

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

20 (2)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

**Издается с 2007 года
Выходит 4 раза в год**

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2026**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

- Геворкян Е. Н.** и. о. ректора ГАОУ ВО МГПУ,
председатель академик РАО, доктор экономических наук, профессор (Москва, Россия)
gevorcian@mgpu.ru
- Агранат Д. Л.** проректор ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя доктор социологических наук, доцент (Москва, Россия)
agranat@mgpu.ru
- Комаров Р. В.** проректор ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя кандидат психологических наук, доцент (Москва, Россия)
komarovrv@mgpu.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- Савенков А. И.** академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор,
главный редактор МГПУ (Москва, Россия)
asavenkov@mail.ru
- Вачкова С. Н.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
заместитель главного редактора svachkova@mgpu.ru
- Александрова Е. А.** доктор педагогических наук, профессор, СГУ (Саратов, Россия)
alexkatika@mail.ru
- Алисов Е. А.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
aliso@mail.ru
- Амонашвили Ш. А.** академик РАО, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
amonashvilisa@mail.ru
- Афанасьев В. В.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
afanasiev@mail.ru
- Богданова Т. Г.** доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
bogdanovat@mail.ru
- Богуславский М. В.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ИСМО им. В. С. Леднева
(Москва, Россия)
hist2001@mail.ru
- Болд Лхамцэрэн** доктор педагогических наук, Национальный институт исследования образования
при Министерстве образования и науки Монголии (Улан-Батор, Монголия)
lha79@mail.ru
- Воропаев М. В.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
voropaev@mail.ru
- Двойнин А. М.** кандидат психологических наук, доцент, НИУ ВШЭ (Москва, Россия)
advoinin@hse.ru
- Десяева Н. Д.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
desyaevand@mail.ru
- Жданович Н. В.** кандидат филологических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка (Минск, Беларусь)
natzhdanovich@yandex.ru
- Искакова А. Т.** кандидат педагогических наук, доцент, проректор по стратегии и интернационализации,
КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан)
aiskakova@bk.ru
- Коган Б. М.** доктор биологических наук, профессор, МИП (Москва, Россия)
boris.kogan.49@mail.ru
- Кошенова М. И.** кандидат психологических наук, доцент, НГПУ (Новосибирск, Россия)
koshenova.m.i@gmail.com

- Левицкий М. Л.** академик РАО, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, академик-секретарь Отделения теоретической педагогики и философии образования РАО (Москва, Россия)
ored-rao2017@mail.ru
- Лисовская Т. В.** доктор педагогических наук, профессор, БГПУ им. М. Танка (Минск, Республика Беларусь)
lis_tva@tut.by
- Лучинкина А. И.** доктор психологических наук, профессор, КИПУ им. Февзи Якубова (Симферополь, Россия)
a.luchinkina@kipu-rc.ru
- Львова А. С.** профессор РАО, доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
lvovaa@mgrpu.ru
- Мануйлова В. В.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
manuilovavv@mgrpu.ru
- Нарикбаева Л. М.** доктор педагогических наук, профессор, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан)
loga_mn05@mail.ru
- Никитин А. А.** доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск, Россия)
nikitinarts2011@yandex.ru
- Панов В. И.** член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, ФНЦПиМИ (Москва, Россия)
escovip@mail.ru
- Приходько О. Г.** доктор педагогических наук, профессор, РУДН им. Патриса Лумумбы (Москва, Россия)
ogprihodko@mail.ru
- Резаков Р. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
rezakovr@mgrpu.ru
- Реморенко И. М.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент, председатель
председатель редколлегии Академического совета Профессиональной школы образования и педагогических наук, ЮФУ (Москва, Россия)
- Романова Е. С.** доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
romanovaes@mgrpu.ru
- Рыжов А. Н.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
ryzhovan@mgrpu.ru
- Салахова В. Б.** кандидат психологических наук, доцент, УлГУ (Ульяновск, Россия)
salakhovavb@mgrpu.ru
- Сатова А. К.** доктор психологических наук, профессор, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан)
satova57@mail.ru
- Тихомирова Т. Н.** академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ФНЦПиМИ (Москва, Россия)
tikho@mail.ru
- Ушаков Д. В.** академик РАН, доктор психологических наук, профессор, ИП РАН (Москва, Россия)
dv.usakov@gmail.com
- Ушакова Е. В.** кандидат психологических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
ushakova@mgrpu.ru

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

EDITORIAL COUNCIL:

- Elena Gevorkyan**
deputy chairman
First Vice-Rector of Moscow City University,
Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Economics Sciences,
Professor (Moscow, Russia)
gevorcian@mgpu.ru
- Dmitry Agranat**
deputy chairman
Vice-Rector of Moscow City University,
Doctor of Social Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia)
agranat@mgpu.ru
- Roman Komarov**
deputy chairman
Vice-Rector of Moscow City University,
PhD of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russia)
komarovrv@mgpu.ru

EDITORIAL BOARD:

- Alexander Savenkov**
editor-in-chief
Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
asavenkov@mgpu.ru
- Svetlana Vachkova**
deputy editor-in-chief
Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
svachkova@mgpu.ru
- Ekaterina Alexandrova**
Doctor of Education Sciences, Professor, Saratov State University (Saratov, Russia)
alexkatika@mail.ru
- Evgeny Alisov**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
alisove@mgpu.ru
- Shalva Amonashvili**
Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
amonashvilisa@mgpu.ru
- Vladimir Afanasiev**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
afanasievv@mgpu.ru
- Tamara Bogdanova**
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
bogdanovatg@mgpu.ru
- Mikhail Boguslavskij**
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Professor, Institute of Content and Methods of Education (Moscow, Russia)
hist2001@mail.ru
- Lhamtseren Bold**
Doctor of Education Sciences, National Institute for Education Research under the Ministry of Education and Science of Mongolia (Ulaanbaatar, Mongolia)
lha79@mail.ru
- Mikhail Voropaev**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
voropaev1@mgpu.ru
- Aleksey Dvoinin**
PhD in Psychology, Associate Professor, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia)
advoinin@hse.ru
- Natalia Desyaeva**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
desyaevand@mgpu.ru
- Natalia Zhdanovich**
PhD in Philology, Associate Professor, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University (Minsk, Republic of Belarus)
natzhdanovich@yandex.ru
- Aigul Iskakova**
PhD in Education, Associate Professor, Vice-Rector for Strategy and Internationalization, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan)
aiskakova@bk.ru
- Boris Kogan**
Doctor of Biological Sciences, Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis (Moscow, Russia)
boris.kogan.49@mail.ru

| | |
|-----------------------------|--|
| Marina Koshenova | PhD in Psychology, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia) koshenova.m.i@gmail.com |
| Mikhail Levitzcky | Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, PhD in Economics, Professor, Academic Secretary of the Branch of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia) oped-rao2017@mail.ru |
| Tatiana Lisovskaya | Doctor of Education Sciences, Professor, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University (Minsk, Republic of Belarus) lis_tva@tut.by |
| Anzhelika Luchinkina | Doctor of Psychological Sciences, Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia) a.luchinkina@kipu-rc.ru |
| Anna Lvova | Professor of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) lvovaa@mgpu.ru |
| Viktoriya Manuylova | Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) manuilovavv@mgpu.ru |
| Lora Narikbaeva | Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan) lora_mn05@mail.ru |
| Alexey Nikitin | Doctor of Education Sciences, Professor, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia) nikitinarts2011@yandex.ru |
| Viktor Panov | Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Moscow, Russia) ecovip@mail.ru |
| Oxana Prihodko | Doctor of Education Sciences, Professor, RUDN University named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia) ogprihodko@mail.ru |
| Ravil Rezakov | Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) rezakovr@mgpu.ru |
| Evgeniya Romanova | Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) romanovaes@mgpu.ru |
| Alexey Ryzhov | Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) ryzhovan@mgpu.ru |
| Valentina Salakhova | PhD in Psychology, Associate Professor, Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russia) salakhovavb@mail.ru |
| Akmaral Satova | Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan) satova57@mail.ru |
| Tatyana Tikhomirova | Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Moscow, Russia) tikho@mail.ru |
| Dmitriy Ushakov | Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia) dv.usakov@gmail.com |
| Elena Ushakova | PhD of Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) ushakova@mgpu.ru |
| Igor Shiyan | PhD of Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) shiyانب@mgpu.ru |

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика и образование

- Дуров В. И.** Метод подкастов как средство повышения мотивации и активизации учебной деятельности обучающихся при изучении историко-правовых дисциплин 10
- Желтухина М. Р., Чайковская Н. Ю., Снина А. И.** Гибкие стратегии обучения иностранному языку в системе высшего образования: адаптация к требованиям рынка труда и технологическим трендам *(на английском языке)* 28
- Иванова Е. В., Маякова Е. В., Колесова Е. В., Янгуразова А. О.** Разработка модели экологического воспитания как механизма формирования экологической культуры обучающихся..... 38
- Стрелова О. Ю.** Риски и перспективы использования искусственного интеллекта в сфере исторического образования школьников 64
- Шайдуллина А. Р., Зайцева Н. А., Ишмурадова А. М.** Инновации в высшем образовании: методология интеграции искусственного интеллекта и педагогических технологий *(на английском языке)* 77

Теория и практика профессионального образования

- Россинская А. Н., Асонова Е. А.** Развитие универсальных компетентностей взрослых магистрантов-педагогов в условиях практики 88
- Тарарина Л. И., Бакшаева Е. В., Иванова Э. А.** Профессиональная квалификация педагогических кадров: связь между практикой оценки и потребностями управления в системе образования *(на английском языке)*..... 111

| | |
|---|-----|
| Тхориков Б. А. Практические задания в бизнес-образовании: адаптация к вызовам генеративного ИИ..... | 122 |
| Федоровская М. Н., Чичерина О. В., Алексеева А. С. Конструирование профессиональной идентичности: механизмы и эффекты участия в олимпиаде «Я — профессионал»..... | 136 |

Специальная педагогика и специальная психология

| | |
|--|-----|
| Гусейнова А. А., Мануйлова В. В. Инклюзивная образовательная среда в вузах для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: результаты мониторинга и управленческие решения..... | 154 |
|--|-----|

Психология

| | |
|---|-----|
| Вачков И. В., Пучкова А. С. Аутентичность в романтических отношениях в период ранней взрослости..... | 169 |
| Жерихова О. В., Степанов С. Ю. Развитие воображения детей дошкольного возраста в эпоху цифровизации и искусственного интеллекта..... | 190 |

Страницы молодых ученых

| | |
|--|-----|
| Чжэн Ецзы. Психологические особенности взаимодействия китайских студентов с преподавателем | 211 |
| Требования к оформлению статей..... | 225 |

CONTENTS

Pedagogy and Education

- Durov V. I.** Podcast method as a means of increasing motivation and intensifying student learning when studying historical and legal disciplines..... 10
- Zheltukhina M. R., Chaikovskaya N. Yu., Sinina A. I.** Flexible strategies for teaching foreign languages in the higher education system: adaptation to labor market requirements and technological trends.....28
- Ivanova E. V., Mayakova E. V., Kolesova E. V., Iangurazova A. O.** Design of an environmental education model as a mechanism for developing the ecological culture among students..... 38
- Strelova O. Y.** The risks and prospects of using artificial intelligence in the field of history education of school students..... 64
- Shaidullina A. R., Zaitseva N. A., Ishmuradova A. M.** Innovations in higher education: a methodology for the integration of artificial intelligence and pedagogical technologies77

Theory and Practice of Professional Education

- Rossinskaya A. N., Asonova E. A.** Development of universal competencies among adult master's students in teacher education through practical assignments 88
- Tararina L. I., Bakshaeva E. V., Ivanova E. A.** Professional qualifications of teaching staff: the relationship between assessment practices and management needs in the education system..... 111

| | |
|--|-----|
| Tkhorikov B. A. Practical assignments in business education: adapting to the challenges of generative AI | 122 |
| Fedorovskaya M. N., Chicherina O. V., Alekseeva A. S. Developing professional identity: the mechanisms and effects of participation in the “I Am a Professional” Olympiad | 136 |

Special Pedagogy and Special Psychology

| | |
|---|-----|
| Guseynova A. A., Manuilova V. V. Inclusive educational environment at universities for students with special needs and health limitations: monitoring results and management solutions | 154 |
|---|-----|

Psychology

| | |
|---|-----|
| Vachkov I. V., Puchkova A. S. Authenticity in romantic relationships during the period of early adulthood | 169 |
| Zherikhova O. V., Stepanov S. Yu. Development of imagination among preschool children in the era of digitalization and artificial intelligence | 190 |

Young Scientists Pages

| | |
|--|-----|
| Zheng Yezi. Psychological characteristics of interactions between chinese students and their teachers | 211 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Requirements to Manuscript Formatting | 225 |
|---|-----|



Научно-исследовательская статья

УДК 378.147.7

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-10-27

МЕТОД ПОДКАСТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИКО-ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Виктор Иванович Дуров

Центральный филиал Российского государственного
университета правосудия им. В. М. Лебедева,
Воронеж, Россия

wiktor_durov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3766-384X>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена вызовами цифровизации в образовании, а также необходимостью учета особенностей современного поколения при выборе методики преподавания. Цель исследования заключалась в изучении возможностей метода подкастов в повышении мотивации, активизации учебного процесса и формировании профессиональных компетенций. Статья строится на использовании метода анкетирования, статистических методов, контент-анализа, а также анализа результатов применения метода подкаста, представленных в зарубежных и отечественных публикациях. В анкетировании приняли участие 272 студента (среднее профессиональное, высшее образование (бакалавриат, специалитет и магистратура)). Результаты анализа анкет позволили изучить отношение обучающихся к методу подкастов. Автор дает рекомендации по применению метода подкаста при преподавании историко-правовых дисциплин. Статья вносит вклад в растущий объем исследований в области цифровой педагогики, предоставляя новые эмпирические данные о методической ценности подкастов. В целом можем заключить, что метод подкастов действительно является перспективным для использования в образовательном процессе с учетом вызовов цифровизации. Подкасты способствуют развитию навыков

исследовательской деятельности и управления информацией, а также критического мышления, совершенствуют творческие способности, тайм-менеджмент, формируют умения командной работы и эффективной коммуникации. При этом, естественно, метод подкастов не замещает собой другие методические приемы, а является дополнительным инструментом в копилке педагога.

Ключевые слова: образовательные технологии, подкастинг, активизация учебной деятельности, высшее образование, среднее профессиональное образование, информационно-коммуникационные технологии

Scientific and research article

UDC 378.147.7

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-10-27

PODCAST METHOD AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION AND INTENSIFYING STUDENT LEARNING WHEN STUDYING HISTORICAL AND LEGAL DISCIPLINES

Viktor I. Durov

The Central Branch of Russian State University
of Justice named after V. M. Lebedev,
Voronezh, Russia

wiktor_durov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3766-384X>

Abstract. The relevance of this research is driven by the challenges posed by the digitalization of education and the need to account for the unique characteristics of contemporary students when choosing teaching methodologies. The primary objective of this study is to explore the potential of podcasting as a pedagogical tool for enhancing student motivation, stimulating learning process, and developing professional competencies. The article employs the methods of survey, statistical analysis, content analysis, and a review of Russian and international literature dedicated to the results of implementing podcasts in education. The survey involved 272 students from both secondary vocational and higher education institutions (bachelor's, specialist, and master's programs). The survey provided insights into students' attitudes toward the use of podcasts in teaching. The author provides recommendations on how to use podcasts when teaching history and legal sciences.

The article contributes to the growing body of research on digital pedagogies by providing new empirical evidence on the pedagogical value of podcasts. Overall, it can be concluded that the podcast method represents a promising approach for integration into educational processes taking into account the challenges of digitalization. Podcasts facilitate the development of research competencies, information literacy, critical thinking, and creativity, while also enhancing time management skills and fostering collaboration and effective communication. Notably, the podcast method does not replace existing

instructional strategies but rather serves as a complementary tool within the educator's toolkit.

Keywords: educational technology, podcasting, intensification of learning, higher education, secondary vocational education, information and communication technologies

Для цитирования: Дуров, В. И. (2026). Метод подкастов как средство повышения мотивации и активизации учебной деятельности обучающихся при изучении историко-правовых дисциплин. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 10–27. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-10-27>

For citation: Durov, V. I. (2026). Podcast method as a means of increasing motivation and intensifying student learning when studying historical and legal disciplines. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 10–27. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-10-27>

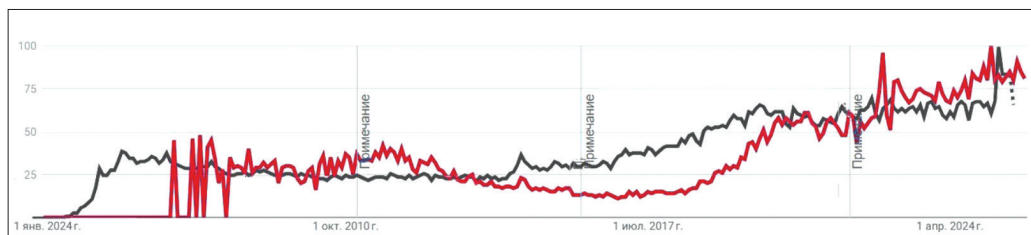
Введение

Современный образовательный процесс все больше преобразуется под влиянием цифровизации и вызовов новой промышленной революции (Индустрия 4.0). Это находит отражение в широком применении инновационных технологий, что должно способствовать повышению качества и эффективности обучения. Среди них можем выделить медиатехнологии, способные за счет различных форм медиа транслировать знания и информацию, вовлекать обучающихся. Медиатехнологии в образовательном процессе применяют в форме мультимедийных презентаций, вебинаров, образовательных платформ (например, LMS Moodle), инфографики, интеллект-карт, подкастов и др.

С появлением портативных медиаплееров и смартфонов, которые есть сейчас практически у всех, подкастинг развивается очень стремительно, предоставляя все больше различных вариантов. Популярность подкастинга в мире впечатляет. Так, по оценкам Apple, к 2019 г. существовало более 500 тыс. активных подкастингов, включающих 18,5 млн эпизодов, которые были скачаны более 50 млрд раз (Besser et al., 2022, p. 2). На рисунке 1 наглядно представлена динамика запросов в Интернете по теме подкастов как в мире, так и в России за период с 2004 до ноября 2025 г. Хотя в России к этой теме обратились позже (с осени 2006 г.), резкий подъем интереса прослеживается с 2019 г. В период пандемии COVID-19 общемировые и российские показатели почти синхронизировались (при большем внимании со стороны россиян).

Данные графика подтверждают интерес к подкастингу в обществе, а следовательно, он имеет высокий потенциал для применения в образовании.

В статье будут рассмотрены особенности применения подкастов в образовательном процессе с упором прежде всего на продукты, создаваемые обучающимися, а также на то, как такая деятельность влияет на мотивацию студентов.



Примечание: серый график — общемировая тенденция, красный — российская.

Note: the gray graph shows the global trend. The red graph shows the Russian trend.

Рис. 1. Динамика запросов по поиску слова «подкаст» / podcast за период 2004–2025 гг. (Google Trends, 2025)

Fig. 1. The dynamics of interest in the search of the word ‘podcast’ during the period 2004–2025 (Google Trends, 2025)

Теоретический анализ проблемы

В образовании подкасты стали использовать с 2004 г. Пионером здесь была Япония, в 2005 г. к ней присоединились США, а затем и другие страны (González Enríquez et al., 2023). В педагогической науке потенциал подкастов был замечен практически сразу с момента их появления. Первые работы японских и американских исследователей появились в 2004–2005 гг. Первыми в разработке стройной методики стали М. Фрайденберг, К. Маклафлин и М. Дж. У. Ли, указавшие на потенциал активизации обучения путем создания подкастов самими студентами (Frydenberg, 2008; McLoughlin, & Lee, 2008).

Обзоры содержат рекомендации по внедрению подкастинга для обучающихся с учетом возрастной педагогики. Так, Э. Д. Бессер, Л. Э. Блэквелл и М. Саенз представили в статье опыт работы с подкастами в начальной, средней и высшей школе. Авторы наглядно показали, как с учетом возрастной педагогики менялись формы задания: для начальной школы — в формах обсуждения темы, обзоров книг и интервью; для средней школы — в виде подготовки сценария, рецензии на него, записи самого подкаста; в высшей школе — в качестве семестрового проекта (Besser et al., 2021). Данная новая технология способствует социальной инклюзивности и не требует высоких навыков владения технологиями. Так, южноафриканские коллеги отмечают, что подкасты способствуют снижению разрыва между студентами с родным английским языком и учащимися с родным африканским языком (Gachago et al., 2016). Высказываются мнения, что, несмотря на недоступность звуковых материалов для ряда обучающихся, в педагогической науке высоко оцениваются подкасты в качестве средства распространения информации и расширения знаний, а продукты, созданные студентами, — как средство демонстрации и оценки знаний (Gunderson et al., 2022; González Enríquez et al., 2023). При этом в исследованиях отмечается,

что подкаст является эффективным средством развития самих преподавателей (Mooney, 2019). Появляются работы, которые анализируют влияние подкастов на формирование имиджа высшего образования (Leandro et al., 2025).

Следует отметить, что на сегодняшний день (ноябрь 2025 г.) методы подкастов в отечественной высшей педагогике еще недостаточно вошли в орбиту внимания исследователей, несмотря на свой, как мы убеждены, большой потенциал. Так, 2 ноября 2025 г. на запрос по ключевым словам «подкаст» и «подкастинг» поисковая система eLIBRARY.RU выдала 1 190 и 801 работу соответственно, в то время как на запросы «подкаст-обучение» и «подкастинг-обучение» — 152 и 257 публикаций соответственно. Для сравнения: метод интеллект-карт более внедрен в педагогическую практику (Дуров, и Басов, 2023, с. 14). Заметим, что в последние годы материалы об использовании подкастов в педагогике стали появляться чаще.

Как же обстоят дела с подкастингом в образовании в нашей стране? Неудивительно, что с учетом звукового выражения подкаста наибольшее применение они получили в методике изучения иностранных языков (Баклагова, 2022; Власичева, 2023; Зиньковская, и Лебедева, 2022; Муштанова, 2025). Отдельная группа исследований посвящена изучению дидактических свойств подкастов (Володин, 2013; Хохлушина, 2010; Белинова и др., 2020). Естественно, не остались без внимания ученых и вопросы, связанные с методикой предметного обучения и использованием подкастинга на занятиях. Например, рассматривается специфика технологии подкастинга при преподавании информатики (Арбузов, 2015), литературы (Измайлова, 2024) и другие. Выходят публикации, показывающие преимущества подкастов не только в обучении студентов, но и в повышении профессионального уровня самих педагогов (Гулегина, и Юсупова, 2023).

Таким образом, общие вопросы дидактики в педагогической литературе представлены достаточно широко, в то же время методика предметного обучения по отдельным дисциплинам требует накопления эмпирического материала и его исследования. Наше исследование направлено на внесение небольшого вклада в изучение особенностей применения подкастинга в историко-правовых дисциплинах на разных уровнях профессиональной подготовки.

Методы и организация исследования

Эмпирические данные были получены в ходе наблюдения при применении подкастинга в учебной деятельности обучающихся, бесед с ними. Кроме того, использовались социологические методы (анкетирование), статистические (обработка данных анкетирования) и лингвистический анализ ответов на открытые вопросы анкеты (частотный и контент-анализ). Анкетирование проводилось с опорой на сервис Google Forms. Анкета состояла из шести закрытых

и одного открытого вопроса. Лингвистический анализ осуществлялся на инструментах Voyant Tools.

В исследовании приняли участие 272 студента. На анкету дали ответы 186 обучающихся (68,4 % от общего числа). Из них 65 студентов обучались на 1–2-х курсах СПО, 113 — на 1-м курсе бакалавриата и специалитета (из них 27 — на заочном отделении) и 11 — в магистратуре на 1-м году обучения. Эмпирические данные были собраны в рамках курсов «История государства и права зарубежных стран» (ИГПЗС), «История отечественного государства и права» (ИОГП) и «История политических и правовых учений» (ИППУ) на базе ЦФ РГУП им. В. М. Лебедева. Таким образом, были охвачены все уровни профессиональной подготовки в университете.

Результаты исследования

Сегодня в вузах и ссузах, согласно теории поколений, обучается поколение Z (иногда его называют цифровым поколением) с навыками работы в цифровой среде, превалированием онлайн-общения. Для него характерно клиповое мышление, быстрое переключение внимания и мозаичное восприятие окружающего мира. Поэтому педагогам следует учитывать названные особенности и использовать их при подборе методик преподавания, стремиться так выстроить процесс, чтобы снивелировать недостаточно развитые навыки (например, способность коммуницировать, развивать критическое мышление).

Историко-правовые дисциплины предполагают работу с большими текстами. При этом современные студенты с учетом вышеописанных особенностей сталкиваются с трудностями при выделении главного в структурировании материала, выполнении творческих заданий. Известно, что информационные аборигены (другой синоним поколения Z) больше привычны к небольшим постам, мемам, фото. Однако на рынке труда, например от юристов, требуется умение работать с объемными текстами, наличие навыков публичного выступления и критического мышления, умение применять на практике новое знание, планировать свою деятельность и достигать намеченных целей.

Представляется, что одной из педагогических технологий в учебном процессе с большим дидактическим потенциалом (Хохлушина, 2010; Володин, 2013), учитывающей особенности современных обучающихся и способствующей формированию важных компетенций, является подкастинг.

Отечественные исследователи предлагают несколько определений подкастинга и подкаста. Под подкастингом¹ понимают серию эпизодических

¹ Этимология слова восходит к английскому podcasting, которое, в свою очередь, образовалось путем слияния двух слов: iPod (портативный MP3-плеер) и broadcasting — обширное, широкое вещание (Арбузов, 2015, с. 31).

программ, которые доступны пользователям (чаще через подписку) онлайн с использованием RSS (с *англ.* Really Simple Syndication — очень простое распространение). Создатель подкастов с выпуском нового эпизода размещает их на веб-сервере (в аудио- или видеоформате), а слушатель подписывается на подкастинг через специальное клиентское приложение. Иначе говоря, подкастинг направлен на передачу тематического звукового или видеоконтента в сети Интернет (Арбузов, 2015, с. 31). Подкаст же — это отдельный аудио- или видеофайл, который посредством публикации в сети Интернет становится доступен для прослушивания или просмотра другими пользователями. Специальные приложения позволяют слушать, просматривать или скачивать выпуски на цифровое устройство с последующим изучением офлайн.

Существует несколько типов подкастов. В статье А. В. Зиньковской и Н. С. Лебедева приведены некоторые из наиболее распространенных:

- *chumchat* (дружеский разговор или аналог ток-шоу до 5 участников, беседующих на заданную тему в неформальной атмосфере. Его преимущество — плюрализм мнений, интересные дискуссии и полемика);
- интервью (диалог между двумя людьми, одна из самых популярных форм);
- монолог;
- обучающий тип подкаста (например, для обучающихся иностранным языкам они адаптированы под любой уровень);
- скринкаст — запись происходящего на экране монитора в файл мультимедиа (Зиньковская, и Лебедева, 2022, с. 45–46).

Кроме того, подкасты обладают широкой жанровой разнообразностью: научный, исторический, научно-популярный, развлекательный, фэнтези, юмористический, ток-шоу и т. д. (Зиньковская, и Лебедева, 2022, с. 46). Анализ литературы позволяет сделать вывод, что одним из преимуществ подкастинга является его гибкость, позволяющая осваивать знания в удобном для учащегося темпе вне временного и физического пространства класса, а также контролировать этот процесс (González Enríquez et al., 2023, p. 1).

Подкасты являются важным методическим приемом, облегчающим усвоение знаний обучающимся с особыми образовательными потребностями: детям с синдромом дефицита внимания, нарушением зрения — и, конечно, изучающим новый язык (González Enríquez et al., 2023, p. 2). Следующим важным фактором является укрепление связи между преподавателем и студентами, повышение интереса и вовлеченности обучающихся. Кроме того, отмечается формирование практического, самостоятельного и осмысленного обучения.

Подкасты — ценный образовательный ресурс, который поддерживает различные учебные цели. Подкасты применимы в качестве лекций, для закрепления пройденного материала, получения дополнительной информации. Существенным является то, что студенты получают дополнительные возможности для обучения через более гибкое взаимодействие с материалом, который стал доступнее и более персонализирован.

Нельзя забывать и о недостатках, которые являются обратной стороной медали стремления распространить научные знания — иногда наблюдается чрезмерное упрощение содержания даже со стороны академических работников. Им важно донести до обучающихся сложное научное знание простым и понятным способом, а онлайн инструменты как раз позволяют осуществить распространение знаний, предлагая неформальную среду для развития и вовлечения молодой аудитории в новейшие тенденции науки (Martínez-Corcuera et al., 2025, p. 6–7).

Мы считаем, что для более продуктивного использования методов подкаста важна наслушанность, которая обеспечивает знакомство с жанровым разнообразием, спецификой подачи информации, дизайном подкастинга. В этом случае преподавателю легче определить для себя формат выпускаемого подкастинга, решить, нужно ли привлекать студентов. Так, Э. Д. Бессера, Л. Э. Блэквелла и М. Саенза предлагают следующие формы подкаста с участием студентов: интервью, выпуски новостей в классе, обзоры книг, обсуждения в классе, дебаты на заданную тему и сторителлинг (Besser et al., 2022, p. 12–13). И, конечно, творческий подход к подобному методу также способствует расширению форм.

Анализ исследовательской литературы показал, что в ходе подготовки подкаста выделяют следующие этапы: 1) формирование идеи и создание плана подкаста; 2) подбор материалов и расстановка приоритетов (критический анализ); 3) непосредственная разработка проекта (структурирование текста и его написание; звуковое оформление); 4) производство подкаста (озвучивание и монтаж в специальном программном обеспечении). На данном этапе могут потребоваться дополнительные инструменты: цифровое устройство и микрофон для записи, хотя и современные смартфоны дают вполне хороший результат; 5) сохранение готового проекта; 6) загрузка и публикация (Арбузов, 2015, с. 32; Besser et al., 2022, p. 12–13; Martínez-Corcuera et al., 2025, p. 5).

Э. Д. Бессер с коллегами предлагают при создании подкаста использовать несколько контрольных точек, что позволяет улучшить структуру подкаста и его конечное исполнение, например, на этапах создания: планирование, разработку, постпродакшн. Этапы создания подкаста, по видению этих авторов, включают подготовку сценария, его рецензирование другими учащимися, запись, повторную запись, на постпродакшене — наложение звуковых эффектов для повышения качества итогового продукта (скрываются фоновые шумы, заполняются паузы, повышается зрелищность эпизода) (Besser et al., 2022, p. 11).

