барьер, низкий уровень взаимодействия с представителями другой культуры, существующие стереотипы и разница в подходах к обучению в странах. Китайским студентам было трудно осваивать дисциплины из-за необходимости знать английский и корейский языки, а также использовать аналитические навыки при выполнении заданий. Но самой большой трудностью было выстраивание коммуникаций с преподавателями и студентами, чье отношение было иногда шокирующим, а требования профессоров китайские студенты не всегда понимали.

Авторы, изучающие проблемы, которые возникают у китайских студентов в университетах Австралии [8], отмечают в первую очередь их потребность к адаптации в незнакомой образовательной культуре, а также кардинальное отличие методов преподавания в двух культурах. Изучение опыта МКК китайских

студентов, обучающихся в университетах Великобритании [9], позволило сделать заключение о важности индивидуального подхода к анализу поведения отдельных групп китайских респондентов в процессе межкультурной адаптации.

Исследование [10], посвященное выделению факторов стресса для китайских студентов, обучающихся по международным программам в шести европейских странах, показало, что наиболее существенными являются ограничения, связанные со знанием языка страны обучения, а также воспринимаемые культурные различия. Также авторы выделяют и другие, менее значимые факторы [11–13]: трудности интеграции в академическую среду, трудности социальной интеграции и решение каждодневных жизненных задач. Значительные проблемы в социальной и академической адаптации для китайских студентов также отмечают исследователи из США.

Подтверждением необходимости разработки особых подходов к преподаванию дисциплин для китайских студентов может являться исследование [14]. На основе эмпирического анализа на выборке более, чем 26 тысяч китайских студентов, обучающихся в США, Великобритании, Японии и России, автором было продемонстрировано существенное различие в уровне вовлеченности. Китайские студенты демонстрировали наименьшую вовлеченность, низкую активность и мотивацию при участии в дискуссиях и обсуждении дополнительных вопросов.

Отдельные исследования [15] посвящены важности развития навыков МКК среди профессорско-преподавательского состава. Культурные различия не обязательно являются препятствием для осуществления международных проектов в высшем образовании, в

любом взаимодействии важно определить базовые принципы коммуникации [16]. Также в статье [17] анализируются возможные шаги, которые могут предпринять университеты для лучшей адаптации китайских студентов. Авторы выделяют два главных этапа программы адаптации: подготовку и активную фазу, последняя непосредственно подразумевает патронаж, активное вовлечение студентов в занятия и внеклассные мероприятия, а также знакомство с культурой страны, в которую они приехали для получения образования. В другой статье [18] исследователи, анализируя частный коммуникативный опыт 22 китайских студентов, обучающихся в университете Нидерландов, отмечают их высокую восприимчивость к условиям межкультурного взаимодействия и влияние окружающей среды, что важно для методических аспектов образовательного процесса. Вопросы межкультурной коммуникации остаются значимыми и для китайских аспирантов, обучающихся за рубежом [19].

Необходимо отметить исследование [20], в котором авторы проводят глубинные интервью 14 студентов из КНР, обучающихся в МГУ. Ученые приходят к выводу, что в процессе обучения важно, чтобы китайские студенты могли оценивать и анализировать свое психологическое состояние в процессе адаптации в российском университете. Кроме того, целесообразно обеспечить куратора для каждой группы студентов, с которым они могли бы обсудить актуальные вопросы и возможные проблемы взаимодействия. Для многолетних программ авторы обосновывают важность включения в первый год обучения адаптивных курсов, направленных в том числе на лучшее понимание китайскими студентами особенностей культуры страны, в которой они обучаются.

В другой работе [21] утверждается, что адаптация китайских студентов выступает ключевым аспектом успеха российских образовательных программ для иностранцев, для чего авторы ставят целью выявление и описание специфических черт китайской культуры. Анализ китайской культуры можно встретить у различных авторов [9; 22], которые в качестве изучаемых параметров используют ключевые критерии отдельных теорий МКК.

Обращение к классическим моделям теории МКК на сегодняшний день остается актуальным, однако ряд исследователей [23–26] подчеркивают важность учета индивидуальных особенностей рассматриваемой выборки. Например, авторы [25], изучающие сферу предпринимательства в Китае, выявили, что индивидуальные различия в рамках одного культурного контекста в значительной степени определяют проактивное поведение и отношение к инновациям. В статье [26] утверждается, что для понимания различий в мышлении отдельных людей в разных культурах необходимо учитывать психологическое функционирование индивидов, на которое оказывает влияние и которое формирует культура.

В современных исследованиях авторы [24] сравнивают применимость различных моделей МКК, отмечая пересечение в описаниях характеристик культуры, однако делают вывод, что модели не заменяют друг друга. Предлагаются модификации классических моделей, например, в работе [27] модель, разработанная Гертом Хофстеде [22], была дополнена и заново оценена по отдельным аспектам для 102 стран; в фокусе были характеристики уровня коллективизма и долгосрочной ориентации культур. В статье [23] для китайской культуры было пересмотрено значение характеристики соревновательности; заключение

было сделано на основе анализа респондентов из университетской среды.

В последнее время наблюдаются изменения в китайской культуре под влиянием внутренних и внешних факторов, чему в первую очередь подвержено молодое поколение. Китай превратился в ведущую экономику мира по темпам роста, в современное государство с большими возможностями в развитии бизнеса и получении высшего образования, широким набором социальных благ для части населения, а также международной мобильности. Китай развивается во всех перечисленных сферах, что накладывает отпечаток на самосознание и поведение членов общества, особенно людей среднего возраста и молодежи. В условиях растущей интернационализации высшего образования отмечаются [28; 29; 30] изменения в уровне коммуникационной компетентности китайских студентов, что способствует их успешной адаптации в условиях других культур. Отмечается, что молодые люди осознают необходимость быстро освоиться с новыми условиями повседневной жизни, академической средой, правилами обучения в университете, особенностями коммуникации в студенческом коллективе и взаимодействия с университетскими преподавателями.

Подводя итог обзору научной литературы по теме исследования, нужно отметить, что вопрос анализа характеристик китайской культуры является актуальным для повышения уровня конкурентоспособности современных российских университетов на мировом рынке образования. Инструментом анализа могут выступать классические теории МКК. Использование теории МКК должно быть подтверждено для целевой аудитории, которой в настоящем исследовании является группа студентов китайско-российского образовательного проекта. В связи с изложенным выше

цель статьи – выявить специфику влияния национальных особенностей и культурных различий на процесс адаптации китайских студентов, вовлеченных в международный образовательный проект, на основе классической трактовки параметров культуры в целом.

Методология исследования

Проведение исследования было построено по методической схеме, представленной

на рисунке 1. В предыдущем разделе было обозначено, что в настоящее время остается актуальной проблема адаптации китайских студентов в другой культурной среде. Ее решение может способствовать росту привлекательности образовательных программ российских университетов. В качестве аналитического инструмента рассматриваются классические модели теории МКК.



Рис. 1. Методическая схема анализа характеристик китайской культуры, присущих студентам, вовлеченным в международный образовательный проект

Fig. 1. Methodological schema of the analysis of the Chinese culture characteristics for the students who involved in the international educational project

Источник: составлено авторами.

В рамках методической и эмпирической частей работы мы осуществляем следующие шаги. Во-первых, проводим систематизацию

классических моделей теории МКК и параметров культуры, которые описывает каждая модель. Во-вторых, выделяем значимые, с нашей



точки зрения, характеристики китайской культуры для анализа процесса взаимодействия студентов и преподавателей. В-третьих, разрабатываем анкету, где затрагиваем данные характеристики, так как понимаем, что культура современной молодежи в целом и студенческой аудитории в частности может иметь специфические черты. В-четвертых, с помощью результатов анкетирования китайских студентов, задействованных в международном образовательном проекте, подтверждаем или корректируем характеристики культуры, качественные или количественные значения которых были сделаны исследователями для китайской культуры ранее.

Систематизация классических моделей теории МКК представлена в таблице 1, где отражено краткое описание ключевых параметров моделей МКК и их интерпретация (составлено на основе монографий авторов моделей теории МКК: Эдвард Холл (Edward Hall)²; Герт Хофстеде (Geert Hofstede)³; Толкотт Парсонс и Эдвард Шилз (Talcott Parsons and Edward Shils)⁴; Флоренс Клакхон и Фред Стродтбек (Florence R. Kluckhohn and Fred L. Strodbeck)⁵).

Представленные в таблице 1 теоретические концепции являются инструментом для анализа любой культуры по выделенным авторами параметрам (характеристикам). Как правило, все параметры в моделях теорий МКК выражены в качественных оценках и имеют

описание характеристик культуры в различной степени детализации. Среди подходов выделяется модель Герта Хофстеде, который разработал количественную систему оценки культур по шести различным аспектам⁶, причем конкретные методы присвоения численных значений параметрам культуры не раскрываются. Количественная оценка каждого параметра в данной модели сопровождается качественным описанием аспекта национальной культуры.

Согласно упомянутым моделям теории МКК, китайская культура относится к высококонтекстному и реактивному типам, что означает значительную степень использования невербальных методов коммуникации, пунктуальность и внимательное отношение ко времени. Китайцы терпимо относятся к наличию иерархии в обществе, умеют хорошо приспосабливаться к окружающей среде. Китайская культура является коллективистской, однако в целом ее представители амбициозны, а одобрение получают такие человеческие характеристики, как упорство, настойчивость, стремление к карьерному росту. Китайцы относятся к представителям партикуляристской культуры, то есть для своего круга общения не отрицается наличие предпочтений. Система традиционных китайских ценностей сложна и включает духовность, почтительность к старшим, гармонию, терпимость и любовь к учебе.

² Hall E. T. The Silent Language. – Doubleday&Company, Inc., Garden City, New York, 1959. – 242 p.

Hall E.T. The Hidden Dimension. – Garden City, N.Y., Doubleday, 1996. – 201 p.

Hall E.T. Beyond Culture. – Garden City, N.Y.: Anchor Press, 1976. – 256 p.

³ Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context // Online Readings in Psychology and

Culture. – 2011. – Vol. 2 (1). URL: <https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8/> DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>

⁴ Parsons T., Shils E. Toward a General Theory of Action. – Harvard University Press, 1951. – 506 p.

⁵ Kluckhohn F. R., Strodbeck F. L. Variation in Value Orientations. – Evanston, Illinois, and Elmsford; New York: Row, Peterson, 1961. – 437 p.

⁶ Country comparison tool. URL: <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool>



Таблица 1

Модели теории межкультурной коммуникации: ключевые параметры

Table 1

Models of the theory of intercultural communication: the key parameters

Авторы	Параметры	Описание
Эдвард Холл (Edward Hall)	Контекст	Степень значимости скрытого смысла в элементах, сопутствующих коммуникации (высоконтекстные, с богатым подтекстом в виде знаков, интонации, жестов и других коммуникативных невербальных элементов, и низкоконтекстные культуры)
	Время	Планирование времени как процесс, в котором в каждый период возможно только одно действие, или допустимость одновременного выполнения нескольких
	Пространство	Степень открытости и близости людей при общении, отношение к личному и деловому пространству
Герт Хофстеде (Geert Hofstede)	Дистанция власти	Степень принятия обществом неравномерности в распределении власти между его членами
	Избегание неопределенности	Степень неопределенности, которую испытывают члены общества в непредвиденных ситуациях
	Индивидуализм	Принятие обществом того, что 1) достижения отдельной личности и личная ответственность за поступки независимы от коллективных убеждений, 2) доминируют групповые или коллективные воззрения
	Соревновательность	Доминирование в обществе качеств характера, в большей степени присущих мужчинам (напористость, быстрота принятия решений, стремление к достижению успеха) или женщинам (забота о близких, помощь наименее успешным, сострадание)
	Временная ориентация (прагматизм)	Стремление достичь целей на краткосрочную или долгосрочную перспективу
	Строгость социальных норм (социальные ограничения)	Характеристика общества, связанная с традициями и религией, ограничениями в социальной сфере и с личными ощущениями индивида как «счастливого» человека
Толкотт Парсонс и Эдвард Шилз (Talcott Parsons and Edward Shils)	Способ достижения социального статуса	Допустимость использования таких качеств как происхождение, возраст, пол и богатство для повышения социального и профессионального статуса
	Предел вовлеченности	Степень разделения жизненных сфер от абсолютно не смешиваемых с четко определенными социальными ролями до тесно пересекаемых (например, деловые и личные взаимоотношения)
	Равенство стандартов	Восприятие того, каким должно быть отношение к людям близкого окружения и остальным, их равенство перед законом и т. п.
	Эмоциональность	Уровень эмоциональности в отношениях в обществе в целом
	Индивидуализм	Степень превалирования личных интересов над общественными
Флоренс Клакхон и Фред Стродтбек (Florence R. Kluckhohn and Fred L. Strodbeck)	Природа человека	Степень открытости и внутренней доброты общества с необходимостью контроля за поведением людей
	Отношение к окружающей среде	Доминирование, гармония или покорность по отношению к окружающей среде
	Отношение ко времени	Совершение социальных действий с базовой опорой на прошлое, настоящее или будущее нации
	Социальная позиция	Степень социальной активности населения
	Модель отношений в обществе	Выстраивание четкой иерархии, важность родственных и других связей, индивидуализм
	Отношение к пространству	Что является наиболее важным в социальных гарантиях: частное, семейное или общественное пространство

Источник: составлено авторами статьи

Из большого разнообразия характеристик национальной культуры, представленных в таблице 1, для цели настоящего исследования были отобраны восемь, которые представлены на рисунке 2 и кратко описаны ниже.

Базовые характеристики для анализа.

Организуя и осуществляя учебный процесс в исследовательском университете, когда задействованы представители различных культур, необходимо принимать во внимание, что мы рассматриваем особые общественные группы, характеристики которых могут отличаться от характеристик общества в целом. Это две группы: «преподаватели» и «студенты». Факторы, которые могут влиять на характеристики и корректировать национальные черты культуры, для группы «преподаватели» – это

уровень образования и степень вовлеченности в процесс интернационализации; для группы «студенты» к этим двум характеристикам можно добавить юный возраст, когда возможна относительно быстрая трансформация отдельных базовых параметров. Анализируя культуры, взаимодействующие в интернациональном учебном процессе, с нашей точки зрения, наиболее важными являются следующие параметры: контекст, тип активности, дистанция власти, избегание неопределенностей, индивидуализм, соревновательность, равенство стандартов и национальные ценности.

Ниже кратко представлены детали выбранных параметров и аргументы для выбора каждого из них. На рисунке 2 представлены ключевые слова, связанные с каждой из характеристик.



Рис. 2. Характеристики культуры в международном образовательном проекте

Fig. 2. Characteristics of a culture in the international educational project

Источник: составлено авторами

Контекст. Для культур, относящихся к разным контекстным группам, важно знать особенности каждой из них для избегания сложных ситуаций и взаимного непонимания. В образовательном процессе возникает много ситуаций, связанных с личным контактом преподавателя и студента: учебные занятия, индивидуальные консультации. Важно быстрее

найти понятную для двух сторон форму коммуникаций.