Далее хотелось бы поделиться своим опытом применения подкастов в образовательном процессе. Конечно, в ходе учебного занятия лучше всего использовать цифровые инструменты, если у студентов есть доступ к персональному компьютеру или ноутбуку с доступом в Интернет (что, к сожалению, не всегда реализуемо). Иногда учебные занятия могут быть перенесены на дистанционное обучение, и тогда возможности расширяются. У студентов заочного

отделения занятия почти всегда проходят дистанционно. В нашем вузе (ЦФ РГУП им. В. М. Лебедева) действует балльно-рейтинговая система оценивания, что позволяет подходить к перечню заданий творчески с четким обозначением веса каждого вида работы. Хорошим методом для этого являются проектные задания. Так, на дисциплине ИППУ проект давал до 30 % веса к оценке до зачета. В двух группах проект взяли 50–65 % студентов.

Студенты выполняли следующие виды работ: сайт, подкаст, аудиогид. Аудиогид «История адвокатов Воронежа» на платформе *izi.Travel* в режиме музея содержит 6 треков с описанием и фотографией к каждому (истории или биографии). Аудиогид похож по технологии и структуре на подкаст. Разработка аудиогидов включает элементы сторителлинга и запись, монтаж и размещение эпизодов на платформе. Данный вид проектной деятельности применяется в образовательном процессе коллегами давно (Дуров, и Сизова, 2023, с. 81; Нижегородцева, и Кораблина, 2024).

Как правило, задание в форме подкаста предназначено для мини-групп (2–3 человека), но иногда студенты выполняют их индивидуально. В ходе изучения историко-правовых дисциплин мы предъявляли к подкасту следующие требования: формат *mp3*, диалог (монолог), музыкальный фон, продолжительность 2:30–4 минуты (для работы, выполняемой в рамках семинарского занятия). Если же студент готовил подкаст в качестве проекта, требовалась тематическая связь между элементами подкаста, который готовился на утвержденную преподавателем тему (предполагалось, чтобы в проекте было минимум 4–6 историй в зависимости от числа разработчиков).

Для студентов-заочников задание заранее размещалось в облачном пространстве, обучающиеся выбирали темы, разбивались на группы и готовили свой проект. На занятии проекты защищались. Например, для семинара по теме «Возникновение государства и права США в Новое время» студентам были предложены 15 тем для эпизодов. Например, «Особенности колониального управления в Северной Америке», «Декларация о независимости: история создания и значение», «Конституция США: источники и история создания», «Билль о правах 1791 года», «Отцы-основатели США», «Отражение прав и свобод США периода гражданской войны в фильме “Унесенные ветром” (1939 г.)» и др. В облаке размещалась заполняемая студентами таблица со столбцами: «Тема подкаста», «Разработчики», «Ссылка».

Следует сказать несколько слов и о технологических аспектах. В исследованиях зарубежных авторов с учетом требований платформ размещения подкастов чаще всего говорят о форматах *.xml* и *.rss*. (например, González Enríquez et al., 2023, p. 1). По нашему мнению, на начальном этапе работа над подкастингом может осуществляться в форматах, которые предполагают в том числе работу офлайн (например, *.mp3*). Так, в рамках изучения дисциплины ИППУ был подготовлен подкастинг на тему «Анархизм и его политико-правовые основы», состоящий из четырех эпизодов с размещением на облачном хранилище (*cloud.mail.ru*).

Значимыми условиями для применения описываемой методики является доступность программного обеспечения для создания и редактирования аудио- и видеофайлов (например, бесплатная программа-редактор аудиофайлов Audacity), наличие мобильных устройств, персональных компьютеров и ноутбуков, а также специфика поколения Z, что формирует позитивные условия для использования ее в образовательном процессе.

Конечно, сегодня вызовом для образования является развитие искусственного интеллекта (ИИ). В настоящее время ИИ способен создавать подкасты на различные темы. Например, такая опция есть у продукта GigaChat от «Сбера». Мы также можем приспособить этот инструмент во благо развития обучающихся. Если студенты используют ИИ творчески, то такие работы получаются интересными, оригинальными (создание сценария или самого проекта). Например, в одной из групп было сгенерировано видео с персонажами одного мультсериала. Студенты в ходе подготовки использовали приложение KLINGAI и бот SteosVoice для генерации видео и аудио. При этом диалог велся от лица студентов, которые выступали в образе героев мультфильма.

Предоставленные студентами работы на трех исследуемых уровнях профессионального образования оказались очень интересными, творческими, содержательными и были высоко оценены преподавателем. Анализ результатов анкетирования студентов показал, что более 80 % выполняли данную форму задания впервые. Подавляющее большинство респондентов оценило подобный вид работы достаточно высоко — «отлично» и «хорошо» поставили 73,6 %. При этом отметим, что довольно большая, на наш взгляд, доля студентов не знала до этого, что такое подкаст. В этом признались почти 27 % респондентов.

На рисунке 2 показано распределение ответов на вопрос «Какое из следующих утверждений лучше всего подходит для Ваших ощущений?». Как можно видеть, значительная часть всех респондентов отметила игровой элемент задания — им было интересно работать в группе. При этом, по мнению студентов-заочников, подкаст помог им лучше разобраться в теме (почти 52 %).

Более 80 % студентов ответили, что поделились своим опытом создания подкаста с другими. Это мы рассматриваем как дополнительное косвенное подтверждение в целом положительного восприятия обучающимися полученного опыта.

На открытый вопрос анкеты «Прокомментируйте задание-подкаст в целом (например, какие плюсы и минусы Вы видите в задании такого вида)» своим впечатлением поделились 117 студентов (63 % от числа всех респондентов). Полученные ответы дали корпус объемом 1 026 слов при 419 уникальных. Для анализа корпус был загружен в инструмент Voyant Tools. Самыми частотными оказались слова «интересно»/«интересное», которые встретились 42 раза, затем — «задание» — 27 раз, «очень» — 26 раз и «понравилось» — 16 раз. Таким образом, фактически образуется сложное предложение: «Интересное задание, очень понравилось» (хотя это не следует напрямую на основе частотности). Количественные данные доказывают положительное восприятие обучающимися



Рис. 2. Практическая значимость задания, по мнению обучающихся

Fig. 2. Practical relevance of the task according to the learners' opinion

задания и полученного опыта. Аналогичную картину мы получаем при рассмотрении коллокаций (словосочетания, которые в языке носителей являются естественным сочетанием и состоят из слов, часто употребляемых вместе). Выделим три наиболее распространенные коллокации в корпусе: «интересное задание» — встречается 15 раз; «очень интересно» — 12 раз; «очень понравилось» — 11 раз.

Дополнительным инструментом анализа стало создание облака слов. «Облако слов является способом визуальной компрессии информации текста по частотности лексем. Данный метод позволяет проанализировать текст с учетом выделения ключевых слов и визуализировать результаты исследования» (Дуров, и Басов, 2023, с. 21). Визуализация 75 наиболее частотных слов через формирование облака слов представлена на рисунке 3.

Анализ облака слов наглядно демонстрирует положительные впечатления и удовлетворенность обучающихся заданиями в форме подкаста. В облаке слов мы прослеживаем мнение, что задание позволило лучше уяснить учебную тему, работа была веселой, а также оно имело командный характер деятельности, способствующий сплочению коллектива. Кроме того, можно увидеть и указания на негативный опыт: слова «сложно» и «тяжело».

На этапе создания дизайна анкетирования нам представлялось важным определить трудности, которые встали на пути обучающихся при создании эпизодов для корректировки методики в будущем.

В анкете отдельный вопрос (со множественным выбором) был посвящен сложностям, возникшим в ходе создания подкаста. Для основной части студентов (почти 56 %) такой сложностью стало отсутствие технических навыков работы в аудиоредакторах. Заметим, что данная проблема отмечена и другими исследователями, например (Martínez-Corcuera et al., 2025, p. 16–17). Поэтому важным является технологическое сопровождение со стороны педагога: помощь с подбором ПО (аудиоредактора и др.) и его освоением. Отметим также этап репетиции перед записью (не менее трех). Такая практика помогает не только лучше усвоить материал, но и развить навыки цифровой грамотности.



Рис. 3. Облако «Отношение обучающихся к заданиям в форме подкаста на основе открытого вопроса анкеты» (75 наиболее частотных слов)

Fig. 3. A word cloud “Students’ attitudes toward the podcast assignment based on an open-ended survey question” (75 most frequent words)

Другой сложностью стал недостаток времени (около 37 % всех опрошенных). Отмеченный фактор необходимо учитывать, когда разработка подкаста предлагается в рамках выделенного времени на учебное задание (данный ответ выбрали почти 57 % студентов специалитета). Для студентов очной формы обучения подкаст стал настоящим вызовом. Хотя выполнение задания было продлено на несколько часов, это свидетельствует о недостатке при планировании семинара.

В рамках аудиторной работы создание подкаста осложнено уровнем шума, устойчивостью связи. Но представляется, что студентам доступно выполнение ряда подготовительных этапов: составление плана и сценария, репетиция выступления, подборка музыкального фона. Само же создание подкаста может быть перенесено на внеаудиторную работу (если, конечно, по дисциплине предполагаются часы на самостоятельную подготовку студентов).

В исследованиях утверждается, что некоторые студенты могут испытывать скованность, стеснение при выступлении перед аудиторией (в отличие от других методов обучения, когда участие остается анонимным для других участников процесса) (Martínez-Corcuera et al., 2025, p. 7). Однако результаты нашего анкетирования отчасти отвергают данный тезис. Лишь 15,6 % респондентов указали, что ощущали скованность. В то же время есть определенные различия в форме представления конечного результата работы. В нашем случае

в специальной таблице размещались ссылки на готовые проекты (они были доступны только одногруппникам), а некоторые студенты присылали файлы на почту преподавателю. В то же время в анализируемой литературе подчеркивается, что подкасты загружаются на специализированные платформы-хостинги, имеющие открытый доступ для подписчиков.

Мы можем утверждать, что обучающиеся практически не испытывали проблем с коммуникацией. Данный пункт в анкете отметили лишь 9,7 %.

Обучающиеся не являются здесь пассивными получателями знаний, они сами вовлечены в активный процесс создания контента. В работе они понимают важность сотрудничества и коллективного производства знаний. Студенты приобретают опыт работы с большим объемом информации и необходимости предоставления резюме в ограниченных временных рамках. Задание развивает у них навыки выступления и придает уверенности на публике. Приобретенные навыки будут важны для будущей профессиональной деятельности в сфере юриспруденции.

Заметим, что полученный необычный игровой опыт повышал мотивацию, способствовал более глубокому пониманию изучаемых тем, расширял кругозор и увеличивал интерес к данной области. Положительным моментом является то, что при прослушивании и еще больше при создании подкастов создается ситуация вовлеченности и более открытого отношения к обучению, что облегчает процесс формирования компетенций (González Enríquez et al., 2023, p. 11).

Заключение

Перед лицом вызовов цифровизации подкаст, по нашему мнению, является релевантным и современным методом в образовательном процессе в целом и при изучении историко-правовых дисциплин в частности.

В научной литературе по подкастингу прослеживается консенсус, что внедрение в учебный процесс данной технологии способствует формированию межпредметных и общих компетенций, влияющих на личностное развитие и навыки коммуникации. Отметим здесь прежде всего исследовательскую деятельность и управление информацией, критическое мышление, креативность, эффективную коммуникацию, тайм-менеджмент и командную работу (Besser et al., 2022, p. 11; Martínez-Corcuera et al., 2025, p. 4). Результаты анкетирования подтверждают положительное восприятие студентами заданий в форме подкаста.

Опыт применения метода подкастов при изучении историко-правовых дисциплин продемонстрировал эффективную командную работу и способствовал формированию навыков коммуникации обучающихся.

Наш опыт и публикации других исследователей убедительно демонстрируют, что работа над созданием подкастов более продуктивна в образовательных

целях, чем их пассивное прослушивание (González Enríquez et al., 2023, p. 11), хотя и прослушивание также дает положительные результаты. Кроме того, подкаст является одним из удобных вариантов демонстрации и оценки знаний в современных реалиях цифровизации.

В современных условиях распространения ИИ учебный процесс требует поиска адекватных решений для достижения целей образования, когда новые технологии становятся не препятствием к развитию обучающихся за счет снижения академической честности, а направлены на обогащение знаний и возможности их распространения за счет создания привлекательного (и достоверного) контента.

Справедливо отмечается также социальная и политическая значимость подкастинга. Так, подкасты служат средством демократизации процесса получения знаний через их доступность в любое время в удобном формате. Они сокращают социальное неравенство и обеспечивают доступность качественного образования для более широкой аудитории. Не менее важно и политическое значение, ведь внедрение подкастов в учебный процесс способствует повышению гражданской активности, служит мощным инструментом развития критического мышления.

Однако, на наш взгляд, требуется дополнительное изучение влияния методов подкаста в образовательном процессе на более длительном этапе. Подобное исследование может быть проведено в рамках педагогического эксперимента в течение семестра или более длительного временного отрезка.

В дальнейшем представляется перспективным создание в рамках прохождения историко-правовых дисциплин подкастинга с открытым онлайн-доступом к контенту для широкого круга пользователей. Содержание подкастов следует удерживать в рамках тематических планов, но с углубленным погружением в отдельные сюжеты, что позволит создать базу данных подкастов, которая станет ценным ресурсом в образовательном процессе.

Список источников

1. Besser, E. D., Blackwell, L. E., & Saenz, M. (2022). Engaging Students Through Educational Podcasting: Three Stories of Implementation. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 749–764. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09503-8>
2. González Enríquez, I., Cutuli, M. S., & Mancha-Cáceres, O. I. (2023). Enhancing Collaborative Learning in Higher Education through Podcast Production: An Experiential Approach with Anthropology and Tourism Students. *Education Sciences*, 13, 898. <https://doi.org/10.3390/educsci13090898>
3. Frydenberg, M. (2008). Principles and Pedagogy: The Two Ps of Podcasting in the Information Technology Classroom. *Information Systems Education Journal*, 6(6), 1–11.
4. McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10–27.
5. Gachago, D., Livingston, C., & Ivala, E. (2016). Podcasts: A technology for all? *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 859–872.

6. Gunderson, J. L., & Cumming, T. M. (2022). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of the literature. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 591–601. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2075430>
7. Mooney J.A. (2019). Podcasting as faculty development medium and method: The story of a podcast series showcasing teaching excellence in higher education. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 12(1), 1–18. <https://doi.org/10.59236/td2019vol12iss1691>
8. Leandro, A., Morais, J., & Silva, E. (2025). Digital Storytelling in Higher Education: The Use of Podcasts in Building Institutional Identity and Engagement. *Innovative Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09839-4>
9. Дуров, В. И., и Басов, А. В. (2023). Интеллект-карта как инструмент систематизации и контроля знаний обучающихся. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 10–27. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.01>
10. Баклагова, Ю. В. (2022). Применение технологии подкастинга в рамках внеаудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык». *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(2). <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN222.pdf>
11. Власичева, В. В. (2023). Подкастинг в самостоятельной работе студентов на уроках иностранного языка. *Международный научно-исследовательский журнал*, 8(134). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.134.101>
12. Зиньковская, А. В., и Лебедева, Н. С. (2022). Использование метода подкастов как способ формирования коммуникативной компетенции. В *Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований. Сборник научных трудов*. Краснодар: Кубанский государственный университет, 44–50. https://elibrary.ru/download/elibrary_48221293_75607278.pdf
13. Муштанова, О. Ю. (2025). Использование подкастов по истории для развития социокультурной компетенции студентов гуманитарных специальностей: опыт разработки учебного пособия по итальянскому языку. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 1(854), 45–52.
14. Володин, А. А. (2013). Дидактические свойства и функции технологии подкастинга. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*, 2, 378–384.
15. Хохлушина, Е. В. (2010). Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 4, 123–129.
16. Белинова, Н. В., Сухарева А. С., и Шевченко Н. В. (2020). Образовательная ценность подкастов: дидактические свойства и технология создания. *Проблемы современного педагогического образования*, 66(4), 24–28.
17. Арбузов, С. С. (2015). Технологии подкастинга как средство активизации учебной деятельности студентов при обучении компьютерным сетям. *Педагогическое образование в России*, 7, 30–35.
18. Измайлова, Е. А. (2024). Технология подкастинга на уроках литературы: образовательный и методический потенциал. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, 19(4), 53–63. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-4-53-63>

19. Гулегина, О. С., и Юсупова, К. Т. (2023). Образовательные подкасты как инструмент повышения квалификации. *Медиа. Информация. Коммуникация*, 37(2), 29–37. <http://mic.org.ru/vyp/37-2/37-2-gulegina.pdf>
20. Martínez-Corcuera, R., Sellas, T., Solà Saña, S., Vila-Martí, A., Torres-Moreno, M., & Domingo-Peñafiel, L. (2025). Podcasting in Higher Education: Learning Experiences in Face-to-Face and Blended Modalities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(24). <https://doi.org/10.26529/cepsj.1933>
21. Нижегородцева А., и Кораблина К. (2024). История адвокатов Воронежа. *izi.TRAVEL*. <https://izi.travel/ru/browse/5d50ef48-c4ac-40cb-9fb7-2db7aa7a97a9>
22. Дуров, В. И., и Сизова, И. А. (2023). Аудиотуры как новая форма взаимодействия музея с аудиторией (опыт работы московских музеев на платформе izi.Travel). *Информационное общество*, 2, 79–88. https://doi.org/10.52605/16059921_2023_02_79

References

1. Besser, E. D., Blackwell, L. E., & Saenz, M. (2022). Engaging Students Through Educational Podcasting: Three Stories of Implementation. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 749–764. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09503-8>
2. González Enríquez, I., Cutuli, M. S., & Mancha-Cáceres, O. I. (2023). Enhancing Collaborative Learning in Higher Education through Podcast Production: An Experiential Approach with Anthropology and Tourism Students. *Education Sciences*, 13, 898. <https://doi.org/10.3390/educsci13090898>
3. Frydenberg, M. (2008). Principles and Pedagogy: The Two Ps of Podcasting in the Information Technology Classroom. *Information Systems Education Journal*, 6(6), 1–11.
4. McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10–27.
5. Gachago, D., Livingston, C., & Ivala, E. (2016). Podcasts: A technology for all? *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 859–872.
6. Gunderson, J. L., & Cumming, T. M. (2022). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of the literature. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 591–601. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2075430>
7. Mooney J.A. (2019). Podcasting as faculty development medium and method: The story of a podcast series showcasing teaching excellence in higher education. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 12(1), 1–18. <https://doi.org/10.59236/td2019vol12iss1691>
8. Leandro, A., Morais, J., & Silva, E. (2025). Digital Storytelling in Higher Education: The Use of Podcasts in Building Institutional Identity and Engagement. *Innovative Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09839-4>
9. Durov, V. I., & Basov, A. V. (2023). Mind-map as a tool for systematization and control of students' knowledge. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 10–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.01>
10. Baklagova, Ju. V. (2023). The usage of podcasting technology within extracurricular students' individual work in the discipline "Foreign language". *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(2). (In Russ.). <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN222.pdf>

11. Vlasicheva, V. V. (2023). Podcasting in Students' Independent Work in Foreign Language Classes. *International research journal*, 8(134). (In Russ.). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.134.101>
12. Zinkovskaya, A. V., & Lebedeva, A. S. (2022). *Using the Podcast Method as a Way of Forming Communicative Competence*. Interdisciplinary Aspects of Linguistic Studies. Krasnodar: Kuban State University, 44–50. (In Russ.). https://elibrary.ru/download/elibrary_48221293_75607278.pdf
13. Mushtanova, O. Yu. (2025). Using history podcasts to develop sociocultural competence of students of humanities specialities: the experience of developing an Italian language textbook. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 1(854), 45–52. (In Russ.)
14. Volodin, A. A. (2013). Didactic Properties and Functions Technology Podcasts. *Tula State University Bulletin. Humanities*, 2, 378–384. (In Russ.)
15. Khokhlushina, E. V. (2010). Podcasting in Education: didactic Features and functions. *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 4, 123–129. (In Russ.)
16. Belinova, N. V., Sukhareva, A. S., & Shevchenko, N. V. (2020). Ducational Value of Podcasts: didactic properties and creation technology. *Problems of modern pedagogical education*, 66(4), 24–28. (In Russ.)
17. Arbuzov, S. S. (2015). Podcasting Technologies as a Means of activating Learning Activities of Students in Teaching computer Networks. *Pedagogical Education in Russia*, 7, 30–35. (In Russ.)
18. Izmaylova, E. A. (2024). Podcasting Technology in Literature Lessons: Educational and Methodological Potential. *Scholarly Notes of the Transbaikal State University*, 19(4), 53–63. (In Russ.). <https://doi.org/10.21209/2658-71142024-19-4-53-63>
19. Gulegina, O. S., & Yusupova, K. T. (2023). Educational podcasts as a tool advanced training. *Media.Information. Communication*, 37(2), 29–37. (In Russ.). <http://mic.org.ru/vyp/37-2/37-2-gulegina.pdf>
20. Martínez-Corcuera, R., Sellas, T., Solà Saña, S., Vila-Martí, A., Torres-Moreno, M., & Domingo-Peñafiel, L. (2025). Podcasting in Higher Education: Learning Experiences in Face-to-Face and Blended Modalities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(24). <https://doi.org/10.26529/cepsj.1933>
21. Nizhegorodtseva A., & Korablina K. (2024). History of Voronezh Lawyers. *izi.TRAVEL*. <https://izi.travel/ru/browse/5d50ef48-c4ac-40cb-9fb7-2db7aa7a97a9>
22. Durov, V. I., & Sizova, I. A. (2023). Museum interaction with the audience through audio tours (work experience of Moscow museums on the izi.travel platform). *Information Society*, 2, 79–88. (In Russ.). https://doi.org/10.52605/16059921_2023_02_79

Статья поступила в редакцию: 25.11.2025;
одобрена после рецензирования: 30.12.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 25.11.2025;
approved after reviewing: 30.12.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторе / Information about author:

Виктор Иванович Дуров — кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории права и государства, Центральный филиал Российского государственного университета правосудия имени В. М. Лебедева, Воронеж, Россия.

Viktor I. Durov — PhD in History, Associate Professor of the Chair of Theory and History of Law and State, The Central Branch of Russian State University of Justice named after V. M. Lebedev, Voronezh, Russia.

wiktor_durov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3766-384X>

Scientific article

UDC 37.016:811

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-28-37

**FLEXIBLE STRATEGIES
FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES
IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM:
ADAPTATION TO LABOR MARKET REQUIREMENTS
AND TECHNOLOGICAL TRENDS¹**

*Marina R. Zheltukhina^{1, a},
Natalia Yu. Chaikovskaya^{2, b},
Anna I. Sinina^{3, c}*

¹ Moscow International University,
Moscow, Russia

² Moscow City University,
Moscow, Russia

³ Russian State University of Justice
named after V. M. Lebedev,
Saint-Petersburg, Russia

^a zzmr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7680-4003>.

^b chajkovskayanyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3281-7133>

^c ursinus@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9484-9675>

Abstract. The use of cognitive strategies significantly increases the effectiveness of teaching English to adolescents, contributing to the development of their language and intellectual skills. The methodological basis of the cognitive approach allows students to consciously acquire grammatical structures and lexical units while simultaneously developing analytical and reasoning skills. The implementation of cognitive techniques greatly facilitates the mastery of complex verb tenses and grammatical structures of the English language, helping students gain a deeper understanding of linguistic patterns and overcome communicative barriers. Cognitive mechanisms of information processing in teaching listening comprehension involve the sequential application of inductive and deductive methods of analysis, the recognition of key lexical units, and the establishment of contextual connections. The effectiveness of mastering listening comprehension skills is determined by students' individual characteristics, among which the dominant role is played by the specifics of perceptual processes and the level of language proficiency, which necessitates the adaptation of educational methods to the individual learner. The teacher, acting as a facilitator of the educational process, creates conditions for the development of metacognitive abilities and autonomous learning in adolescent students. The effective integration of cognitive techniques with modern digital educational technologies contributes to an increase in students' learning motivation and a deeper mastery of subject content.

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

Keywords: cognitive strategies, teaching English, adolescents, listening comprehension, grammatical structures, metacognitive abilities, autonomous learning, digital educational technologies, language competence, perceptual processes

Научная статья

УДК 37.016:811

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-28-37

ГИБКИЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: АДАПТАЦИЯ К ТРЕБОВАНИЯМ РЫНКА ТРУДА И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ ТРЕНДАМ

*Марина Ростиславовна Желтухина^{1, a},
Наталья Юрьевна Чайковская^{2, b},
Анна Игоревна Снина^{3, c}*

¹ Московский международный университет,
Москва, Россия

² Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

³ Российский государственный университет правосудия
им. В. М. Лебедева,
Санкт-Петербург, Россия

^a zzmr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7680-4003>.

^b chajjkovskayanyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3281-7133>

^c ursinus@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9484-9675>

Аннотация. Применение когнитивных стратегий существенно повышает эффективность обучения английскому языку среди студентов, способствуя развитию у них языковых и интеллектуальных навыков. Методологическая база когнитивного подхода позволяет обучающимся осознанно усваивать грамматические структуры и лексические единицы, одновременно развивая навыки анализа и рассуждения. Внедрение когнитивных методик значительно облегчает освоение сложных видовременных форм глагола и грамматических конструкций английского языка, помогая ученикам глубже понимать лингвистические закономерности и преодолевать коммуникативные барьеры. Когнитивные механизмы обработки информации при обучении аудированию включают последовательное применение индуктивных и дедуктивных методов анализа, распознавание ключевых лексических единиц и установление контекстуальных связей. Результативность освоения навыков восприятия речи на слух определяется персональными характеристиками студентов, среди которых доминирующую роль играют специфика перцептивных процессов и степень языковой компетенции, что обуславливает необходимость адаптации образовательных методик под конкретного обучающегося. Педагог, выступая в роли фасилитатора образовательного процесса,

создает условия для развития у студентов метакогнитивных способностей и автономного обучения. Эффективное объединение познавательных методик с современными цифровыми образовательными технологиями способствует росту учебной мотивации и углубленному освоению предметного содержания.

Ключевые слова: когнитивные стратегии, обучение английскому языку, подростки, аудирование, грамматические структуры, метакогнитивные способности, автономное обучение, цифровые образовательные технологии, языковая компетенция, перцептивные процессы

For citation: Zheltukhina, M. R., Chaikovskaya, N. Yu., & Sinina, A. I. (2026). Flexible strategies for teaching foreign languages in the higher education system: adaptation to labor market requirements and technological trends. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 28–37. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-28-37>

Для цитирования: Желтухина, М. Р., Чайковская, Н. Ю., и Снина, А. И. (2026). Гибкие стратегии обучения иностранному языку в системе высшего образования: адаптация к требованиям рынка труда и технологическим трендам. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 28–37. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-28-37>

Introduction

The landscape of higher education is currently undergoing a profound transformation, driven by two powerful and interconnected forces: the rapidly changing demands of the global labor market and the pervasive influence of technological innovation. For the field of foreign language teaching, this transformation presents both a significant challenge and a unique opportunity. The traditional model of language instruction, often focused on rote memorization and decontextualized grammar exercises, is increasingly inadequate for preparing students to navigate a world where intercultural communication, critical thinking, and adaptability are paramount. Employers no longer seek merely individuals with a certificate of language proficiency; they require graduates who can apply their linguistic skills in complex, real-world scenarios, leveraging digital tools for collaboration, problem-solving, and continuous learning (Uwosomah, 2026; Saeed & Ahmad, 2025; Qin & Liu & Lei, 2024).

In this context, the concept of “flexible strategies” emerges as a crucial pedagogical response. Flexibility in teaching implies a shift away from a rigid, one-size-fits-all curriculum towards a more adaptive, learner-centered approach. It involves the strategic selection and combination of methods, tools, and techniques to meet the diverse cognitive profiles, learning preferences, and professional aspirations of students. This flexibility is not arbitrary; it is grounded in a deep understanding of how individuals acquire, process, and apply knowledge, which forms the core of the cognitive approach to pedagogy (Casal & Bikowski, 2020; Liang et al., 2021; Rachmad, 2026).

The methodological basis of the cognitive approach allows students to consciously acquire grammatical structures and lexical units while simultaneously developing analytical and reasoning skills. This approach moves beyond simple

stimulus-response mechanisms to engage learners in active mental processing. By understanding the underlying rules and patterns of a language, students can generate novel sentences and comprehend unfamiliar structures, a skill essential for autonomous language use. The implementation of cognitive techniques greatly facilitates the mastery of complex verb tenses and grammatical structures of the English language, helping students gain a deeper understanding of linguistic patterns and overcome communicative barriers (Mont, Dooly & Ejeme, 2025; Rosak-Szyrocka, 2026; Badulescu et al., 2025; Dančišinová, 2026).

The relevance of this research lies in its direct response to the contemporary educational imperative: to bridge the gap between academic language training and the practical, dynamic requirements of the modern workplace. This article aims to explore the theoretical foundations and practical applications of flexible, cognitive-based strategies for teaching foreign languages in higher education. It will analyze how these strategies, particularly when integrated with digital technologies, can enhance core competencies such as listening comprehension, grammar mastery, and autonomous learning, ultimately better preparing students for successful careers. The central thesis is that the effective integration of cognitive techniques with modern digital educational technologies contributes to an increase in students' learning motivation and a deeper mastery of subject content, thereby fostering the adaptable, skilled professionals demanded by the labor market.

Methodological grounds

The methodological basis of this study is rooted in the cognitive paradigm of second language acquisition (SLA) and contemporary pedagogical theory. This framework posits that learning is an active, constructive process where learners build new knowledge based on their existing mental structures. The research design is qualitative and exploratory, aiming to synthesize theoretical concepts with observable pedagogical practices.

The study employed a two-pronged methodological approach:

1. **Theoretical Analysis and Synthesis:** a comprehensive review of scholarly literature was conducted, focusing on works published in the last five years in the fields of cognitive linguistics, educational psychology, and technology-enhanced language learning. This review served to establish the theoretical underpinnings of cognitive strategies—such as inductive and deductive reasoning, elaboration, and inferencing—and their application in teaching grammar and listening comprehension.

2. **Case Study Analysis of Pedagogical Practices:** to contextualize the theoretical findings, the study analyzed documented cases and reports on the implementation of flexible strategies in higher education foreign language classrooms. This analysis focused on how educators act as facilitators, integrating digital tools and adapting their methods to individual learner characteristics, including the specifics of perceptual processes and the level of language proficiency.