Тип активности. Три основных типа активности культур: моноактивная, полиактивная и реактивная – достаточно сильно отличаются друг от друга базовыми характеристиками. Это умение слушать, дискутировать, обсуждать, работать в коллективе, принимать

решения. Здесь же – способность концентрироваться на одном деле в одном отрезке времени или, наоборот, умение охватывать ряд задач одновременно. Понимание ключевых характеристик во многом может определить доминирующий тип активности студентов и, следовательно, методы обучения, используемые преподавателем.

Дистанция власти. Сообщество университетского преподавателя и студентов – это коллектив, в котором должен быть «старший товарищ» или «мудрый наставник», отношение к которому во многом определяется особенностями национальной культуры.

Избегание неопределенностей. Данная характеристика связана с тем, насколько представители культуры склонны к стрессу в незнакомых или спонтанно развивающихся ситуациях. Понимание «степени стрессоустойчивости» студентов может позволить преподавателю корректировать учебный процесс, при необходимости избегая ненужных или излишне трудных ситуаций для студентов. В культурах, где высок уровень избегания неопределенностей, от преподавателей, как правило, ждут абсолютных знаний и умения ответить на все возникающие вопросы.

Индивидуализм. Существуют коллективистские и индивидуалистские культуры, представители которых позиционируют себя либо как часть коллектива, либо как отдельную личность. Коллективистским культурам комфортнее чувствовать себя в группе, работать вместе, ощущая поддержку членов своей группы. Студенческая группа – это коллектив. Преподавателю важно понимать, насколько каждый студент в группе зависит от коллектива.

Соревновательность. Это характеристика культуры, одобряющей человеческие черты, которыми наделяют представителей по гендерному признаку. В мужской культуре об-

ществом принимается преобладание агрессивности, настойчивости, целеустремленности и доминирования карьеры над потребностями семьи. Женская культура отличается одобрением таких черт, как терпимость, сострадание и стирание различий между полами. Амбициозность студентов может зависеть не только от типа культуры, к которой они принадлежат, но и от возраста и личных характеристик. Преподаватель может помочь студенту раскрыть свои лучшие качества.

Равенство стандартов. Во многих культурах существует понятие своего окружения, когда делаются значительные различия в отношениях к «своим» и «чужим». Зная особенности такой культуры, необходимо заранее определить отношение преподавателя к данному вопросу, для того чтобы не попасть в неловкую ситуацию, например, когда студент полагает, что он является «своим» и ждет от преподавателя лояльного отношения в спорной ситуации.

Национальные ценности. Каждая культура характеризуется своей системой ценностей. Многие культуры мира, особенно восточные, трепетно относятся к ценностям, сформировавшимся столетиями, и в настоящее время опираются на них в своей повседневной жизни. Национальные ценности необходимо знать и уважать, для того чтобы наладить контакт в любом интернациональном коллективе, в том числе между преподавателями и студентами, принадлежащими разным культурам.

Также важно отметить, что при интернационализации наблюдаются два взаимонаправленных процесса: происходит учет национальных особенностей как с одной, так и, с другой стороны. Для преподавателя является существенным учет национальной специфики взаимоотношений в учебном процессе, а также внедрение общепризнанных мировых правил коммуникации и этического поведения.

Разработка анкеты. Для проведения исследования была подготовлена анкета, содержащая 25 ситуационных вопросов с выбором

ответов. Затем ответы на вопросы были интерпретированы как наличие определенных характеристик по выбранным параметрам моделей теории МКК (табл.2).

Таблица 2

Методические аспекты анкетирования

Table 2

Methodology of questionnaire

Характеристика	Авторы концепции	Содержание вопросов	Ожидания
Контекст	Э. Холл	Важность получения прямых ответов на конкретно сформулированные вопросы и задания. Однозначность в формулировках и интерпретации ситуаций	Важна не только четкая словесная формулировка, но и форма подачи материала
Тип активности	Р. Льюис	Стремление к планированию и отношение ко времени. Уважение и умение учитывать мнение и позицию собеседника	Бережное и рациональное отношение ко времени. Умение слушать
Дистанция власти	Г. Хофстеде	Значимость учителя и родителей в жизни молодых людей. Уважение к старшим и стремление помочь им в любой ситуации, жертвуя своим комфортом	Высокая степень уважения, особенно к учителям и наставникам
Избегание неопределенностей	Г. Хофстеде	Стремление избегать неожиданных ситуаций и степень неприятия их в жизни и в учебе. Интерес к новым нестандартным сложным учебным заданиям	Высокая стрессоустойчивость и высокая степень принятия нового во всем
Индивидуализм	Г. Хофстеде	Отношение к выполнению коллективных и индивидуальных заданий. Понимание собственных заслуг и вклада в выполнение общего дела	Высокий уровень коллективизма. Ощущение комфорта при выполнении заданий в группе
Соревновательность	Г. Хофстеде	Отношение к просьбам о помощи в процессе выполнения заданий. Вопросы этики и справедливости в учебном процессе	Ревностное отношение к собственным достижениям и стремление быть лучшим
Равенство стандартов	Ф. Тромпенаарс, Ч. Хэмпден-Тернер	Отношение к «своим» и «чужим». Стремление расположить к себе людей. Необходимость подарков	Важно окружение близких людей
Национальные ценности	Ф. Клакхон, Ф. Стродтбек	Важность соблюдения национальных ценностей всеми поколениями, как старшими, так и молодежью	Основные ценности студента: сознательность, усердие, стремление к учебе

Источник: составлено авторами

В таблице 2 представлено краткое содержание групп вопросов анкеты, их соответствие рассматриваемым характеристикам и моделям МКК, а также ожидаемые ответы респондентов.

Содержание вопросов и ожидания ответов на них, изложенные в таблице 2, рассматриваются как гипотеза исследования: мы

предполагаем, что характеристики китайской культуры, сформулированные на основе положений теории МКК, совпадут с интерпретацией результатов анкетирования студентов, вовлеченных в международный образовательный проект.

На рисунке 3 в качестве примера приведены некоторые вопросы анкеты.

<p>Я могу делать одновременно несколько дел, например: заниматься спортом и обсуждать учебу с друзьями; или готовить еду и разговаривать с родителями по телефону; или читать книгу и слушать музыку:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • да • нет • иногда
<p>2. Когда Ваша группа на занятии обсуждает какую-то проблему, вы обычно:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • высказываетесь по очереди, стараетесь не перебивать • говорите, как получается, иногда перебиваете друг друга • говорите все вместе, не всегда всем удастся высказать свое мнение • говорите, как разрешает преподаватель
<p>3. Если я зашел в аудиторию, где могут разместиться 200 человек, но сейчас сидит только 10 моих одноклассников, то я сяду:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • рядом с ними • на дальний ряд, чтобы вокруг было много свободного места • на свое любимое место, независимо от того, где сидят все остальные • на первый ряд, чтобы лучше слышать преподавателя
<p>4. Если мне не понятна фраза в презентации на занятии у российского преподавателя, я (может быть несколько ответов):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • спрошу у преподавателя, что она означает • найду незнакомые слова в словаре • спрошу у другого студента, что означает фраза • не буду ничего делать, пусть останется непонятной
<p>5. Если у российского преподавателя есть просьба или вопрос не по теме курса, то я:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • найду полную информацию, подробно расскажу и покажу, как это сделать • предложу помощь, и мы сделаем это вместе • попрошу друга, чтобы он помог преподавателю • скажу, что не знаю, как это делать

Рис. 3. Пример вопросов анкеты

Fig. 3. Examples of the questionnaire

Источник: составлено авторами.

Все составленные вопросы анкеты относились к одному или нескольким теоретическим моделям МКК согласно характеристикам, описанным в таблице 2. Вопросы сформулированы таким образом, чтобы можно было сделать заключение о важности для респондента его взаимодействия с близкими людьми, преподавателями и коллективом, определении жизненных приоритетов и целей, отношении к сложным ситуациям. Интерпретация ответов осуществлялась согласно сформулированным ожиданиям, описанным в таблице 2.

Например, первый вопрос (рис. 3) связан с типом активности респондента, отношением

ко времени, способностью планировать и типом коммуникаций. Второй вопрос нацелен на выявление уровня параметра дистанции власти и позиционирования преподавателя в образовательном процессе. Третий вопрос связан с проявлением черт индивидуализма. Следующий – отражает степень отношения к новому в учебном процессе, описывается параметром избегания неопределенности, также он может отчасти характеризовать уровень соревновательности. И завершающий вопрос связан как с дистанцией власти, так и с понятием равенства стандартов.

Эмпирическая база исследования. Практическую часть исследования мы реализовали

с помощью опроса студентов Китайско-российского института, открытого на базе Хэйлунцзянского университета (г. Харбин, КНР) совместно с Новосибирским национальным исследовательским университетом (НГУ, г. Новосибирск, РФ) в 2013 г.

Схематически организация международной образовательной программы представлена на рисунке 4. Обучение в бакалавриате

занимает четыре года, в программе представлено шесть направлений подготовки. Первые два года студенты обучаются в Китае, в г. Харбине. На третьем курсе лучшие студенты по дисциплине «русский язык» при финансовой поддержке Правительства КНР и провинции Хэйлунцзян могут пройти обучение в НГУ.



Рис. 4. Структура образовательной программы НГУ и КРИ Хэйлунцзянского университета
Fig. 4. The structure of an educational program of NSU and SRI of Heilongjiang university

Источник: составлено авторами

Студенты Хэйлунцзянского университета – это студенты северо-восточных провинций Китая, где традиционно находится большое количество промышленных предприятий, в том числе крупных и государственных.

В силу особенностей климата сельское хозяйство этого региона представлено небольшим объемом производимой продукции, в основном связанным с разведением крупного рогатого скота и выращиванием некоторых сельскохозяйственных культур. В связи с данными условиями экономического развития

уровень жизни этих провинций является не самым низким, однако далек от высокоразвитых приморских территорий. Северо-Восточный Китай территориально близок к России, поэтому его экономика в той или иной степени всегда была связана с нашей страной.

В 2018–2022 гг. по ВВП провинция Хэйлунцзян занимала 25-е место среди 31 провинции. В то же время данный регион может быть охарактеризован как урбанистический, здесь доминирует городское население, в отличие

от общенационального уровня. Согласно статистике⁷, в 2022 г. доля городского населения в среднем по стране составляла 34 %, в то время как в провинции Хэйлунцзян – 66 %. Наконец, данный регион занимает высокое место среди всех провинций по показателям высшего образования. Например, по количеству студентов он находится на 14 месте из 31.

В анкетировании, которое проводилось среди студентов, обучающихся по направлениям «физика», «химия», «биология», «экономика», «юриспруденция» и «математика», в отдельные периоды, начиная с февраля 2018 г. по декабрь 2019 г., приняли участие 135 человек. Все респонденты являлись учащимися третьего и четвертого годов обучения, среди опрошенных было 79 юношей и 56 девушек. На основании проведенного анкетирования ниже мы приводим заключение относительно характеристики респондентов – представителей китайской культуры.

Результаты исследования

В своей массе молодые китайские студенты, проживающие в Северо-Восточном Китае, в преимущественно урбанистической местности с жестким климатом, невысоким уровнем жизни и в обстановке стремления к получению высшего образования, остаются вежливыми, тактичными, избегающими конфликтных ситуаций людьми, которые стараются не уронить свое достоинство и не испортить репутацию другого человека, даже если ситуация неоднозначна с точки зрения равенства и справедливости.

Контекст и тип активности. Китайские студенты в полной мере демонстриро-

вали качества высококонтекстной, а также реактивной культуры. Молодые люди в целом поддерживают идеи иерархии в обществе, в группе, в отношении между старшими и младшими товарищами, между преподавателями и студентами. В ответах на соответствующие вопросы анкеты не было отрицания того, что преподаватель является центральным звеном учебного процесса. Однако студенты с энтузиазмом воспринимают новые для них методы обучения, связанные с деловыми играми и дискуссиями, что предполагает выполнение преподавателем роли координатора во время проведения занятий.

Дистанция власти и избегание неопределенностей. Китайские студенты в основном не испытывали трудности при необходимости корректировки своих каждодневных планов, более 70 % опрошенных демонстрировали мобильность и готовность к нововведениям. Поэтому можно заключить, что параметры дистанции власти и избегания неопределенностей будут близки к средним и, с нашей точки зрения, для китайских молодых людей их значение будет несколько отлично от того, что определено Гертом Хофстеде⁸ для китайской культуры в целом.

Индивидуализм и соревновательность. Китайские студенты очень амбициозны, и каждый из них стремится достичь высоких результатов. Приблизительно 85 % из опрошенных студентов уже знают, где они хотят работать или учиться дальше, многие задумывались об этом еще до поступления в университет. Китайская культура является культурой мускулинного типа, и мы полагаем, что уровень мускулинности для молодого поколения выше, чем средние показатели для нации.

⁷ National Data NBS. URL: <https://data.stats.gov.cn/>

⁸ Согласно оценкам, китайская культура характеризуется высоким показателем дистанции власти и низ-

ким показателем избегания неопределенностей. Численные значения можно найти здесь: URL: <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool?countries=china>

Равенство стандартов. Также опрос китайских студентов показал, что они, несомненно, относятся к партикуляристской культуре. Было выявлено, что для подавляющего большинства респондентов стандартом поведения выступала обязательность выражения благодарности и уважения в материальной форме. В связи с этим определенной проблемой для преподавателя может явиться то, что китайские студенты, воспринимая сообщество преподавателя и студентов как единое целое, могут быть настроены на получение дополнительных преференций именно для них и лояльного отношения к ним.

Национальные ценности остаются важным ориентиром для молодого поколения. Духовность, терпимость, трудолюбие, уважение к старшим, серьезное отношение к учебе – все эти качества можно в полной мере наблюдать у основной массы китайских студентов. Мы зафиксировали небольшой процент категоричных ответов, которые не вписываются в имеющиеся характеристики китайской культуры. Однако в любой выборке могут быть выбросы и отклонения. В большей степени это может быть справедливо для студенческой среды, в настоящее время ориентированной на Запад, имеющей большие возможности в связи с ростом благосостояния общества и увеличивающейся степенью интернационализации высшего образования.

В итоге можно утверждать, что гипотеза подтвердилась частично: полученные результаты анкетирования во многом совпадают с характеристиками китайской культуры, сделанными ранее на основе положений теории МКК. Некоторые различия мы видим по трем параметрам из восьми рассмотренных в исследовании: «дистанция власти», «избегание неопределенностей» и «соревновательность». Что касается параметра «дистанция власти», мы определяем его уровень для студенческой

среды ниже, чем для общества в целом. Китайские студенты демонстрировали более демократичное поведение, что можно связать с несколько другим восприятием идей общества иерархии, чем это определяется для китайской культуры. Уровень параметра «избегание неопределенностей» мы оцениваем ниже, чем для культуры в целом. Респонденты в общем не испытывали сложностей по отношению к нововведениям, которые были предложены в учебном процессе. Уровень параметра «соревновательность» для китайской культуры находится на среднем уровне, однако склоняется в сторону мужских характеристик. Для студенческой среды мы оцениваем данный параметр выше, более насыщенным качествами соревновательности, чем для культуры в целом.

Анализируя полученные результаты, мы допускаем возможность погрешности и их специфику. Специфика может быть связана как с принадлежностью к студенческой аудитории, так и с регионом страны, в котором проживают респонденты. Мы предполагаем, что результаты могут отличаться для студентов различных регионов Китая в силу сложившегося в каждом регионе уровня жизни, уровня интернационализации высшего образования, а также статуса отдельного университета.

Обсуждение. Заключение

Выполненное исследование актуально в силу складывающихся условий на мировом рынке высшего образования, где российские вузы могут улучшить свою конкурентную позицию. Сейчас невысокий процент китайских студентов выбирают российские образовательные программы. Росту популярности получения высшего образования в России для иностранцев может способствовать подход, учитывающий адаптацию китайских студентов в другой культурной среде. Модели теории МКК были рассмотрены как инструмент

анализа китайской культуры. В научной литературе есть работы, делающие акцент на отдельных культурных аспектах респондентов, в том числе из сферы высшего образования. Однако в статьях мы не встретили использования для анализа культур широкого спектра их характеристик, представленных в теории МКК к настоящему времени.

Систематизация классических базовых моделей теории МКК позволила представить широту параметров культуры. Четыре базовые модели теории МКК, разработанные Э. Холлом, Г. Хофстеде, Т. Парсонсом и Э. Шилсом, Ф. Клакхоном и Ф. Стродтбеком, содержат от трех до шести характеристик культуры. Для каждой модели данные параметры имеют качественную характеристику, а также модель Герта Хофстеде, дает количественную оценку аспектов каждой культуры.

Нами были выделены восемь характеристик культуры, значимых для образовательного процесса и коммуникаций в нем: контекст, тип активности, дистанция власти, избегание неопределенностей, индивидуализм, соревновательность, равенство стандартов и национальные ценности. Наиболее важным моментом в процессе выстраивания коммуникаций между преподавателем и студентами, с нашей точки зрения, является учет характеристик параметров «контекст» и «равенство стандартов». Для формирования типов учебных заданий значимо понимание нюансов, определяемых характеристиками «индивидуализм», «соревновательность» и «избегание неопределенностей». Для понимания процесса выстраивания способов донесения материала до слушателей необходимо принимать во внимание характеристики «тип активности», «дистанция власти» и «национальные ценности».

Разработка анкеты, использованной для подтверждения или корректировки существующих интерпретаций характеристик китайской культуры согласно моделям теории МКК, явилась важным промежуточным результатом и инструментом для проведения эмпирической части исследования. Анкета включала 25 вопросов, трактовка которых охватывала восемь характеристик культуры, выбранных для настоящего исследования. Анкета была составлена для целевой аудитории – студентов Китайско-российского института, обучающихся по программе международного образовательного проекта.

Гипотеза, поставленная в нашем исследовании, о полном соответствии характеристик китайской культуры, описанных в классических моделях, характеристикам, полученным на основе анкетирования китайских студентов, была подтверждена частично. Мы считаем, что три параметра теории МКК из восьми рассмотренных должны быть скорректированы для настоящей выборки респондентов: это параметры «дистанция власти», «избегание неопределенностей» и «соревновательность». Для студенческой среды уровень характеристик «дистанция власти» и «избегание неопределенностей» мы определяем ниже, а параметра «соревновательность» – выше, чем для общества в целом. Полученные результаты отчасти согласуются с выводами ряда исследователей [23; 27].

Результаты нашей работы могут быть полезны для руководителей и организаторов международных образовательных проектов, а также для профессорско-преподавательского состава, который стремится совершенствовать и актуализировать учебные дисциплины в рамках данных проектов с учетом факторов коммуникаций различных культур.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Tian S. On Intercultural Communication in Chinese International Education in the New Era // *Journal of Education and Educational Research*. – 2023. – Vol. 5 (2). – P. 77–82. DOI: <https://doi.org/10.54097/jeer.v5i2.12336>
2. Yang C., Popov V., Biemans H. J. A., Liu J. Challenges of Chinese Students in Intercultural Communication: A Systematic Literature Review // *Journal of Intercultural Communication*. – 2025. – Vol. 25 (1). – P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.36923/jicc.v25i1.993>
3. Xueqiu L. Study on Sino-Russian Cross-Border Cooperation on Higher Education in the Context of the Belt and Road Initiative // *World of Economics and Management*. – 2018. – Vol. 18 (3). – P. 140–150. DOI: <https://doi.org/10.25205/2542-0429-2018-18-3-140-150>
4. Wang Y. Cooperation under the Background of "Belt and Road" // *Research on China-Russia Higher Education*, Transactions on Comparative Education Clausius Scientific Press, Canada. – 2023. – Vol. 5 (1). – P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.23977/trance.2023.050101>
5. Loyalka P., Liu O. L., Li G., Kardanova E., Chirikov I., Hu S., Yu N., Ma L., Guo F., Beteille T., Tognatta N., Gu L., Ling G., Federiakin D., Wang H., Khanna S., Bhuradia A., Shi Z., Li Y. Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States // *Nature Human Behaviour*. – 2021. – Vol. 5 (7). – P. 892–904. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01062-3>
6. Xia C., Li X., Cao S. Challenges for the government-controlled education system in China // *International Journal of Education Development*. – 2023. – Vol. 97. – P. 102721. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102721>
7. Kwon Y. The sociocultural adjustment of Chinese graduate students at Korean universities: A qualitative study // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2013. – Vol. 37 (5). – P. 536–549. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.06.004>
8. Chen R. Th., Bennett S. When Chinese learners meet constructivist pedagogy online // *Higher Education*. – 2012. – Vol. 64 (5). – P. 677–691. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9520-9>
9. Gu Q. Maturity and Interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education // *European Journal of Education*. – 2009. – Vol. 44 (1). – P. 37–52. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.01369.x>
10. Cao C., Zhu C., Meng Q. An exploratory study of inter-relationships of acculturative stressors among Chinese students from six European union (EU) countries // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2016. – Vol. 55. – P. 8–19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.003>
11. Forbush E., Foucault-Welles B. Social media use and adaptation among Chinese students beginning to study in the United States // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2016. – Vol. 50. – P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.10.007>
12. Zhang J., Goodson P. Acculturation and psychosocial adjustment of Chinese international students: Examining mediation and moderation effects // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2011. – Vol. 35 (5). – P. 614–627. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.004>
13. Ruble R. A., Zhang Y. B. Stereotypes of Chinese international students held by Americans // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2013. – Vol. 37 (2). – P. 202–211. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.12.004>
14. Щеглова И. А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2018. – Т. 22, № 3. – С. 155–164. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36285526> DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.034>



15. Francis B., Jean-Francois B. Teaching French as a Second Language to Chinese students: Instructional staff adaptation and intercultural competence development // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2010. – Vol. 34 (6). – P. 561–570. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.01.003>
16. Nam B. H., Yang Y., Draeger R. Jr. Intercultural communication between Chinese college students and foreign teachers through the English corner at an elite language university in Shanghai // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2023. – Vol. 93. – P. 101776. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101776>
17. Zhao X., Ding S., Kalashnyk L., Luhova T. Cultural adaptation of Chinese students as the need of their education abroad process // *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. – 2020. – Vol. 4. – P. 388–399. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.4856>
18. Yang C., Popov V., Biemans H. J. A. Chinese students' perceptions of affordances and challenges, and their associated reactions within different contexts of intercultural communication // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2025. – Vol. 105. – P. 102133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102133>
19. Kong L., Ma Z., Li X., Kim H. Interactions between international doctoral students studying in China and their advisors: The role of intercultural adaptive guidance and psychological safety // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2023. – Vol. 96. – P. 101872. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101872>
20. Рыбакова М. В., Иванова Н. А. Адаптация китайских студентов в российских вузах: некоторые проблемы // *Социально-гуманитарные знания*. – 2022. – № 3. – С. 410–417. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48926951> DOI: <https://doi.org/10.34823/SGZ.2022.3.51823>
21. Кузнецова О. В., Дерюгин П. П., Лебединцева Л. А., Кремнёв Е. В. Особенности адаптации китайских студентов в российских вузах: история и современность // *NOMOTHETIKA: Философия. Социология. Право*. – 2025. – № 1. – С. 18–31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82377422> DOI: <https://doi.org/10.52575/2712-746X-2025-50-1-18-31>
22. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context // *Online Readings in Psychology and Culture*. – 2011. – Vol. 2 (1). URL: <https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8/> DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
23. Komisarof A., Akaliyski P. New developments in Hofstede's Individualism-Collectivism: A guide for scholars, educators, trainers, and other practitioners // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2025. – Vol. 107. – P. 102200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102200>
24. Minkov M., Schachner M. Relationships between Big Five personality traits and individual-level cultural components // *Personality and Individual Differences*. – 2024. – Vol. 226. – P. 112691. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112691>
25. Zheng F., Zhao C., Yasmin F., Sokolova M. Hofstede's cultural dimensions and proactive behavior as the antecedents of entrepreneurial innovativeness // *Acta Psychologica*. – 2025. – Vol. 256. – P. 104948. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104948>
26. Minkov M., Vignoles V. L., Welzel C., Akaliyski P., Bond M.H., Kaasa A., Smith P. B. Comparative Culturology and Cross-Cultural Psychology: How Comparing Societal Cultures Differs from Comparing Individuals' Minds Across Cultures // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2024. – Vol. 55 (2). – P. 164–188. DOI: <https://doi.org/10.1177/00220221231220027>
27. Minkov M., Kaasa A. Do dimensions of culture exist objectively? A validation of the revised Minkov-Hofstede model of culture with World Values Survey items and scores for 102 countries



- // Journal of International Management. – 2022. – Vol. 28 (4). – P. 100971. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intman.2022.100971>
28. Wang Y., Kulich S. J. Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview- and model-based domestic course design in China // International Journal of Intercultural Relations. – 2015. – Vol. 48. – P. 38–57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.013>
29. Mu Y., Yu B. Developing intercultural competence in college business English students: A study of innovative teaching in China // International Journal of Intercultural Relations. – 2023. – Vol. 92. – P. 101747. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101747>
30. Li J., Yuan F., Kulich S. Foreign language learners' self-perceived proficiency and intercultural competence: Mediating roles of quantity and quality of intercultural interactions // International Journal of Intercultural Relations. – 2025. – Vol. 107. – P. 102206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102206>

Поступила: 01 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

С. В. Бекарева (руководитель исследования, основной исполнитель): концепция и дизайн исследования, литературный обзор, оформление текста статьи, интерпретация результатов и общее руководство.

Е. Н. Исупова (исполнитель): сбор эмпирического материала, литературный обзор, интерпретация результатов.

Сюецин Цзу (исполнитель): сбор эмпирического материала, интерпретация результатов.

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

Информация о конфликте интересов:

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



Информация об авторах

Бекарева Светлана Викторовна

кандидат экономических наук, заведующий,
кафедра финансов и кредита,
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет,
ул. Пирогова, 1, г. Новосибирск, 630090, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0598-278X>
SPIN-код: 8269-3117
E-mail: s.bekareva@g.nsu.ru

Исупова Екатерина Николаевна

кандидат экономических наук, доцент,
кафедра финансов и кредита,
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет,
ул. Пирогова, 1, г. Новосибирск, 630090, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3931-3373>
E-mail: e.meltenisova@g.nsu.ru

Цзу Сюецин

кандидат филологических наук, заместитель директора,
высшая школа перевода,
институт русского языка,
Хэйлунцзянский университет,
ул. Нан Ган, 74, г. Харбин, 150080, Китай.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0002-5935-3671>
E-mail: xq_zu@163.com



The specifics of the influence of national peculiarities and cultural differences on the adjustment of Chinese students involved in international educational projects: Assessment based on the theory of intercultural communication

Svetlana V. Bekareva ¹, Ekaterina N. Isupova^{1, 2}, Xueqing Zu³

¹ Novosibirsk State University (NSU), Novosibirsk, Russian Federation

² Institute of Economics and Industrial Engineering, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
Novosibirsk, Russian Federation

³ Heilongjiang University, Harbin, Heilongjiang province, People's Republic of China

Abstract

Introduction. The implementation of international projects in higher education requires consideration of the cultural characteristics of the interacting parties within the educational process. Classical theories of intercultural communication (ICC) reflect averaged quantitative and qualitative assessments of cultural characteristics, which, in our view, may differ across various social groups and age groups. The purpose of this article is to determine whether there are discrepancies between the assessment of Chinese cultural characteristics among university students involved in an international educational project and the classical interpretations of cultural aspects in general.

Materials and Methods. We systematized classical approaches within the theory of intercultural communication and identified key characteristics that we deemed appropriate for evaluating the communicative qualities of Chinese students. A questionnaire was developed to test the core models of ICC theory, and a survey was conducted among respondents. The survey was made on a sample of 135 Chinese students who were involved in the international educational project. The results were analyzed to confirm or adjust the descriptions of parameters of Chinese culture based on the foundational theories of ICC.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Laboratory of Financial Research, Development and Implementation of Modern Methods in Financial Education, Novosibirsk State University (NSU), by a state assignment between Alfa-Bank and NSU. Project No. 100000172378 ("Scientific analysis of the effectiveness of international educational projects").

For citation

Bekareva S. V., Isupova E. N., Zu X. The specifics of the influence of national peculiarities and cultural differences on the adjustment of Chinese students involved in international educational projects: Assessment based on the theory of intercultural communication. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 289–313. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.13>

 Corresponding Author: Svetlana V. Bekareva, s.bekareva@g.nsu.ru

© Svetlana V. Bekareva, Ekaterina N. Isupova, Xueqing Zu, 2025



Results. *Communication models previously described by researchers were partially confirmed in our study. Chinese students exhibited traits of a high-context culture, where non-verbal methods of communication are important, as well as features of a reactive culture, characterized by attentive information processing and careful decision-making. Among the respondents, there was approval of ideas such as hierarchy and collectivism, pronounced competitiveness, and a strong inclination to support their social circle. Chinese students were also distinguished by diligence, a responsible attitude toward their studies, and adherence to traditional values.*

However, we identified several differences from previously described characteristics of Chinese culture in three parameters of ICC theory: power distance, uncertainty avoidance, and competitiveness. Modern Chinese students demonstrate decreased adherence to hierarchical principles, acceptance of innovations, and a strong tendency toward competitiveness.

Conclusions. *The survey results and the adjustments made to existing descriptions of Chinese cultural characteristics found in classical ICC theories are valuable for participants in international projects in higher education, which are currently a prominent trend in the development of universities. Enhancing the communication skills of Russian educators working with students from different cultural backgrounds is aimed at improving the quality of instruction within international educational programs and competitiveness of the Russian universities in the world market of education.*

Keywords

Higher education; International educational project; Intercultural communication theory; Characteristics of Chinese culture; Power distance; Uncertainty avoidance; Competitiveness.