This combined approach allows for a robust examination of the research question, moving from theoretical principles to practical implications. It acknowledges that the effectiveness of teaching is determined not only by the methods used but also by the dynamic interaction between the learner, the teacher as a facilitator, and the learning environment.

Results

The synthesis of theoretical and practical analysis reveals several key findings regarding the application of flexible, cognitive-based strategies in higher education foreign language instruction.

1. Enhanced Mastery of Grammatical Structures through Cognitive Techniques.

The implementation of cognitive techniques represents a significant departure from traditional grammar-translation methods. By engaging students in inductive learning — where they derive grammatical rules from examples — and deductive application, students develop a deeper, more usable understanding of language structures. This is particularly effective for mastering complex English verb tenses and grammatical constructions. The conscious acquisition of these structures, as opposed to rote memorization, empowers students to apply them accurately in spontaneous communication, thereby reducing communicative anxiety and overcoming barriers.

2. Development of Listening Comprehension through Sequential Cognitive Processing.

Listening comprehension, often cited as one of the most challenging skills for learners, is significantly improved through the application of targeted cognitive mechanisms. The cognitive mechanisms of information processing in teaching listening comprehension involve the sequential application of inductive and deductive methods of analysis, the recognition of key lexical units, and the establishment of contextual connections. This process transforms listening from a passive activity into an active, strategic one. Students learn to predict content, infer meaning from context, and identify discourse markers, all of which are essential skills for processing authentic spoken language.

3. The Crucial Role of Individual Learner Characteristics.

A central finding is that the effectiveness of mastering listening comprehension skills is determined by students' individual characteristics. Among these, the dominant role is played by the specifics of perceptual processes and the level of language proficiency. This underscores the necessity of flexible, adaptive teaching. A strategy that works for an auditory learner with high proficiency may be ineffective for a visual learner with a lower proficiency level. Therefore, the "one-size-fits-all" approach is inherently flawed. The data indicates that effective instruction requires a diagnostic understanding of these individual differences to tailor the use of cognitive strategies accordingly.

4. Teacher as Facilitator of Autonomy and Metacognition.

The traditional role of the teacher as the sole authority is evolving. The teacher, acting as a facilitator of the educational process, creates conditions for the development of metacognitive abilities and autonomous learning in students. This involves explicitly teaching students how to learn-how to plan their study, monitor their comprehension, and evaluate their progress. This shift from teaching content to fostering learning skills is a cornerstone of flexible education, equipping students with the life-long learning competencies that are highly valued in the modern labor market.

5. Synergy of Cognitive Techniques and Digital Technologies.

The research confirms a powerful synergy between cognitive techniques and modern digital educational technologies. Digital tools-such as adaptive learning platforms, interactive simulations, AI-powered language tutors, and collaborative online environments-provide ideal contexts for applying cognitive strategies. They offer immediate feedback, scaffolded exercises, and authentic materials that facilitate inductive learning. The effective integration of these tools with cognitive methodologies is not merely additive but multiplicative, contributing to a significant rise in students' learning motivation and a deeper, more engaged mastery of subject content.

Discussion issues

The findings of this research highlight a clear path forward for modernizing foreign language education, but they also raise important issues that warrant further discussion.

Bridging the Gap Between Pedagogy and Labor Market Demands.

The primary driver for adopting flexible strategies is the need to align educational outcomes with labor market requirements. The modern workplace demands graduates who are not just linguistically competent but also cognitively agile-capable of critical analysis, problem-solving in a foreign language, and adapting to new digital communication tools. The flexible strategies outlined in this paper directly target these higher-order skills. By emphasizing analytical reasoning in grammar acquisition and strategic processing in listening comprehension, the cognitive approach cultivates the intellectual habits that underpin professional success. However, a significant challenge remains in scaling these approaches. Implementing such personalized, cognitively oriented instruction requires smaller class sizes, specialized teacher training, and substantial investment in digital infrastructure, which may not be uniformly available across higher education institutions.

The Challenge of Individualization and Assessment.

The need to adapt teaching methods to individual learner characteristics, including perceptual processes and proficiency levels, is a cornerstone of this flexible approach. However, this presents a significant practical challenge. How can instructors, often working with large cohorts, effectively diagnose and cater to the diverse cognitive

profiles of each student? While digital technologies offer a solution through adaptive learning systems that can personalize the pace and style of content delivery, the human element remains crucial. The teacher's role as a facilitator must extend to interpreting data from these systems and providing nuanced, individualized support. Furthermore, traditional assessment methods, which often favor rote learning and decontextualized tasks, are ill-suited to measure the deep, flexible understanding fostered by cognitive strategies. There is a pressing need to develop new assessment paradigms that can authentically capture students' metacognitive abilities, strategic competence, and capacity to apply language skills in complex, real-world scenarios.

Overcoming Communicative and Psychological Barriers.

The article notes that cognitive techniques help students "overcome communicative barriers". This is a crucial point. Many language learners experience anxiety, particularly in listening and speaking tasks. By providing learners with concrete strategies-such as how to infer meaning from context in listening, or how to deduce a grammatical rule-the cognitive approach empowers them, reducing the feeling of being overwhelmed. This empowerment, in turn, fosters greater willingness to communicate and take risks in the target language. However, the successful implementation of this strategy depends on a supportive classroom environment, where the teacher, as a facilitator, cultivates a culture of experimentation and learning from errors rather than one of judgment and correction.

The Role of Digital Educational Technologies: A Double-Edged Sword?

While the synergy between cognitive techniques and digital tools is a major finding, it is important to consider the potential pitfalls. The over-reliance on technology, without a sound cognitive and pedagogical framework, can lead to shallow learning. An adaptive platform may effectively drill grammatical forms, but if the learner is not also engaged in the metacognitive process of understanding why a structure is used, the learning may not transfer to communicative contexts. Furthermore, the digital divide-unequal access to reliable technology and high-speed internet-can exacerbate existing educational inequalities. Therefore, the integration of technology must be purposeful and equitable, guided by the principle that the tool should serve the cognitive and pedagogical goals, not the other way around.

Conclusion

The imperative to adapt foreign language teaching in higher education to the demands of the labor market and the reality of technological advancement is undeniable. This article has argued that the development and implementation of flexible, cognitive-based strategies offer the most viable and effective response to this imperative. The research confirms that a methodological framework grounded in cognitive principles-emphasizing conscious acquisition, strategic processing, and metacognitive development-significantly enhances the quality of language learning.

The key findings demonstrate that this approach leads to a deeper mastery of complex grammatical structures and improved listening comprehension skills through the active application of inductive and deductive analysis. Crucially, it highlights the central role of the individual learner, recognizing that effectiveness is mediated by personal characteristics like perceptual processes and proficiency level. This necessitates a move away from rigid curricula towards adaptive, learner-centered models. In this new paradigm, the teacher evolves into a facilitator, guiding the development of metacognitive abilities and autonomous learning skills that are essential for lifelong professional growth.

Furthermore, the effective integration of cognitive techniques with modern digital educational technologies creates a powerful synergy. This combination not only boosts learning motivation but also provides the personalized, scaffolded, and authentic learning experiences that are needed to prepare students for the complexities of the modern workplace.

In conclusion, flexible strategies for teaching foreign languages are not merely a pedagogical innovation; they represent a fundamental realignment of higher education with the needs of the 21st century. The path forward requires a concerted effort in teacher professional development, investment in equitable digital infrastructure, and a revision of assessment practices to measure the deep, adaptable competencies that cognitive strategies cultivate. By embracing this flexible, cognitively oriented paradigm, higher education institutions can fulfill their mission of producing graduates who are not only linguistically proficient but also cognitively prepared to thrive in a dynamic and interconnected world.

References / Список источников

1. Uwosomah, E. (2026). AI as a Dialogic Partner in Project-Based Language Learning: Empowering Young Learners Through Digital Literacy and Global Citizenship. ISSN: 2432-4604. *The IAFOR International Conference on Arts & Humanities – Hawaii 2026 Official Conference Proceedings* (pp. 341–353). <https://doi.org/10.22492/issn.2432-4604.2026.29>
2. Saeed, Afreen, & Ahmad, Dr. (2025). Investigating The Role of Cognitive Flexibility in English Language Learning. *Social Sciences & Humanity Research Review*, 3(4). <https://doi.org/10.63468/sshr.222>
3. Qin, Jie & Liu, Dilin & Lei, Lei. (2024). Cognitive linguistics-inspired language instruction. *Language Teaching*, 57(4), 478–500. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000119>
4. Casal, J. E., & Bikowski, D. (2020). A framework for learning with digital resources. Applications for project-based language learning. In Beckett, G. H., & Slater, T. (Eds.). *Global perspectives on project-based language learning, teaching and assessment: Key approaches, technology tools and frameworks* (pp. 167–184). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429435096>
5. Liang, J. C., Hwang, G. J., Chen, M. R. A., & Darmawansah, D. (2021). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4270–4296. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348>

6. Rachmad, Y. E. (2026, April 28). Adaptive Competency Theory. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/WSQX4>
7. Mont, M., Dooly, M., & Ejeme, O. A. (2025). Empowering youth through language, AI, and sustainable advocacy. In Chapelle, C. A., Beckett, G. H., & Gray, B. E. (Eds.). *Researching generative AI in applied linguistics* (pp. 103-121). Iowa State University Digital Press. <https://doi.org/10.31274/isudp.2025.211.06>
8. Rosak-Szyrocka, Joanna, 2026. Upskilling The Future Workforce: Higher Education's Response To Digitalization And Industry 4.0. Management Systems in Production Engineering. 1 März 2026. Bd. 34, Nr. 1, S. 14–28. <https://doi.org/10.2478/mspe-2026-0002>
9. Badulescu, D., Simut, R., Bodog, S., Badulescu, A., Simut, C., & Zapodeanu, D. (2025). Shaping AI-related competencies for labor market and business. A PLS-SEM approach, *International Journal of Computers Communications & Control*, 20(1), 6894, 2025. <https://doi.org/10.15837/ijccc.2025.1.6894>
10. Dančišinová, L. (2026). Critical Thinking Skills and Intercultural Communicative Competence Development in Business English Courses at the Tertiary Level. *INTED2026 Proceedings*. Article 1995. <https://doi.org/10.21125/inted.2026.1995>

Статья поступила в редакцию: 15.11.2025;

одобрена после рецензирования: 30.12.2025;

принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 15.11.2025;

approved after reviewing: 30.12.2025;

accepted for publication: 16.03.2026.

Information about the authors / Информация об авторах:

Marina R. Zheltukhina — Doctor of Sciences in Philology, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor of the Department of General Humanities and Mass Communications, Moscow International University, Moscow, Russia.

Марина Ростиславовна Желтухина — доктор филологических наук, профессор, профессор РАО, профессор кафедры общегуманитарных наук и массовых коммуникаций, Московский международный университет, Москва, Россия.

zzmr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7680-4003>

Natalia Yu. Chaykovskaya — Candidate of Sciences (PhD) in Philology, Associate Professor of the Department of English Language and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russia.

Наталья Юрьевна Чайковская — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

chajkovskayanyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3281-7133>

Anna I. Sinina — Candidate of Sciences (PhD) in Philology, Associate Professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, Russian State University of Justice named after V. M. Lebedev, Saint-Petersburg, Russia.

Анна Игоревна Синина — кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Российский государственный университет правосудия имени В. М. Лебедева, Санкт-Петербург, Россия.

ursinus@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9484-9675>

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-исследовательская статья

УДК 504.37

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-38-63

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Елена Владимировна Иванова^{1, a},
Елизавета Владимировна Маякова^{1, b},
Екатерина Вячеславовна Колесова^{1, c},
Александра Олеговна Янгуразова^{1, d}*

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^a ivanovaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

^b mayakovaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6290-2366>

^c kolesovaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9917-0047>

^d blinovaao@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9917-0047>

Аннотация. Актуальность проблемы экологического воспитания обусловлена интеграцией международных и национальных правовых и политических документов в области охраны окружающей среды, а также комплексным анализом зарубежных и отечественных практик экологического образования и воспитания, направленных на формирование экологической культуры у обучающихся. Цель исследования заключается в разработке модели экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизма формирования экологической культуры, предназначенного для систематизации и оптимизации экологической составляющей в рамках школьной программы воспитания. Разработанная модель экологического воспитания, являющаяся механизмом формирования экологической культуры обучающихся и воспитанников, включает следующие ключевые компоненты: мотивационно-целевой, содержательный, процессуальный и результативный. В модели отражена система взаимодействия семьи, образовательных организаций, общественных институтов, органов государственной власти и общества в целом. Модель реализуется поэтапно — от ознакомления с экопривычками в семье до активного участия в экологических акциях и волонтерской деятельности, формирования навыков ответственного потребления и обращения с отходами, а также интеграции экологической ответственности в городскую среду. Эти этапы взаимосвязаны и отражают целостный процесс формирования осознанного отношения к окружающей среде, включая отдельный сбор отходов и осознанное потребление. Особое внимание уделено взаимосвязи экологического воспитания с развитием экологического мышления и культуры на микро-, мезо-, экзо- и макроуровнях окружающей среды обучающегося. Разработанная модель может быть интегрирована в учебный процесс, внеурочную деятельность, дополнительное образование и практические инициативы. Апробация модели была проведена в формате экспертных дискуссий с педагогами, исследователями и представителями экопросветительских организаций, в ходе которых

уточнялись понятия, выявлялись актуальные задачи и формулировались рекомендации по развитию экологического образования. В частности, была акцентирована необходимость выделения экологии в отдельный учебный предмет, а также активного вовлечения педагогов в экологическую работу и расширения сотрудничества школ с экоцентрами и общественными организациями. В результате была сформирована системная модель, способствующая непрерывному и эффективному экологическому воспитанию, направленному на формирование устойчивых экологических ценностей и практик у обучающихся, что соответствует современным национальным и международным стратегиям устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическое воспитание, образование, культура, воспитанники, обучающиеся, экологические акции и события, экспертное сообщество, экоцентры, модель

Источник финансирования: исследование выполнялось в рамках проекта «Разработка и апробация модели экологического воспитания для воспитанников и обучающихся как механизма формирования экологической культуры» Государственной работы в соответствии с приказом Департамента от 27 декабря 2017 г. № 1197 «Об утверждении Ведомственного перечня государственных услуг (работ), оказываемых (выполняемых) в качестве основных видов деятельности государственными учреждениями города Москвы, находящимися в ведении Департамента образования и науки города Москвы»: «Организационное и информационное сопровождение деятельности организаций и их работников»».

Original article

UDC 504.37

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-38-63

DESIGN OF AN ENVIRONMENTAL EDUCATION MODEL AS A MECHANISM FOR DEVELOPING THE ECOLOGICAL CULTURE AMONG STUDENTS

*Elena V. Ivanova^{1, a},
Elizaveta V. Mayakova^{1, b},
Ekaterina V. Kolesova^{1, c},
Aleksandra O. Iangurazova^{1, d}*

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

^a ivanovaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

^b mayakovaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6290-2366>

^c kolesovaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9917-0047>

^d blinovaao@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9917-0047>

Abstract. The relevance of environmental education is determined by the integration of international and national legal and policy documents in the field of environmental protection, as well as a comprehensive analysis of environmental education practices for environmental awareness among children and students. The aim of the study is to design

a model of environmental education for students as a mechanism for fostering environmental awareness, to systematize and optimize the environmental component within the school curriculum. The developed model of environmental education, which serves as a mechanism for fostering environmental awareness among students, includes key components: motivational and target-based, content-based, process-based, and results-based. The model reflects the interaction between families, educational organizations, public institutions, government agencies, and society as a whole. The model is implemented in stages — from familiarizing families with eco-friendly habits to active participation in environmental campaigns and volunteer activities, developing skills in responsible consumption and waste management, and integrating environmental responsibility into the urban environment. These stages are interconnected and form a process of the environment conscious attitude and consumption, as well as separate waste collection. Particular attention is paid to the relationship between environmental education and the development of environmental thinking and culture at the micro, meso, exo, and macro levels of the environment. The designed model can be integrated into the educational process, extracurricular activities, supplementary education, and practical initiatives. The model was pilot-tested through expert discussions with teachers, researchers, and representatives of environmental education organizations, during which concepts were clarified, current challenges were identified, and recommendations for the development of environmental education were formulated. Specifically, the experts emphasized the need to establish Ecology Studies as a separate academic subject, to actively engage teachers in environmental work, and expand cooperation between schools, ecocenters, and public organizations. As a result, a systemic model has been developed that facilitates continuous and effective environmental education aimed at fostering sustainable environmental values and practices among students, which is aligned with contemporary national and international sustainable development strategies.

Keywords: environmental education, environmental culture, students, environmental campaigns and events, expert community, eco-centers, model

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of the project “Development and testing of a model of environmental education for pupils and students as a mechanism for forming an environmental culture” of the State Work in accordance with the order of the Department of Education and Science, dated December 27, 2017 No. 1197 “On approval of the Departmental list of state services (works) provided (performed) as the main types of activities by state institutions of the city of Moscow, under the jurisdiction of the Department of Education and Science of the city of Moscow”: “Organizational and information support for the activities of organizations and their employees”.

Для цитирования: Иванова, Е. В., Маякова, Е. В., Колесова, Е. В., и Янгуразова, А. О. (2026). Разработка модели экологического воспитания как механизма формирования экологической культуры обучающихся. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 38–63. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-38-63>

For citation: Ivanova, E. V., Mayakova, E. V., Kolesova, E. V., & Iangurazova, A. O. (2026). Design of an environmental education model as a mechanism for developing the ecological culture among students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 38–63. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-38-63>

Введение

Тема устойчивого развития и формирования современных моделей взаимодействия с окружающей средой затрагивается во многих международных и российских программах. Так, в программе ЮНИСЕФ «Устойчивое развитие, изменение климата и окружающая среда» обозначены направления работы с правительствами, сообществами и партнерами в части поддержки распространения знаний об изменении климата и поддержке школ, следующих принципам устойчивости, создание модулей для учащихся разных возрастных групп по экологическому воспитанию и формированию экологических привычек, поддержке модулей программ повышения квалификации учителей в области климатического образования, изучение возможностей и реализация мер в школах по улучшению инфраструктуры для повышения климатической жизнестойкости и поддержке экологического здоровья и благополучия¹.

Актуальность проблемы экологического воспитания и образования в российском контексте определяется правовой и нормативной базой, в том числе: ст. 114 Конституции Российской Федерации; Указом Президента Российской Федерации от 19.04.2017 № 176 «О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года»²; ФЗ «Об охране окружающей среды»³; рамками национальных проектов «Экология» до 2024 года⁴, «Экологическое благополучие»⁵ до 2030 г., основной задачей которого является забота о комфортной окружающей среде для жизни людей. В связи с этим можно утверждать, что тема экологии, экологического воспитания, образования, формирования экологической культуры остается востребованной и актуальной в настоящее время.

В законодательном документе «Экологическая доктрина Российской Федерации» определяются основные направления экологической политики России, содержание природоохранных мер, принципы рационального природопользования, делается акцент на повышении экологической культуры населения, необходимости экологического воспитания и просвещения всех слоев населения, включая школьников и студентов, обучающихся в системе среднего профессионального и высшего образования⁶.

Содержание формального образования определяется федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС)⁷ и федеральными

¹ <https://www.unicef.org/eca/ru/ustoychivoye-razvitiye-izmeneniye-klimata-i-okruzhayushchaya-sreda>

² https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_215668/

³ https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/?ysclid=m8r5o3m1g347005678

⁴ <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/ekologiya/>

⁵ <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/ekologicheskoe-blagopoluchie/>

⁶ *Центр политического анализа и информационной безопасности. Экологическая доктрина Российской Федерации. Одобрена распоряжением Правительства РФ от 31.08.2002 № 1225-п.* <https://centerpolit.org/national-security/ekologicheskaya-doktrina-rossiyskoy-federacii/>

⁷ *ФГОС.* <https://fgos.ru/>

образовательными программами. Учебное содержание ряда предметов в существенной степени экологизировано. Во ФГОС НОО экологическое образование заложено в предмете «Окружающий мир»⁸. Во ФГОС ООО и ФГОС СОО экологическая направленность носит междисциплинарный характер и включена в изучение таких предметов, как: география, физика, биология, химия, технология и др.⁹ Темы экологической направленности поднимаются в английском языке, истории, обществознании.

Анализ федеральной образовательной программы основного общего образования показал, что в планируемые результаты освоения большинства общеобразовательных предметов заложены личностные результаты: гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания, а также ценности научного познания и адаптации обучающегося к изменяющимся условиям социальной и природной среды¹⁰. Например, при изучении русского языка на уровне основного общего образования у обучающегося должны быть сформированы личностные результаты экологического воспитания, включающие «ориентацию на применение знаний из области социальных и естественных наук для решения задач в области окружающей среды, планирование поступков и оценки их возможных последствий для окружающей среды, умение точно и логично выражать свою точку зрения на экологические проблемы; повышение уровня экологической культуры, осознание глобального характера экологических проблем и путей их решения, активное неприятие действий, приносящих вред окружающей среде, в том числе сформированное при знакомстве с литературными произведениями, поднимающими экологические проблемы, осознание своей роли как гражданина и потребителя в условиях взаимосвязи природной, технологической и социальной сред, готовность к участию в практической деятельности экологической направленности»¹¹. Данная формулировка личностных результатов экологического воспитания

⁸ *ФГОС*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 11.12.2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>

⁹ *ФГОС*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 11.12.2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>;

ФГОС. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (ред. от 11.12.2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>

¹⁰ *Официальное опубликование правовых актов*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023 № 74223). <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040?ysclid=mcylqzpipi196489647>

¹¹ *Юридическая информационная система «Легалакт — законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации»*. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18.03.2022 № 1/22). https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem_1/

при изучении различных предметов основного общего образования незначительно меняется от предмета к предмету, и основные ее тезисы можно считать универсальными.

Реализуются экологические мероприятия федерального и региональных уровней при поддержке органов государственной власти и местного самоуправления. Среди них: Концепция экологического образования¹², цель которой — совершенствование экологического образования для формирования у обучающихся основ экологической культуры; Государственная программа «Охрана окружающей среды»¹³; Национальный проект «Экологическое благополучие»¹⁴, инициативы проекта: «Чистый воздух», «Сохранение биологического разнообразия и развитие экологического туризма», «Сохранение лесов» и др.¹⁵; Всероссийский сводный календарный план мероприятий по экологическому образованию детей и молодежи¹⁶, и др. Официальные документы представлены на сайтах Минприроды России¹⁷, Департамента природопользования и охраны окружающей среды города Москвы¹⁸, в докладе «Экологическая повестка как стратегический ориентир российской экономики и общества»¹⁹.

В рамках нашей статьи мы будем рассматривать экологическое образование и воспитание как единый комплексный процесс.

Значимость вопросов экологического воспитания подтверждается проведением ежегодного пленума Научного совета по проблемам экологизации образования РАО. Последний пленум, посвященный 55-летию Совета, был проведен 4 февраля 2025 г. по теме «Эволюция целей и результатов экологического

¹² *Министерство просвещения Российской Федерации.* Концепция экологического образования в системе общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22. <https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/>

¹³ *ГАРАНТ.РУ.* Государственная программа Российской Федерации «Охрана окружающей среды», утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 № 326. <https://base.garant.ru/70643488/>

¹⁴ *Правительство России.* Национальный проект «Экологическое благополучие». <http://government.ru/rugovclassifier/919/about/>

¹⁵ *Национальные проекты.* Национальный проект «Экологическое благополучие».

¹⁶ Всероссийский сводный календарный план мероприятий, направленных на развитие экологического образования детей и молодежи в образовательных организациях, всероссийских и межрегиональных общественных экологических организациях и объединениях на 2025 год. https://psv4.userapi.com/s/v1/d/O9wCgBB84FiFldUFLFPJXKqFP58fmfWjs1KuqGdMzF3o6eX-OU7gG_4mT_QIZndHRq1WqrB5BK87ldz-XF9lZ_KEwPlJMQsLEbpNsNuPhaBKU3Zm58ojfbQ/Svodnyi_774_plan_ekomeropriatii_774_2025.pdf

¹⁷ *Министерство природных ресурсов и экологии Российской Федерации.* Официальные документы Минприроды России. https://www.mnr.gov.ru/docs/ofitsialnye_dokumenty/

¹⁸ *Официальный портал Мэра и Правительства Москвы.* Департамент природопользования и охраны окружающей среды города Москвы. <https://www.mos.ru/eco/>

¹⁹ *Национальные проекты России.* (2022). Доклад «Экологическая повестка как стратегический ориентир российской экономики и общества». https://xn--80aarpmpemchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/upload/Ecology/Doklad_Ecology_16.01.2023.pdf

образования и просвещения». На заседании были рассмотрены вопросы институционализации научных школ РАО в области экологического образования, значения неформального экологического образования в современном обществе, моделей экологического образования и просвещения, опыта организации экологического просвещения в регионах. Одним из важных сообщений пленума был доклад председателя Научного совета, академика РАО А. Н. Захлебного об историческом развитии экологического образования от природоохранного просвещения к экологической культуре²⁰. На предыдущих пленумах также обсуждались проблемы экологического просвещения и необходимость гуманитаризации содержания экологического образования (Дзятковская, и Захлебный, 2021).

Особенности экологического воспитания в Российской Федерации в условиях общего образования отражены в исследованиях С. В. Алексеева (Алексеев, 2018), Н. В. Быковой (Быкова, 2018), О. В. Захаровой, Л. Г. Суворовой, А. В. Захарова (Захарова, Суворова, и Захаров, 2020), Г. Н. Солоповой и В. М. Кузьминой (Солопова, и Кузьмина, 2021) и др. Экологический компонент входит в состав учебных предметов и реализуется как в условиях предметного обучения, так и во внеурочной, внешкольной деятельности, а также в системе дополнительного образования.

Разработано большое количество авторских программ, например рабочая программа курса внеурочной деятельности «Экологичный образ жизни»²¹ для обучающихся основной школы, размещенная на сайте Института содержания и методов обучения. Школьное экологическое образование предусматривает две модели обучения: с одной стороны, вопросы экологического воспитания изучаются в рамках разных предметов, а с другой — как отдельный предмет (Мэй, 2022).

В рамках просвещения и формирования экологической культуры обучающихся проводятся различные экологические акции и события, в их числе — Московский городской экологический фестиваль «Природа России»²², образовательные программы, лекции, мастер-классы, игры в эколого-просветительских центрах Москвы²³, экологический проект «Первоклашки в деле»²⁴. В помощь

²⁰ *Российская академия образования*. В РАО обсудили вопросы экологического образования и просвещения. <https://rusacademedu.ru/news/05022025-1-2/>

²¹ *Институт стратегии развития образования*. (2023). Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Экологичный образ жизни» (основное общее образование). Москва. https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/ВУД_ПРП-курса-внеурочной-деятельности-Экологичный-образ-жизни-основное-общее-образование_Новая.pdf

²² *Московский детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма*. Московский городской экологический фестиваль «Природа России». <https://mducekt.mskobr.ru/proekty/nashi-proekty/moskovskaya-gorodskaya-ekologo-biologicheskaya-olimpiada-priroda-rossii>

²³ *Официальный портал Мэра и Правительства Москвы*. (2023, 10 марта). Эковесна: в эколого-просветительских центрах Москвы пройдут увлекательные мероприятия. <https://www.mos.ru/news/item/120927073/>

²⁴ *Официальный портал Мэра и Правительства Москвы*. (2024, 27 октября). «Первоклашки в деле»: столичных школьников приглашают поучаствовать в экологическом проекте. <https://www.mos.ru/news/item/145585073/>

учителям школ и преподавателям организаций среднего профессионального образования разработаны экологические онлайн-уроки²⁵ и др.

Экологической повестке также уделяется особое внимание в зарубежной науке и педагогической практике.

На протяжении нескольких прошлых десятилетий зарубежные ученые активно исследуют проблемы экологического образования, включая философские, социальные и культурные основы (Barker, 1968; Barker, 1965; Catton, 1982), характеристики экологического мировоззрения и сознания как факторов изменения отношения к природе (Meadows et al., 1972; Медоуз, Рандерс, и Медоуз, 2007), формирование экологической культуры как цели образования, создание систем непрерывного экологического обучения, а также подготовку педагогов и анализ аспектов экологической подготовки специалистов в профессиональных учреждениях (Duncan, Halbach, Benedict, и др.; Папуткова, 2008; Müller, 1976; Benedict, 1999; Biggs, & Tap, 1986).

Понятие экологического воспитания в зарубежной литературе раскрывается в рамках термина «экологическое образование» (environmental education).

Важность экологического образования отражена в Целях устойчивого развития (Sustainable Development Goals)²⁶, программах по устойчивому потреблению и производству, которые способствовали развитию педагогической подопласти «Образование для устойчивого потребления» (Education for Sustainable Consumption, ESC), занимающейся связью между образованием, потреблением и устойчивым развитием (Frank et al., 2021).

Значимость экологизации образования отражена в отчете ЮНЕСКО по экологическому образованию, в котором высказывается необходимость в привитии учащимся знаний и навыков, необходимых для понимания и преодоления текущих кризисов, противодействия изменению климата, потере биоразнообразия и другим проблемам устойчивого развития²⁷.

Важные материалы о формировании экологического образования отражены в международном журнале *The Journal of Environmental Education*²⁸, ученые и исследователи разрабатывают шкалы измерений экологических знаний и экологического мировоззрения для взрослых (The New Ecological Paradigm (NEP) scale, Шкала Новой экологической парадигмы (Dunlap et al., 2000)) и детей (NEP-C) (Harrison, 2019). Также для более глубокого понимания экологических инициатив в образовательной сфере различных стран используется индекс экологической эффективности (Environmental Performance Index, EPI) (Block et al., 2024; Wendling et al., 2020). Состояние глобальной экосистемы отражается в системе индикаторов,

²⁵ ЭКОКЛАСС. <http://экокласс.рф>

²⁶ Википедия. Цели устойчивого развития. https://ru.wikipedia.org/wiki/Цели_устойчивого_развития

²⁷ UNESCO. (2021, May 12). UNESCO urges making environmental education a core curriculum component in all countries by 2025. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-urges-making-environmental-education-core-curriculum-component-all-countries-2025>

²⁸ Taylor & Francis Group. *The Journal of Environmental Education*. <https://www.tandfonline.com/journals/vjee20>

что позволяет выявить актуальные тенденции в отношении ключевых экологических проблем и образовательных инициатив (Ващенко, 2019).

Анализ научной литературы в ряде зарубежных стран (Великобритания, США, Германия, Франция, Австрия, Дания, Ирландия, Швеция, Норвегия, Нидерланды) указывает на внедрение программ по экологическому образованию (Environmental education program) в учебный процесс на всех уровнях образования, хотя этот процесс имеет специфические трудности и особенности. В Европе и США активно развиваются внешкольные образовательные инициативы, такие как клубы и природоохранные организации, которые предоставляют детям возможность заниматься экологическими практиками вне школьных стен. В США, Канаде, Англии, Нидерландах, Дании, Швеции, Германии в рамках экологического воспитания (образования) проводятся уроки на открытом воздухе, организация дней, недель, игр по экологии (Трофимов, и Савватеева, 2022). В Великобритании, США, Западной Европе, Китае экологическое образование реализуется через погружение в природу, что способствует формированию целостного эмоционального восприятия окружающей среды при использовании игрового подхода для младших школьников и натуралистического — для старших, углублению знаний в области экологии способствует применение проектного подхода, предполагающего практическое использование полученных знаний в данной области (Бирюкова, 2005), понимание взаимосвязей в природе и формирование ответственного отношения к окружающей среде (Савватеева, Спиридонова, и Лебедева, 2019; Джабраилова, 2021). В Германии экологическое образование ориентировано на взаимосвязь между человеком, обществом и природной средой²⁹, борьбу с неправильной сортировкой коммунальных отходов. В стране функционирует около 60 «природных школ» (Naturschule), предлагающих разнообразные программы для людей всех возрастов — от 8 до 80 лет, существуют «дикие» школы, которые находятся на стыке туризма, развлечений и экологического образования (Каплан, 2013).

В Западной Европе уже много лет существует движение городского сельского хозяйства, которое привело к созданию городских ферм, расположенных в самых забытых уголках городов, с целью устранения растущего отчуждения человека от окружающей среды (Каплан, 2013). Во французских школах и вузах активно реализуются проекты, направленные на сохранение биоразнообразия и популяризацию экологических знаний среди обучающихся: потребление водных ресурсов и источников энергии, защита окружающей среды, продвижение и реализация школьниками экологических инициатив, существует церемония награждения премии «Зеленая школа – 2030», конкурс Cube.S по энергосбережению для популяризации грамотного потребления энергии³⁰.

²⁹ *Студопедия.Нет*. Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой. https://studopedia.net/2_20393_vopros-troficheskie-tsepi-ekologicheskie-piramidi.htm

³⁰ Цит. по: *Федеральный портал «Российское образование»*. (2020). Экологическое воспитание в школах — опыт Франции. <https://uchportfolio.ru/news/read/5974>

Дания активно участвует в экологических проектах совместно с другими Скандинавскими странами, включая Северный симпозиум и международные проекты, такие как «Образование в области окружающей среды в Скандинавии», «Балтийское море» и «Северное море». Также проводятся национальные проекты, такие как «Чистые реки», «Кислотные дожди» и «Зеленый флаг», направленные на изучение и картирование экологического состояния морских берегов. В австрийских школах внедрены специальные проекты, такие как «Школьный сад», «История окружающей среды», «Экология в школе», «Экологическая мастерская» и «Творчество для природы». Также проводятся природоохранные акции, например «Озон» и «Альпийская деятельность»³¹.

В Китае акцентируется внимание на программе построения экологической цивилизации, которая включает экологические реформы, поддержку зеленых инициатив и создание природоохранных зон (Мэй, 2022).

Таким образом, на основе изучения российских и зарубежных практик в области экологического образования и воспитания можно сделать следующие выводы:

- экологическое образование и воспитание становятся ключевым элементом стратегии устойчивого развития;
- наблюдается общая тенденция к экологизации всех уровней образования через реализацию различных национальных, региональных и глобальных проектов и программ;
- происходит интеграция экологических тем в учебные планы;
- прослеживается адаптивность к разным формам обучения в рамках экологического образования и воспитания, к программам внеурочной деятельности и дополнительных мероприятий, в которые активно привлекаются дети, школьники и подростки.

Материалы и методы исследования

Цель проводимого исследования заключалась в разработке модели экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизма формирования экологической культуры для систематизации и оптимизации экологической составляющей в рамках школьной программы воспитания (далее — Модель).

Разработка и апробация Модели включала в себя следующие этапы:

- 1) разработка модели экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизма формирования экологической культуры;
- 2) определение форматов обсуждения Модели;
- 3) подготовка презентационных материалов для разных форматов мероприятий, исходя из контекстов и тем обсуждения;
- 4) презентация модели экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизма формирования экологической культуры;

³¹ *Студопедия.Нет*. Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой.

5) дискуссии, вопросы и замечания от экспертов, обратная связь в виде правок, рекомендаций;

6) доработка модели экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизма формирования экологической культуры с учетом экспертных рекомендаций.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

– провести анализ и обобщение отечественных и зарубежных научных исследований и практик по развитию экологического образования, воспитания и формированию экологической культуры;

– определить цели, задачи, структуру, этапы реализации модели экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизма формирования экологической культуры;

– организовать обсуждение Модели в рамках аналитического семинара и круглого стола в экспертном сообществе и сообществе практиков;

– провести аналитическое обобщение результатов материалов семинара и круглого стола на основе обсуждения в экспертном сообществе;

– разработать и описать модель экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизма формирования экологической культуры в соответствии с существующей нормативно-правовой базой.

Апробация Модели проходила в формате экспертных обсуждений на аналитическом семинаре с представителями образовательных организаций Москвы и круглом столе с ведущими экспертами в сфере экологического образования и просвещения. Подобный формат апробации хорошо зарекомендовал себя, так как привлечение к обсуждению экспертов и практиков подсвечивает проблемы как теоретического осмысления, так и практической реализации предложенной Модели.

В апробации приняли участие:

– *сообщество практиков*: советники по воспитанию, педагоги-организаторы, директора и заместители директоров образовательных организаций Москвы, которые активно включены в повестку экологического воспитания и реализуют программы и мероприятия воспитательной направленности в этом направлении);

– *экспертное сообщество*: ученые, исследователи в области экологического образования, экологи-природопользователи, сотрудники экоцентров Государственного природоохранного центра Департамента природопользования и охраны окружающей среды города Москвы.

Результаты исследования

В ходе разработки и апробации Модели в формате экспертных обсуждений определилась следующая ее структура:

Цель Модели — определить систему экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизма формирования экологической культуры при взаимодействии с семьей, образовательными организациями, общественными институтами, правительственными органами власти и обществом.

Задачи Модели:

- проиллюстрировать систему экологического воспитания воспитанников и обучающихся как механизма формирования экологической культуры при взаимодействии с семьей, образовательными организациями, общественными институтами, правительственными органами власти и обществом;
- выделить структуру и этапы реализации Модели;
- разработать содержание Модели;
- пояснить взаимосвязь и взаимозависимость между структурой, этапами и содержанием Модели (ребенок и семья, образовательная организация, общественные институты, правительственные органы власти, общество);
- проблематизировать процессы формирования экологической культуры в семье, школе и обществе в целом.

Модель предусматривает следующих участников: обучающиеся, родители, значимые взрослые, образовательная организация, участвующая в процессе формирования экологической культуры в рамках образовательной, воспитательной, внеурочной и досуговой деятельности, общественные институты (центры дополнительного образования и некоммерческие организации), реализующие программы по экологическому просвещению с целью формирования экологичного образа жизни и экологических привычек; органы государственной власти и местного самоуправления (Министерство природных ресурсов и экологии РФ и подчиняющиеся ему департаменты, службы и агентства), разрабатывающие, реализующие государственную политику и нормативно-правовое регулирование в сфере экологии; общество, в котором развита ценность сохранения природы и окружающей среды, осознанное и ответственное отношение к ее ресурсам.

Структура Модели включает следующие компоненты:

- 1) мотивационно-целевой компонент;
- 2) содержательный компонент;
- 3) процессуальный компонент;
- 4) результативный компонент.

Мотивационно-целевой компонент представлен программами воспитания, внеурочной деятельности, дополнительного образования, концепциями по экологическому образованию и воспитанию, федеральными государственными образовательными стандартами:

- на уровне дошкольного образования — воспитание гуманной, социально-активной, творческой личности, способной понимать и любить окружающий мир, природу и бережно относиться к ним (Рыжова, 2017);
- на уровне начального общего образования — формирование начальной экологической грамотности и основ экологической культуры, а также экологически целесообразного уклада школьной жизни, поведения³²;

³² ФГОС. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 11.12.2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>

– на уровне основного общего образования — осознанное выполнение правил здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей среды; развитие экологического мышления, экологически ориентированной практической деятельности; в географии: знание об экологических проблемах в разных частях земли и пути их решения, об измерении экологических параметрах географической среды; в естественных науках: прогнозы экологических рисков для здоровья людей, безопасности жизни, качества окружающей среды; в физике: осознание возможных причин экологических катастроф; в биологии: формирование представлений об экосистеме организации жизни, экологической грамотности (способности оценивать последствия деятельности человека в природе, влияние факторов риска на здоровье человека), выбор целевых и смысловых установок в своих действиях и поступках по отношению к живой природе, здоровью, своему и окружающим, осознание необходимости действий по сохранению биоразнообразия и природных местообитаний видов растений и животных)³³;

– на уровне среднего общего образования — осознанное воплощение и популяризация экологически целесообразного образа жизни, взаимодействие в соответствии с требованиями по экологической безопасности в бытовой и производственной деятельности человека, знание об экологической культуре как условии достижения устойчивого развития общества и природы, об экологических связях в системе «человек – общество – природа»³⁴.

Содержательный компонент направлен на разработку содержания образовательных программ и мероприятий по тематике экологического воспитания в урочной и внеурочной деятельности, дополнительном образовании. В образовательной организации могут быть реализованы программы:

– внеурочной деятельности «Экологическая культура и здоровый образ жизни»; «Экологическая культура и устойчивое развитие»³⁵;

– курса внеурочной деятельности «Экологичный образ жизни» (основное общее образование)³⁶.

Элементы экологического содержания и воспитания в качестве личностных результатов включены в изучение предметов: окружающий мир, основы безопасности жизнедеятельности, биология, география, физика, химия, литература, русский (и родной) языки, технология и др.

³³ ФГОС. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 11.12.2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>

³⁴ ФГОС. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (ред. от 11.12.2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>

³⁵ Дзятковская, Е. Н., Захлебный, А. Н., Колесникова, Л. И., Либеров, А. Ю., и Мамедов, Н. М. (2012). *Программы внеурочной деятельности. Экологическая культура и здоровый образ жизни. 8 класс. Экологическая культура и устойчивое развитие. 9 класс.* Москва: Просвещение.

³⁶ *Институт стратегии развития образования.* (2023). Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Экологичный образ жизни»...

Процессуальный компонент предполагает выбор методов, средств и форматов работы в области экологического образования с детьми дошкольного возраста, школьниками и подростками. Особую роль в формировании экологической культуры и экологическом воспитании принадлежит общественным институтам (центрам дополнительного образования и просветительским организациям). Эколого-просветительские центры в разных районах Москвы предлагают просветительские экологические программы для дошкольников и школьников, лекции, мастер-классы, игры³⁷. Также обучающиеся активно призываются к участию в экологических конкурсах, например «Экология России»³⁸, проектах, например «Первоклашки в деле»³⁹, фестивалях, например «Природа России», «Бережем планету вместе»⁴⁰, олимпиадах для дошкольников «Эколята — молодые защитники природы»⁴¹ и др. Активно используются игровые методы: ролевые игры, экологические квесты, настольные экоигры; создание экологических проектов; поездки на особо охраняемые природные территории (ООПТ), экопарки; сотрудничество с экосообществами.

Результативный компонент представлен процессом формирования у школьников системы ценностей, связанных с природой и окружающей средой. На основе информирования, образования, просвещения, участия в экологических, волонтерских мероприятиях и акциях у детей формируются уважительное отношение к природе и понимание ее значимости для существования человека, этические нормы поведения, осознанность в экологическом образе жизни, желание транслировать свои экокнания и привычки сверстникам, нести их в семью, передавать друзьям.

Реализация модели экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизма формирования экологической культуры разделяется на несколько этапов. Каждый этап взаимосвязан с другими, дополняет и развивает их, становясь единым процессом в формировании экологических ценностей и привычек через осознанное отношение к окружающему миру, в том числе к осознанному потреблению и раздельному сбору отходов и т. д.

Этап 0. Анализ законодательной базы по вопросам экологического воспитания и образования.

Этап 1. Знакомство с экопривычками в семье.

Этап 2. Информирование, просвещение. Экологическое образование в рамках урочной и внеурочной деятельности.

³⁷ *Официальный портал Мэра и Правительства Москвы.* (2023, 10 марта). Эковесна: в эколого-просветительских центрах Москвы...

³⁸ *Экология России.* Международный конкурс по экологии «Экология России». <https://ecologyarossii.ru/>

³⁹ *Официальный портал Мэра и Правительства Москвы.* «Первоклашки в деле»...

⁴⁰ *Официальный портал Мэра и Правительства Москвы.* (2023, 11 июля). Более 7,6 тысячи столичных учащихся присоединились к экологическому фестивалю «Бережем планету вместе». <https://www.mos.ru/news/item/126462073/>

⁴¹ Ежегодная всероссийская олимпиада «Эколята — молодые защитники природы 2024». <https://1ecol.ru/>

Этап 3. Волонтерство. Участие в экологических мероприятиях и акциях.

Этап 4. Осознанное потребление и сбор отходов. Понятия «экологический след» и «углеродный след».

Этап 5. Экологизация семьи и общества. Совместное участие детей и родителей, подготовка проектов, организация и участие в экологических мероприятиях.

Этап 6. Городская среда.

Основой содержания Модели является законодательная база по вопросам экологического воспитания и образования. На правительственном уровне утверждаются, реализуются, контролируются законы, указы, приказы, государственные программы, национальные проекты и т. д., создаются министерства, департаменты, службы по вопросам сохранения природных ресурсов. На этой основе в России организуются и проводятся различные мероприятия для детей и взрослых.

1. Первичные знания об экологии и экопривычках ребенок получает в семье, общаясь со значимыми взрослыми. Здесь особенно важны знания и поведенческие паттерны как родителей, так и более старшего поколения (бабушки и дедушки). Последние могут транслировать опыт через экологичные примеры прошлого, что важно для выбора определенной позиции в экологическом воспитании. В каждой семье может быть свой экологический ритуал или механизм, к которому ребенок приобщается на примере родителей. Приведем некоторые примеры подобных действий родителей, которые можно транслировать детям:

- сортировать отходы на вторсырье и смешанные отходы (например, во время проживания за городом в теплое время года рекомендуется организация компостной ямы);
- собирать макулатуру;
- сдавать батарейки и аккумуляторы;
- делиться ненужными вещами и игрушками, давать им вторую жизнь или сдавать их на переработку;
- заниматься творчеством из вторсырья (картон, пластиковые бутылки, крышечки, коробочки);
- ходить пешком или ездить на велосипеде;
- по возможности экономить воду (например, при чистке зубов или мытье посуды);
- пользоваться шоперами (многоцветными сумками) при покупках в магазине (исключить пакеты).

2. Информирование, просвещение. Экологическое воспитание / образование в рамках урочной и внеурочной деятельности.

В образовательной организации, согласно ФГОС, экологическое воспитание организуется в учебной деятельности и дополнительном образовании. В программах по воспитательной работе также присутствует раздел об экологическом воспитании и экологических мероприятиях: субботник, неделя

экологии. В школе проводятся районные и городские олимпиады и фестивали по экологии⁴².

В рамках проектной деятельности школьники могут готовить проектные работы по экологии, а также передавать свой опыт и знания, организовывать уроки для более младших школьников (старшеклассники — ученикам младших классов, ученики младших классов — дошкольникам). Таким образом будет происходить распространение экопривычек от старших к младшим. Кураторы по воспитательной работе могут создавать сообщества школьников для тех, кто интересуется вопросами экологии. Медиаклассы могут освещать последние новости по экологическим событиям на сайте и каналах школы, вести информационные каналы по экологии в социальных сетях.

3. Волонтерство. Участие в экологических мероприятиях и акциях.

Обучающиеся образовательных организаций принимают участие в волонтерских экологических мероприятиях и акциях: сбор макулатуры, батареек, «Добрые крышечки», благоустройство пришкольной территории. В рамках школьных мероприятий важно сотрудничать с родителями, вовлекая их в события по формированию экологической культуры.

Волонтерская платформа «Эковики» предлагает более 15 экологических активностей⁴³. Государственные и общественные институты (центры дополнительного образования, эколого-просветительские центры в каждом районе Москвы, НКО экологической направленности) также предлагают много программ по формированию экологической культуры для детей разного возраста.

Важно налаживать сотрудничество с экологическими некоммерческими организациями (НКО), местными властями и бизнесом для реализации совместных экологических проектов, транслировать информацию об их проведении и организации мероприятий для широкой общественности, направленных на повышение осведомленности о проблемах экологии, приглашать к участию, проводить пропаганду экологической культуры — необходимый элемент экологического воспитания /образования.

4. Осознанное потребление и сбор отходов. Понятия «экологический и углеродный след».

На основе проведенной работы в урочной, внеурочной деятельности, дополнительном образовании у учащихся будут формироваться навыки осознанного потребления, раздельного сбора отходов. Необходимо дать им представление об экологическом и углеродном следах, которые определяются как количество парниковых газов, производимых людьми в результате их деятельности и активности, и о том, что это приводит к разбалансировке климатической системы и климатическим аномалиям.

⁴² *Московский детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма. Московский городской экологический фестиваль «Природа России»; Экология России. Международный конкурс по экологии «Экология России».* <https://ecologiarossii.ru/>; *Официальный портал Мэра и Правительства Москвы.* (2023). Более 7,6 тысячи столичных учащихся...

⁴³ *Волонтерская платформа «Эковики».* <https://ecowiki.ru/>

5. Экологизация семьи и общества. Совместное участие детей и родителей, подготовка проектов, организация и участие в экологических мероприятиях.

Ребенок приходит из школы домой, принося идеи экологизации в семью. И тут происходит новый этап развития семьи и общества в целом, потому что мы все взаимодействуем друг с другом в своем районе, городе, окружающей среде. Вдохновленные экологическими событиями жители близлежащих домов могут образовывать территориальные общественные самоуправления (ТОС). Например, для обустройства дворовой территории, создания зеленых зон со скамейками для отдыха или ремонта старой детской площадки. Через несколько лет работы ТОС в направлении экологизации территории вокруг дома, двор может измениться до неузнаваемости. Появятся новые ухоженные зеленые зоны, благоустроенные детские площадки, отремонтированные тротуары и чистые улицы, безопасные лестницы. Двор станет более уютным, безопасным и привлекательным для жителей дома, особенно для детей и подростков, изменятся отношения между соседями, будут формироваться ценности совместного и комфортного проживания.

6. Городская среда предполагает взаимосвязь человека и природы в городе, бережное отношение к зеленым территориям, паркам, усадьбам, скверам, лесам в черте города, ценность особо охраняемых природных территорий, заповедников.

Такая структура Модели позволяет системно подойти к формированию экологической культуры воспитанников и обучающихся, обеспечивая их активное участие в охране окружающей среды и устойчивом развитии.

Обсуждение результатов исследования

Во время обсуждения Модели в экспертном сообществе и сообществе практиков были уточнены такие понятия, как:

– воспитание — «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде»⁴⁴;

⁴⁴ *КонсультантПлюс*. П. 2, ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/

– экологическая культура — важная составляющая экологического воспитания, которая начинает формироваться в детстве и продолжает развиваться на протяжении всей жизни. Экологическая культура зависит от исторических и социально-экономических факторов. Различия в экологической культуре наблюдаются между жителями мегаполисов и малых городов разных возрастов и национальностей;

– экологическое образование — это, во-первых, *формирование отношений* к человеку, миру, другим людям и самому себе; во-вторых, процесс усвоения систематизированных экологических знаний и навыков, который охватывает все сферы человеческой деятельности и способствует формированию экологического мышления. Экологическое воспитание представляет собой процесс, который включает обучение экологии. Наличие знаний по осознанному экологическому потреблению не является гарантией правильного поведения, необходимо воспитание, которое будет формировать позитивное отношение к полученным знаниям и являться гарантией выполнения правил поведения в природе. Знания необходимо преобразовывать в привычки, убеждения и поведенческие паттерны. Таким образом, основное внимание должно быть сосредоточено на формировании отношений, способствующих экологически сознательному поведению, а не только на обучении основам экологии.

Экспертное сообщество в целом положительно оценило модель экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизм формирования экологической культуры.

Во время обсуждения поступили предложения добавить в Модель:

– городскую среду / природную среду (зеленые территории, парки, скверы, усадьбы, зеленые насаждения, особо охраняемые природные территории, которые гармонизируют жизнь людей в городе и вне его) (Колесова, 2021, с. 169; Таранец, и Попова, 2024, с. 26);

– образование, которое поможет достичь цели экологического образования, когда человек понимает, осознает и эти знания позволяют ему правильно себя вести;

– смысловые акценты и последствия для понимания связи человека и природы в формировании экологической культуры (Там, 2025). Зачем мне нужно выбирать правильную урну для отходов? Где мне пригодится информация по охране природы? Для чего мне это нужно в жизни или профессиональном плане? Эти вопросы нужно ставить перед началом обучения и вовлечения детей в тему экологии;

– два элемента как составляющие содержательной части экологического воспитания:

1) интеграционные возможности экологического воспитания: естественно-научное направление отвечает за компетентности по отношению к природной составляющей окружающей человека среды; социально-гуманитарное направление — за то, что связано с обществом как фактором изменения природной составляющей любого ландшафта (социально-экологической системы) (Левшин и др., 2024);

2) воспитательный и образовательный потенциал городской среды: потенциальные связи школы с организациями, которые занимаются экологическим просвещением и могут оказать практическую помощь школам, поддержать в достижении необходимых целей экологического воспитания (экоцентры, музеи, промышленные предприятия, городские службы, экскурсии).

Эксперты, принявшие участие в аналитическом семинаре и круглом столе, сформулировали предложение отметить в описании Модели непрерывность экологического образования, выделив «Экологию» в отдельный предмет для изучения в школе, так как включения отдельных тем экологической направленности в биологию, физику, географию и другие предметы недостаточно для формирования отношений к человеку, миру, другим людям и самому себе, привычек, убеждений и правильного поведения в окружающей среде (Терешина, Мирошниченко, и Атамась, 2023).

Также они отметили, что для эффективного экологического образования необходимо выделение содержательной (знаниевой) и деятельностной (практической) составляющих, сочетающих в себе теоретические знания и практические действия. Например, раздельный сбор отходов является важной воспитательной практикой, но для ее успешной реализации необходимо учитывать различные уровни знания и активности обучающихся. Другой пример: при написании реферата или проведении исследования акцент будет сделан скорее на содержательную (знаниевую) составляющую. При этом важно учитывать, как полученные знания и данные проведенных исследований соотносятся с практикой.

Визуализировать Модель можно таким образом, как показано на рисунке.

Заключение

Таким образом, модель экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизм формирования экологической культуры может быть представлена следующими средами, окружающими ребенка: микро-, мезо-, экзо- и макросреды.

Микроуровень представлен семейной средой, где закладываются первичные основы экологической культуры, семья разделяет те же экологические ценности, которые формируются у ребенка в образовательной организации на разных ступенях.

Мезоуровень представлен образовательными организациями и городской (районной, территориальной) средой, где ребенок становится участником экологических мероприятий и событий, получает знания на уровне предметного образования, участвует в экоакциях, связанных с экологической просветительской деятельностью.

Экзосреда — это государственные и общественные институты, волонтерство, разнообразные мероприятия регионального и федерального уровня, транслирующие экологическую повестку через систему просветительских



Рис. Модель экологического воспитания обучающихся и воспитанников как механизм формирования экологической культуры

Fig. The environmental education model as a mechanism to develop the environmental culture among students and pupils

экологических мероприятий, опираясь на концепции и программы экологического воспитания.

Макроуровень — общая государственная стратегия, которая задает экологическую повестку и вектор экологического воспитания и просвещения.

Проведенное экспертное обсуждение Модели определило, что необходимо:

- организовывать взаимодействие образовательных организаций с экоцентрами для популяризации экологического направления, а также включить мероприятия экоцентров в систему «Горизонт» на МОС.РУ с целью легитимизации их мероприятий для школ города;
- вести поиск партнеров, которые могут организовать для школ отдельный вывоз отходов;
- сделать экологические мероприятия и события частью учебной повседневности, чтобы такая работа не несла много финансовых и временных затрат;
- искать механизмы по включению учителей как в урочные, так и во внеурочные экособытия;
- обеспечивать непрерывность экологического воспитания на всех уровнях образования, при этом не только интегрировать экологические темы в различные предметы, но и рекомендовать выделить «Экологию» в отдельный предмет для достижения качественного усвоения экологических знаний и формирования устойчивых экологических ценностей, включая необходимость подготовки квалифицированных преподавателей и разработку соответствующих учебных материалов.

Список источников

1. Дзятковская, Е. Н., и Захлебный, А. Н. (2021). Гуманитаризация экологического образования как вектор его развития до 2030 г. *Непрерывное образование: XXI век*, 1(33). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2021.6692>
2. Алексеев, С. В. (2018). Образование и просвещение: две грани единого процесса (на примере формирования экологической культуры). *Непрерывное образование: XXI век*, 2(22). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2018.3944>
3. Быкова, Н. В. (2018). Особенности экологического воспитания в начальной школе. *Наука, техника и образование*, 8(49), 79–84. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35441077>
4. Захарова, О. В., Суворова, Л. Г., и Захаров, А. В. (2020). Особенности экологического неформального образования. *Педагогика и просвещение*, 3, 10–28. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.3.33617>
5. Солопова, Г. Н., и Кузьмина, В. М. (2021). Трансформация экологического образования в начальной школе. *Образование и проблемы развития общества*, 1(14), 90–97. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44832244>
6. Мэй, Ю. (2022). Педагогические особенности подготовки школьников к экологическому воспитанию в КНР и России: сопоставительный аспект. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(5). <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN522.pdf>
7. Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
8. Barker, R. G. (1965). Explorations in ecological psychology. *American Psychologist*, 20(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0021697>
9. Catton, W. R., Jr. (1982). *Overshoot: The ecological basis of revolutionary change*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press. https://monoskop.org/images/9/92/Catton_Jr_William_R_Overshoot_The_Ecological_Basis_of_Revolutionary_Change.pdf
10. Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W., III. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. New York: Universe Books.
11. Медоуз, Д., Рандерс, Й., и Медоуз, Д. (2007). *Пределы роста. 30 лет спустя* (пер. с англ.). Москва: Академкнига.
12. Папуткова, Г. А. (2008). *Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов*. Автореферат на соиск. степени д-ра пед. наук. 13.00.08. <https://www.dissercat.com/content/kompetentnostno-orientirovannoe-professionalnoe-ekologicheskoe-obrazovanie-studentov-v-vuze-0>
13. Müller, P. (Ed.). (1976). *Verhandlungen der Gesellschaft für Ökologie Wien 1975. 5. Jahresversammlung vom 22. bis 24. September 1975 in Wien*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-7168-5>
14. Benedict, F. (1999). A systemic approach to sustainable environmental education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 433–446. <https://doi.org/10.1080/0305764990290311>
15. Biggs, A., & Tap, P. (1986). The school surroundings: A useful tool in education. *The American Biology Teacher*, 48(1), 27–31. <https://doi.org/10.2307/4448182>
16. Frank, P., Fischer, D., Stanszus, L., Grossman, P., & Schrader, U. (2021). Mindfulness as self-confirmation? An exploratory intervention study on potentials and limitations of mindfulness-based interventions in the context of environmental and sustainability education. *The Journal of Environmental Education*, 52(6), 417–444. <https://doi.org/10.1080/00958964.2021.1966352>

17. Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Jones, E. R. (2000). New trends in measuring environmental attitudes: Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
18. Harrison, G. M. (2019). Validity evidence against the children's new ecological paradigm scale. *The Journal of Environmental Education*, 51(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1646202>
19. Block, S., Emerson, J. W., Esty, D. C., de Sherbinin, A., Wendling, Z. A., & Zachary, A. (2024). *2024 Environmental Performance Index*. New Haven, CT: Yale Center for Environmental Law & Policy. epi.yale.edu
20. Wendling, Z. A., Emerson, J. W., de Sherbinin, A., & Esty, D. C. (2020). *Environmental Performance Index 2020*. New Haven, CT: Yale Center for Environmental Law & Policy. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21182.51529>
21. Ващенко, Т. В. (2019). Индекс экологической эффективности как инструмент оценки деятельности страны в области повышения уровня жизни ее населения. В *Управление экономикой: методы, модели, технологии*. Материалы XIX Международной научной конференции (с. 245–249). Отв. ред. Л. А. Исмагилова. Уфа-Павловка: Уфимский государственный авиационный технический университет. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41167419>
22. Трофимов, Ю. В., и Савватеева, О. А. (2022). Экологическое воспитание и образование в современном мире. В *Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»*. <https://scienceforum.ru/2022/article/2018031216>
23. Бирюкова, Н. А. (2005). Особенности экологического образования за рубежом. *Педагогика*, 7, 89–94. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15558522>
24. Савватеева, О. А., Спиридонова, А. Б., и Лебедева, Е. Г. (2019). Современное экологическое образование: российский и международный опыт. *Современные проблемы науки и образования*, 5. <https://doi.org/10.17513/spno.29188>
25. Джабраилова, М. Р. (2021). Экологическое образование в Великобритании. *Современные научные исследования и инновации*, 1. <https://web.snauka.ru/issues/2021/01/94446>
26. Каплан, Б. М. (2013). Обзор международного опыта экологического образования. *Бюллетень «На пути к устойчивому развитию России»*, 65, 40–48. http://bulletin.sustainabledevelopment.ru/Bulletin_65_2013/36
27. Рыжова, Н. А. (2017). *Наш дом — природа. Программа по экологическому образованию дошкольников*. Москва: Линка-Пресс.
28. Колесова, Е. В. (2021). Экологическая составляющая федеральных государственных образовательных стандартов и приоритеты развития современного мира. В *Идеи устойчивого развития в истории, культуре, образовании*. Международная коллективная монография (с. 165–181). Москва: Перо. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46447406>
29. Таранец, И. П., и Попова, Л. В. (2024). Природно-исторические парки в системе ООПТ города Москвы: их роль в сохранении биоразнообразия. В *«Куражсковские чтения»*. Материалы III Международной научно-практической конференции (Астрахань, 16–17 мая 2024 г.) (с. 26–33). Сост.: А. Н. Бармин, Д. Ю. Беляев. Астрахань: Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67892751>