REFERENCES

1. Tian S. On intercultural communication in Chinese international education in the new era. *Journal of Education and Educational Research*, 2023, vol. 5 (2), pp. 77-82. DOI: <https://doi.org/10.54097/jeer.v5i2.12336>
2. Yang C., Popov V., Biemans H. J. A., Liu J. Challenges of Chinese students in intercultural communication: A systematic literature review. *Journal of Intercultural Communication*, 2025, vol. 25 (1), pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.36923/jicc.v25i1.993>
3. Xueqiu L. Study on Sino-Russian cross-border cooperation on higher education in the context of the belt and road initiative. *World of Economics and Management*, 2018, vol. 18 (3), pp. 140-150. DOI: <https://doi.org/10.25205/2542-0429-2018-18-3-140-150>
4. Wang Y. Cooperation under the background of “Belt and Road”. *Research on China-Russia Higher Education*, Transactions on Comparative Education Clausius Scientific Press, Canada, 2023, vol. 5 (1), pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.23977/trance.2023.050101>
5. Loyalka P., Liu O. L., Li G., Kardanov E., Chirikov I., Hu S., Yu N., Ma L., Guo F., Beteille T., Tognatta N., Gu L., Ling G., Federiakin D., Wang H., Khanna S., Bhuradia A., Shi Z., Li Y. Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States. *Nature Human Behaviour*, 2021, vol. 5 (7), pp. 892-904. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01062-3>
6. Xia C., Li X., Cao S. Challenges for the government-controlled education system in China. *International Journal of Education Development*, 2023, vol. 97, pp. 102721. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102721>
7. Kwon Y. The sociocultural adjustment of Chinese graduate students at Korean universities: A qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013, vol. 37 (5), pp. 536-549. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.06.004>



8. Chen R. Th., Bennett S. When Chinese learners meet constructivist pedagogy online. *Higher Education*, 2012, vol. 64 (5), pp. 677-691. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9520-9>
9. Gu Q. Maturity and Interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education. *European Journal of Education*, 2009, vol. 44 (1), pp. 37-52. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.01369.x>
10. Cao C., Zhu C., Meng Q. An exploratory study of inter-relationships of acculturative stressors among Chinese students from six European union (EU) countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 2016, vol. 55, pp. 8-19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.003>
11. Forbush E., Foucault-Welles B. Social media use and adaptation among Chinese students beginning to study in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 2016, vol. 50, pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.10.007>
12. Zhang J., Goodson P. Acculturation and psychosocial adjustment of Chinese international students: Examining mediation and moderation effects. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, vol. 35 (5), pp. 614-627. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.004>
13. Ruble R. A., Zhang Y. B. Stereotypes of Chinese international students held by Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 2013, vol. 37 (2), pp. 202-211. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.12.004>
14. Shcheglova I. A. Cross-cultural comparison of students' academic engagement. *University Management: Practice and Analysis*, 2018, vol. 22 (3), pp. 155-164. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36285526> DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.034>
15. Francis B., Jean-Francois B. Teaching French as a Second Language to Chinese students: Instructional staff adaptation and intercultural competence development. *International Journal of Intercultural Relations*, 2010, vol. 34 (6), pp. 561-570. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.01.003>
16. Nam B. H., Yang Y., Draeger R. Jr. Intercultural communication between Chinese college students and foreign teachers through the English corner at an elite language university in Shanghai. *International Journal of Intercultural Relations*, 2023, vol. 93, pp. 101776. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101776>
17. Zhao X., Ding S., Kalashnyk L., Luhova T. Cultural adaptation of Chinese students as the need of their education abroad process. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2020, vol. IV, pp. 388-399. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.4856>
18. Yang C., Popov V., Biemans H. J. A. Chinese students' perceptions of affordances and challenges, and their associated reactions within different contexts of intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 2025, vol. 105, pp. 102133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102133>
19. Kong L., Ma Z., Li X., Kim H. Interactions between international doctoral students studying in China and their advisors: The role of intercultural adaptive guidance and psychological safety. *International Journal of Intercultural Relations*, 2023, vol. 96, pp. 101872. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101872>
20. Rybakova M. V., Ivanova N. A. Adaptation of Chinese students at Russian universities: Problems. *Social-humanitarian Knowledge*, 2022, no. 3, pp. 410-417. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48926951> DOI: <https://doi.org/10.34823/SGZ.2022.3.51823>
21. Kuznetsova O. V., Deryugin P. P., Lebedintseva L. A., Kremnyov E. V. Some peculiarities of Chinese students' adaptation in Russian universities: History and modernity. *NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Law*, 2025, vol. 50 (1), pp. 18-31. (In Russian) URL:



- <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82377422> DOI: <https://doi.org/10.52575/2712-746X-2025-50-1-18-31>
22. Hofstede G. Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2011, vol. 2 (1). URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8> DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
 23. Komisarof A., Akaliyski P. New developments in Hofstede's individualism-collectivism: A guide for scholars, educators, trainers, and other practitioners. *International Journal of Intercultural Relations*, 2025, vol. 107, pp. 102200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102200>
 24. Minkov M., Schachner M. Relationships between Big Five personality traits and individual-level cultural components. *Personality and Individual Differences*, 2024, vol. 226, pp. 112691. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112691>
 25. Zheng F., Zhao C., Yasmin F., Sokolova M. Hofstede's cultural dimensions and proactive behavior as the antecedents of entrepreneurial innovativeness. *Acta Psychologica*, 2025, vol. 256, pp. 104948. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104948>
 26. Minkov M., Vignoles V. L., Welzel C., Akaliyski P., Bond M. H., Kaasa A., Smith P. B. Comparative culturology and cross-cultural psychology: How comparing societal cultures differs from comparing individuals' minds across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2024, vol. 55 (2), pp. 164-188. DOI: <https://doi.org/10.1177/00220221231220027>
 27. Minkov M., Kaasa A. Do dimensions of culture exist objectively? A validation of the revised Minkov-Hofstede model of culture with world values survey items and scores for 102 countries. *Journal of International Management*, 2022, vol. 28 (4), pp. 100971. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intman.2022.100971>
 28. Wang Y., Kulich S. J. Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview- and model-based domestic course design in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015, vol. 48, pp. 38-57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.013>
 29. Mu Y., Yu B. Developing intercultural competence in college business English students: A study of innovative teaching in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 2023, vol. 92, pp. 101747. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101747>
 30. Li J., Yuan F., Kulich S. Foreign language learners' self-perceived proficiency and intercultural competence: Mediating roles of quantity and quality of intercultural interactions. *International Journal of Intercultural Relations*, 2025, vol. 107, pp. 102206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2025.102206>

Submitted: 01 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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





The authors' stated contribution:

Svetlana V. Bekareva

Contribution of the co-author: (head of the study, main author of the study): concept and design of the study, literary review, formatting the text of the article, interpretation of the results and general guidance of the study.

Ekaterina N. Isupova

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, literary review, interpretation of the results.

Xueqing Zu

Contribution of the co-author: (author of the study): collection of materials, interpretation of the results.

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

Information about competitive interests:

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

Information about the Authors

Svetlana Viktorovna Bekareva

Candidate of Economic Sciences, Head of the Chair
Chair of Finance and Credit
Novosibirsk State University
Pirogova str., 1, Novosibirsk, 630090, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0598-278X>
E-mail: s.bekareva@g.nsu.ru

Ekaterina Nikolaevna Isupova

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
Chair of Finance and Credit
Novosibirsk State University
Pirogova str., 1, Novosibirsk, 630090, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3931-3373>
E-mail: e.meltenisova@g.nsu.ru

Xueqing Zu

PhD in Philology, Deputy Director
Higher School of Translation and Interpreting, Faculty of Russian Language
Heilongjiang University
Nun Gun str., 74, Harbin, 150080, People's Republic of China.
ORCID ID: <http://orcid.org/0009-0002-5935-3671>
E-mail: xq_zu@163.com



УДК 378.147.88+316.752+17.022.1

DOI: [10.15293/2658-6762.2505.14](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.14)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Формирование финансовой культуры в институтах семьи и образования: специфика влияния процесса педагогического сопровождения

Д. С. Василина¹, Н. Е. Хабибова¹, А. Р. Арслангареева¹, Л. Н. Баянова¹¹ Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов экономических дисциплин. Цель исследования состоит в выявлении влияния педагогического сопровождения процесса взаимодействия будущих педагогов с институтом семьи (с молодыми и неполными семьями) на повышение уровня сформированности их финансовой культуры.

Методология. В исследовании обособление финансовой культуры осуществлено на основе традиции научной школы педагогической культурологии. Для достижения исследовательской цели авторы использовали теоретические (анализ, обобщение, систематизация) и эмпирические (анкетирование) методы, методы статистической обработки информации. В исследовании приняли участие 38 будущих педагогов (как организаторы исследования), 134 молодые и неполные семьи обучающихся колледжей (как участники исследования). На основе разработанных анкет и опросника была выявлена прямая зависимость влияния педагогического сопровождения процесса взаимодействия будущих педагогов с институтом семьи (с молодыми и неполными семьями) на повышение уровня сформированности их финансовой культуры. На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована система педагогического сопровождения процесса взаимодействия будущих педагогов с институтом семьи (на примере молодых и неполных семей).

Результаты. Основные результаты исследования заключаются в следующем: было выявлено, что студенты (будущие педагоги экономических дисциплин) в процессе педагогической деятельности с институтом семьи (с молодыми и неполными семьями) в области формирования

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации проекта Конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова и Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы (приказ № 89/н от 16.04.2025 года «О победителях Конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров») по теме «Институт семьи в системе формирования и развития финансовой культуры: научно-педагогический аспект».

Библиографическая ссылка: Василина Д. С., Хабибова Н. Е., Арслангареева А. Р., Баянова Л. Н. Формирование финансовой культуры в институтах семьи и образования: специфика влияния процесса педагогического сопровождения // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 314–340. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.14>

✉ Автор для корреспонденции: Лейля Наилевна Баянова, balei81@mail.ru

© Д. С. Василина, Н. Е. Хабибова, А. Р. Арслангареева, Л. Н. Баянова, 2025

финансовой культуры повышают и свой уровень финансовой культуры. На практике было доказано, что эффективное педагогическое сопровождение процесса взаимодействия будущих педагогов с молодыми и неполными семьями представляет собой систему, состоящую из комплекса образовательно-просветительских мероприятий, работы студенческих объединений, организации целенаправленного учебного процесса, наставничества и тьюторства молодых и неполных семей.

Заключение. Результаты исследования доказывают, что педагогическое сопровождение процесса взаимодействия будущих педагогов с институтом семьи (с молодыми и неполными семьями) влияет на повышение уровня сформированности их финансовой культуры.

Ключевые слова: институт семьи; молодая семья; неполная семья; финансовая культура; профессиональная методическая компетенция; обучение будущих педагогов; педагогическое сопровождение.

Постановка проблемы

Преобразования, происходящие во всех сферах воспроизводства и развития современного человека, приводят к перестройке отношений семьи с обществом и с субъектами этой малой группы. Так, особо отмечается¹, что в последние десятилетия во многих странах мира наблюдается диссонанс между «постоянством, традиционно свойственным межличностным отношениям в семье, и той перманентно меняющейся жизнью, которая определяет деятельность человека вне семьи»². Но именно семья – фундаментальный институт, занимающий важное место в воспитании подрастающего поколения.

Современные семьи нередко недооценивают важность формирования и развития финансовой культуры у всех членов. Родители часто сосредотачиваются на эмоциональной поддержке детей, бытовых удобствах и получении хорошего образования, забывая уделить должное внимание обучению навыкам разум-

ного распоряжения деньгами, накопления активов и инвестирования. Между тем финансовая культура необходима для снижения рисков, предотвращения долгов и достижения долгосрочных финансовых целей. Недостаток таких знаний и навыков приводит к неоптимальным финансовым решениям, ухудшению благосостояния семьи и уменьшению шансов на достижение успеха в будущем. Особенно остро данная проблема стоит перед молодыми и неполными семьями.

Поэтому на всех уровнях образования актуализирована проблема формирования и развития финансовой культуры будущих граждан Российской Федерации, рассматриваемая в Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года³. Финансовая культура – это не просто знания, а сформированная система ценностей и личных качеств (навыки к обеспечению личной финансовой безопасности, эффективному планированию и ведению расходов). Ее многогранность рассмотрена

¹ Мустаева Ф. А. Самоопределение семьи в условиях трансформации российского общества: автореф. дисс. ... докт. социол. наук: 22.00.04. – Уфа, 2003. – 42 с.

² Там же. – С. 7.

³ Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. № 2958-р. URL: https://storage.consultant.ru/site20/202310/27/r_271023_2958.pdf

Д. А. Кунижевой [16] на основании анализа российских и зарубежных научных работ. Согласимся с автором, что финансовая культура носит междисциплинарный характер и представляет собой, с одной стороны, относящиеся элементы сознания финансовых акторов, а с другой – практик финансового поведения. Однако в исследованиях [8; 11] она рассматривается синонимично предпринимательским компетенциям (D. Parker, D. A. Turner, F. K. Yeboah, E. Mensah-Williams, D. A. Mante [8]) и даже предпринимательской грамотности (Н. Sujatmiko, T. J. Raharjo, F. Fakhruddin, T. Summinar [11]).

Несмотря на такое разногласие, исследователи сходятся в одном: финансовую культуру человека формирует не общество, а его конкретные элементы, обладающие определенной спецификой. Человек усваивает социальный опыт той группы, к которой он принадлежит⁴. При этом, как правило, ведущую роль играют представления его родителей, иных членов семьи, других представителей среды непосредственного окружения⁵. Так, Дж. Лопес, Дж. Берман, С. Куэто, М. Фавара, А. Санчес полагают, что данный процесс осуществляется в семье еще в раннем детстве, который плавно перерастает в подростковый и юношеский возраст (J. Lopez, J. Behrman, S. Cueto, M. Favara, A. Sanchez [4]). Аналогичные представления описаны в исследовании М. И. Лечиевой, А. А. Саидова, Р. А. Бураловой [18], показывающем детско-родительские отношения как важный фактор формирования экономической и, соответственно, финансовой культуры. А. В. Брехова, А. С. Куликова

[12] на основе долгих лет проведения экспериментальной работы в учебных заведениях России доказывают зависимость роли семьи в формировании всех необходимых качеств современного гражданина. И. П. Шкрябко, А. А. Попова, Е. С. Вареца, О. В. Белоус [24] поднимают вопрос об эффективной финансовой грамотности подрастающего поколения при тесном семейном взаимодействии всех ее членов.

Несмотря на имеющиеся исследования в выявлении закономерности влияния семьи на развитие финансовой культуры, за пределами рассмотрения в данном вопросе остаются молодые и неполные семьи. Так, А. В. Глузман, В. В. Меликьян [14] изучают только имеющиеся проблемы в области поддержки неполных семей, Ю. Рейм, С. Амберг, Я. Циммерман, У. Люкс, С. Уолпер изучают семьи, оставшиеся без одного из взрослых (Ju. Reim, S. Amberg, Ja. Zimmermann, U. Lux, S. Walper [9]), В. В. Паршина [19] исследует сложности, возникающие у молодых семей. Общие закономерности формирования и развития финансовой грамотности и финансовой культуры внутри полных российских семей рассмотрены Т. К. Ростовской, А. Б. Синельниковым [21].

Во всех странах научное сообщество озадачено проблемой формирования и развития финансовой культуры, которая решается различными способами: путем внедрения наставничества (W. P. Majani, J. Njiku [5]), работы квалифицированных специалистов (С. В. Лавриненко, Е. В. Старцева [17]) и подготовки агентов образования (B. Tournier,

⁴ Бенин В. Л. Педагогическая культурология. – М.: Флинта, 2021. – 370 с. URL: <https://znanium.ru/catalog/document?id=374722>

⁵ Бенин В. Л., Жукова Е. Д. Педагогическая культурология: к истории становления научного направления:

монография // Личность и культура в меняющемся мире: единство в многообразии. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 121-136.



Ch. Chimier, E. Klein [13]); использованием демократических методов объяснения основ финансовой грамотности (Ch. C. Monta, D. Bianchi, S. Edling, E. Biffi [6]); цифровой трансформацией процесса образования (L. Aleksieva [1]); внедрением искусственного интеллекта в образовательный процесс с дошкольного возраста (S. Haroud, N. Saqri [2]) и в повседневную практику (Ya. Kim, S. L. Vilches, S. Shapiro, A. Clarkson [3]); обращением к технологии Chat-GPT (L. Nowacki, A. E. Wrochna [7]), медиатехнологиям (О. А. Шамигулова, Д. С. Василина [23]). В данном исследовании эти способы стали основой для разработки педагогического сопровождения процесса взаимодействия будущих педагогов с институтом семьи.

Большую актуальность обозначенная проблема приобретает в обучении будущих педагогов экономических дисциплин. Именно они по окончании университета станут преподавателями профессиональных средних учебных заведений, где будут взаимодействовать не только с обучающимися, но и с их семьями [22]. Поэтому им необходимо владеть профессиональной методической компетенцией, позволяющей «самоопределиваться в профессиональном плане (повысить интерес к получению профессиональных знаний, умений и навыков), иметь опыт самоорганизации» [23, с. 61], уметь осуществлять процесс обучения в средних профессиональных учебных заведениях, а также взаимодействовать с институтом семьи. Финансовая культура является важным компонентом этой компетенции и профессио-

нальной подготовки студента – будущего преподавателя экономических дисциплин, а в последующем – залогом успешного влияния на семьи обучающихся. Такая целенаправленная деятельность легла в основу обоснованной, разработанной и апробированной системы педагогического сопровождения процесса взаимодействия будущих педагогов с институтом семьи (с молодыми и неполными семьями). Целью нашего исследования стало выявление особенностей влияния такого педагогического сопровождения на повышение уровня сформированности финансовой культуры будущих педагогов.

Методология исследования

Теоретические основания исследования

Формирование финансовой культуры как составной части общей культуры личности необходимо осуществлять еще с малого возраста, со взаимодействия внутри института семьи⁶. В дальнейшем эта «эстафетная палочка» перенимается учебными заведениями. В решении этой задачи особая роль принадлежит педагогу, обладающему развитым экономическим мышлением и практически владеющему основами экономики, методикой экономического просвещения не только своих обучающихся⁷, но и членов их семей. В этом плане М. М. Плоткиным [20] доказано, что многое зависит от общесоциального воспитания, которое и дает базу для накопления знаний в области финансовой культуры, а В. Л. Бениным и Е. Д. Жуковой⁸ обоснована важность культурологической составляющей.

⁶ Парамонова Е. Е. Формирование экономической культуры у учащихся в образовательном процессе: дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2003. – С. 18-19.

⁷ Квасникова Т. Ю. Этико-экономическое воспитание учащихся в образовательном процессе начальной

школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2002. – 28 с.

⁸ Бенин В. Л., Жукова Е. Д. Педагогическая культурология: к истории становления научного направления: монография // Личность и культура в меняющемся мире: единство в многообразии. – Екатеринбург:



Институт семьи имеет важное значение в обществе, обеспечивая его жизнедеятельность как в количественном (в воспроизводстве населения), так и качественном (в социализации) аспектах. Роль семьи определяется ее функциями: репродуктивной, воспитательной, экономической, бытовой, рекреационной.

Под институтом семьи понимается «добровольный союз мужчины и женщины, основанный на чувствах взаимной привязанности и согласия вступить в брак, зарегистрированный органами Записи актов гражданского состояния; членами семьи признаются супруги, родители и дети, усыновители и усыновленные, родные братья и сестры, дедушки, бабушки и внуки, отчимы, мачехи и падчерицы, проживающие совместно и ведущие общее хозяйство»⁹. По С. И. Ожегову¹⁰, семья – это «группа живущих вместе близких родственников или объединение людей, сплоченных общими интересами; при этом семьянином является человек, обладающий определенными качествами, необходимыми для семейной жизни»¹¹. Институт семьи определяется также «как сложная социальная структура, выполняющая репродуктивную, воспитательную, хозяйственную и защитную функции в обществе»¹²; «исторически сложившаяся и социально санкционированная форма объединения

людей, основанная на отношениях брака, родства или свойства»¹³.

В юриспруденции институт семьи рассматривается как «правовой институт, устанавливающий юридические основания возникновения, существования и прекращения семейных правоотношений»¹⁴. В философии семья – это «основа общественного бытия, призванная удовлетворять важнейшие жизненные потребности человека – воспроизводство рода, социализацию и охрану интересов членов семьи»¹⁵. В психологии это первичная малая группа, главной функцией которой является «поддержание физического, эмоционального и материального благополучия ее членов» [17, с. 183].

В педагогике институт семьи – это «фундаментальная ячейка общества, в которой осуществляются физическое, нравственное и интеллектуальное воспитание детей, закладываются основы социализации и адаптации личности к окружающей действительности»¹⁶. В социологии институт семьи – это «социальный институт, организующий личную жизнь людей, гарантирующий устойчивость общества, регулировку демографических процессов, воспитание и социализацию молодых по-

Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 121-136.

⁹ Российская Федерация. Федеральный закон «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 № 223-ФЗ URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/

¹⁰ Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: ООО «Дом славянской книги», 2022. – 960 с.

¹¹ Там же. – С. 528.

¹² Большая Российская энциклопедия / ответственный редактор С. Л. Кравец. – М.: Издательство «БРЭ», 2005. – С. 851. URL: <https://old.bigenc.ru/>

¹³ Большой энциклопедический словарь / гл. редактор А. М. Прохоров. – М.: Норинт, 2004. – С. 567. URL: <https://bik.sfu-kras.ru/elib/view?id=BOOK1-92.1/Б%20799-758899>

¹⁴ Энциклопедический словарь юридических наук / главный редактор Дж. Холланд. – М.: Инфра-М, 2006. – С. 86.

¹⁵ Философский энциклопедический словарь: справочное издание / ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Коралева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2007. – С. 467. URL: <https://bik.sfu-kras.ru/elib/view?id=BOOK1-87я2/Ф%20563-850889>

¹⁶ Петрова Т. И. Основы педагогики семьи. – М.: Академия, 2010. – С. 118.



колений, а также реализацию базовых человеческих потребностей (экономических, эмоциональных, физиологических)» [24, с. 191].

В культурологии институт семьи рассматривается как важнейшая культурная единица, хранительница и транслятор культурных ценностей, норм и традиций. Через семью передается этническая принадлежность, языковая культура, религиозные убеждения, этические стандарты и национальные стереотипы поведения¹⁷. В экономике институт семьи понимается как «экономический институт, производящий и распределяющий ресурсы (материальные блага, услуги, рабочую силу), обеспечивающий воспроизводство рабочей силы, производство домашних услуг и потребительских товаров, регулирование потребления и сбережений» [15, с. 320].

По мнению Б. Д. Парыгина¹⁸, семья – это «люди, объединенные брачным союзом, кровные родственники, проживающие на совместной территории и имеющие общность быта»¹⁹. Согласно исследованиям Т. Парсонса²⁰, семья не просто малая группа, имеющая связи брака или родственную связь, это «сложный социальный институт, имеющий собственную систему ценностей, норм, социальных ожиданий, механизмов контроля и санкций»²¹.

В. И. Добренков и А. И. Кравченко²² считают, что «семья как социальный институт имеет устойчивую структуру; она является самостоятельной системой управления, в которой все члены развивают жизненную важность и необходимость в культуре общения и ценностей»²³. В результате этих действий возможно допущение недопонимания, которое в дальнейшем приведет к разногласиям, но решение конфликтов происходит благодаря взаимным уступкам и соглашениям.

Семья является главным и фундаментальным институтом общества, который включает в себя культурную преемственность поколений, сохранение общечеловеческих ценностей, стабилизацию и развитие современного общества²⁴. Это мощный транслятор ценностей от поколения к поколению, «институт семьи имеет консолидирующее значение для общества, противостоит социальной напряженности»²⁵.

В большинстве стран мира институт семьи в сфере семейно-демографической ситуации находится в центре внимания науки и общества. В России семья рассматривается в рамках социальной и государственной политики, а также науки. Так, А. И. Антоновым²⁶ исследуются вопросы тенденций и перспектив

¹⁷ Соколов Е. В. Культурная антропология и этнография. – М.: Высшая школа, 2018. – 416 с.

¹⁸ Парыгин Б. Д. История отечественной социальной психологии // Методология и история педагогики. – 2007. – № 2. – С. 40-53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19011606>

¹⁹ Там же. – С. 46.

²⁰ Парсонс Т. Социальные системы / перевод В. Григорьев, В. Семенова. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2000. – 134 с. URL: <https://iphrras.ru/uplfile/root/biblio/vst/2008/parsons.pdf>

²¹ Там же. – С. 83.

²² Добренков В. И. Социология. – М.: ИНФРА-М, 2023. – 624 с. URL: <https://znanium.ru/catalog/document?id=422080>

²³ Там же. – С. 312.

²⁴ Брехова А. В., Куликова А. С. Роль семьи в формировании патриотических чувств у обучающихся // Технологическое образование в системе «школа - вуз»: традиции и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж, 2024. – С. 42-48.

²⁵ Новикова Л. И. Педагогика семьи. – М.: Издательство Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2005. – С. 56. URL: [https://gpa.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20\(pdf\)/Новикова%20Л.И.%20Педагогика%20воспитания.PDF](https://gpa.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20(pdf)/Новикова%20Л.И.%20Педагогика%20воспитания.PDF)

²⁶ Антонов А. И. Социология семьи. – М.: Академия, 2000. – 352 с. URL: <https://socioline.ru/pages/aiaantonov-vmmedkov-sotsiologiya-semi>



развития института семьи и семейной политики. А. К. Трошина²⁷ специализируется на вопросах семейных отношений в полиэтническом обществе, особенностях межэтнической миграции и ее влиянии на структуру и функции семьи²⁸. О. Н. Болотова²⁹ рассматривает медицинские аспекты института семьи, включая профилактику заболеваний, медицинское обслуживание, качество жизни и продолжительность здоровой жизни в условиях разных семей. В. А. Ясвин³⁰ уделяет внимание экологическим факторам, влияющим на благополучие семьи, экологической психологии жилища, условиям семейного обитания и качеству жизни. С. М. Краснова³¹ исследует правовую охрану семьи и детства; изучает нормативно-правовые аспекты семейных отношений, прав и обязанностей родителей и детей, защиту интересов несовершеннолетних в семье. А. В. Суворов³² посвящает свои исследования вопросам распределения ролей и ответственности в семье, исследованию неравен-

ства мужчин и женщин в семейных отношениях, проблемам насилия и гендерной справедливости.

А. Г. Харчев³³ рассматривает семью «как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малую социальную группу, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальной необходимостью, в которой обусловлена потребность общества в физическом и духовном воспроизводстве населения»³⁴. По мнению В. М. Медиковой³⁵, семья – это «основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества – родительства – родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи»³⁶.

Э. Гидденс³⁷ под семьей понимает ячейку общества, «состоящую из людей, кото-

²⁷ Трошина А. К. Многокультурность и трансформация семейных отношений в миграционном контексте: дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.04. – М., 2019. – 356 с. URL: https://mgimo.ru/upload/diss/2022/medved-diss.pdf?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru

²⁸ Трошина А. К. Многокультурность и трансформация семейных отношений в миграционном контексте: дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.04. – М., 2019. – 356 с. URL: https://mgimo.ru/upload/diss/2022/medved-diss.pdf?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru

²⁹ Болотова О. Н. Здоровье семьи: диагностика и управление рисками заболеваний. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. – 240 с.

³⁰ Ясвин В. А. Жилище как экологический феномен семьи: автореферат дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – Санкт-Петербург, 2006. – 48 с.

³¹ Краснова С. М. Законодательство о семье и правах ребенка в Российской Федерации. – М.: Юрайт, 2019. – 256 с.

³² Суворов А. В. Гендерное неравенство и семейные конфликты: проблемы профилактики и разрешения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 288 с.

³³ Харчев А. Г. Современная семья и её проблемы. – М.: Наука, 1979. – 320 с. URL: <https://www.livelib.ru/book/1001271890-sovremennaya-semya-i-ee-problemy-anatolij-harchev>

³⁴ Там же. – С. 112.

³⁵ Медикова В. М. Социология семьи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 320 с. URL: <https://www.livelib.ru/book/1000103234-sotsiologiya-semi>

³⁶ Там же. – С. 15.

³⁷ Гидденс Э. Социология / пер. с англ. В. Голенковой, А. Гусаровой, В. Дубовской. – М.: Эдиториал УРСС, 2005. – 632 с. URL: <https://soc.gaugn.ru/biblio/giddens.pdf>



рые поддерживают друг друга социально, экономически или психологически либо идентифицируют друг друга как поддерживающую ячейку»³⁸. Я. Щепаньский³⁹ рассматривает семью как особую малую социальную группу, состоящую «из лиц, связанных отношениями супружества и отношениями между родителями и людьми»⁴⁰. Дж. Масионис⁴¹ исследует семью как «социальный институт, представленный во всех обществах, объединяющих людей в группы, чтобы те смогли сообща растить и воспитывать детей; синонимом к семейным узам выступает родственно-социальная связь, основанная на кровных, брачных узлах или установленная в результате усыновления или удочерения»⁴².

Всех авторов объединяет единый взгляд на институт семьи как основанное на кровном родстве, браке или усыновлении объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью за воспитание детей. Такой позиции мы и будем придерживаться в нашем исследовании.

Рассматриваются⁴³ следующие виды семей по принципу выделения типов семейной организации:

- нуклеарную семью (муж, жена, их дети, живущие вместе с родителями);
- пополненную семью или расширенную (супружеская пара, их дети, родители других поколений – бабушки, дедушки, дяди, тети, живущие вместе или в тесной близости друг от друга; составляют структуру единой семьи);

– смешанную семью (брак разведенных людей, включающий неродных родителей и неродных детей);

– семью родителя-одиночки (хозяйство ведется одним родителем из-за развода, ухода или смерти супруга; по причине, что брак никогда и не был заключен)⁴⁴.