30. Там, К.-П. (2025). Culture and pro-environmental behavior. *Current Opinion in Psychology*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2024.101986>
31. Левшин, К. В., Комиссарова, Т. С., Макаровский, А. М., и Петров, Д. В. (авт.-сост.). (2024). *Школьный эколого-познавательный туризм: учебное пособие* (под науч. ред. Д. В. Смирнова; под общ. ред. Т. С. Комиссаровой). Санкт-Петербург: школа № 401 Колпинского района Санкт-Петербурга. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80233797>
32. Терешина, М. В., Мирошниченко, И. В., и Атамась, Е. В. (2023). Практики формирования экологической культуры молодежи: институциональные условия, проблемы и перспективы реализации. *Перспективы науки и образования*, 5(65), 422–446. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.25>

References

1. Dzyatkovskaya E. N., & Zakhlebny A. N. (2021). Humanitarization of environmental education as a vector of its development up to 2030. *Lifelong education: The 21st Century*, 1 (33). (In Russ.). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2021.6692>
2. Alexeev, S. V. (2018). Education and enlightenment as the two sides of a single process (via the example of ecological culture formation). *Lifelong education: The 21st Century*, 2(22). (In Russ.). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2018.3944>
3. Bykova, N. V. (2018). Features environmental education in elementary school. *Science, technology and education*, (8(49)), 79–84. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=35441077>
4. Zakharova, O. V., Suvorova, L. G., & Zakharov, A. V. (2020). Features of environmental non-formal education. *Pedagogy and education*, 3, 10–28. (In Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.3.33617>
5. Solopova, G. N., & Kuzmina, V. M. (2021). Transformation of ecological education in primary school. *Education and problems of development of society*, 1(14), 90–97. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44832244>
6. Mei, Yu. (2022). Pedagogical features of preparing schoolchildren for environmental education in China and Russia: a comparative aspect. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(5). (In Russ.). <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN522.pdf>
7. Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
8. Barker, R. G. (1965). Explorations in ecological psychology. *American Psychologist*, 20(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0021697>
9. Catton, W. R., Jr. (1982). *Overshoot: The ecological basis of revolutionary change*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press. https://monoskop.org/images/9/92/Catton_Jr_William_R_Overshoot_The_Ecological_Basis_of_Revolutionary_Change.pdf
10. Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W., III. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. New York: Universe Books.
11. Meadows, D., Randers, J., & Meadows, D. (2007). *Limits to Growth. The 30-Year Update* (translated from English). Moscow: Akademik book. (In Russ.).
12. Paputkova, G. A. (2008). *Competence-oriented professional environmental education of students*. Abstract for the dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.08. (In Russ.). <https://www.dissercat.com/content/kompetentnostno-orientirovanoe-professionalnoe-ekologicheskoe-obrazovanie-studentov-v-vuze-0>

13. Müller, P. (Ed.). (1976). *Verhandlungen der Gesellschaft für Ökologie Wien 1975. 5. Jahresversammlung vom 22. bis 24. September 1975 in Wien*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-7168-5>
14. Benedict, F. (1999). A systemic approach to sustainable environmental education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 433–446. <https://doi.org/10.1080/0305764990290311>
15. Biggs, A., & Tap, P. (1986). The school surroundings: A useful tool in education. *The American Biology Teacher*, 48(1), 27–31. <https://doi.org/10.2307/4448182>
16. Frank, P., Fischer, D., Stanszus, L., Grossman, P., & Schrader, U. (2021). Mindfulness as self-confirmation? An exploratory intervention study on potentials and limitations of mindfulness-based interventions in the context of environmental and sustainability education. *The Journal of Environmental Education*, 52(6), 417–444. <https://doi.org/10.1080/00958964.2021.1966352>
17. Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Jones, E. R. (2000). New trends in measuring environmental attitudes: Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
18. Harrison, G. M. (2019). Validity evidence against the children's new ecological paradigm scale. *The Journal of Environmental Education*, 51(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1646202>
19. Block, S., Emerson, J. W., Esty, D. C., de Sherbinin, A., Wendling, Z. A., & Zachary, A. (2024). *2024 Environmental Performance Index*. New Haven, CT: Yale Center for Environmental Law & Policy. epi.yale.edu
20. Wendling, Z. A., Emerson, J. W., de Sherbinin, A., & Esty, D. C. (2020). *Environmental Performance Index 2020*. New Haven, CT: Yale Center for Environmental Law & Policy. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21182.51529>
21. Vashchenko, T. V. (2019). Environmental performance index as a tool for assessing a country's performance in improving the standard of living of its population. In: *Economic management: methods, models, technologies*. Proceedings of the XIX International Scientific Conference (pp. 245–249). Resp. Ed. L. A. Ismagilova. Ufa-Pavlovka: Ufa State Aviation Technical University. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41167419>
22. Trofimov, Yu. V., & Savvateeva, O. A. (2022). Environmental education and training in the modern world. In *Proceedings of the XIV International Student Scientific Conference «Student Scientific Forum»*. (In Russ.). <https://scienceforum.ru/2022/article/2018031216>
23. Biryukova, N. A. (2005). Ecology education abroad: some special aspects. *Pedagogics*, 7, 89–94. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=15558522>
24. Savvateeva, O. A., Spiridonova, A. B., & Lebedeva, E.G. (2019). Modern environmental education: Russian and international experience. *Modern problems of science and education*, 5. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/spno.29188>
25. Dzhabrailova, M. R. (2021). Environmental education in the United Kingdom. *Modern scientific researches and innovations*, 1. (In Russ.). <https://web.snauka.ru/issues/2021/01/94446>
26. Kaplan, B. M. (2013). International experience in environmental education: review. *Bulletin "Towards sustainable development of Russia"*. 65, 40–48. (In Russ.). http://bulletin.sustainabledevelopment.ru/Bulletin_65_2013/36
27. Ryzhova, N. A. (2017). *Our Home is Nature. An Environmental Education Program for Preschoolers*. Moscow: Linka-Press (In Russ.).

28. Kolesova, E. V. (2021). To the question of giftedness in the sphere of ecology (ecological giftedness). In: *Ideas of sustainable development in history, culture, education*. International collective monograph (pp. 165–181). Moscow: Pero. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46447406>
29. Taranets, I. P., & Popova, L. V. (2024). Natural historical parks in the system of specially protected natural areas of Moscow city: their role in the conservation of biodiversity. In: «*Kurazhskovsky Readings*». Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (Astrakhan, May 16–17, 2024) (pp. 26–33). Comp.: A. N. Barmin, D. Yu. Belyaev. Astrakhan: Astrakhan Tatishchev State University. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67892751>
30. Tam, K.-P. (2025). Culture and pro-environmental behavior. *Current Opinion in Psychology*, 26. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2024.101986>
31. Levshin, K. V., Komissarova, T. S., Makarskii, A. M., & Petrov, D. V. (Comp.). (2024). *School Ecological and Educational Tourism: A Textbook* (ed. by D. V. Smirnov; under the general editorship of T. S. Komissarova). St. Petersburg: school № 401 of the Kolpin-sky district St. Peterburg (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80233797>
32. Teryoshina, M. V., Miroshnichenko, I. V., & Atamas, E. V. (2023). Practices of the youth ecological culture formation: institutional conditions, problems and prospects of implementation. *Perspectives of Science and Education*, 65(5), 422–446. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.25>

Статья поступила в редакцию: 17.10.2025;
одобрена после рецензирования: 30.11.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 17.10.2025;
approved after reviewing: 30.11.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторах / Information about the authors:

Елена Владимировна Иванова — кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Elena V. Ivanova — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

ivanovaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

Елизавета Владимировна Маякова — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Elizaveta V. Mayakova — PhD in Education Sciences, Leading Researcher at the Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

mayakovaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6290-2366>

Екатерина Вячеславовна Колесова — кандидат педагогических наук, младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Ekaterina V. Kolesova — PhD in Education Sciences, Junior Researcher at the Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

kolesovaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9917-0047>

Александра Олеговна Янгуразова — младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Alexandra O. Yangurazova — Junior Researcher at the Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

blinovaao@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9917-0047>

Вклад авторов: все авторы отвечают за концептуализацию исследования, разработку методологии, сбор и анализ эмпирических данных, теоретическую интерпретацию результатов и подготовку рукописи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: all authors are responsible for the conceptualization of the study, methodology development, collection and analysis of empirical data, theoretical interpretation of the results, and preparation of the manuscript. The authors declare no conflicts of interest.

Аналитическая статья

УДК 372.893

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-64-76

РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СФЕРЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Ольга Юрьевна Стрелова

Хабаровский краевой институт
развития образования им. К. Д. Ушинского,
Хабаровск, Россия

strelovaprof@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4985-8222>

Аннотация. Интерес к искусственному интеллекту в сфере гуманитарного образования появился значительно позже, чем в четко структурированных учебных предметах (математика, физика, информатика и др.). В этом автор статьи видит одну из проблем его эффективного использования в изучении предметов о человеке и обществе. Другие и более сложные противоречия кроются в самой природе гуманитарного знания, способах его формирования и применения в открытом информационном обществе. Цель исследования состоит в том, чтобы на основе анализа первых опытов России и Белоруссии по внедрению искусственного интеллекта в школьные курсы истории и обществознания выявить причины и риски его превращения в «безыскусное» средство обучения, обосновать научно-методические подходы к реализации человекосоразмерного потенциала искусственных нейросетей в гуманитарном образовании школьников и профессиональной деятельности преподавателей. Методологическая основа исследования — лично ориентированный, системно-деятельностный и историко-культурологический подходы к историческому образованию школьников в начале XXI века, а также комплексный (критический, аксиологический и праксеологический) анализ теоретических и практических работ, посвященных использованию искусственного интеллекта в обучении истории. В ходе исследования выявлены дефициты новых инструментов, если они используются только как дополнительные и замещающие учителя; показана их рассогласованность с результатами исторического образования школьников не только на предметном, но и, что еще важнее, на метапредметном и личностном уровнях; аргументированы перспективные направления «разработки» искусственного интеллекта в теории и практике обучения истории и — косвенно — в подготовке и повышении квалификации педагогов-гуманитариев; предложены научно обоснованные подходы к реализации в школьных курсах истории человекосоразмерного потенциала текстов, сгенерированных искусственными нейросетями.

Ключевые слова: искусственный интеллект, расширенный интеллект, историческое образование школьников, человекосоразмерные ресурсы искусственного интеллекта в обучении истории, исторические источники

Analytical article

UDC 372.893

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-64-76

**THE RISKS AND PROSPECTS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE
IN THE FIELD OF HISTORY EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS***Olga Yu. Strelova*

Khabarovsk Regional Institute
for Education Development
named after K. D. Ushinsky,
Khabarovsk, Russia

strelovaprof@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4985-8222>

Abstract. Interest in artificial intelligence within humanities education emerged significantly later than in well-structured academic subjects such as mathematics, physics, and computer science. In this, the author identifies one of the challenges to its effective use in teaching subjects concerned with human beings and society. Other, more complex contradictions lie in the very nature of humanities knowledge, as well as in the ways it is formed and applied in an open information society. The aim of this study is to analyze the initial experiences of Russia and the Republic of Belarus in integrating artificial intelligence into school history and social studies courses, identify the causes and risks of AI turning into an “artless” teaching tool, and substantiate methodological and pedagogical approaches to realizing the human-centered potential of artificial neural networks in the humanities education of schoolchildren and in the professional activities of teachers. The methodological framework of the research comprises personality-oriented, system-activity, and historical-cultural approaches to history education in the early twenty-first century, as well as a comprehensive (critical, axiological, and praxeological) analysis of theoretical and practical works on the use of artificial intelligence in history instruction. The study reveals the shortcomings of new digital tools when they are used only as supplements to or replacements for the teacher; demonstrates their misalignment with the outcomes of history education — not only at the subject level but, more importantly, at the meta-subject and personal levels; outlines promising directions for the “development” of artificial intelligence in the theory and practice of history teaching and, indirectly, in the training and professional development of humanities educators; and proposes evidence-based approaches to harnessing the human-centered potential of texts generated by artificial intelligence within school history curricula.

Keywords: artificial intelligence, augmented intelligence, historical education of school students, human-sized resources of artificial intelligence in teaching history, historical sources

Для цитирования: Стрелова, О. Ю. (2026). Риски и перспективы использования искусственного интеллекта в сфере исторического образования школьников. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 64–76. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-64-76>

For citation: Strelova, O. Yu. (2026). The risks and prospects of using artificial intelligence in the field of history education of school students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 64–76. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-64-76>

Введение

По оценкам исследователей НИУ «Высшая школа экономики»¹, преподаватели гуманитарных дисциплин замыкают ряды тех, кто применяет искусственный интеллект (далее — ИИ) в образовании. Обнаружив отсутствие специализированных инструментов, одни педагоги пробуют приспособить уже имеющиеся интернет-сервисы к содержанию и методам изучения гуманитарных дисциплин в школе или вузе (Щупляк, 2023), другие опасаются, что это будет угрожать самостоятельности, творческой активности, критическому мышлению обучающихся (Калуцкая и др., 2024; Калуцкая и др., 2025). При этом вопрос о негативном влиянии ИИ на самих учителей, использующих новые инструменты при подготовке планов уроков, тестов, учебных игр, в таких работах не ставится.

Сторонники ИИ-технологий в сфере гуманитарного образования дают им высокую оценку за то, что они могут предлагать учащимся дополнительные учебные материалы, анализировать их действия и на основе полученных данных разрабатывать индивидуальные рекомендации, получать информацию о процессе обучения, выявлять пробелы в знаниях, предлагать коррекционные задания и опять-таки формировать у школьников критическое мышление. Однако человекосоразмерные функции приписываются нейросетям автоматически, на деле ИИ-инструменты, судя по публикациям в России и Белоруссии, выполняют рутинную, по словам самих же учителей, работу: составляют учебные программы, расписания, конспекты, тесты и задания, а потом еще и проверяют их.

Низкий интерес к ИИ в гуманитарной сфере связывают с тем, что здесь от ученика требуются «сложные когнитивные навыки в нежестких и динамичных условиях» (Холмс и др., 2022). Однако онтологическое противоречие образования в цифровую эпоху находится в стадии осмысления философами и психологами больше, чем дидактами и методистами-гуманитариями.

Академику А. Г. Асмолову принадлежат методологические метафоры феномена ИИ, особенно четко работающие в сфере гуманитарного образования: «продолжение человека», «культурный инструмент, позволяющий нам сознательно преобразовывать собственное поведение» (Асмолов, 2025, с. 40, 211). На ценностно-психологическом уровне ученый постоянно предупреждает об опасностях «жажды простых решений» и доминирования технологий в образовании.

Философы вплотную подошли к интересующей нас проблеме, рассуждая о том, что можно доверить искусственному интеллекту (Пржиленский, 2025), каковы особенности функционирования искусственных нейросетей в глазах гуманитариев (Лешкевич, 2025) и т. п. В первой статье здравому сомнению подвергается способность ИИ, как минимум в его нынешнем состоянии, выйти

¹ *Искусственный интеллект и высшее образование: возможности, практики и будущее* (2024). Доклад «Яндекс» и НИУ ВШЭ с анализом ведущих мировых практик, раскрывающих потенциал искусственного интеллекта в образовательной сфере. <https://ict.moscow/analytics/iskusstvennyi-intellekt-v-obrazovanii/>

за пределы «ожидаемого», во второй — детально анализируются субъектоподобные качества функционирования искусственных нейросетей: автономность, способность к самообучению, сбору и обработке информации, отправке на себя скрытого слоя своих же значений и др. Автор статьи приходит к важному — в личностно ориентированной модели образования — выводу о том, что субъектность человека в «стыковке» humans и non-humans приобретает новые качества (Лешкевич, 2025, с. 41).

В этой связи актуальны не только результаты, но и сама концепция проекта «Цифровое поколение России: компетентность и безопасность» (Солдатова, 2018), в котором вызовы информационного общества проанализированы в аспекте их влияния на поколения людей, родившихся в 1990–2000-е гг., их образа жизни и социализации, межпоколенческих отношений, онлайн-рисков и т. п. Классификация последних по объективным причинам еще не включает в себя риски, связанные с использованием ИИ, но представляет собой образец их изучения и описания, равно как и интерпретация базового понятия в корреляции с человеком, действующим в ситуации опасности, с его субъективностью (Солдатова, 2018, с. 83).

На дидактическом уровне противоречия использования ИИ в сфере гуманитарного образования — это тема статьи о теоретических проблемах адаптивных технологий виртуальной и дополненной реальности в изучении социально-гуманитарных дисциплин (Бойченко, 2024). Но исследователю, на наш взгляд, не хватило не только эмпирических источников для объективной оценки этих технологий, в чем он сам признается (Бойченко, 2024, с. 34), но и, главным образом, внимания к особенностям социально-гуманитарных дисциплин и причинам их более сложной, по сравнению с точными и естественно-научными предметами, адаптации к ИИ-технологиям. Содержание статьи не позволяет читателям разделить категорический вывод ее автора «о концептуальной невозможности и аксиологической нецелесообразности создания подобной адаптивной виртуальной среды для экспериментального изучения социально-гуманитарных дисциплин» (Бойченко, 2024, с. 38). А приведенных аргументов: «невероятное количество переменных», низкая степень прогностичности социально-политических, исторических, социологических моделей будущего — явно недостаточно для «вынесения окончательного приговора».

Авторы, популяризирующие возможности ИИ непосредственно в обучении истории, редуцируют проблему до трудностей начинающих пользователей с написанием правильного промта и самопроверкой полученной информации (Купалов, 2025, с. 249). Однако вопрос об использовании ИИ в сфере гуманитарного образования намного сложнее. В наших статьях (Стрелова, 2025 а, б) проанализированы первые ИИ-практики учителей России и Белоруссии в школьных курсах истории и обществознания; установлено, что должного внимания не получили человекоориентированные направления интеграции ИИ в сферу гуманитарного образования: персонализированное и интерактивное обучение, «помогающая» диагностика и т. п. Формы работы с учебными

текстами, сгенерированными искусственными нейросетями, не нацелены на развитие у школьников способностей, востребованных жизнью и деятельностью в мире неопределенности, изменчивости, культурного разнообразия, информационной избыточности.

На старте ИИ-марафона в сфере гуманитарного образования самое время осмыслить ценностные ориентиры, определиться с актуальными направлениями разработки и использования ИИ-инструментов в обучении истории, выявить конструктивные образовательные практики, уточнить требования к профессиональным компетенциям учителей-гуманитариев XXI века и начать их реализовывать.

Методологическая основа исследования

Цель исследования — обобщить результаты комплексного анализа первых опытов применения ИИ в курсах истории и обществознания в школах России и Белоруссии, выявить причины превращения ИИ «в безыскусное средство обучения», обосновать научно-методические подходы к реализации человекосоразмерного потенциала искусственных нейросетей в гуманитарном образовании школьников и профессиональной деятельности преподавателей.

Методологической основой исследования является комплекс актуальных подходов к проектированию и реализации общего образования, зафиксированный в государственных образовательных стандартах: личностно ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный. В отношении к историческому образованию школьников он усилен многофакторным, многоаспектным, историко-антропологическим и историко-культурологическим подходами, зафиксированными в Концепции преподавания курса «История России» в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации.

В нашей статье было бы точнее называть ИИ «расширенным интеллектом» (*augmented intelligence*) (Холмс и др., 2023, с. 196). С этим названием человеческий мозг воспринимается как единственный источник интеллекта, а не конкурент искусственного. Как расширенный, он призван улучшать (дополнять, расширять и доращивать) когнитивные способности человека (а не постепенно заменять их), позволяя людям сосредоточиться на более высоком уровне мышления и творчества. В английском языке аббревиатура того и другого термина выглядит одинаково — AI. В нашем исследовании мы сохраним более традиционный для российских и белорусских педагогов термин — искусственный интеллект, но интерпретируем его в гуманистическом контексте.

Другое базовое понятие данного исследования — исторический источник. Оно не является синонимом более распространенному в методической литературе и практике словосочетанию «источник информации» (Стрелова, 2023). Принципиальные отличия первого от второго (Вяземский и др., 2025) позволяют на проектировочном этапе исследования предложить учителям истории

научно обоснованные методики реализации человекосоразмерного потенциала текстов, сгенерированных искусственными нейросетями.

Специфика последних стала предметом лингвистических исследований (Горина и др., 2024). Экстраполяция в сферу исторического образования выявленных в них признаков позволила провести комплексный анализ методических рекомендаций, в основе которых — сгенерированные нейросетями тексты и изображения.

Эмпирическую базу нашего исследования составили статьи методистов и учителей истории, опубликованные в ведущих научно-методических изданиях России и Белоруссии в 2023–2025 гг. Эти работы, в соответствии с целью исследования, заранее проанализированы на критическом, аксиологическом и праксеологическом уровнях. Для методического кейса, образца личностно ориентированного подхода (Алексашкина и др., 2025, с. 215–217), использован прием атрибуции вопросов и заданий, направленных на развитие критического мышления учащихся, расширение их историографических знаний, развитие умений сравнивать разные версии и оценки прошлого, способы их изложения и аргументации в работе с ИИ-текстами.

В исследовании был также смоделирован «управляемый диалог» с чат-ботом об особенностях сгенерированного искусственными нейросетями текста. Этот прием позволил на конкретном примере показать ограничения и риски некритического использования ИИ-инструментов в обучении истории, убедиться в их рассогласованности с результатами исторического образования школьников не только на предметном, но и, что еще важнее, на метапредметном и личностном уровнях. Вместо рекомендации запретить ИИ в школьных курсах истории представлены перспективные направления разработки этой темы в теории и практике обучения истории и косвенно в сфере подготовки и повышения квалификации педагогов-гуманитариев.

Результаты исследования

На основе проанализированных ранее материалов, представляющих практики использования ИИ в школьных курсах истории и обществознания (опубликованы в 2023–2025 гг. в ведущих научно-методических журналах Российской Федерации («Преподавание истории в школе» и «Преподавание истории и обществознания в школе») и Белоруссии («Беларускі Гістарычны Часопіс») и в некоторых других профессиональных изданиях), выявлены две категории ИИ-инноваций:

- активно разрабатывающиеся и стихийно внедряющиеся в практику обучения: автоматическое оценивание; чат-боты и виртуальные помощники учителя в подготовке к урокам, проверке знаний и т. д. Сами педагоги считают, что ИИ-инструменты освобождают их от рутинной работы и выполняют дополнительные функции;

- неактивированные, не получившие должного внимания методистов и учителей: персонализированное и интерактивное обучение, помогающая диагностика, доступ к образованию для учащихся с особыми потребностями, испытывающими трудности в учебе и общении, формирование компетенций, востребованных жизнью и общением в цифровом, многокультурном и быстро меняющемся мире.

Одна из причин преобладания первой категории материалов по всем учебным предметам кроется в технократическом, человекозамещающем отношении педагогов к ИИ в сфере образования. Например, эта установка прочитывается в определении ИИ как «компьютерных программ и технологий, способных выполнять творческие задачи и функции, *присущие человеку*» (Полонский, 2021, с. 572) (курсив мой. — О. С.), в его безальтернативном характере при отсутствии иных, гуманистических подходов к интерпретации ИИ в сфере образования («расширенный интеллект» и т. п.).

В последние год-два наметились новые тренды применения ИИ в сфере гуманитарного образования. В них внимание педагогов переключается с формализованных (исторические даты, персоналии, понятия и т. п.) на неформализованные компоненты содержания учебных курсов истории (причины и следствия, версии и оценки, интерпретации источников и т. п.). В этих случаях ИИ-инструменты используются для переработки параграфов в конспекты и поурочные планы, для подготовки вопросов, тестов, дополнительных материалов, для создания интерактивных карт с дополненной реальностью и генерации стилизованных под определенную эпоху и личность исторических документов и т. п. Самым популярным способом применения ИИ на уроках истории у молодых педагогов и школьников стала генерация визуальных образов исторических персонажей и реальных событий прошлого.

Однако преимущества участия искусственных нейросетей в поурочном планировании, разработке познавательных заданий и дополнительных материалов выглядят в приведенных учителями примерах неубедительно. В их разработках нет ни одного конспекта или задания, которые «обычные» педагоги не могли бы составить с помощью собственного интеллекта (Стрелова, 2025 а, б).

Еще больше критических вопросов к практикам создания и использования на школьных уроках текстов и изображений, сгенерированных нейросетями:

- Как был создан этот рисунок (например, «Отплытие Колумба»)? Что конкретно он «дополнит» на уроке «Эпоха Великих географических открытий»?
- Как это изображение соотносится с другими реконструкциями того же исторического события, в частности на гравюрах и рисунках XVI–XVIII вв.?
- Что изменится в ИИ-изображении экспедиции Колумба, если оно будет сгенерировано на основе других запросов? С помощью иной нейросети?
- В характеристиках абсолютного большинства искусственных нейросетей указывается на возможные искажения изображений, ошибки в отображении символов и т. д. Почему этот факт проигнорирован в данной методической разработке?

– Зачем и как использовать произвольные и недостоверные ИИ-изображения на уроках истории?

Чтобы акцентировать особенности текстов, сгенерированных искусственными нейросетями, в аспекте их аксиологической и праксеологической ценности для исторического образования школьников, в ходе нашего исследования был смоделирован управляемый диалог с чат-ботом. В ответ на запрос он назвал характеристики сгенерированного нейросетью текста, а курсивом мы выделили в нем признаки, противоположные комплексным результатам школьного обучения истории:

1) отсутствие эмоциональной глубины — текст кажется *нейтральным, без искренних эмоций или личных впечатлений*;

2) статистическая повторяемость — *использование похожих словосочетаний или структур в разных частях текста*;

3) ограниченность креативности — *отсутствие оригинальных идей или необычных образов, текст кажется предсказуемым*;

4) недостаток контекстуальной осведомленности — *трудности с пониманием или отражением сложных культурных, исторических или личных нюансов*;

5) ошибки в логике или несогласованность идей — даже если текст кажется связным, в нем могут присутствовать *логические противоречия или непоследовательность*;

6) несовпадение в стиле или тоне — *переходы между разными стилями или уровнем формальности, которые не соответствуют логике текста*;

7) мелкие грамматические и стилистические ошибки, которые *характерны для автоматической генерации, например неправильное согласование или использование слов*.

Оказалось, что ИИ-тексты уязвимы на всех уровнях результатов исторического образования школьников. Они создают антинаучную реальность, приводят несуществующие факты и источники, галлюцинируют, то есть дают ошибочные ответы, подделывают цитаты, выдумывают источники и статистику и т. д. (предметный уровень). Они «непрозрачны» в отборе и преобразовании информации (метапредметный уровень). Из-за «субъектоподобных» качеств ИИ (Лешкевич, 2025) и некритического мышления читателей вызывают слепое доверие к сгенерированным текстам, поощряют легкомыслие, безответственность и т. д. (личностный уровень).

Следующим этапом нашего исследования был комплексный (критический, аксиологический и праксеологический) анализ заданий, которые учителя составляют к сгенерированным ИИ-текстам. Как и ожидалось, внимание школьников к подводным камням таких источников не привлекается. Задания на развитие критического мышления отсутствуют. Функционал ИИ-картинок ограничивается на уроках привлечением произвольного внимания учащихся, бесцельным сопоставлением ИИ-изображений с историческими документами и т. п.

Принципиально иной пример вопросов и заданий к сгенерированному искусственными нейросетями тексту отличается тем, что в нем поощряются

размышления школьников о том, как сделан ИИ-текст исторического содержания, можно ли его считать научным, а приведенные утверждения убедительными и обоснованными (Алексашкина и др., 2025, с. 215–217). Курсивом в методическом аппарате конкретного кейса (автор — канд. пед. наук О. М. Хлытина) мы выделили компоненты вопросов и заданий, направленные на развитие критического мышления, расширение историографических знаний и умений школьников в работе с ИИ-текстами:

1. Какие группы причин падения монархии в России названы в тексте? Можно ли утверждать, что *причины* падения монархии, *названные нейросетью, действительно имели место*? На основе имеющихся знаний *оцените полноту предложенного перечня* причин падения монархии в России в 1917 г. (при необходимости обратитесь к тексту учебника).

2. Обратитесь к фрагменту текста, в котором характеризуется одна из названных групп причин (на ваш выбор): *выявите исторические факты, с помощью которых обосновывается данная причина*; начертите логическую схему, отражающую причинно-следственные связи между указанными фактами и падением монархии. *Оцените степень убедительности и обоснованности суждений, предложенных нейросетью.*

3. Найдите в тексте и *назовите исторические источники, к которым адресуется нейросеть*. *Оцените полноту и достаточность данных этих источников* для объяснения причин падения монархии в России.

4. К каким *историческим исследованиям адресуется нейросеть*? *Оцените полноту и достаточность историографического анализа* вопроса.

5. Можно ли на основании текста (используемых оценочных прилагательных и глаголов, предложенных оценок произошедшего) *определить заложенные в нем ценностные установки*? Свое мнение поясните, апеллируя к конкретным фрагментам текста.

6. *Можно ли утверждать, что данный текст сгенерирован с соблюдением базовых норм и правил исторической науки и его можно признать научным*? Поясните свое мнение.

Это пока единственный в научно-методической литературе пример использования искусственных нейросетей для формирования компетенций, востребованных жизнью и общением в цифровом, многокультурном и быстро меняющемся мире. Перспективны направления диверсификации такого подхода к изучению — не только теоретического (причины, следствия, версии, оценки, источники), но и фактографического содержания текстов, сгенерированных искусственными нейросетями. Во втором случае школьники будут критически анализировать картинные описания, образные характеристики, сюжетные рассказы, в том числе от имени реального или вымышленного исторического персонажа, визуальные образы событий и явлений прошлого, сопоставлять их с документальными текстами и изображениями, оценивать их полноту и достоверность, выявлять причины сходств и отличий, рефлексировать. Результатом систематической работы станет осознание школьниками правил

информационной безопасности личности в цифровом мире и конструктивного взаимодействия с искусственным интеллектом, в том числе в познании прошлого.

Дискуссионные вопросы

Безусловно, опубликованных и проанализированных эмпирических материалов еще недостаточно для всесторонних и масштабных исследований в области применения ИИ в российских и белорусских школах. Научно-методические журналы обеих республик по нашей инициативе объявили конкурсы сценариев уроков и внеурочных занятий. Формат и критерии оценки нестандартных конкурсных материалов, надеемся, будут уточняться в процессе самих состязаний и уходить от требований к «обычным» педагогическим конкурсам.

Другой (параллельной) площадкой постановки и обсуждения дискуссионных вопросов использования ИИ в сфере гуманитарного образования могли бы стать проблемно-тематические и практико-ориентированные модули на курсах повышения квалификации учителей истории в региональных институтах развития образования, а также семинары и практикумы — на исторических факультетах педагогических университетов.

Третий выход — новый раздел в сборниках научных статей по результатам работы ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика» (организатор — департамент методики преподавания социальных и гуманитарных наук Московского городского педагогического университета).

Заключение

Причинами популярности технократических направлений использования ИИ в курсах истории и обществознания являются: установка педагогов на дополнительные и замещающие человека функции ИИ-инструментов, некритический и нетворческий перенос ИИ-практик из жестко структурированных учебных предметов в сферу гуманитарного образования; доминанта формализованных компонентов содержания социально-гуманитарных дисциплин, доверенных ИИ.

Активация человекосоразмерных ресурсов ИИ в обучении истории и обществознанию связана, во-первых, с ценностно-смысловой перезагрузкой отношения к ИИ как культурному инструменту, расширяющему возможности человека, сферы познания мира, способы образования и самообразования детей и взрослых; во-вторых, с комплексным анализом текстов и изображений, сгенерированных искусственными нейросетями, как текстов культуры

(исторических источников); в-третьих, с рефлексивным этапом практикумов и лабораторных занятий, где школьники постепенно осознают риски и предпочтения «общения» с ИИ в аспекте своей информационной безопасности, а также интеллектуального и духовно-нравственного развития.

Разработка и реализация человекосоразмерных ресурсов ИИ в гуманитарном образовании невозможна без целенаправленных научно-методических исследований.

Список источников

1. Щупляк, С. П. (2023). Чат-боты: обзор возможностей и особенности использования в преподавании истории. *История и современность*, 2, 39–47. Республика Беларусь.
2. Калущая, Е. К., Французова, О. А., и Гаврилова, В. В. (2024). Искусственный интеллект и нейросети на уроках обществознания: выбор или компромисс? *Преподавание истории в школе*, 8, 3–10. https://doi.org/10.51653/0132-0696_2024_8_03
3. Калущая, Е. К., Французова, О. А., и Гаврилова, В. В. (2025). Искусственный интеллект и нейросети на уроках обществознания: выбор или компромисс? *Преподавание истории и обществознания в школе*, 3, 18–27. https://doi.org/10.47639/2074-4935_2025_3_18
4. Холмс, У., Бялик, М., и Фейдел, Ч. (2022). *Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения*. Москва: Альпина PRO. 304.
5. Асмолов, А. Г. (2025). *Психология достоинства. Искусство быть человеком*. Москва: Альпина PRO. 398.
6. Пржиленский, В. И. (2025). Искусственный интеллект, большие данные и опытно-экспериментальный метод. *Вопросы философии*, 4, 48–59. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2025-4-48-59>
7. Лешкевич, Т. Г. (2025). Субъектоподобные качества ИИ: «стыковка» humans и non-humans. *Вопросы философии*, 4, 39–47. <https://doi.org/10/21146/0042-8744-2025-4-39-47>
8. Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И., и Нестик, Т. А. (2018). *Цифровое поколение России: компетентность и безопасность*. 2-е изд., стер. Москва: Смысл. 375.
9. Бойченко, И. Н. (2024). Теоретические проблемы использования адаптивных технологий виртуальной и дополненной реальности в изучении социально-гуманитарных дисциплин. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(3), 32–45. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.02>
10. Купалов, Г. С. (2025). Интеграция нейросетевых технологий в работе учителя: возможности и перспективы. В *Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика*. Сборник научных статей XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Науч. ред. А. А. Сорокин. Москва: ПАРАДИГМА. 247–253.
11. Стрелова, О. Ю. (2025, а). Третьего не дано? *Преподавание истории в школе*, 4, 3–7. https://doi.org/10.51653/0132-0696_2025_4_03
12. Стрелова, О. Ю. (2025, б). Искусственный интеллект входит в историю: размышления о возможностях искусственного интеллекта в школьных курсах истории и обществознания. *Беларускі Гістарычны Часопіс*, 5, 35–39.

13. Стрелова, О. Ю. (2023). Достижение личностных результатов обучения предмету: от источника информации — к историческому источнику. *Беларускі Гістарычны Часопіс*, 10, 49–54.
14. Вяземский, Е. Е., и Стрелова, О. Ю. (2025). Проектирование и реализация воспитательного потенциала истории как учебного предмета. *Нижегородское образование*, 1, 4–11.
15. Горина, Е. В., и Уфимцева, С. М. (2024). «Особенности использования текстов нейросетей в медиа и образовании». *Russian Linguistic Bulletin*, 1(49), 1–4. <https://rulb.org/archive/1-49-2024-january>
16. Алексашкина, Л. Н., Вяземский, Е. Е., Стрелова, О. Ю., и Хлытина, О. М. (2025). *Историческое образование школьников в современной России: актуальные вопросы теории и практики*. Под ред. О. М. Хлытиной и В. А. Зверева. Новосибирск: изд-во НГПУ. 255.
17. Полонский, В. М. (2021). *Образование и педагогика*. Большой тематический словарь. Москва. 812.

References

1. Shchuplyak, S. P. (2023). Chatbots: an overview of the possibilities and features of use in teaching history. *History and social studies*, 2, 39–47. Republic of Belarus. (In Russ.).
2. Kalutskaya, E. K., Frantsuzova, O. A., & Gavrilova, V. V. (2024). Artificial intelligence and neural networks in social studies lessons: choice or Compromise? *The teaching of history in schools*, 8, 3–10. (In Russ.). https://doi.org/10.51653/0132-0696_2024_8_03
3. Kalutskaya, E. K., Frantsuzova, O. A., & Gavrilova, V. V. (2025). Artificial intelligence and neural networks in social studies lessons: choice or Compromise? *The teaching of history and social studies at school*, 3, 18–27. (In Russ.) https://doi.org/10.47639/2074-4935_2025_3_18
4. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning*. Moscow: Alpina PRO. 304. (In Russ.).
5. Asmolov, A. G. (2025). *Psychology of Dignity. The Art of Being Human*. Moscow: Alpina PRO. 398. (In Russ.).
6. Przhilenskiy, V. I. (2025). Artificial Intelligence, Big Data and Experimental Method. *Questions of Philosophy*, 4, 48–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2025-4-48-59>
7. Leshkevich, T. G. (2025). Subject-like Qualities of AI: “Docking” Humans and Non-humans. *Questions of Philosophy*, 4, 39–47. (In Russ.). <https://doi.org/10/21146/0042-8744-2025-4-39-47>
8. Soldatova, G. U, Rasskazova, E. I., & Nestik, T. A. (2018). *Digital generation of Russia: competence and security*. 2nd ed., ster. Moscow: Meaning. 375. (In Russ.).
9. Boychenko, I. N. (2024). Theoretical problems of using adaptive technologies of virtual and augmented reality in the study of social and humanitarian disciplines. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(3), 32–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.02>
10. Kupalov, G. S. (2025). Integration of neural network technologies in the work of a teacher: possibilities and prospects. In *Current issues in the humanities: theory, methodology, practice*. Collection of scientific articles of the 12th All-Russian scientific

and practical conference with international participation. Scientific editor A. A. Sorokin. Moscow: Paradigm. 247–253. (In Russ.).

11. Strelova, O. Yu. (2025, a). Third option is not given? *The teaching of history in schools*, 4, 3–7. (In Russ.). https://doi.org/10.51653/0132-0696_2025_4_03

12. Strelova, O. Yu. (2025, b). Artificial intelligence enters history: reflections on the potential of artificial intelligence in school history and social science courses. *Belorussian Historical Journal*, 5, 35–39. (In Russ.).

13. Strelova, O. Yu. (2023). Achieving personal learning outcomes in a subject: from the source of information to the historical source. *Belorussian Historical Journal*, 10, 49–54. (In Russ.).

14. Vyazemskiy, E. E., & Strelova, O. Yu. (2025). Design and implementation of the educational potential of history as a subject. *Nizhny Novgorod education*, 1, 4–11. (In Russ.).

15. Gorina, E. V., & Ufimtseva, S. M. (2024). «Features of using neural network texts in media and education». *Russian Linguistic Bulletin*, 1(49), 1–4. (In Russ.). <https://rulb.org/archive/1-49-2024-january>

16. Aleksashkina, L. N., Vyazemskiy, E. E., Strelova, O. Yu., & Khlytina, O. M. (2025). *Historical education of schoolchildren in modern Russia: current issues of theory and practice*. Edited by O. M. Khlytina and V. A. Zverev. Novosibirsk: NSPU publishing house. 255. (In Russ.).

17. Polonsky, V. M. (2021). *Education and Pedagogy*. Large Thematic Dictionary. Moscow, 812. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 28.08.2025;
одобрена после рецензирования: 12.12.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 28.08.2025;
approved after reviewing: 12.12.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторе / Information about the author:

Ольга Юрьевна Стрелова — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики обучения, Хабаровский краевой институт развития образования имени К. Д. Ушинского, Хабаровск, Россия.

Olga Yu. Strelova — Doctor of Sciences in Education, Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching, Khabarovsk Regional Institute for Education Development named after K. D. Ushinsky, Khabarovsk, Russia.

strelovaprof@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4985-8222>

Scientific article

UDC 37(468)

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-77-87

INNOVATIONS IN HIGHER EDUCATION: A METHODOLOGY FOR THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES¹

Albina R. Shaidullina^{1, a},
Natalia A. Zaitseva^{2, b},
Alfia M. Ishmuradova^{3, c}

¹ Almet'yevsk State Technological University,
Almet'yevsk, Russia

² Plekhanov Russian University of Economics,
Moscow, Russia

³ Kazan (Volga region) Federal University,
Naberezhnye Chelny, Russia

^a albina-plus@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0648-4312>

^b zaitseva-itig@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0048-5509>

^c alfiaishmuradova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3395-2919>

Abstract. The rapid integration of artificial intelligence technologies, particularly generative AI and chatbots, into higher education necessitates a fundamental reconceptualization of the relationship between technological capabilities and pedagogical approaches. This article presents a comprehensive methodology for integrating artificial intelligence and pedagogical technologies (digital pedagogy) into the higher education system, with a specific emphasis on content verification as a critical component for reliable AI implementation. The methodological foundations of this comprehensive methodology are based on research in the fields of educational data mining, predictive analytics, and recommender systems conducted between 2019 and 2025, providing a robust theoretical and empirical basis for the proposed methodological integration. This study synthesizes scientific developments in technical, psychological, and pedagogical research to address the challenge of ensuring the authenticity of educational content while simultaneously developing students' critical thinking skills. The proposed methodology encompasses a conceptual framework for AI and digital pedagogy integration, a data storage architecture, algorithms for data collection and preprocessing, verification protocols for generated content, and pedagogical strategies for using verification as a learning tool. The practical significance of this research lies in the development of content verification tools and methodological guidelines for the use of AI in higher education institutions.

Keywords: artificial intelligence, digital pedagogy, content verification, higher education, generative AI, educational data mining, critical thinking, methodological integration

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

Научная статья

УДК 37(468)

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-77-87

ИННОВАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Альбина Рафисовна Шайдуллина^{1, a},
Наталья Александровна Зайцева^{2, b},
Альфия Миннемухтаровна Ишмурадова^{3, c}*

¹ Альметьевский государственный технологический университет,
Альметьевск, Россия

² Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,
Москва, Россия

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Набережные Челны, Россия

^a albina-plus@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0648-4312>

^b zaitseva-itig@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0048-5509>

^c alfaishmuradova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3395-2919>

Аннотация. Быстрая интеграция технологий искусственного интеллекта, в частности, генеративного ИИ и чат-ботов, в высшее образование требует фундаментального переосмысления взаимосвязи между технологическими возможностями и педагогическими подходами. В статье представлена комплексная методология интеграции искусственного интеллекта и педагогических технологий (цифровая педагогика) в систему высшего образования, с особым акцентом на верификацию контента как важнейшего компонента надежной реализации ИИ. Методологическими основаниями комплексной методологии выступили исследования в области интеллектуального анализа образовательных данных, предиктивной аналитики и рекомендательных систем, проведенные в период с 2019 по 2025 годы, что обеспечило надежную теоретическую и эмпирическую базу для предложенной методологической интеграции. Исследование обобщает научные разработки в области технических, психологических и педагогических исследований для решения задачи обеспечения достоверности образовательного контента при одновременном развитии критического мышления студентов. Предложенная методология включает в себя концептуальные основы интеграции ИИ и цифровой педагогики, архитектуру хранения данных, алгоритмы сбора и предварительной обработки данных, протоколы верификации сгенерированного контента и педагогические стратегии использования верификации в качестве инструмента обучения. Практическая значимость исследования заключается в разработке инструментов верификации образовательного контента и методических рекомендаций по использованию ИИ в образовательных учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровая педагогика, верификация контента, высшее образование, генеративный ИИ, интеллектуальный анализ образовательных данных, критическое мышление, методологическая интеграция

For citation: Shaidullina, A. R., Zaitseva, N. A., & Ishmuradova, A. M. (2026). Innovations in higher education: a methodology for the integration of artificial intelligence and pedagogical technologies. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 77–87. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-77-87>

Для цитирования: Шайдуллина, А. Р., Зайцева, Н. А., и Ишмурадова, А. М. (2026). Инновации в высшем образовании: методология интеграции искусственного интеллекта и педагогических технологий. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 77–87. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-77-87>

Introduction

The contemporary landscape of higher education is undergoing a paradigm shift, driven by the unprecedented velocity of artificial intelligence (AI) adoption. The emergence of sophisticated generative AI models and interactive chatbots has moved beyond a speculative future to an operational present, fundamentally altering the dynamics of teaching, learning, and assessment (Holmes, Bialik and Fadel, 2023). This rapid technological infusion presents a dual-edged reality: while offering immense potential for personalized learning, automated content creation, and enhanced student support, it simultaneously challenges the foundational pillars of academic integrity, critical inquiry, and pedagogical efficacy. The core dilemma facing modern universities is not whether to integrate AI, but how to do so in a manner that is both pedagogically sound and epistemologically reliable (Aydin et al., 2026; Gallo et al., 2026).

The uncritical adoption of AI-generated content poses a significant threat to the development of higher-order cognitive skills. When students and educators rely on AI as a primary source of information without rigorous scrutiny, the educational process risks devolving into a transaction of convenience rather than a journey of intellectual growth (Sullivan, Kelly, & McLaughlan, 2024). This challenge necessitates a fundamental rethinking of the relationship between technological capability and pedagogical purpose. The central problem addressed by this research is the lack of a structured, holistic methodology that integrates AI tools within a pedagogical framework designed to verify the authenticity, accuracy, and educational value of the content they produce.

This article posits that the solution lies not in restricting AI use, but in embedding it within a robust system of verification — a system that treats the act of verification itself as a critical pedagogical exercise. This approach transforms the potential vulnerability of AI-generated inaccuracies into a strength, leveraging them as opportunities for students to develop critical thinking, analytical reasoning, and information literacy. The purpose of this study is to present a comprehensive methodology for the integration of AI and digital pedagogy in higher education, with a specific focus on content verification as the central component for ensuring reliable and educationally valuable implementation. This methodology is built upon a synthesis of research in technical, psychological, and pedagogical domains

conducted over the past six years, aiming to provide a practical and theoretically grounded framework for higher education institutions.

Materials and methods

The methodological foundations of this study are anchored in a synthesis of interdisciplinary research conducted between 2019 and 2025. This period was chosen to capture the rapid evolution of AI in education, from early predictive models to the current generative AI revolution. The research methodology employed in developing this comprehensive integration framework consisted of three primary phases: a systematic literature review, a conceptual modeling phase, and a synthetic design phase.

The systematic literature review focused on three interconnected domains. First, the technical domain included research on educational data mining (EDM), which involves developing methods for discovering patterns from large-scale educational data; predictive analytics for identifying at-risk students and personalizing learning pathways; and recommender systems for suggesting relevant learning resources. Key works in this area, such as those by Baker and Inventado (2014, 2016), Borchers et al. (2025), Zhang et al. (2022) on EDM frameworks, provided the foundation for understanding data architecture and algorithm design. Second, the psychological domain examined research on human-AI interaction, cognitive load in AI-enhanced learning environments, and the psychological factors influencing trust in AI systems. Studies on algorithmic literacy and cognitive offloading were particularly relevant (Yang et al., 2024; Sohail Shahab et al., 2023; Wu Yanan, Zeng Xiaoping & Song Wu, 2025). Third, the pedagogical domain focused on constructivist and critical pedagogy approaches to technology integration, including digital citizenship, media literacy, and the development of critical thinking skills in the digital age (Choudhuri Rudrajit et al., 2026; Kawade, & Deoskar, 2020; Alhaif Alia et al., 2025).

The conceptual modeling phase involved synthesizing the findings from the literature review to define the core components of a unified methodology. This process employed a systems thinking approach to map the interdependencies between technological infrastructure, data governance, pedagogical strategies, and verification protocols. The result was a layered architecture that delineates data storage, processing, algorithmic application, and pedagogical application.

The synthetic design phase culminated in the articulation of a comprehensive methodology. This involved developing algorithms for data preprocessing tailored to educational contexts, defining verification protocols for AI-generated content, and aligning these with pedagogical strategies that treat verification as a core learning activity. The synthesis aimed to create a coherent, actionable framework that bridges the gap between technological potential and pedagogical integrity. The methodological rigor of this synthesis was ensured by grounding each component in established research from the 2019–2025 corpus, providing a robust theoretical and empirical base for the proposed integration.

Results

The primary result of this research is the development of a comprehensive methodology for the integration of AI and digital pedagogy, structured around five interconnected components. This methodology is designed as a holistic system where each component is essential for the reliable and effective deployment of AI in higher education.

1. Conceptual Framework for AI and Digital Pedagogy Integration.

The conceptual framework redefines the role of AI not as a substitute for, but as a catalyst for, enhanced pedagogical interaction. It is predicated on the principle of “pedagogical primacy,” where technological choices are dictated by learning objectives rather than the converse. The framework positions content verification as a central, non-negotiable element that connects technological output to pedagogical process. It establishes a triadic relationship: (1) the educator as a pedagogical designer who curates AI interactions, (2) the student as an active agent who engages critically with AI-generated content, and (3) the AI as a dynamic tool for content generation, personalization, and feedback. This framework ensures that every instance of AI use is framed within a pedagogical context that emphasizes inquiry, analysis, and verification.

2. Data Storage Architecture.

The data storage architecture is designed to support both the efficiency of AI operations and the integrity of the verification process. It employs a hybrid model combining a relational database for structured, transactional data (e.g., student records, course structures, assessment metadata) and a data lake for unstructured, raw data (e.g., AI-generated text logs, student verification annotations, interaction transcripts). A critical feature of this architecture is the “verification ledger,” an immutable record that stores every piece of AI-generated content alongside its source, the subsequent verification actions taken by students or educators, and the final adjudicated status. This ledger serves as a critical resource for auditing AI performance, identifying common inaccuracies, and tracking the development of student verification skills over time.

3. Algorithms for Data Collection and Preprocessing.

Effective AI integration requires clean, structured, and contextually relevant data. The proposed algorithms focus on three key processes:

Data Ingestion: Algorithms for ingesting data from diverse sources (Learning Management Systems, student response systems, library databases) into the data lake, with a focus on preserving provenance and metadata.

Data Preprocessing: A set of algorithms designed to clean and structure educational data. This includes natural language processing (NLP) pipelines for anonymizing student submissions, algorithms for extracting key concepts from course syllabi to create domain-specific knowledge graphs, and processes for normalizing assessment data across different course formats.

Contextualization: Algorithms that enrich raw data with pedagogical context. For instance, when a student submits a query, the system preprocesses it by pulling

relevant course materials, past interactions, and assessment rubrics to provide the AI with a richer context, thereby improving the relevance of its initial output and establishing a baseline for subsequent verification.

4. Verification Protocols for Generated Content.

This component forms the methodological core, addressing the challenge of AI reliability through a multi-layered verification system. The protocol is not a single test but a staged process designed to be integrated into the learning workflow:

Layer 1: Automated Pre-Verification (Source Tracing). Before AI-generated content is presented to a student, an automated system performs a real-time source-tracing function. It identifies the foundational data points, training sources, or logical inferences used to generate the output. If the content is based on specific course materials, it cites them. If it is a synthesis, it flags the “inferential gap” and presents it as a hypothesis rather than a fact.

Layer 2: Student-Led Verification Workflow. Students are guided through a structured verification process. This includes:

Factual Verification: Cross-referencing the AI’s claims with vetted course materials, academic databases, and primary sources.

Logical Verification: Analyzing the coherence of the AI’s argument, identifying potential logical fallacies or unstated assumptions.

Methodological Verification: Assessing the appropriateness of any methods, formulas, or theoretical frameworks suggested by the AI for the task at hand.

Annotation and Evidence Submission: Students are required to annotate the AI-generated text, providing links, citations, or reasoned arguments that confirm, refute, or qualify each claim.

Layer 3: Educator Mediated Review. The educator reviews the student’s verification annotations. This serves a dual purpose: it assesses the student’s critical thinking skills and provides a final quality check on the AI-generated content. The educator’s feedback becomes part of the “verification ledger,” creating a closed feedback loop that refines both the student’s skills and the system’s performance.

5. Pedagogical Strategies: Verification as a Learning Tool.

The final component transforms the verification protocols from a mere quality assurance mechanism into a powerful pedagogical tool. This is achieved through the following strategies:

Verification-First Assignments. Rather than asking students to generate original content from scratch, assignments are structured around verifying AI-generated outputs. For example, a task might involve providing students with a complex, well-structured, but subtly flawed AI-generated essay on a topic and asking them to verify its claims, correct inaccuracies, and improve its reasoning. This flips the cognitive load from generation to critical analysis.

Critical AI Literacy Modules. Curricular modules are designed to teach students how AI models function, their inherent biases, and the importance of verification. This builds the necessary metacognitive skills to interact with AI responsibly.

The Verification Ledger as a Portfolio. Students verification annotations are aggregated into a portfolio that demonstrates their development in critical thinking, information literacy, and domain-specific knowledge. This shifts assessment from the final product (which AI could generate) to the process of intellectual engagement.

Collaborative Verification. Students work in pairs or groups to verify AI-generated content. This collaborative approach fosters discussion, debate, and peer learning, further enriching the verification process.

Discussion issues

The implementation of this comprehensive methodology, while promising, raises several critical discussion issues that warrant careful consideration. These issues span technical, ethical, pedagogical, and institutional domains.

1. The Challenge of Algorithmic Transparency and Bias.

A foundational assumption of the verification protocol is that the AI system's outputs can be traced and scrutinized. However, the "black box" nature of many advanced generative AI models complicates this. While Layer 1 (source tracing) aims to provide transparency, the complex, non-linear nature of neural networks makes definitive source attribution for synthesized content inherently difficult. This raises the question: how can we verify content when the AI's own "reasoning" is opaque? The proposed methodology does not solve this technical limitation but instead addresses it pedagogically. By framing AI outputs as hypotheses requiring external validation, it acknowledges and works around the black-box problem. Future research must focus on developing more interpretable AI models for educational contexts.

2. Evolving the Role of the Educator.

The methodology significantly transforms the educator's role from a primary content deliverer to a pedagogical designer, critical mentor, and verification mediator. This shift requires substantial professional development and institutional support. Educators must be trained not only in the technical aspects of the AI tools but also in the new pedagogical skills required to design verification-first assignments and mediate complex interactions between students and AI. Without this support, the integration could lead to increased workload and frustration, undermining the methodology's potential. Institutions must invest in faculty development programs that treat this transition as a core strategic priority.

3. Equity and the Digital Divide.

The successful implementation of this methodology is predicated on equitable access to technology. This includes not only access to AI tools but also to the high-speed internet, reliable computing devices, and the foundational digital literacy skills required to engage in complex verification tasks. There is a risk that the move toward AI-integrated pedagogy could exacerbate existing inequalities between

students from different socioeconomic backgrounds. Institutions must adopt a principle of “digital equity by design,” ensuring that all students have the necessary resources and support to participate fully in the AI-enhanced learning environment. This may involve providing hardware, subsidizing internet access, and integrating foundational digital literacy skills into the curriculum.

4. Assessment Integrity in an AI-Augmented World.

While the verification-ledger approach offers a promising path for authentic assessment, it does not eliminate all concerns about academic integrity. The question of whether a student or an AI performed the original “thinking” remains complex. The methodology addresses this by shifting the focus from the originality of a final product to the documented process of critical engagement. However, sophisticated AI could potentially be used to generate plausible verification annotations. This necessitates the development of new assessment literacy for both educators and students, where the value is placed on demonstrable critical reasoning, which is harder to automate than content generation. Continuous adaptation of assessment methods will be required as AI capabilities evolve.

5. Institutional Readiness and Change Management.

The proposed methodology represents a fundamental change in institutional processes, from IT infrastructure and data governance to curriculum design and faculty roles. The primary barrier to implementation is likely to be institutional inertia and a lack of coherent strategy. Successful adoption requires a top-down commitment to a shared vision, cross-departmental collaboration (involving IT, academic affairs, faculty development, and library services), and a phased implementation plan that allows for iterative learning and adaptation. A pilot program approach, where the methodology is tested in a specific department or faculty before scaling, is a recommended strategy.

Conclusion

This article has presented a comprehensive methodology for the integration of artificial intelligence and digital pedagogy in higher education, with content verification as its cornerstone. The proposed methodology addresses the central challenge of our time: how to harness the immense power of generative AI while safeguarding the integrity of the educational process and cultivating the critical thinking skills essential for an uncertain future. By synthesizing research from technical, psychological, and pedagogical fields, the study has produced a five-component framework that provides a practical and theoretically grounded roadmap for higher education institutions.

The methodology moves beyond simplistic discussions of AI as a tool or a threat, positioning it instead as a catalyst for a profound pedagogical transformation. The focus on verification protocols, not merely as a technical fix but as a pedagogical strategy, reframes the act of critique as a core learning outcome. The verification

ledger, the student-led workflow, and the collaborative verification strategies collectively build a system where the inherent limitations of AI — its capacity for inaccuracy, bias, and opaque reasoning — are leveraged as opportunities for deep, active learning.

The practical significance of this research lies in its tangible outputs: a defined architectural framework, algorithmic specifications, and pedagogical guidelines. However, its successful implementation hinges on addressing the critical issues of algorithmic transparency, the evolution of the educator's role, digital equity, assessment integrity, and institutional readiness. The future of higher education in the age of AI will not be determined by the sophistication of the algorithms alone, but by the wisdom of the pedagogical frameworks we build around them. This methodology offers a starting point for that essential work, providing a structure within which institutions can begin to experiment, adapt, and ultimately realize the promise of a truly integrated, critically engaged, and future-ready educational system.

References / Список источников

1. Holmes, W., Bialik, M. and Fadel, C. (2023) Artificial Intelligence in Education. *Globethics Publications*, 621–653. <https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068>
2. Aydin, S., Schnabel, M. A., Chowdhury, S., & Di Giuseppantonio, Di Franco, P. (2026). Editorial: Digital heritage futures. *Front. Comput. Sci.*, 8: 1812123. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2026.1812123>
3. Gallo, L., Carruba, M. C., Ferraro, A., Lund, H. H., Rega, A. & Triberti, S. (2026). Editorial: AI innovations in education: adaptive learning and beyond. *Front. Comput. Sci.*, 8: 1822456. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2026.1822456>
4. Sullivan, Miriam & Kelly, Andrew, & McLaughlan, Paul. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 6. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
5. Baker, R. S., & Inventado, P. (2016) Educational Data Mining and Learning Analytics: Potentials and Possibilities for Online Distance Education. In Veletsianos, G. (Ed.). *Emergence and Innovation in Digital Learning: Foundations and Applications*, 83–98.
6. Baker, R. S. J. d., & Inventado, P. S. (2014) Educational Data Mining and Learning Analytics. In Larusson J. A., & White, B. (Eds.). *Learning Analytics: From Research to Practice*. Berlin, Germany: Springer.
7. Borchers, C., Zhang, J., Fleischer, H., Schanze, S., Aleven, V., & Baker, R. S. (2025). Large Language Models Generalize SRL Prediction to New Languages Within But Not Between Domains. *Journal of Educational Data Mining*, 17 (2), 24–54.
8. Zhang, J., Andres, J. M. A. L., Hutt, S., Baker, R. S., Ocumpaugh, J., Nasiar, N., Mills, C., Brooks, J., Sethuraman, S., & Young, T. (2022). Using Machine Learning to Detect SMART Model Cognitive Operations in Mathematical Problem-Solving Process. *Journal of Educational Data Mining*, 14 (3), 76–108.
9. Yang, Weiquan, Lu, Zhaolin, Li, Zengrui, Cui, Yalin, Dai, Lijin, Li, Yupeng, Ma, Xiaorui, & Zhu, Huaibo (2024). The impact of human-AIGC tools collaboration on the learning effect of college students: a key factor for future education? *Kybernetes*, 54. <https://doi.org/10.1108/K-03-2024-0613>

10. Sohail, Shahab, Farhat, Faiza, Himeur, Yassine, Nadeem, Mohammad Madsen, Dag, Singh, Yashbir, Atalla, Shadi, & Mansoor, Wathiq. (2023). Decoding ChatGPT: A Taxonomy of Existing Research, Current Challenges, and Possible Future Directions. *Journal of King Saud University — Computer and Information Sciences*, 35, 101675. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2023.101675>
11. Wu, Yanan, Zeng, Xiaoping, & Song, Wu. (2025). *Exploring the Impact of Generative AI for Sustainable Design Education: Developing and Evaluating an AI-Assisted Pedagogical Model*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7438931/v1>
12. Choudhuri, Rudrajit, Sanchez, Christopher A., Burnett, Margaret, & Sarma, Anita. (2026). *Why Johnny Can't Think: GenAI's Impacts on Cognitive Engagement*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2601.22430>
13. Kawade, Bharati, & Deoskar, Aruna (2020). *Educational Data Analytics: A Review* (vol. 13, pp. 166–168). <https://doi.org/10.15680/ijirce.2015.0302070>
14. Alhaif, Alia, Aleidi, Asma, Ali, Doaa, Abdelfatah, Hussein, Diab, Hanan, & Ibrahim, Usama. (2025). The Future of Learning in the Age of Artificial Intelligence (AI) — The Effects of AI on an Environment of Teaching and Learning. *Libri*, 75(3), 235–251. <https://doi.org/10.1515/libri-2024-0152>

Статья поступила в редакцию: 27.09.2025;
одобрена после рецензирования: 30.11.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 27.09.2025;
approved after reviewing: 30.11.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Information about the authors / Информация об авторах:

Albina R. Shaidullina — Doctor of Sciences in Education, Associate Professor, Professor of the School of Economics and Interdisciplinary Studies, Almet'yevsk State Technological University «Petroleum High School», Almet'yevsk, Russia.