Особое место занимают молодые и неполные семьи. Согласно отечественному законодательству⁴⁵, молодая семья – «социальная группа, образованная лицами, состоящими в официальном браке; это семья, воспитывающая детей (в том числе, усыновители детей) в возрасте до тридцати пяти лет включительно»⁴⁶. Специфической характеристикой молодой семьи является низкий уровень сформированности финансовой культуры, объясняемый следующими показателями: супруги, как правило, на начальной стадии в профессиональной карьере или на дотрудовой стадии; у них небольшая заработная плата или отсутствует финансовая самостоятельность (материально зависят от своих родителей); имеется малый опыт планирования и расхода семейного бюджета. Поэтому необходимо выработать особый подход в поддержке современных молодых семей, которая не ограничена только «материальной помощью для осуществления присущих ей соответствующих функций», но и подразумевает «создание условий для активного инновационного участия в общественной жизни» [19, с. 34]. В этой связи можно констатировать: молодые семьи остро нуждаются в формировании финансовой культуры.

³⁸ Там же. – С. 401.

³⁹ Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / перевод В. Г. Кузнецов, Л. В. Павловская. – М.: Прогресс, 1969. – 248 с. URL: <https://library.voennemeh.ru/cnau/Dt57qDbahfWZclP.pdf>

⁴⁰ Там же. – С. 9.

⁴¹ Масионис Дж. Социология / под ред. В. А. Ядова. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 768 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002446018/

⁴² Там же. – С. 504.

⁴³ Леви Д. Социология семьи. – М.: Весь Мир, 1993. – 240 с.

⁴⁴ Там же.

⁴⁵ Федеральный закон от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46328>

⁴⁶ Там же.



Неполные семьи – это социальная группа, где «есть лишь один из родителей, который не состоит в браке и воспитывает одного или нескольких детей»⁴⁷; социальная ячейка «с детьми, в которой нет одного или обоих родителей»⁴⁸. В педагогике неполные семьи рассматриваются как фактор неблагоприятного воспитания⁴⁹; в психологии как форма, где «показателем неблагополучия является не столько доля детей, сколько число травм, пережитых детьми до достижения 18 лет из-за потери одного из родителей» [21, с. 12]. В юриспруденции неполные семьи рассматриваются в качестве «поставщиков несовершеннолетних правонарушителей, что подтверждается данными о повышенном уровне криминогенности среди выходцев из неполных семей» [14, с. 39].

Особенностью неполных семей является тесное взаимодействие с финансовыми институтами (пенсионным и социальным фондами, налоговой службой, банками), благодаря которым они получают государственную поддержку. Кроме того, практически ежедневно в семьях производятся денежные операции (оплата проезда, покупка продуктов и вещей, оплата досуга). Как видим, даже эти финансовые операции на бытовом уровне предполагают наличие у представителей таких семей финансовой культуры.

Именно молодые и неполные семьи в большей степени, чем другие виды семьи, нуждаются в педагогическом сопровождении со стороны педагогов. Поэтому педагоги по

экономическим дисциплинам должны не только сами владеть всеми компонентами финансовой культуры, но и уметь предотвратить финансовые пробелы у обучающихся, а также взаимодействовать с их семьями.

Рассмотрим далее понятие «финансовая культура». В настоящее время довольно часто понятия «экономическая культура» и «финансовая культура» используют как синонимы. Однако это не совсем верно. Дело в том, что экономическая культура представляет собой совокупность элементов и феноменов культуры, экономического сознания, поведения, экономических институтов, обеспечивающих воспроизводство экономической жизни общества, и во многом определяет общее состояние экономики общества и тенденции ее развития. Кроме того, экономическая культура – это уровень развития межличностных отношений в процессе производства и распределения материальных благ; степень технологического совершенства процессов производства.

Исходя из традиций научной школы педагогической культурологии (основатель В. Л. Бенин⁵⁰), «экономическая культура представляет собой интегративную характеристику общественных отношений, включающую единство как непосредственной деятельности людей в сфере производства, распределения, обмена и потребления материальных и духовных благ, так и отражение этой деятель-

⁴⁷ Демографический энциклопедический словарь / гл. ред. Д. И. Валентейн. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – С. 437. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008827716>

⁴⁸ Социологическая энциклопедия: В 2 т. Национальный общественно-научный фонд / руководитель научного проекта Г. Ю. Семигин; главный редактор В. Н. Иванов. – М.: Мысль, 2003. – С. 609. ISBN 5-

244-01015-8. URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=934>

⁴⁹ Титаренко В. Я. Семья и формирование личности. – М.: Мысль, 1987. – 351 с. URL: <https://spbib.ru/ru/catalog/-/books/11447612-sem-ya-i-formirovaniye-lichnosti>

⁵⁰ Бенин В. Л. Педагогическая культурология. – М.: Флинта, 2021. – 370 с. URL: <https://znanium.ru/catalog/document?id=374722>



ности в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов их трансляции»⁵¹. В свою очередь, «финансовая культура представляет собой ценностно-смысловую систему, выраженную во внутренних (лично-субъективных) и внешних (общественно-социальных) правилах действий, побуждающую человека к определенному финансовому поступку (поведению)» [22, с. 132].

В настоящем исследовании обособление финансовой культуры осуществлено на основе культурологической концепции, традиции научной школы педагогической культурологии А. Ф. Еремеев⁵², В. С. Цукерман⁵³, Л. Н. Коган⁵⁴, В. Л. Бенин⁵⁵), считающих, что культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека, а потому существует столько видов культуры, сколько видов самой человеческой деятельности⁵⁶. Усложнение и дифференциация этой деятельности ведут за собой развитие и дифференциацию культуры, выделение в ней новых самостоятельных элементов и подсистем. Изучение реального процесса дифференциации культуры позволяет рассматривать ее отдельные элементы не в качестве произвольно выделенных тем или иным автором, а как необходимый и неизбежный результат культурно-

исторического процесса, а также глубже понять специфику каждого вида и их внутреннюю связь как элементов единой целостной системы⁵⁷. Так была обоснована экономическая культура⁵⁸, ставшая основой для изучения финансовой культуры.

В настоящее время проблематика педагогической, экономической и финансовой культуры является ключевой в исследованиях профессорско-преподавательского состава кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (под руководством В. Л. Бенина). Основные положения исследований заключаются в понимании того, что эти виды культуры «представляют собой части общей культуры как общества в целом, так и каждого отдельного человека. Помочь будущим учителям, педагогам в выработке норм как одной, так и другой представляется задачей среднего специального и высшего педагогического учебного заведения»⁵⁹.

Эмпирические основания исследования

В исследовании осуществлена апробация системы педагогического сопровождения процесса взаимодействия будущих педагогов

⁵¹ Бенин В. Л., Жукова Е. Д. Педагогическая культурология: к истории становления научного направления: монография // Личность и культура в меняющемся мире: единство в многообразии. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 128.

⁵² Еремеев А. Ф. Век науки и искусство / А. Ф. Еремеев, М. Н. Руткевич. – М.: Мол. гвардия, 1965. – 267 с.

⁵³ Цукерман В. С. Народная художественная культура как объект социологического исследования // Третьи Уральские социологические чтения: тез. докл. – Оренбург, 1980. – С. 13-16.

⁵⁴ Коган Л. Н. Теория культуры: учеб. пособие. – Екатеринбург, 1993. – 160 с.

⁵⁵ Бенин В. Л. Педагогическая культурология: курс лекций. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.

⁵⁶ Коган Л. Н. Социология культуры. – Екатеринбург: УрГУ, 1992. – 120 с. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40853/1/5-230-06679-2_1992.pdf

⁵⁷ Бенин В. Л. Педагогическая культурология. – М.: Флинта, 2021. – 370 с. URL: <https://znanium.ru/catalog/document?id=374722>

⁵⁸ Бенин В. Л. Экономическая составляющая (компетентность) педагогической культуры / В. Л. Бенин, Е. Ф. Орехов, А. Н. Попов. – Челябинск: УралГАФК, 2004. – 143 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002459854>

⁵⁹ Бенин В. Л. Педагогическая культурология. – М.: Флинта, 2021. – С. 124. URL: <https://znanium.ru/catalog/document?id=374722>

с институтом семьи (с молодыми и неполными семьями), которая направлена на повышение уровня сформированности их финансовой культуры. Экспериментальной базой выступил Институт исторического, правового и социально-гуманитарного образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия). В научном исследовании принимали участие 38 студентов (бакалавры очного отделения 3–4 курсов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение» профиля «Экономика и управление»), которые являются будущими педагогами экономических дисциплин и основными организаторами исследования. Опытно-экспериментальная работа была организована в 2024/25 учебном году в три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный).

Всего в исследовании будущими педагогами (организаторами исследования) было изучено 819 семей обучающихся средних профессиональных учебных заведений Республики Башкортостан: ГБПОУ «Уфимский торгово-экономический колледж», ГБПОУ «Уфимский колледж отраслевых технологий», ГБПОУ «Сибайский педагогический колледж им. Б. М. Мамбеткулова», ГБПОУ «Уфимский государственный колледж технологии и дизайна», АН ПОО «Башкирский кооперативный техникум». В результате обработки данных выяснилось, что 134 семьи входят в категории молодых и неполных семей. Эти семьи стали основными участниками исследования.

На констатирующем этапе была изучена и проанализирована научная, психолого-педагогическая и методическая литература, определен теоретико-практический уровень разработанности проблемы исследования, а также сформулирована рабочая гипотеза, обоснованы цель и задачи, объект и предмет исследования. Студенты выступили организаторами

первого (констатирующего) этапа работы. В рамках прохождения педагогической практики будущие педагоги экономических дисциплин провели опрос у членов молодых и неполных семей с целью выявления уровня сформированности финансовой культуры.

В рамках второго (формирующего) этапа был организован учебный процесс, связанный с педагогическим сопровождением процесса формирования финансовой культуры будущих педагогов для работы с институтом семьи. Оно представляет собой систему, состоящую из комплекса образовательно-просветительских мероприятий, работы студенческих объединений, организации целенаправленного учебного процесса, наставничества и тьюторства молодых и неполных семей. Нами было организовано педагогическое сопровождение процесса взаимодействия будущих педагогов с институтом семьи (с молодыми и неполными семьями), которое одновременно направлено на формирование их финансовой культуры.

1. На базе указанных выше средних профессиональных учебных заведений (колледжей) проводился комплекс образовательно-просветительских мероприятий, направленных на освоение правил финансового планирования личного и семейного бюджета, основ трудовой этики, получение знаний в области финансовой ответственности, установление благоприятного психологического отношения к деньгам. Организаторами и спикерами были студенты – будущие педагоги экономических дисциплин. Время проведения мероприятий соответствовало датам педагогической практики. Так, студентами были проведены следующие мероприятия:

– тренинги (серия форсайт-игр «Экономика семьи» и «Семейный бюджет», психологические игры-тренинги по моделированию позитивного образа финансово-грамотной молодой и неполной семьи);



– лектории по финансовой грамотности и финансовой культуре (в рамках учебных дисциплин «Основы финансовой грамотности», «Банковские услуги и кредитные продукты», «Микроэкономика и макроэкономика», «Бизнес-планирование и предпринимательство», «Налоги и налогообложение» и др.);

– внедрены цифровые образовательные проекты в учебный процесс колледжей, выполненные в рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ (методические разработки по формированию финансовой культуры «Как противостоять киберпреступникам», «Как обезопасить свои счета», «Как грамотно освоить банковские продукты» и т. п.).

2. Активную работу осуществлял Студенческий центр развития экономической компетенции «Ключевая точка». Его силами был проведен марафон знаковых событий:

а) Всероссийский фестиваль предпринимательства им. Н. Н. Кузнецова, который ежегодно собирает не только студентов высшей школы и обучающихся колледжей, но и профессионалов из бизнес-сферы. Цель фестиваля – поддержка и развитие инициативы молодежи, направленной на создание собственного бизнеса, развитие креативного мышления и обеспечение новых возможностей для коммерциализации инновационных идей. По сути, это стартовая площадка для участников, позволяющая раскрыть их профессиональные компетенции в области ведения предпринимательского дела (социального, технологического, креативного, экологического и др.). Представители из молодых и неполных семей нашего исследования приняли активное участие в данном фестивале;

б) секция «Экономические проблемы развития современного общества» в рамках международной молодежной научно-практической конференции «Человек. Общество.

Культура. Социализация». Научно-практическая конференция ежегодно объединяет студентов и обучающихся разных городов РФ и стран зарубежья. Задачами конференции было вовлечение студентов и обучающихся в научно-исследовательскую и инновационную деятельность, повышение публикационной грамотности и активности, привлечение научной молодежи к решению актуальных задач современной науки; обмен информацией, опытом и достижениями на региональном и международном уровнях; координация научных направлений; установление контактов между будущими коллегами. Участниками стали студенты – будущие педагоги экономических дисциплин и члены молодых и неполных семей из средних профессиональных учебных заведений.

3. Для студентов – будущих педагогов экономических дисциплин педагогическое сопровождение представляло собой организацию учебного процесса (преимущественно по финансовому модулю учебного плана: в рамках дисциплин «Рынок ценных бумаг», «Деньги, кредит, банки», «Финансы», «Налоги и налогообложение»), что позволило уделить внимание формированию у них финансовой культуры.

4. Молодые и неполные семьи (12 семей, т. е. 9 % участников исследования) стали участниками регионального этапа Всероссийского семейного фестиваля сбережений и инвестиций. Организаторы мероприятия: Федеральный методический центр финансовой грамотности населения Финансового университета при Правительстве РФ, Министерство финансов РФ и НИФИ Минфина России. В рамках фестиваля были организованы лекции и мастер-классы, посвященные финансовой грамотности и финансовой культуре; квиз



по экономическому кругозору⁶⁰. Наставниками семей, участвующих в нашем исследовании, стали студенты – будущие педагоги экономических дисциплин.

Всего в исследовании было изучено 819 семей обучающихся средних учебных заведений Республики Башкортостан: ГБПОУ «Уфимский торгово-экономический колледж», ГБПОУ «Уфимский колледж отраслевых технологий», ГБПОУ «Сибайский педагогический колледж им. Б. М. Мамбеткулова», ГБПОУ «Уфимский государственный колледж технологии и дизайна», АН ПОО «Башкирский кооперативный техникум». В результате обработки данных выяснилось, что из них 134 семьи входят в категории молодых и неполных семей. Эти семьи стали основными участниками исследования. При этом категорию молодых семей представляют сами обучающиеся средних профессиональных учебных заведений, поэтому исследование по формированию финансовой культуры проводилось с ними и их супругами. Для категории неполных семей проводилась аналогичная работа с обучающимися и их родителями.

На контрольном этапе было проведено повторное выявление уровня сформированности финансовой культуры студентов – будущих педагогов экономических дисциплин, осуществлена обработка и осмысление полученных результатов, разработаны перспективные пути дальнейшей деятельности, подведены итоги.

Основные методы, применяемые в исследовании: анализ философских, педагогических, методических источников, в том числе страниц ресурсов сети Интернет; анализ педагогического опыта в России и за рубежом;

опрос с математической обработкой и интерпретацией результатов.

Результаты исследования

Мы предположили, что студенты (будущие педагоги экономических дисциплин) в процессе педагогической деятельности с молодыми и неполными семьями в области изучения экономических проблем повышают и свой уровень финансовой культуры. Другими словами, финансовая культура будущих педагогов (как часть профессиональной методической компетенции) формируется наиболее эффективно, если они овладели всеми формами педагогического сопровождения аналогичного процесса в работе с молодыми и неполными семьями. Для проверки установленной гипотезы было проведено исследование в три этапа.

Первый этап исследования заключался в определении специфики формирования финансовой культуры в институтах семьи и образования, а также в изучении опыта педагогов и научных деятелей в России и в странах зарубежья. Преподавателями кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин была проведена подготовка студентов к осуществлению педагогической практики в средних профессиональных учебных заведениях – колледжах, училищах, техникумах.

Будущие педагоги экономических дисциплин Акмуллинского университета на данном этапе исследования продемонстрировали имеющийся уровень сформированной финансовой культуры (как части профессиональной методической компетенции) и знания в области экономики: провели опрос обучающихся и членов их семей с целью определения уровня

⁶⁰ Ахметова О. В Башкирии определили самые финансово грамотные семьи URL: <https://www.bashinform.ru/news/social/2025-06-23/v-bashkirii-opredelili-samye-finansovo-gramotnye-semi-4287671>

сформированности финансовой культуры (опросник включал в себя 10 заданий). Финансовая культура в институте семьи выявлялась по нескольким составляющим:

- навыкам финансовых вычислений (финансовая арифметика) – задания 1–3;
- пониманию базовых показателей экономики – задания 4–6;
- имеющимся базовым установкам по отношению к деньгам и их ценностям – задания 7 и 8;
- финансовому поведению в выборе той или иной финансовой компании – задания 9 и 10.

На основе этих составляющих финансовой культуры были составлены вопросы открытого и закрытого типов. Для определения динамики сформированности финансовой культуры в институте семьи был использован уровневый подход. Уровни формирования финансовой культуры в институте семьи были определены с помощью шкалы, где выделены первый (оптимальный), второй (допустимый) и третий (критический) уровни. Характеристика представлена в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности финансовой культуры в институте семьи

Table 1

Levels of financial culture formation in the family institution

Уровень	Характеристика
1	2
Первый (оптимальный)	Владеют навыками финансовых вычислений. Правильно решены экономические задачи по финансовой арифметике (задания 1–3 опросника). Понимают базовые показатели экономики (в опроснике использовались такие показатели, как валовой внутренний продукт, валовой национальный доход, уровень инфляции и безработицы, индексы промышленного производства и деловой активности). Правильно решены задачи по базовым показателям экономики (задания 4–6 опросника). Имеют устойчивые базовые установки по отношению к деньгам и их ценности. Понимают сущность трудовой этики, финансовой ответственности, накоплений и инвестиций, долгосрочной перспективы, психологического отношения к деньгам. Правильно решены задачи по базовым установкам по отношению к деньгам (задания 7 и 8 опросника). Демонстрируют грамотное финансовое поведение в выборе финансовых компаний. Умеют проверять надежность компании, анализировать риски, осторожно выбирают банковские продукты, контролируют расходы и доходы, проводят мониторинг финансовых компаний. Правильно решены задачи 9 и 10 опросника
Второй (допустимый)	Имеют знания в финансовых вычислениях и способны их осуществить (в том числе при помощи калькулятора). Решены экономические задачи по финансовой арифметике не в полном объеме (задания 1–3 опросника). Знают базовые показатели экономики, но имеют смутное представление об их сущности. Решены задачи по базовым показателям экономики не в полном объеме (задания 4–6 опросника). Имеют несформировавшиеся базовые установки по отношению к деньгам и их ценности. Знают категории экономики, но сомневаются в правильности описания их сущности. Решение задач по базовым установкам по отношению к деньгам выполнено с ошибками (задания 7 и 8 опросника). Имеют опыт грамотного финансового поведения в выборе финансовых компаний с помощью специалистов этих компаний, а также знакомых и родственников, осведомленных в данном направлении. Решены задачи 9 и 10 опросника с погрешностями и ошибками

Окончание таблицы 1

1	2
Третий (критический)	<p>Не умеют осуществлять финансовые вычисления. Экономические задачи по финансовой арифметике решены неверно либо не предпринята попытка в их выполнении (задания 1–3 опросника).</p> <p>Не владеют знаниями о базовых показателях экономики (в опроснике не раскрыта сущность применяемой терминологии). Задачи по базовым показателям экономики не решены (задания 4–6 опросника).</p> <p>Имеют слабые базовые установки по отношению к деньгам и их ценности. Задачи по базовым установкам по отношению к деньгам не решены либо выполнены с ошибками (задания 7 и 8 опросника).</p> <p>Демонстрируют нерациональное, непродуманное и рискованное финансовое поведение при выборе финансовых компаний. Задачи 9 и 10 опросника решены с ошибками или не выполнены в полном объеме.</p>

Для обучающихся средних профессиональных учебных заведений и членов их семей задания были идентичные.

Аналогичная проверка была проведена по завершению второго этапа исследования. В таблице 2 приведены ее результаты.

Таблица 2

Результаты исследования уровня сформированности финансовой культуры института семьи

Table 2

Results of a study on the level of financial culture development in the family institution

Показатели / Уровни	Констатирующий этап (кол-во + %)			Контрольный этап (кол-во + %)		
	первый	второй	третий	первый	второй	третий
Навыки финансовых вычислений (финансовая арифметика)	15 (12 %)	85 (63 %)	34 (25 %)	103 (77 %)	29 (22 %)	2 (1 %)
Понимание базовых показателей экономики	29 (22 %)	62 (46 %)	43 (32 %)	86 (64 %)	40 (30 %)	8 (6 %)
Имеющиеся базовые установки по отношению к деньгам и их ценностям	61 (46 %)	46 (34 %)	27 (20 %)	94 (70 %)	26 (19 %)	14 (11 %)
Финансовое поведение в выборе той или иной финансовой компании	31 (23 %)	55 (41 %)	48 (36 %)	38 (28 %)	84 (62 %)	12 (10 %)

Как видим, результаты исследования уровня сформированности финансовой грамотности в институте семьи изменились от констатирующего до контрольного этапов в лучшую сторону. Мы обратим внимание на первый (оптимальный) и второй (допусти-

мый) уровни, которые демонстрируют наличие сформированных компонентов финансовой культуры. Так, навыки финансовых вычислений освоили практически все участники исследования (на констатирующем этапе – 75 %, на контрольном – 99 %). В понимании базовых показателей видны изменения с 68 %

до 94 %. Стали проявлять базовые установки по отношению к деньгам и их ценностям 89 % (при имеющихся в начале исследования 80 %). Финансовое поведение в выборе той или иной финансовой компании стало более грамотным и обдуманным у 90 % молодых и неполных семей.

Обратимся к изменениям у студентов – будущих педагогов экономических дисциплин. Критериями оценки послужили следующие:

- высокие баллы по профильным дисциплинам;
- положительные отзывы от руководителей педагогических практик;
- высокая мотивация к участию в мероприятиях, направленных на расширение профессиональной методической компетенции (в том числе в области развития финансовой культуры);
- знания в области базовых показателей экономики, умение осуществлять финансовые

вычисления, демонстрация базовых установок по отношению к деньгам и их ценностям, устойчивое и грамотное финансовое поведение в выборе той или иной финансовой компании (самостоятельное и верное решение заданий, разработанных для молодых и неполных семей);

– владение методикой преподавания экономических дисциплин.

По данным критериям была разработана шкала сформированности финансовой культуры у студентов – будущих педагогов экономических дисциплин: высокий (продемонстрированные критерии составляют 80–100 %), средний (продемонстрированные критерии составляют 60–79 %) и низкий (продемонстрированные критерии составляют 40–59 % и ниже) уровни сформированности финансовой культуры. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования уровня сформированности финансовой культуры у студентов – будущих педагогов экономических дисциплин

Table 3

Results of a study on the level of financial culture among students who will become teachers of economic disciplines

Показатели / Уровни	Констатирующий этап (кол-во)			Контрольный этап (кол-во)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Высокие баллы по профильным дисциплинам	14	22	2	32	6	0
Положительные отзывы от руководителей педагогических практик	24	6	8	34	4	0
Высокая мотивация к участию в мероприятиях	12	4	22	30	5	3
Знания в области базовых показателей экономики и т. д.	14	23	1	27	10	1
Владение методикой преподавания экономических дисциплин	8	25	5	23	13	2



Как мы видим, результаты исследования уровня сформированности финансовой культуры у студентов – будущих педагогов экономических дисциплин тоже претерпели изменения. Так, увеличилось количество студентов, получивших высокие баллы по профильным дисциплинам (с 14 до 32 человек) и получивших положительные отзывы от руководителей педагогических практик (с 24 до 34 человек). В сторону улучшения изменился показатель, связанный с мотивацией к участию в мероприятиях: от 16 на констатирующем этапе исследования до 35 на контрольном. В самостоятельном и верном решении заданий, разработанных для молодых и неполных семей, студенты продемонстрировали также неплохие результаты: на первом этапе смогли справиться 14 человек, а на втором – уже 27. Владение методикой преподавания экономических дисциплин улучшилось (с 8 до 23 человек). Получается, что студенты (будущие педагоги экономических дисциплин) в процессе педагогической деятельности с институтом семьи в области формирования финансовой культуры повышают и свой уровень финансовой культуры. Другими словами, финансовая культура будущих педагогов (как часть профессиональной методической компетенции) формируется наиболее эффективно, если студенты овладели всеми формами педагогического сопровождения аналогичного процесса в работе с молодыми и неполными семьями. Авторами обоснована зависимость процесса формирования финансовой культуры будущих педагогов от овладения ими различными формами педагогического сопровождения аналогичного процесса в работе с молодыми и неполными семьями. Что и доказывает выдвинутую гипотезу.

Итоговые результаты исследования демонстрируют положительную динамику в

формировании финансовой культуры студентов – будущих преподавателей экономических дисциплин. Это подтверждает эффективность разработанной и апробированной в практике средних профессиональных учебных заведений системы педагогического сопровождения процесса взаимодействия будущих педагогов с молодыми и неполными семьями.

Заключение

Описанное исследование было направлено на апробацию системы педагогического сопровождения процесса взаимодействия будущих педагогов с институтом семьи (с молодыми и неполными семьями). Оно доказало его прямое влияние на повышение уровня сформированности финансовой культуры студентов. Теоретико-методологический анализ научной литературы и изучение педагогического опыта педагогов позволил осуществить описание понятий «институт семьи», «семья», «молодая семья», «неполная семья», «финансовая культура»; обосновать зависимость процесса формирования финансовой культуры будущих педагогов от овладения ими различными формами педагогического сопровождения аналогичного процесса в работе с молодыми и неполными семьями; разработать систему педагогического сопровождения процесса работы будущих педагогов с молодыми и неполными семьями.

Получается, что формирование финансовой культуры как составной части общей культуры личности важно осуществлять еще с малого возраста, со взаимодействия внутри института семьи. Однако в решении этой задачи особая роль принадлежит педагогу, обладающему развитым экономическим мышлением и практически владеющему основами экономики, методикой экономического просвещения не только своих обучающихся, но и членов их семей. Современный вуз обладает



всеми необходимыми для этого условиями и педагогическими инструментами. В частности, может осуществить педагогическое сопровождение этого процесса.

Формирующий этап исследования, организованный для апробации педагогического сопровождения процесса формирования финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин, продемонстрировал положительные изменения как у представителей молодых и неполных семей, так и у самих студентов. Получается, что студенты (будущие педагоги экономических дисциплин) в процессе педагогической деятельности с институтом семьи в области формирования финансовой культуры повышают и свой уровень финансовой культуры. Другими словами, финансовая культура будущих педагогов (как часть профессиональной методической компетенции) формируется наиболее эффективно, если они овладели всеми формами педагогического сопровождения аналогичного процесса в работе с молодыми и неполными семьями.

Педагогическое сопровождение процесса формирования финансовой культуры будущих педагогов для работы с молодыми и неполными семьями включает в себя следующие компоненты.

1. Комплекс образовательно-просветительских мероприятий, направленных на освоение правил финансового планирования личного и семейного бюджета, основ трудовой этики, получение знаний в области финансовой ответственности, установление благоприятного психологического отношения к деньгам. Организаторами и спикерами должны быть студенты – будущие педагоги экономических дисциплин. Формы таких мероприятий

могут быть разнообразными, например, тренинги (форсайт-игры, игры-тренинги), лектории, цифровые образовательные проекты.

2. Активная работа студенческих объединений, способных организовать марафон знаковых событий (фестивали, научно-практические конференции и т. п.).

3. Организация учебного процесса (преимущественно по финансовому модулю учебного плана), позволяющая уделить внимание формированию у студентов финансовой культуры.

4. Наставничество и тьюторство молодых и неполных семей при участии в региональном этапе Всероссийского семейного фестиваля сбережений и инвестиций.