Альбина Рафисовна Шайдуллина — доктор педагогических наук, доцент, профессор Школы экономики и междисциплинарных исследований, Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти», Альметьевск, Россия.

albina-plus@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0648-4312>

Natalia A. Zaitseva — Doctor of Sciences in Economics, Professor, Professor of the Department of Hotel and Tourism Management, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia.

Наталья Александровна Зайцева — доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры гостиничного и туристического менеджмента, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, Москва, Россия.

zaitseva-itig@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0048-5509>

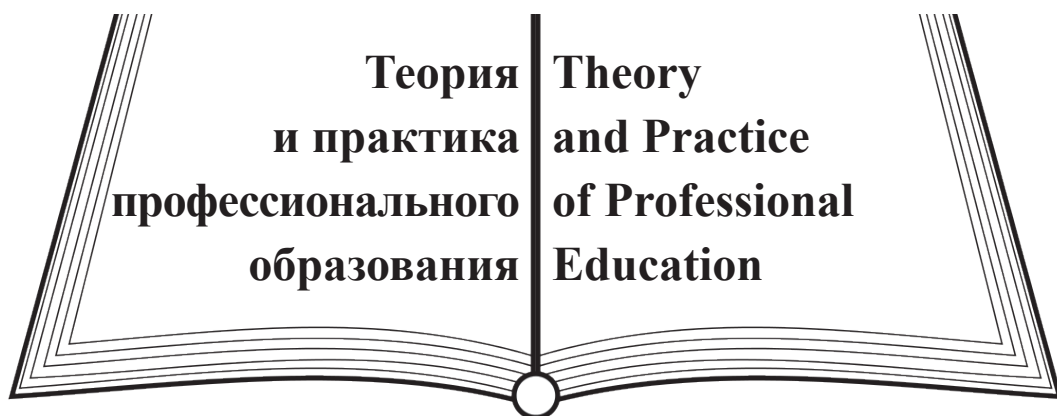
Alfia M. Ishmuradova — Candidate of Sciences (PhD) in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Naberezhnye Chelny Branch of Kazan (Volga region) Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia.

Альфия Миннемухтаровна Ишмурадова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Набережночелнинский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Набережные Челны, Россия.

alfiaishmuradova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3395-2919>

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



Научно-практическая статья

УДК 378

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-88-110

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЗРОСЛЫХ МАГИСТРАНТОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКИ

*Анастасия Николаевна Россинская^{1, a} ✉,
Екатерина Андреевна Асонова^{1, b}*

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^a rossinskayaan@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

^b asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Аннотация. Педагогическая магистратура в России является одной из востребованных траекторий получения формального педагогического образования для людей, чья профессиональная карьера начиналась в других сферах. В связи с этим, по данным Росстата, увеличивается число взрослых магистрантов, которые приходят в вуз высокомотивированными и компетентными в предметных областях. Однако уровень их универсальных компетентностей требует планомерной работы, учитывающей особенности этой целевой аудитории, а именно, высокую рефлексивность, большой жизненный опыт, способность становиться партнерами преподавателей в образовательном процессе. В то же время многие исследования фиксируют разрыв между требованиями ФГОС ВО к развитию универсальных компетентностей и барьерами, которые возникают на административном, организационном и методическом уровне. Целью нашего исследования стал поиск возможного решения этой проблемы. Методом исследования в действии стала разработанная нами программа практик для педагогической магистратуры. Исследование проходило с 2021 по 2025 г. в два итерационных этапа

с участием двух наборов магистратуры, что позволило провести наблюдение за процессом развития универсальных компетентностей у магистрантов в ходе выполнения заданий по практикам, нацеленных на развитие компетентностей мышления, взаимодействия с другими и с собой. В результате были получены данные о результативности предлагаемой модели практики и особенностях развития универсальных компетентностей у взрослых магистрантов-педагогов. Основные выводы исследования заключаются в следующем: практика может стать определяющим фактором развития универсальных компетентностей у магистрантов педагогических направлений, если она выполняет роль структурирующей весь процесс образования рефлексии, является гибкой и вариативной. В этом случае она также становится инструментом оценивания уровня развития универсальных компетентностей, поскольку позволяет наблюдать их в динамике в ситуациях, актуальных для профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: универсальные компетентности; магистратура; педагогическая магистратура; практика; взрослые

Благодарности: авторы выражают благодарность старшему преподавателю дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета Татьяне Анатольевне Климовой за помощь в работе над статьей.

Scientific and practical article

UDC 378

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-88-110

DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES AMONG ADULT MASTER'S STUDENTS IN TEACHER EDUCATION THROUGH PRACTICAL ASSIGNMENTS

Anastasia N. Rossinskaya^{1, a} ✉,
Ekaterina A. Asonova^{1, b}

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

^a rossinskayaan@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

^b asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Abstract. Master's programs in education sciences in Russia are among in-demand trajectories for obtaining formal pedagogical education for those adults whose professional careers started in different fields. According to the Rosstat (State Statistical Agency) data, there has been an increase in the number of adult students entering these programs with high motivation and subject-specific competence. However, their level of universal competencies requires systematic work that takes into account specific characteristics of this target audience — high level of reflexivity, extensive life experience, and their ability to become partners with instructors during learning. At the same time, many studies highlight the gap between the Federal State Educational Standards requirements on the development

of universal competencies and the administrative, organizational, and methodological barriers. The aim of this study was to find a solution to this discrepancy. Using the method of action research, we developed a practical training program for adult master's students of education sciences. Conducted over two iterative stages from 2021 to 2025, and involving two cohorts of adult master's students, the study observed the process of developing universal competencies through practical assignments focused on cognitive competence, interaction with others, and self-reflection. The results of the study provided insights into the efficiency of the proposed model and unique features of universal competency development among adult master's students of education sciences. We conclude that practical assignments can serve as a determining factor in developing universal competencies if they act as a structuring element throughout the entire educational process, providing reflection opportunities while remaining flexible and varied. Additionally, such practical assignments function as tools for assessing the level of development of universal competencies since they allow observing their evolution dynamically in situations relevant to students' professional activities.

Keywords: universal competencies, master's program, master's program in education sciences, practical training, adults

Acknowledgment: the authors express their gratitude to Tatyana Klimova, Senior Lecturer at the Directorate of Educational Programs of Moscow City University, for her assistance in preparing this article.

Для цитирования: Россинская, А. Н., и Асонова, Е. А. (2026). Развитие универсальных компетентностей взрослых магистрантов-педагогов в условиях практики. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 88–110. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-88-110>

For citation: Rossinskaya, A. N., & Asonova, E. A. (2026). Development of universal competencies among adult master's students in teacher education through practical assignments. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 88–110. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-88-110>

Введение

Современное высшее образование заметно повзрослело благодаря появлению магистратур (Буркова, 2022; Гармонова и др., 2023; Рожкова и др., 2025). Доля взрослых (тех, кто пришел в магистратуру не сразу после бакалавриата) выросла с 30 % в 2017 г. до 38 % в 2022 г. (Гармонова, 2023). Это самый быстрорастущий сегмент: количество магистрантов старше 40 лет за этот период удвоилось, а по другим возрастным когортам уменьшилось или увеличилось незначительно. Такая тенденция наблюдается и в педагогических магистратурах: учиться приходят опытные педагоги и состоявшиеся специалисты из других областей, обнаружившие дефицит в педагогическом образовании (Гармонова, и Савеленок, 2020; Поздеева, 2018). Принципиальное отличие этой студенческой аудитории — мотивация, основанная на осознанной потребности в развитии компетенций общекультурного

и педагогического характера, необходимости проанализировать свою деятельность и перейти на качественно новый уровень, создать образовательные продукты, а также преодолеть выгорание (Поздеева, 2018).

Такие магистранты становятся партнерами преподавателей, а обучение приобретает черты совместной исследовательской деятельности и соучастного проектирования, так как при осознанном выборе и наличии у студентов опыта деятельности в выбранной области образ результата обучения, постановка и решение учебных задач очевидно могут осуществляться только совместно. Немаловажным фактором партнерского взаимодействия студентов и преподавателей становится способность к профессиональной рефлексии, которая позволяет фиксировать и означивать полученный результат, анализировать процесс его получения. Таким образом, взрослые магистранты обычно не нуждаются в предметных знаниях, а стремятся к развитию универсальных и общепрофессиональных компетенций; следовательно, в программе обучения необходимо создать для этого оптимальные условия.

Цель нашей работы состояла в изучении методических возможностей развития универсальных компетентностей взрослых магистрантов в условиях учебной практики.

Обзор литературы

Результатом педагогического образования на уровне магистратуры, согласно ФГОС, является освоение универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; при этом многие исследователи (Перевощикова, 2017; Опфер, 2021; Авдеева и др., 2021) отмечают, что формирование и развитие универсальных компетенций (УК) — сложнейшая педагогическая задача, поскольку это конструкт, состоящий из множества компонентов разного уровня, содержание которых до настоящего времени окончательно не определено.

Огромный массив исследований и методических публикаций посвящен попыткам наиболее полно и структурированно описать УК (Faure et al., 2013; Pellegrino, & Hilton, 2012; Reimers, & Chung, 2016; Winterton et al., 2006). Наиболее глубокий анализ был выполнен авторами доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» (Добрякова, и Фрумин, 2020), что позволило им разработать рабочую модель рамки универсальных компетентностей и новой грамотности (НГ), которой мы будем придерживаться в данной статье. Под компетентностями имеется в виду внутренняя способность человека к определенной деятельности, которая обеспечивается набором знаний, умений и деятельностных установок, необходимых в конкретных жизненных ситуациях для результативного решения задач. К УК относятся компетентности мышления, взаимодействия с другими людьми и взаимодействия с собой. Среди новых грамотностей, которые помогают человеку успешно справляться с вызовами современности (цифровизацией,

автоматизацией, ускорением и пр.), выделяют универсальную инструментальную грамотность (УИГ) как «способность человека использовать знаковые системы и инструменты коммуникации в разных ситуациях и контекстах» (Добрякова, и Фруммин, 2020, с. 49) и предметные (или контекстуальные) грамотности (КГ) — знания, умения и навыки в отдельных областях современной жизни.

Специфические для профессии педагога УК и НГ отражаются как минимум на трех ступенях рамки компетентностей. В самом узком смысле педагогическая грамотность может рассматриваться как контекстуальная: воспитание детей, профессиональное наставничество, участие в сообществах практики (Nicolini et al., 2022; Wenger-Trauner et al., 2023) — лишь некоторые примеры ситуаций, где любому человеку необходимы базовые представления о способах усвоения знаний и овладения умениями.

Можно рассматривать педагогическую грамотность как НГ, но в отношении профессиональной педагогической деятельности (Пинская, 2021). В этом случае она также будет включать две группы грамотностей: *педагогическую УИГ и педагогические КГ*, например цифровую, правовую и др. (Присяжная, 2019; Савосько, 2024; Лыткина, 2022; Шабельник, 2024; Афанасьева, Никитина, и Федотова, 2022).

Третий подход — это интерпретация всей рамки УК в контексте педагогической деятельности. В этом случае в УК можно выделить специфические педагогические аспекты. Например, в компетентности взаимодействия с другими она будет выражаться в умениях взаимодействовать с людьми из разных позиций: как учителя с учениками, коллеги с другими педагогами, медиатора между школой и родителями и пр.; в компетентности взаимодействия с собой — в развитии умений педагогической рефлексии и т. д. Кроме того, на одном уровне с УИГ и КГ появляется педагогическая грамотность как способность профессионально преподавать.

Поскольку УК интересуют нас в контексте педагогического образования, которое подразумевает поступательное движение, рассмотрим подходы к определению уровней их развития. Этот вопрос пока находится на ранней стадии исследования. М. В. Добрякова предлагает различать начальный и высокий уровни в зависимости от сложности задач, которые способен решать человек, и выделяет пять уровней развития навыков, но признаков отделения одного от другого не приводит (Добрякова, 2023). Другие авторы (Ступницкая, Алексеева, и Налобина, 2022), предлагая инструмент самооценки уровня развития УК, сами уровни также не описывают.

Согласно теории культурного развития Л. С. Выготского (Выготский, 2005), культурная способность оценивается качественно, а не количественно. Поскольку цикл развития понимается Л. С. Выготским как процесс становления культурной формы действия, имеет смысл рассматривать уровни в функциональном аспекте. Тогда структура компетентности отражает динамику становления действия. Главный момент этой динамики — присвоение *знакового средства*

(опосредствование) и соответствующего ему рефлексивно обобщенного *способа действия* (его ориентировки). Итоговый результат — обобщенный способ действия как сформировавшаяся способность.

На первом уровне опосредствование обеспечивается формой культурного образца, которая может выступать в виде правила или алгоритма действия и воспроизводится целостно без изменения и импровизации. На втором уровне средством выступает система инструментов (или последовательность заданий) в виде модели (образа, схемы), фиксирующей значимые параметры возможных преобразований. На третьем уровне действие опосредствуется смысловой структурой, которая, объединяя психологические ресурсы, обеспечивает свободу импровизации при решении разнообразных задач, в том числе надпредметных (метапредметных, личностных). Уровни владения компетентностями можно упрощенно представить следующим образом:

0 — не владеет;

1 — формальный уровень: владеет, но испытывает трудности при решении подобных задач;

2 — рефлексивный уровень: уверенно владеет, способен справиться самостоятельно;

3 — функциональный уровень: владеет в совершенстве, способен научить других.

Наиболее подробно методика формирования и оценивания УК описана для критического мышления как компонента компетентности мышления, поскольку это самый разработанный конструкт УК (Авдеева и др., 2021; Михайлова и др., 2025). Компетентности взаимодействия с другими и с собой как более сложные и неопределенные конструкты обычно развиваются как побочный результат, который фиксируется на конечном этапе. Кроме того, невозможно создать исчерпывающий список компетентностей: их набор и описание будут меняться в соответствии с изменением мира и самих студентов (Гилязова, Замошанская, и Замошанский, 2023). При этом из трех компонентов УК в большинстве методик акцент делается на развитии умений и навыков, а не на связанные с ними ценностные установки.

Разрабатывая методику развития УК у магистрантов, необходимо учитывать контекст российских вузов. УК, заложенные во ФГОС, на практике не реализуются в силу недостатка институциональной поддержки в вузах, недостаточной концептуализации УК и отношения преподавателей и студентов (Корешникова, Фрумин, и Пашенко, 2020; Раицкая, и Тихонова, 2018; Прудникова, Фишман, и Фишман, 2024). Другим барьером оказывается расхождение между представлениями о целях и результатах обучения в магистратуре у работодателей, преподавателей и будущих студентов (Петрова и др., 2021). Первые ожидают от выпускников узкопрофессиональных компетентностей, преподаватели и студенты ориентированы на УК как на наиболее значимый компонент компетентностной модели выпускника. Они считают, что магистратура обеспечивает формирование личностных, информационных и управленческих компетенций

(что в принятой нами модели входит в УК). При этом лидером в их формировании оказались именно программы педагогических магистратур (Гармонова, 2023).

Перейдем к обзору условий развития УК у студентов магистратуры. Важнейшую роль в этом играет субъектность студента (Сережникова, 2015). В целом педагогическая магистратура должна быть нацелена на формирование УК, а обучение строится на основе деятельностного и лично ориентированного подходов (Перевощикова, 2017; Асадуллин, и Фролов, 2024). Они создают условия для развития способностей к самообразованию и самостоятельности в профессии в результате творческой и проектной деятельности в позиции субъекта. Этому способствует построение образовательного процесса на принципах творчества, проблематизации, инициативности и ответственности, а также диалога, которые реализуются в рефлексии, создании возможностей выбирать образовательную стратегию и других организационно-методических решениях. Для формирования УК часто используют проблемно-ориентированный и исследовательский подходы (Михайлова и др., 2025). Положительную роль в контексте развития УК играют модульная и проектная организация обучения в магистратуре (Опфер, 2021).

Итак, современные исследования показывают, что развитие УК — важнейший компонент обучения в педагогической магистратуре, а его реализация должна строиться в парадигме субъектности студента и осуществляться в ходе проектной, исследовательской и рефлексивной деятельности. Достаточно хорошо разработаны вопросы развития компетентности мышления, однако компетентности взаимодействия с другими и с собой пока остаются на уровне деклараций или побочных эффектов. Это и определило актуальность и цель нашего исследования.

Методология исследования

Для обоснования методики развития УК у студентов педагогической магистратуры в рамках практики был выбран метод исследования в действии (action research). Наиболее серьезный вклад в его разработку сделал психолог Курт Левин (Lewin, 1946), который обосновал его теоретически и ввел в методологию социальных наук. К. Левин считал, что теоретические знания не могут изменить социальные практики. Это становится возможным в рамках четырехфазных экспериментов, благодаря которым их участники приобретают практические знания и могут использовать их для улучшения, например, социального взаимодействия (Lewin, 1947). На первом этапе исследователь выявляет проблему, затем собирает необходимые данные и разрабатывает общий план ее решения. Этот план внедряется в практику и осуществляется наблюдение его результативности. Далее исследователь проводит оценку эффективности и дорабатывает план. Затем проводится внедрение обновленного плана и все фазы повторяются.

В образовании этот метод активно используется с конца 1980-х годов. Он дает глубокое представление о причинно-следственных связях и способствует улучшению качества преподавания благодаря итерационной модели работы. Исследование проводится циклически, в каждом цикле этапы повторяются, но происходит их развитие с учетом опыта предыдущих циклов (Lewin, 1946; Lewin, 1947). А. М. Михайлова указывает, что метод «Action Research» наилучшим образом подходит для ситуаций профессионального развития учителей, поскольку предполагает рефлексию и совершенствование собственных действий, что является естественным для педагогической профессии (Михайлова, 2024).

Поскольку целью нашей работы было изучение развития УК у магистрантов-педагогов в рамках специально разработанной программы практики, метод исследования в действии представляется оптимальным. Он позволяет отслеживать изменения на каждом этапе и вносить необходимые коррективы в программу обучения, апробировать их на следующем этапе и т. д.

Следует отметить, что выбор блока «Практика» для проведения исследования объясняется заложенной во ФГОС значительной долей самостоятельности вуза в определении типов и объема практики. В МГПУ она включает ознакомительную (108 часов), педагогическую (72 часа), технологическую (108 часов) и преддипломную (324 часа) практики.

Основываясь на процедурах, разработанных К. Левином (Левин, 2001) и Дж. Маккернаном (MacKernan, 1996), исследование включало этап планирования и две итерации исследования действием (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Этапы создания программы практики, нацеленной на развитие УК у студентов педагогической магистратуры методом «Action Research»

The stages of creating a practical training program aimed at developing the universal competencies among master's students of education sciences using the action research method

| Этапы | Задача | Действия |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|
| Планирование Март – май 2021 г. | Выявление проблемы | Выявление запроса на развитие УК в педагогической магистратуре (опрос); выявление дефицитов практик в программах педагогических магистратур |
| | Проведение анализа ситуации | Анализ заданий по практике в педагогических магистратурах |
| Этап 1 июнь 2021 г. – май 2023 г. | Разработка решения проблемы | Разработка новой программы практики |
| | Разработка плана внедрения решения | Внедрение новой программы в учебный план |
| | Внедрение решения в практику | Проведение практики |
| | Сбор данных | Руководство практикой, наблюдение, сбор артефактов |

| Этапы | Задача | Действия |
|--|---|--|
| | Анализ и интерпретация данных, выводы о необходимых изменениях программы практики | Анализ результатов наблюдения и артефактов; формулирование выводов о результативности программы практики и необходимых изменениях |
| | Презентация результатов в научном сообществе | Выступления на конференциях |
| Этап 2 июнь 2023 г. – апрель 2025 г. | Внесение изменений в решение проблемы | Внесение изменений в программу практики |
| | Разработка плана внедрения решения | Внедрение измененной программы в учебный план |
| | Внедрение решения в практику | Проведение практики |
| | Сбор данных | Руководство практикой, наблюдение, сбор артефактов |
| | Анализ и интерпретация данных | Анализ результатов наблюдения и артефактов |
| | Обобщение результатов | Формулирование выводов о результативности программы практики |
| | Презентация результатов в научном сообществе | Подготовка статьи |

Исследование осуществлялось на магистерской программе «Педагог-исследователь городской среды» в Московском городском педагогическом университете с 2021 по 2025 г. Особенностью программы является ее базирование в исследовательской лаборатории¹ и интерес к обучению на программе взрослых студентов.

Выборку составили 30 студентов наборов 2021 (K21) и 2023 (K23) гг. (23 женщины и 7 мужчин, средний возраст — 38 лет). Все студенты во время учебы продолжали трудовую деятельность, в том числе 15 человек работали в школах учителями, один — в вузе, трое — в дополнительном образовании, один был тьютором, четверо работали в сфере культуры (трое — в музеях), двое были архитекторами, один работал в управлении образованием, трое — в управлении образовательными проектами.

В ходе исследования студенты выполняли задания по практике и создавали артефакты (дневники и отчеты по практике, включавшие выполненные задания, рефлексивные эссе). Всего было создано и проанализировано 257 артефактов. После каждого семестра K21 проводился анализ артефактов методом конденсации смыслов, выявлялись категории, характеризовавшие процесс развития УК, достигнутый уровень, на основании которых в программу практики вносились изменения. Далее процесс повторялся с K23.

¹ Лаборатория социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета.

При первичной разработке программы практики, нацеленной на развитие УК (табл. 2), учитывалась тематическая структура учебных модулей, которая была выстроена в логике движения: начиная с получения общетеоретических представлений об образовательной урбанистике и исследовательской деятельности педагога в первом семестре, через знакомство с разнообразием исследовательских методов во втором, методикой преподавания в третьем и заканчивая подготовкой выпускной квалификационной работы (ВКР) в четвертом семестре.

Таблица 2 / Table 2

**Программа практики магистратуры «Педагог-исследователь городской среды»
(Московский городской педагогический университет)**

**The practical program component for the Master's program
"Teacher-researcher of the Urban Environment" (Moscow City University)**

| Практика | Цель | Задание | Отчетность |
|--------------------------|---|--|------------------------------------|
| Ознакомительная | Развитие умений вести наблюдение в городе | Выбрать объект, наблюдать за ним в течение семестра, собрать и обобщить информацию о бытовании объекта, практиках взаимодействия с ним горожан | Дневник наблюдений, отчет |
| Педагогическая | Развитие умений организации образовательных событий в городе | Разработать и провести образовательное событие для однокурсников в городе | Дневник посещений, сценарий, отчет |
| Проектно-технологическая | Развитие умений организации публичного научно-образовательного события в онлайн-среде в команде | Разработать и провести онлайн-событие | Дневник посещений, сценарий, отчет |
| Преддипломная | Развитие академических умений написания и подготовки к публикации научной статьи | Написать и подготовить к публикации статью по теме ВКР | Дневник, текст статьи, отчет |

Анализ результатов исследования

Ознакомительная практика

В первом семестре у магистрантов наиболее интенсивно развивалась компетентность мышления, поскольку для проведения наблюдения необходимо было пройти все этапы решения задач. Это происходило в ходе выбора объекта, постановки исследовательского вопроса, разработки плана работы, сбора,

анализа и обобщения информации, обобщения результатов и подготовки отчета, для чего требовался как минимум рефлексивный уровень умений выстраивать причинно-следственные связи, выделять закономерности в массиве данных, выбирать методы исследования, находить информацию, различать факты и мнения, выдвигать и подтверждать/опровергать гипотезы, анализировать и корректировать план работы, оценивать результаты.

Анализ отчетов позволил студентам выявить следующие трудности: дефицит знаний по урбанистике и антропологии, недостаток научного вокабуляра, неспособность следовать регламенту регулярного наблюдения. То есть произошло обнаружение личных дефицитов, что позволяет фиксировать рефлексивный уровень УК, при котором заданный культурный образец осмысливается в преломлении собственных задач, но еще не используется для их решения.

Для К23 задание дорабатывалось в целях повышения рефлексивности и соблюдения баланса между компонентами УК. Были внесены следующие изменения: задание сформулировано более подробно; в дневнике установлено минимальное количество записей; устный отчет был вынесен на модульный экзамен. При этом студентам необходимо было не только обобщить результаты, но и ответить на рефлексивный вопрос «Что вы лично приобрели в результате наблюдения за объектом?».

К23 показал значительную положительную динамику в развитии УК. Заметно разнообразились и усложнились методы, выбранные студентами для исследования. Кроме наблюдения, фотофиксации, сбора информации в открытых источниках и опросов были использованы сбор звуковой и ольфакторной информации, картографирование, категоризация, описание хронологии, автоэтнография, включенное наблюдение, эксперимент, проектирование пользовательских сценариев. Студенты ставили более развернутые и глубокие исследовательские вопросы. Некоторые выдвинули проектные предложения по использованию и изменению объектов, создали публицистические тексты, которые были опубликованы на сайте университета. Таким образом, разнообразие предложенного репертуара действий приводит к более уверенному освоению рефлексивного уровня умений наблюдения и переходу на функциональный уровень, то есть к самостоятельному определению области использования полученных знаний.

Педагогическая практика

К21 провел семь событий в городской среде. Их жанровый диапазон был достаточно ограничен: три варианта экскурсий, три события на городских культурных площадках, одно исследование культурной институции. Интересно отметить, что как минимум три события носили комплексный характер и сочетали в себе несколько форм, например экскурсию, тренинг и мастер-класс. В качестве целей события магистранты обозначили образовательно-просветительские,

социальные, исследовательские цели, а также апробацию методических разработок и образовательных сценариев.

Результатами практики стало развитие методической и организационной компетенции, получение опыта работы в команде, выявление образовательного потенциала города, а также осознание собственных профессиональных дефицитов и постановка задач на саморазвитие. Результаты практики были признаны успешными, так как продемонстрировали достижение студентами функционального уровня соответствующих УК, поэтому существенных доработок программы не проводилось.

Студенты К23 провели десять событий. Их жанровое разнообразие расширилось. Восемь событий было проведено на улице, из них: одна классическая экскурсия, два исследования, три квеста, две прогулки с использованием цифровых технологий. Два события прошли в музеях в формате квеста и выполнения исследовательских заданий.

Целеполагание было аналогичным, но с существенным преобладанием образовательно-просветительского аспекта. Фиксируемые студентами результаты тоже были аналогичны К21. Среди новых выделим выявление студентами своих сильных сторон, а также замеченные многими практическая польза для работы и возможность творческого высказывания. Отдельно отметим результаты, связанные с ВКР, принятие решения о выборе темы, сбор данных и апробация методических материалов, что можно интерпретировать как выход на рефлексивный уровень, выраженный в готовности к самостоятельной постановке темы и даже к определению проблемы.

Сопоставительный анализ результатов К21 и К23 показал, что наибольшая динамика проявилась в таких компонентах УК, как компетентности взаимодействия с другими и с собой. Несомненно, развивались УИГ, особенно связанные со сбором информации, выбором формы ее презентации, использованием инструментов коммуникации для анонсирования, коммуникации и сбора обратной связи, а также методическая грамотность.

Проектно-технологическая практика

К21 провел три вебинара в октябре – декабре 2022 года. В них приняли участие от 25 до 40 человек, записи посмотрели на момент написания статьи от 70 до 125 человек.

Студенты в зависимости от своей роли в команде демонстрировали все три уровня: выполнение на уровне формального воспроизведения образца; рефлексивное понимание происходящего (это было свойственно большинству, имеющему опыт пассивного участия в похожих событиях); лидеры команд, несомненно, показали функциональный уровень, так как были способны самостоятельно ставить и решать задачи. Это отразилось в образовательных результатах, которые можно объединить в три группы: учебные, рефлексивные

и проективные. К первым отнесем получение знаний и умений, а также созданные студентами рекомендации по проведению вебинаров и опыт их организации и проведения. К рефлексивным результатам можно отнести выявление студентами личных дефицитов, самооценку эмоционального состояния, рефлексии процесса выполнения задания, при этом оказалось, что студенты К21 в основном фиксировали негативные эмоции (тревожность, неуверенность, волнение). В проективной части результатов эти эмоции воплотились в предложения включить в учебный план занятия по методике подготовки вебинаров и освоению технических навыков, а также предоставить шаблон сценария. Также были высказаны предложения по планированию саморазвития, изменений в своей профессиональной деятельности и другие.

Стоит отметить, что работа в команде является одной из ключевых для современного образования, что связано со спецификой работы школьного коллектива и явным дефицитом соответствующих образовательных практик. Немаловажно, что работа в команде позволяет нивелировать личностные дефициты участников, так как включаются компенсаторные механизмы поддержки, поэтому развитие компетентности взаимодействия с другими до функционального уровня особенно актуально.

Для студентов К23 задание было доработано: в первом семестре было проведено занятие по техническому сопровождению вебинаров, в задании был описан алгоритм действий с указанием сроков каждого этапа, представлен шаблон сценария, образцы анонсов и пост-релизов, было рекомендовано посмотреть записи вебинаров К21. Студенты К23 провели четыре вебинара в октябре – декабре 2024 года. В них приняли участие от 20 до 35 человек, количество просмотров записей — от 140 до 270.

Анализ отчетов показал некоторые различия. Например, в качестве неудач студенты К23 называют в основном свои личные недоработки: «не проявила гибкость», «если бы я более активно участвовала, получилось бы лучше», «это моя ответственность».

В качестве удачи они также отметили командную работу, при этом К23 особенно часто в рефлексии обсуждали успешную коммуникацию, как внутри команды, так и с приглашенными спикерами, которой студенты уделили особое внимание, что свидетельствует о развитии компетенции взаимодействия с другими до рефлексивного уровня. Интересно отметить, что компетентность в проведении публичных событий оказалась связана не только со знаниями в предмете, но и с технической стороной организации, то есть глубокие знания в теме отнюдь не гарантируют их успешное представление и тем более передачу другим.

Как мы видим, наибольшее влияние заметно в развитии компетентности взаимодействия с другими на всех этапах — от постановки цели и выполнения задачи до рефлексии. Развиваются следующие умения: выработка общего понимания ситуации, ценностно-нормативной рамки, генерация идей, способность договариваться, планирование и распределение задач, выполнение

поставленной задачи и анализ полученных результатов с точки зрения команды и внешних участников. Также выполнение этого задания способствовало дальнейшему развитию компетентности взаимодействия с собой. В основном студенты демонстрировали рефлексивный уровень этих компетентностей, в некоторых случаях — функциональный.