Таким образом, авторами были организованы исследование, анализ и интерпретация материалов опроса студентов, сбор материалов, выполнение статистических процедур, осуществлен контроль за выполнением практических заданий студентами – будущими педагогами экономических дисциплин. Проведенное исследование не носит исчерпывающий характер. Дело в том, что выборка участников была ограничена только будущими преподавателями экономических дисциплин. В связи с этим специфика педагогического сопровождения процесса формирования финансовой культуры могла бы стать интересной для исследования студентов – будущих педагогов по гуманитарным, естественно-научным, общественным (социальным), точным, техническим дисциплинам. Исследование может стать первым шагом для получения данных об эффективности интеграции института семьи и образования с более значительной выборкой участников.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Aleksieva L. Preparing pre-service teachers for the digital transformation of education: exploring university teacher educators' views and practical strategies // Education sciences. – 2025. – Vol. 15 (4). – P. 404. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82082988> DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15040404>
2. Haroud S., Saqri N. Generative AI in higher education: teachers' and students' perspectives on support, replacement, and digital literacy // Education science. – 2025. – Vol. 15 (4). – P. 396. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15040396>
3. Kim Ya., Vilches S. L., Shapiro S., Clarkson A. Testing the capability of generative artificial intelligence for parent and caregiver information seeking // Family relations. – 2025. – Vol. 74 (3). – P. 1266–1284. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.13167>
4. Lopez J., Behrman J., Cueto S., Favara M., Sanchez A. Corrigendum to «Late-childhood foundational cognitive skills predict educational outcomes through adolescence and into young adulthood: evidence from Ethiopia and Peru» // Economics of education review. – 2024. – Vol. 103. – P. 102593. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102593>
5. Majani W. P., Njiku J. The interplay of mentoring and practicum in teacher preparatory programs // Educational practice and theory. – 2024. – Vol. 46 (2). – P. 69–89. DOI: <https://doi.org/10.7459/ept/460206>
6. Monta Ch. C., Bianchi D., Edling S., Biffi E. Motivations for paying regard to children's right in relation to democracy and education: an analysis of Swedish and Italian policy investigations // European educational research journal. – 2025. – Vol. 24 (4). – P. 530–556. DOI: <https://doi.org/10.1177/14749041251314098>
7. Nowacki L., Wrochna A. E. Chat-GPT theses. Identifying distinctive markers in AI-generated versus human-created texts: a multimodal analysis in university education // E-learning and digital media. – 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/20427530251331083>
8. Parker D., Turner D. A., Yeboah F. K., Mensah-Williams E., Mante D. A. Does entrepreneurial education influence the entrepreneurial outcomes of university students in developing economies? // Higher education. – 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01429-9>
9. Reim Ju., Amberg S., Zimmermann Ja., Lux U., Walper S. Patterns of parental conflict after separation: links with the dark triad // Family relations. – 2024. – Vol. 74 (2). – P. 1002–1020. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.13126>
10. Sosa Paredes Yu. K., Andersson B. Validity of test score interpretations and cross-cultural comparisons in the first and second international science studies // Educational assessment, evaluation and accountability. – 2024. – Vol. 37 (2). – P. 231–254. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09444-7>
11. Sujatmiko H., Raharjo T. J., Fakhruddin F., Summinar T. Students' and teachers' perceptions of social entrepreneurship literacy: a case study in an Indonesian vocational boarding school // Industry and higher education. – 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/09504222241306609>
12. Superfine A. C., Akgul E. Co-designing around problems of practice in teacher professional learning // Teaching and teacher education. – 2025. – Vol. 157. – P. 104945. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104945>
13. Tournier B., Chimier Ch., Klein E. Improving the quality of teaching at scale: middle-tier instructional leaders as change agents // ECNU review of education. – 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/20965311251329338>



14. Глузман А. В., Меликьян В. В. Проблемы воспитания детей в неполных семьях: анализ отечественной и зарубежной теории // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2023. – № 3. – С. 37-46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54704592>
15. Карташова Л. В., Савочкин А. В. Совершенствование измерения и оценки человеческого капитала как фактора развития организации // Лидерство и менеджмент. – 2023. – № 1. – С. 311–330. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50356229> DOI: <http://dx.doi.org/10.18334/lim.10.1.117349>
16. Кунижева Д. А. Финансовая культура: многогранность понятия, подходы к исследованию и место в научном дискурсе // Теория и практика общественного развития. – 2023. – № 7. – С. 107-112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54234175> DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2023.7.14>
17. Лавриненко С. В., Старцева Е. В. Исследование особенностей поддержки обучающихся со стороны наставников для профессионального становления специалиста // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 179–204. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67210669> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2402.08>
18. Лечиева М. И., Саидов А. А., Буралова Р. А. Детско-родительские отношения как предиктор личностного развития в юношеском возрасте // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 6. – С. 575–595. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79560965> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.35>
19. Паршина В. В. Теоретические подходы к исследованию понятия «молодая семья» // Журнал социологических исследований. – 2020. – № 3. – С. 31–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42864100>
20. Плоткин М. М. Социальное воспитание как социокультурный феномен // Социальная педагогика в России. – 2021. – № 3. – С. 12–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46446837>
21. Ростовская Т. К., Синельников А. Б. Ценности брака как основа благополучия российских семей // Вопросы управления. – 2025. – № 2. – С. 6–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82638264>
22. Хабибова Н. Е., Василина Д. С., Баянова Л. Н. Оценка эффективности развития финансовой культуры будущих преподавателей экономических дисциплин // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 117–141. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69169460> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.06>
23. Шамигулова О. А., Василина Д. С. Формирование медиакомпетентности в условиях вуза: анализ мнений студентов – будущих педагогов // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 50–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54134577> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.3>
24. Шкрябко И. П., Попова А. А., Вареца Е. С., Белоус О. В. Психологическое благополучие личности в семейном взаимодействии: особенности влияния эмоционального интеллекта // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 1. – С. 183–200. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80407105> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.09>

Поступила: 04 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025



Заявленный вклад авторов:

Дарья Сергеевна Василина (основной исполнитель): сбор материалов, выполнение статистических процедур, оформление текста статьи, литературный обзор.

Наталья Евгеньевна Хабибова (исполнитель): концепция исследования, организация исследования, анализ и интерпретация материалов опроса студентов.

Аделя Руслановна Арслангареева (исполнитель): проведение исследования, контроль за выполнением практических заданий студентами – будущими педагогами экономических дисциплин, выполнение сбора эмпирического материала.

Лейля Наилевна Баянова (руководитель исследования): общее руководство, литературный обзор, сбор эмпирического материала, интерпретация результатов.

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

Информация о конфликте интересов:

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

Информация об авторах

Василина Дарья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин,
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы,
Октябрьской революции 3а, 450077, г. Уфа, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6169-3010>
SPIN-код: 5231-7662
E-mail: vasis365@yandex.ru

Хабибова Наталья Евгеньевна

кандидат философских наук, доцент,
кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин,
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы,
Октябрьской революции 3а, 450077, г. Уфа, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1986-3126>
SPIN-код: 7505-2332
E-mail: khabibova@mail.ru



Арслангареева Аделя Руслановна

студентка 3 курса направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение» профиля «Экономика и управление»

Институт исторического, правового и социально-гуманитарного образования,

Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы,

Октябрьской революции 3а, 450077, г. Уфа, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7857-9771>

E-mail: adelya.arslangareeva@yandex.ru

Баянова Лейля Наилевна

кандидат экономических наук, доцент,

кафедра культурологии и социально-экономических дисциплин,

Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы,

Октябрьской революции 3а, 450077, г. Уфа, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1893-5501>

SPIN-код: 3431-4763

E-mail: balei81@mail.ru



Formation of financial culture in families and educational institutions: The specifics of the influence of the educational support and guidance

Daria S. Vasilina¹, Natalya E. Habibova¹, Adelya R. Arslangareeva¹, Leilya N. Bayanova ¹

¹ M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article addresses the problem of preparing future teachers of economic disciplines. The purpose of the study is to identify the impact of educational support and guidance for the interaction of future teachers with families (young and single-parent families) on improving their financial culture.

Materials and Methods. In this study, the authors defined financial culture based on the educational cultural. In order to achieve the research goal, the authors used theoretical (analysis, generalization, and systematization) and empirical (questionnaire) methods, as well as statistical data processing techniques. The study involved 38 future teachers (as the study organizers) and 134 young and single-parent families of college students (as the study participants). Based on the developed questionnaires and survey, a direct correlation was found between the influence of educational support and guidance for the interaction of future teachers with families (young and single-parent families) and improvements in their financial culture. In the formative stage of the study, a system of educational support and guidance for the interaction of future teachers with families (based on young and single-parent families) was developed and tested.


Results. The main results of the study include the following: it was found that students (future teachers of economic disciplines) while working with families (with young and single-parent families) on formation of financial culture increase their own financial culture. In practice, it has been proven that effective educational support and guidance for the interaction of future teachers with young and single-parent families is a system consisting of a complex of educational and awareness-raising

Acknowledgments

The study was financially supported by the partner universities of the Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov and the Bashkir state pedagogical university named after M. Akmulla by a state assignment. Project No. 89/n dated 16.04.2025 (“On the winners Competition of scientific research works on priority areas of scientific activity of partner universities”).

For citation

Vasilina D. S., Habibova N. E., Arslangareeva A. R., Bayanova L. N. Formation of financial culture in families and educational institutions: The specifics of the influence of the educational support and guidance. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 314–340. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.14>

  Corresponding Author: Leilya N. Bayanova, balei81@mail.ru

© Daria S. Vasilina, Natalya E. Habibova, Adelya R. Arslangareeva, Leilya N. Bayanova, 2025



activities, work of student associations, organization of a targeted educational process, and mentoring and tutoring of young and single-parent families.

Conclusions. The results of the study prove that educational support and guidance for the process of interaction of future teachers with families (with young and single-parent families) affects the increase in the level of formation of their financial culture.

Keywords

Family institution; Young family; Single-parent family; Financial culture; Professional methods competence; Teacher education; Educational support and guidance.

REFERENCES

1. Aleksieva L. Preparing pre-service teachers for the digital transformation of education: Exploring university teacher educators' views and practical strategies. *Education Sciences*, 2025, vol. 15 (4), pp. 404. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82082988> DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15040404>
2. Haroud S., Saqri N. Generative AI in higher education: Teachers' and students' perspectives on support, replacement, and digital literacy. *Education Science*, 2025, vol. 15 (4), pp. 396. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15040396>
3. Kim Ya., Vilches S. L., Shapiro S., Clarkson A. Testing the capability of generative artificial intelligence for parent and caregiver information seeking. *Family Relations*, 2025, vol. 74 (3), pp. 1266-1284. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.13167>
4. Lopez J., Behrman J., Cueto S., Favara M., Sanchez A. Corrigendum to "Late-childhood foundational cognitive skills predict educational outcomes through adolescence and into young adulthood: Evidence from Ethiopia and Peru". *Economics of Education Review*, 2024, vol. 103, pp. 102593. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102593>
5. Majani W. P., Njiku J. The interplay of mentoring and practicum in teacher preparatory programs. *Educational Practice and Theory*, 2024, vol. 46 (2), pp. 69-89. DOI: <https://doi.org/10.7459/ept/460206>
6. Monta Ch. C., Bianchi D., Edling S., Biffi E. Motivations for paying regard to children's right in relation to democracy and education: An analysis of Swedish and Italian policy investigations. *European Educational Research Journal*, 2025, vol. 24 (4), pp. 530-556. DOI: <https://doi.org/10.1177/14749041251314098>
7. Nowacki L., Wrochna A. E. Chat-GPT theses. Identifying distinctive markers in AI-generated versus human-created texts: A multimodal analysis in university education. *E-Learning and Digital Media*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/20427530251331083>
8. Parker D., Turner D. A., Yeboah F. K., Mensah-Williams E., Mante D. A. Does entrepreneurial education influence the entrepreneurial outcomes of university students in developing economies? *Higher Education*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01429-9>
9. Reim Ju., Amberg S., Zimmermann Ja., Lux U., Walper S. Patterns of parental conflict after separation: Links with the dark triad. *Family Relations*, 2024, vol. 74 (2), pp. 1002-1020. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.13126>
10. Sosa Paredes Yu. K., Andersson B. Validity of test score interpretations and cross-cultural comparisons in the first and second international science studies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2024, vol. 37 (2), pp. 231-254. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09444-7>



11. Sujatmiko H., Raharjo T. J., Fakhruddin F., Summinar T. Students' and teachers' perceptions of social entrepreneurship literacy: A case study in an Indonesian vocational boarding school. *Industry and Higher Education*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/09504222241306609>
12. Superfine A. C., Akgul E. Co-designing around problems of practice in teacher professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 2025, vol. 157, pp. 104945. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104945>
13. Tournier B., Chimier Ch., Klein E. Improving the quality of teaching at scale: Middle-tier instructional leaders as change agents. *ECNU Review of Education*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/20965311251329338>
14. Gluzman A. V., Melikyan V. V. Problems of child upbringing in single-parent families: An analysis of domestic and foreign theory // *Humanities (Yalta)*, 2023, no. 3, pp. 37-46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54704592>
15. Kartashova L. V., Savochkin A. V. Improving the measurement and evaluation of human capital as a factor of organizational development. *Leadership and Management*, 2023, no. 1, pp. 311-330. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50356229> DOI: <http://dx.doi.org/10.18334/lm.10.1.117349>
16. Kunizheva D. A. Financial culture: Versatility of the concept, approaches to research and place in scientific discourse. *Theory and Practice of Social Development*, 2023, no. 7, pp. 107-112. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54234175> DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2023.7.14>
17. Lavrinenko S. V., Startseva E. V. Studying the characteristics of mentoring university students with the main focus on supporting their professional development. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (2), pp. 179-204. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67210669> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2402.08>
18. Lechieva M. I., Saidov A. A., Buralova R. A. Child-parent relationships as a predictor of personal development in adolescence. *Prospects for Science and Education*, 2024, no. 6, pp. 575-595. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79560965> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.35>
19. Parshina V. V. Theoretical approaches to the study of the concept of "young family". *Journal of Sociological Research*, 2020, no. 3, pp. 31-36. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42864100>
20. Plotkin M. M. Social education as a socio-cultural phenomenon. *Social Pedagogy in Russia*, 2021, no. 3, pp. 12-24. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46446837>
21. Rostovskaya T. K., Sinelnikov A. B. Marriage values as the basis for the Russian families well-being. *Management Issues*, 2025, no. 2, pp. 6-16. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82638264>
22. Khabibova N. E., Vasilina D. S., Bayanova L. N. Evaluating the effectiveness of developing financial culture of future economics teachers. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (4), pp. 117-141. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69169460> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2404.06>
23. Shamigulova O. A., Vasilina D. S. Formation of media competence at higher educational institutions: analysis of students - future teachers's opinions. *Prospects for Science and Education*, 2023, no. 3, pp. 50-70. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54134577> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.3>
24. Shkryabko I. P., Popova A. A., Varetsa E. S., Belous O. V. Characteristic features determined by emotional intelligence. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (1), pp. 183-200. (In Russian)



URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80407105> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2501.09>

Submitted: 04 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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

The authors' stated contribution:

Daria S. Vasilina

Contribution of the co-author: (main author of the study) collection of materials, implementation of statistical procedures, article text design, literature review.

Natalya E. Habibova

Contribution of the co-author: (author of the study) research concept, research organization, analysis and interpretation of student survey materials.

Adelya R. Arslangareeva

Contribution of the co-author: (author of the study) conducting research, monitoring the implementation of practical tasks by students – future teachers of economic disciplines, collection of empirical material.

Leilya N. Bayanova

Contribution of the co-author: (head of the study) general management, literature review, collection of empirical material, interpretation of results.

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

Information about competitive interests:

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





Information about the Authors

Darya Sergeevna Vasilina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines,
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University,
3a Oktyabrskaya Revolyutsii str., 450077, Ufa, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6169-3010>
E-mail: vasis365@yandex.ru

Natalia Evgenevna Khabibova

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines,
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University,
October Revolution 3a, 450077, Ufa, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1986-3126>
E-mail: khabibova@mail.ru

Adelya Ruslanovna Arslangareeva

3th year student,
“Vocational Training” profile in Economics and Management Department,
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University,
3a Oktyabrskaya Revolyutsii str., 450077, Ufa, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7857-9771>
E-mail: adelya.arslangareeva@yandex.ru

Leylya Nailevna Bayanova

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Department of Cultural Studies and Socio-Economic Disciplines,
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University,
3a Oktyabrskaya Revolyutsii str., 450077, Ufa, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1893-5501>
E-mail: balei81@mail.ru



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – сетевое периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах печатного листа (40000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The research Journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal user profile of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 1,0 printed page (40000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

- the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

- address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

- abstract (1500 signs) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

- references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>