Преддипломная практика

Студенты К21 подготовили 11 научных статей, которые были опубликованы в виде сборника². В результате практики магистранты смогли выйти на формальный уровень академических умений, необходимых для написания статьи, что достаточно для педагогов-практиков, поэтому существенной доработки заданий не потребовалось. Однако был скорректирован учебный план: дисциплина «Академическое чтение и письмо» перенесена в первый семестр; на некоторых предметах предлагалось создать фрагменты научного текста (аннотацию, анализ литературы); в четвертом семестре были проведены дополнительные занятия по методике работы над статьей и оформлению библиографии. Кроме того, более активная исследовательская и методическая позиция, проявленная студентами К23 в процессе учебы, позволила дополнить задание выступлением на профессиональной конференции.

Студентами К23 было написано 11 статей (сборник готовится к публикации) и сделано 11 выступлений на конференции «Образование в ритме города: пространство эмоций» (5 апреля 2025 г.). Большая часть студентов также достигла формального уровня данной группы академических умений, что подтвердилось в ходе редактирования сборника и работе над текстом ВКР, которые по-прежнему вызывали трудности и требовали значительной помощи научных руководителей.

Наблюдения за работой К21 и К23 над заданием преддипломной практики показывают, как происходит развитие УК в новой деятельности, включающей новые задачи для уже сформированных умений (например, коммуникация с редактором), а также необходимость осваивать принципиально новые умения (например, оформление статьи по ГОСТ). Для принципиально нового действия нужно время, поэтому неизбежно формальное (нерефлексивное, нефункциональное) выполнение даже при самом внимательном сопровождении. Это касается и компетенций мышления, и компетенций взаимодействия с другими и с собой.

Интересно, что компетенция взаимодействия с собой выразилась также в развитии умений планирования работы. Несмотря на то что все магистранты совмещали учебу с полной занятостью, наиболее успешно соблюдали сроки

² Россинская, А. Н., и Романичева, А. Н. (Ред.). (2023). *МАГИческий чемодан. Методические материалы для педагогов и не только*. Москва: МГПУ. 252 с. https://elibrary.ru/download/elibrary_54934267_16076486.pdf

и требования женщины, имеющие от одного до четырех детей, для которых учеба в магистратуре — это фактически третья работа, после основной и домашней (Хокшилд, 2020). Они не только сами справлялись с тайм-менеджментом, но и помогали однокурсникам, что свидетельствует об их функциональном уровне.

Новым заданием, по сравнению с K21, было участие в конференции. Для большинства это, как и написание статьи, было первым опытом, но в итоге принесло удовлетворение и мотивацию, поскольку подтвердило актуальность тем ВКР, показало интерес профессионального сообщества к разработкам магистрантов, помогло получить ценную обратную связь, расширить круг профессионального общения и т. д. Это подтверждает высокую значимость социальной проявленности и совместности в освоении нового.

Некоторые студенты вырабатывали собственные стратегии оптимизации работы, например: позволяли себе делать только минимально необходимое; не стремиться к перфекционизму; не браться за новые темы в статьях и выступлениях или, наоборот, переключаться с темы ВКР на другие; пробовать новые форматы — вместо письменного текста записать подкаст, а вместо доклада на конференции провести мастерскую. В качестве поддерживающих практик называют консультации с руководителями ВКР, саморегуляцию, оптимизацию требований к себе, обращение за помощью к однокурсникам. Такие практики свидетельствуют о рефлексивном уровне развития соответствующих УК.

Таким образом, преддипломная практика способствовала развитию УК мышления при написании статей, компетентности взаимодействия с другими в процессе редактирования статьи, подготовки и участия в конференции, компетентности взаимодействия с собой в ходе планирования и рефлексии своей деятельности.

Дискуссия

Проведенное исследование позволило зафиксировать, как развиваются УК у магистрантов-педагогов в ходе выполнения заданий практики. Фиксируемые в дневниках практики трудности интерпретируются нами как фактор развития УК. Для взрослого мотивированного человека естественно подмечать свои дефициты, искать способы их преодоления, однако типичная образовательная ситуация в российском вузе крайне редко предполагает такое взаимодействие студента и преподавателя, когда описываемое затруднение рассматривается как ценностное для их коммуникации (Буркова, 2022; Гармонова и др., 2023). В ситуации обучения взрослых, которые приняли решение о поступлении в магистратуру, осознав наличие какого-то профессионального дефицита, выявление таких трудностей — факторов, определяющих развитие УК, — становится возможным, заметным, в том числе и благодаря разработанной для этого программе практики, активному использованию приемов, стимулирующих рефлекссию. Но остается

дискуссионным вопросом: как перенести эти рефлексивные практики, значимые для процесса развития УК, в образование не имеющих опыта и сформировавшейся рефлексивной позиции молодых студентов, получающих педагогическое образование сразу после школы и бакалавриата?

Проведенное исследование показало, что материалы заданий, в которых учитываются нюансы и вариативность их выполнения, предоставление алгоритмов, образцов и примеры работ других студентов расширяют возможности для развития УК, так как они прочитываются студентами как культурный образец требуемого результата. Магистранты строят собственный образ действия (Архипов, и Эльконин, 2015; Эльконин, 2023), опробуют и испытывают его, а не непосредственно перенимают. Это фиксирует важный акцент такого типа образовательных практик: знания здесь не результат деятельности, а средство построения и воссоздания этой деятельности. Наличие образца гарантирует развитие УК как минимум на уровень выше. Тогда как отсутствие культурного образца задерживает этот процесс: обедняет вариативность возможных действий, тормозит рефлексию, так как студенту необходимо время, чтобы самому создать параметры предполагаемого продукта, который ему не с чем сравнить, не на что при этом ориентироваться.

Важно отметить, что значимую роль в развитии УК играет командная работа и публичное представление результатов, так как в них создаются условия для развития компетентности взаимодействия с другими (социальность, сопоставление, соотнесенность с разными контекстами, поддержка). Обязательность рефлексивных форм отчетности способствует развитию компетентности взаимодействия с собой.

Ограничением проведенного исследования можно считать относительно небольшую выборку. Однако, если рассматривать совокупность условий (педагогическая магистратура, существенное преобладание взрослых магистрантов в группах, научная база, свобода в формировании программы практики), а также учитывать то, что исследование проводилось в качественной методологии, данную выборку можно считать репрезентативной для данного комплекса условий, которые, в свою очередь, становятся фактором развития УК у магистрантов.

Заключение

Таким образом, мы видим, что программа практики может стать определяющим условием развития УК магистрантов. Во-первых, она выполняет роль структурирующей весь процесс образования рефлексии, когда задания связаны с работой над собственным проектом, а заполнение дневника практики приобретает характер исследования и фиксации опыта развития УК.

Во-вторых, предлагаемая программа позволяет наблюдать за процессом развития УК. Такие наблюдения возможны и продуктивны в работе со взрослыми, так как обеспечивают тесную связь преподавателей и студентов. Однако

понимание, что в основе лежит способность взрослых к рефлексии, что программа практики построена на исследовательском методе, ставит перед нами новые вопросы: может ли она быть усвоена студентами-педагогами как инструмент работы с детьми и подростками в школе, насколько использование деятельностного подхода в обучении взрослых обеспечивает перенос методик организации образовательного процесса в профессиональную деятельность обучающихся? Поиск ответов на эти вопросы открывает перспективу дальнейших исследований в обсуждаемой теме.

Список источников

1. Буркова, И. Н. (2022). Магистрант 3++: портрет и новые запросы. *Высшее образование в России*, 31(10), 102–117. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117>
2. Гармонова, А. В., Опфер, Е. А., Щеглова, Д. В., и Гаврилов, С. В. (2023). *В Ландшафт российской магистратуры: модели DEANS*. Коллективная монография. Москва: МАКС Пресс. <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/883775762.pdf>. <https://doi.org/10.29003/m3547.978-5-317-07040-3>
3. Рожкова, К. В., Рошин, С. Ю., и Травкин, П. В. (2025). Российская магистратура: «сад расходящихся тропок» в образовании. *Высшее образование в России*, 34(4), 9–32. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-4-9-32>
4. Гармонова, А. В., и Савелёнок, Е. А. (ред.) (2020). *Трансформация высшего образования: кейсы российской магистратуры*. Коллективная монография. Москва: МАКС Пресс. <https://doi.org/10.29003/m1378.978-5-317-06396-2>
5. Поздеева, С. И. (2018). Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя. *Высшее образование в России*, 27(3), 144–152. EDN YTMQJ
6. Перевощикова, Е. Н. (2017). Инновационный подход к разработке магистерской программы по педагогическому образованию. *Высшее образование в России*, 6(213), 44–50. EDN YSYXOL
7. Опфер, Е. А. (2021). Трансформации российской магистратуры. *Высшее образование в России*, 30(1), 36–48. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48>
8. Авдеева, С. М., Гасс, П. В., Карданова, Е. Ю., Корешникова, Ю. Н., Куликова, А. А., Орел, Е. А., Пащенко, Т. В., & Сорокин, П. С. (2021). *Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования*. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апреля 2021 г., Московский государственный университет Высшей школы экономики, Институт образования. https://www.hse.ru/data/2024/03/01/2082492059/оценка_универсал.pdf
9. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura A. R., Lopes H., Petrovski A., Rahnnema M., & Ward, F. Ch. (2013). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (2nd ed.). Paris, France: UNESCO Publishing. Retrieved June 20, 2025, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
10. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: National Academies Press. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf

11. Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula From Six Nations*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386220>
12. Winterton, J., Deist, F. D., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf
13. Добрякова, М. С., и Фрумин, И. Д. (ред.). (2020). *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
14. Nicolini, D., Pyrko, I., Omidvar, O., & Spanellis, A. (2022). Understanding communities of practice: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 16, 680–718. <https://doi.org/10.5465/annals.2020.0330>
15. Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations: a guidebook*. Sesimbra: Social Learning Lab. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>
16. Пинская, М. А. (2021). Компетентностный подход в основе образовательной программы прикладной педагогической магистратуры. *Школьные технологии*, 6, 63–73. EDN JZFHPU
17. Присяжная, Н. В. (2019). Теоретические аспекты развития экономической компетенции будущих учителей. В *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы современной науки, достижения и инновации*. Сборник статей по материалам I Международной научно-практической конференции (т. 2, с. 84–90). Уфа, Россия: Вестник науки.
18. Савосько, О. В. (2024). Финансовая грамотность в профессиональной подготовке педагога. В *Молодежная наука 2024: Технологии Инновации*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов 255–257. Пермь, Россия: Прокрость.
19. Лыткина, О. А. (2022). Медиаграмотность в воспитании будущих педагогов. В *Создание среды саморазвития личности: вызовы и тенденции*. Сборник материалов Международной научно-практической конференции (с. 282–284). Якутск, Россия: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании.
20. Шабельник, М. А. (2024). Эффективное использование мессенджеров учителями в медиаобразовательной среде как показатель уровня медиаграмотности. *Научно-педагогическое обозрение*, 3(55), 17–24. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-17-25>
21. Афанасьева, О. Ю., Никитина, Е. Ю., и Федотова, М. Г. (2022). Медиаграмотность как компонент функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 2(168), 22–35. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2022.168.2.002>
22. Добрякова, М. С. (2023). *Ученик выигрывает: знания, грамотности и компетентности в школе*. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2954-6>
23. Ступницкая, М. А., Алексеева, С. И., и Налобина, А. Н. (2022). Инструментарий оценки универсальных компетенций (soft skills) у студентов педагогического вуза. *Образование и саморазвитие*, 17(1), 221–232. <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.17>

24. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо. 1136 с.
25. Михайлова, А. М., Авдеенко, Н. А., Ченцова, А. А., и Пащенко, Т. В. (2025). О чем не говорит размер эффекта: методология исследований формирования универсальных компетентностей. *Вопросы образования*, 1, 197–232. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-17337>
26. Гилязова, О. С., Замошанская, А. Н., и Замошанский, И. И. (2023). Концепция и фреймворк универсальных компетенций в российском высшем образовании: осмысление их значения и особенностей. *Мир науки. Педагогика и психология*, 11(5). <https://doi.org/10.15862/60PDMN523>
27. Корешникова, Ю. Н., Фрумин, И. Д., и Пащенко, Т. В. (2020). Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах. *Педагогика*, 84(9), 45–54. EDN NKYYAR.
28. Раицкая, Л. К., и Тихонова, Е. В. (2018). Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 15(3), 350–363. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
29. Прудникова, В. А., Фишман, Л. И., и Фишман, И. С. (2024). Зарубежные подходы к оценке универсальных компетенций будущих и действующих педагогов. *Самарский научный вестник*, 13(1), 183–192. <https://doi.org/10.55355/snv2024131312>
30. Петрова, О. В., Чепьюк, О. Р., Макарова, С. Д., Мариико, В. В., и Горылев, А. И. (2021). Российская магистратура будущего: четыре траектории развития. *Высшее образование в России*, 30(8–9), 20–33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-20-33>
31. Сережникова, Р. К. (2015). Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании. *Высшее образование в России*, 3, 127–133. EDN TOMASL.
32. Асадуллин, Р. М., и Фролов, О. В. (2024). Личностно-развивающий подход к профессиональной педагогической подготовке будущего учителя в вузовском образовательном процессе. *Высшее образование в России*, 33(6), 92–103. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-6-92-103>
33. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
34. Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human Relations*, 2, 143–153. <https://doi.org/10.1177/001872674700100201>
35. Михайлова, А. М. (2024). Исследование действием как способ трансформации представлений педагогов о применении цифровых сервисов на уроке. *Вопросы образования*, 2, 139–169. <https://doi.org/10/17323/vo-2024-16663>
36. Левин К. (2001) *Динамическая психология*. Избранные труды. Москва: Смысл. 572 с.
37. McKernan, J. (1996). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd ed.). London: Routledge. 292 p.
38. Хокшилд, А. (2020). *Вторая смена. Работающие семьи и революция в доме*. Москва: Издательский дом ВШЭ. 368 с.
39. Архипов, Б. А., и Эльконин, Б. Д. (2015). Язык антропотехнического (посреднического) действия. В Эльконин, Б. Д., Архипов, Б. А., Островерх, О. С., и Свиридова, О. И. (Ред.). *Современность и возраст* (с. 12–25). Москва: Авторский Клуб. EDN YOYWNY.

40. Эльконин, Б. Д. (2023). Ситуация и ключевое искомое посреднического действия (ПД). *Культурно-историческая психология*, 19(1), 13–19. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190102>

References

1. Burkova, I. N. (2022). Undergraduate 3++: Portrait and new demands. *Higher Education in Russia*, 31(10), 102–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117>
2. Garmonova, A. V., Opfer, E. A., Shcheglova, D. V., & Gavrilov, S. V. (2023). *The landscape of Russian master's education: DEANS models*. MAKS Press. (In Russ.). <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/883775762.pdf>. <https://doi.org/10.29003/m3547.978-5-317-07040-3>
3. Rozhkova, K. V., Roshchin, S. Yu., & Travkin, P. V. (2025). Russian master's education: «The garden of forking paths» in education. *Higher Education in Russia*, 34(4), 9–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-4-9-32>
4. Garmonova, A. V., & Savelonok, E. A. (Eds.). (2020). *Transformation of higher education: Cases of Russian master's programs*. MAKS Press. (In Russ.). <https://doi.org/10.29003/m1378.978-5-317-06396-2>
5. Pozdeeva, S. I. (2018). Master's studies as a space for professional and personal development of students and teachers. *Higher Education in Russia*, 27(3), 144–152. (In Russ.).
6. Perevoshchikova, E. N. (2017). An innovative approach to the development of a master's program in pedagogical education. *Higher Education in Russia*, 6(213), 44–50. (In Russ.).
7. Opfer, E. A. (2021). Transformations of Russian master's education. *Higher Education in Russia*, 30(1), 36–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48>
8. Avdeeva, S. M., Gass, P. V., Kardanova, E. Yu., Koreshnikova, Yu. N., Kulikova, A. A., Orel, E. A., Pashchenko, T. V., & Sorokin, P. S. (2021). *Assessment of universal competencies as outcomes of higher education*. HSE University. (In Russ.). https://www.hse.ru/data/2024/03/01/2082492059/оценка_универсал.pdf
9. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnnema, M., & Ward, F. Ch. (2013). *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (2nd ed.). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
10. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf
11. Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Harvard Education Press. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386220>
12. Winterton, J., Deist, F. D., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf
13. Dobryakova, M. S., & Froumin, I. D. (Eds.). (2020). *Universal competencies and new literacy: From slogans to reality*. HSE Publishing House. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
14. Nicolini, D., Pyrko, I., Omidvar, O., & Spanellis, A. (2022). Understanding communities of practice: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 16(2), 680–718. <https://doi.org/10.5465/annals.2020.0330>

15. Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations*. A guidebook (2nd ed.). Social Learning Lab. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>
16. Pinskaya, M. A. (2021). The competence-activity approach as the basis of the educational program of an applied pedagogical master's degree. *Journal of School Technology*, 6, 63–73. (In Russ.).
17. Prisyazhnaya, N. V. (2019). Theoretical aspects of the development of economic competence of future teachers. In *Fundamental and applied scientific research: Current issues of modern science, achievements and innovations*. Proceedings of the I International Scientific-Practical Conference (vol. 2, pp. 84–90. Scientific Publishing Center “Bulletin of Science”. (In Russ.).
18. Savos'ko, O. V. (2024). Financial literacy in the professional training of a teacher. In *Molodezhnaya nauka 2024: Tekhnologii Innovatsii. Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical Conference of Young Scientists, Postgraduates and Students* (pp. 255–257). IPC “Prokrost”. (In Russ.).
19. Lytkina, O. A. (2022). Media literacy in the education of future teachers. In *Sozdaniye sredi samorazvitiya lichnosti: vyzovy i tendentsii*. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference (pp. 282–284). Interregional Center for Innovative Technologies in Education. (In Russ.).
20. Shabelnik, M. A. (2024). Effective use of messengers by teachers in the media educational environment as an indicator of the level of media literacy. *Pedagogical Review*, 3(55), 17–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-17-25>
21. Afanasyeva, O. Yu., Nikitina, E. Yu., & Fedotova, M. G. (2022). Media literacy as a component of the functional literacy of a future foreign language teacher. *Bulletin of the South Ural State University*, 2(168), 22–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.25588/CSPU.2022.168.2.002>
22. Dobryakova, M. S. (2023). *The student wins: Knowledge, literacies and competencies at school*. HSE Publishing House. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2954-6>
23. Stupnitskaya, M. A., Alekseeva, S. I., & Nalobina, A. N. (2022). Tools for assessing universal competencies (soft skills) among students of a pedagogical university. *Education and Self-Development*, 17(1), 221–232. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.17>
24. Vygotsky, L. S. (2005). *Psychology of human development*. Smysl; Eksmo. 1136 p. (In Russ.).
25. Mikhailova, A. M., Avdeenko, N. A., Chentsova, A. A., & Pashchenko, T. V. (2025). What the effect size does not tell: Methodology of research on the formation of universal competencies. *Educational Studies Moscow*, 1, 197–232. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/vo-2025-17337>
26. Gilyazova, O. S., Zamoshchanskaya, A. N., & Zamoshchansky, I. I. (2023). The concept and framework of universal competencies in Russian higher education: Understanding their meaning and features. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 11(5). (In Russ.). <https://doi.org/10.15862/60PDMN523>
27. Koreshnikova, Yu. N., Froumin, I. D., & Pashchenko, T. V. (2020). Barriers to creating pedagogical conditions for the development of critical thinking in Russian universities. *Pedagogy*, 84(9), 45–54. (In Russ.).

28. Raitskaya, L. K., & Tikhonova, E. V. (2018). Soft skills in the perception of teachers and students of Russian universities in the context of world experience. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 350–363. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
29. Prudnikova, V. A., Fishman, L. I., & Fishman, I. S. (2024). Foreign approaches to the assessment of universal competencies of future and current teachers. *Samara Journal of Science*, 13(1), 183–192. (In Russ.). <https://doi.org/10.55355/snv2024131312>
30. Petrova, O. V., Chepyuk, O. R., Makarova, S. D., Mariko, V. V., & Gorylev, A. I. (2021). The Russian master's program of the future: Four development trajectories. *Higher Education in Russia*, 30(8–9), 20–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-20-33>
31. Serezhnikova, R. K. (2015). Competence-activity approach in professional pedagogical education. *Higher Education in Russia*, 3, 127–133. (In Russ.).
32. Asadullin, R. M., & Frolov, O. V. (2024). Personality-developing approach to professional pedagogical training of future teachers in university education. *Higher Education in Russia*, 33(6), 92–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-6-92-103>
33. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
34. Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human Relations*, 1(2), 143–153. <https://doi.org/10.1177/001872674700100201>
35. Mikhailova, A. M. (2024). Action research as a way to transform teachers' ideas about using digital services in the classroom. *Educational Studies Moscow*, 2, 139–169. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16663>
36. Lewin, K. (2001). *Dynamic psychology: Selected works*. Smysl. 572 p.
37. McKernan, J. (1996). *Curriculum action research*. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner (2nd ed.). Routledge. (In Russ.).
38. Khokhshild, A. (2020). *The second shift: Working families and the revolution at home*. HSE Publishing House. (In Russ.).
39. Arkhipov, B. A., & El'konin, B. D. (2015). The language of anthropotechnical (mediating) action. In El'konin, B. D., Arkhipov, B. A., Ostoiverkh, O. S., & Sviridova, O. I. (Eds.). *Modern age* (pp. 12–25). Authors Club. (In Russ.).
40. Elkonin, B. D. (2023). The situation and the key objective of the mediating action (MA). *Cultural-Historical Psychology*, 19(1), 13–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190102>

Статья поступила в редакцию: 15.11.2025;
одобрена после рецензирования: 18.12.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 15.11.2025;
approved after reviewing: 18.12.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторах / Information about the authors:

Анастасия Николаевна Россинская — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Anastasia N. Rossinskaya — Candidate of Sciences (PhD) in Education, Leading Research Fellow, Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices, Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

rossinskayaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

Екатерина Андреевна Асонова — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Ekaterina A. Asonova — Candidate of Sciences (PhD) in Education, Head of the Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices, Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Вклад авторов: все авторы отвечают за концептуализацию исследования, разработку методологии, сбор и анализ эмпирических данных, теоретическую интерпретацию результатов и подготовку рукописи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: all authors are responsible for the conceptualization of the study, methodology development, collection and analysis of empirical data, theoretical interpretation of the results, and preparation of the manuscript. The authors declare no conflicts of interest.

Scientific article

UDK 378.046.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-111-121

**PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF TEACHING STAFF:
THE RELATIONSHIP BETWEEN ASSESSMENT PRACTICES
AND MANAGEMENT NEEDS IN THE EDUCATION SYSTEM¹***Larisa I. Tararina^{1, 2, a},**Elena V. Bakshaeva^{3, b},**Elvira A. Ivanova^{4, c}*¹ Moscow Institute of Physics and Technology,

Moscow, Russia

² Russian State Social University,

Moscow, Russia

³ Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev,

Cheboksary, Russia

⁴ Almetyevsk State Technological University,

Almetyevsk, Russia

^a lt31@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0280-135X>^b lenabakshaeva14@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4703-0640>^c ivanova_ia@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0693-1765>

Abstract. The article examines the issue of assessing the professionalism of teaching staff within the framework of the National Qualifications System of the Russian Federation (NQS RF). A comparison is made between the established practice of teacher certification and the mechanism of independent assessment of qualifications. Based on the analysis conducted, domestic and international approaches to the assessment of teaching staff are systematized, deficiencies in existing and developing assessment tools are identified, and the potential of independent assessment of qualifications for the education management system is described. The methodological foundation of the study comprises a comparative analysis of assessment models and a theoretical literature review. The conducted analysis suggests that there is terminological and conceptual confusion in Russian practice: qualification (a resource) is often assessed through the lens of performance outcomes, which leads to unreliable assessment results. Furthermore, there is a significant gap between the Unified Federal Assessment Materials and the actual demands (expectations) of heads of educational institutions. The key conclusion of the study is that for the independent assessment of teacher qualifications to become an effective tool for managing the quality of teaching staff, it must respond to the specific demands of employers, ensure transparency of the assessment procedure, be integrated into a broader system of formative assessment and professional development, while remaining independent from administrative and managerial decisions.

Keywords: independent assessment of qualifications, teaching staff, professional qualifications, certification, education management, assessment practices, National Qualifications System of the Russian Federation, teacher evaluation

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

Научная статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-111-121

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: СВЯЗЬ МЕЖДУ ПРАКТИКОЙ ОЦЕНКИ И ПОТРЕБНОСТЯМИ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Лариса Игоревна Тарарина^{1, 2, a},
Елена Владимировна Бакшаева^{3, b},
Эльвира Абдулбариевна Иванова^{4, c}*

¹ Московский физико-технический институт
(национальный исследовательский университет),
Москва, Россия

² Российский государственный социальный университет,
Москва, Россия

³ Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева,
Чебоксары, Россия

⁴ Альметьевский государственный технологический университет,
Альметьевск, Россия

^a lt31@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0280-135X>

^b lenabakshaeva14@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4703-0640>

^c ivanova_ia@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0693-1765>

Аннотация. В статье рассматривается вопрос оценки профессионализма педагогических кадров в рамках Национальной системы квалификаций Российской Федерации (НСК РФ). Проводится сопоставление устоявшейся практики сертификации педагогов с механизмом независимой оценки квалификаций. На основе проведенного анализа систематизированы отечественные и международные подходы к оценке педагогических кадров, выявлены дефициты существующих и разрабатываемых инструментов оценки, а также описан потенциал независимой оценки квалификаций для системы управления образованием. Методологическую основу исследования составили сравнительный анализ моделей оценки и теоретический обзор литературы. Проведенный анализ позволяет говорить о существующей в российской практике терминологической и концептуальной путанице: квалификация (ресурс) часто оценивается через призму результатов деятельности, что приводит к недостоверным результатам оценки. Кроме того, наблюдается значительный разрыв между Едиными федеральными оценочными материалами и реальными запросами (ожиданиями) руководителей образовательных учреждений. Ключевой вывод исследования заключается в том, что для того чтобы независимая оценка квалификации педагогов стала эффективным инструментом управления качеством педагогических кадров, она должна отвечать конкретным запросам работодателей, обеспечивать прозрачность процедуры оценки и быть интегрирована в более широкую систему формирующего оценивания

и профессионального развития, оставаясь независимой от административно-управленческих решений.

Ключевые слова: независимая оценка квалификаций, педагогические кадры, профессиональные квалификации, сертификация, управление образованием, практики оценки, Национальная система квалификаций Российской Федерации, оценка педагогов

For citation: Tararina, L. I., Bakshaeva, E. V., & Ivanova, E. A. (2026). Professional qualifications of teaching staff: the relationship between assessment practices and management needs in the education system. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 111–121. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-111-121>

Для цитирования: Тарарина, Л. И., Бакшаева, Е. В., и Иванова, Э. А. (2026). Профессиональная квалификация педагогических кадров: связь между практикой оценки и потребностями управления в системе образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 111–121. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-111-121>

Introduction

The quality of education is a strategic priority for any state, and teaching staff are its primary agents. The effectiveness of the entire educational system is directly dependent on the level of their professionalism. In the Russian Federation, the creation of a National Qualifications System (NQS RF) is aimed at ensuring the quality of the workforce, including in the field of education. A key element of this system is the independent assessment of qualifications (IAQ), designed to objectively confirm the compliance of an employee's qualifications with professional standards or other established requirements. Simultaneously, the education system has a long-established practice of teacher certification, which is also intended to assess professional competence and career progression. This situation creates a dual-circuit system of assessment, the correlation and effectiveness of which require serious reflection. The problem of evaluating teaching staff is further complicated by the need to align assessment procedures with the real management needs of educational organizations. Heads of schools and educational authorities are not only interested in formal confirmation of a teacher's qualifications but also in obtaining reliable information for strategic personnel management, motivation, and professional development planning.

This article aims to analyze the relationship between the existing practice of teacher certification and the emerging mechanism of independent assessment of qualifications in the Russian education system, identify key deficiencies, and explore the potential of IAQ to meet the management needs of the educational system. The analysis is based on a comparison of domestic and international assessment practices and the needs expressed by educational leaders.

Materials and methods

The methodological framework of this study is based on a comparative analysis of assessment models and a theoretical review of scientific literature. The empirical base of the study includes an analysis of regulatory documents of the Russian Federation governing certification and independent assessment of qualifications, as well as a review of academic publications on teacher assessment in countries with high-performing education systems, such as Singapore, Japan, Australia, and China (Tan, & Amiel, 2022; Tonga et al., 2019; Kim Taeyeon, & Lee Youngjun, 2020; Fang et al., 2021). The approaches and models described in these works were analyzed to identify common trends and differences in assessment practices. The analysis was conducted using content analysis of texts and qualitative comparative methods.

The research methodology also includes an analysis of the practice of certification of teaching staff in the Russian Federation and the planned procedures for independent assessment of qualifications, as outlined in draft regulatory acts. A particular focus is placed on identifying the relationship (or lack thereof) between these procedures and the actual demands of employers (heads of educational organizations), which were studied through the prism of the results of a large-scale project on the development of career trajectories for Moscow school leaders (Vachkova et al., 2023), as presented in the provided document.

Results

1. Certification of Teaching Staff in the Russian Federation: Established Practice.

The certification of teaching staff is a procedure regulated by labor legislation and is aimed at establishing the compliance of an employee's qualification level with the requirements for their position. According to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" (No. 273-FZ)², certification is divided into mandatory (for compliance with the position held) and voluntary (for obtaining the first or highest qualification category). The goals of this procedure are to stimulate professional growth, ensure a correspondence between the employee's qualifications and the requirements of the job, and, ultimately, to differentiate wages. In practice, certification is often perceived by teachers as a burdensome bureaucratic procedure focused on collecting evidence of formal achievements (Diplomatova, & Ivanov, 2019). This leads to a focus on the formal side of the process rather than on actual professional development.

2. Independent Assessment of Qualifications: A New Mechanism of the NQS.

The independent assessment of qualifications (IAQ) is a procedure carried out by specialized Centers for the Assessment of Qualifications (CAQ) aimed at confirming the compliance of an employee's qualifications with the requirements

² Federal Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012, No. 273-FZ.

of a professional standard. The main principle of IAQ is its independence from both the employee and the employer. The result of a successful IAQ is a certificate confirming the qualification, which is recognized at the national level. In the education sector, the introduction of IAQ is intended to supplement the existing certification system, providing an alternative, objective assessment mechanism focused on compliance with the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher).” However, the practical implementation of IAQ in the field of education is still in its formative stages, and its interaction with the traditional certification procedure raises many questions.

3. Comparative Analysis of Domestic and International Approaches to Teacher Assessment.

An analysis of international practices shows that countries with successful education systems use a variety of approaches to assessing teaching staff, integrating them into a common strategy for managing professional growth (Tonga et al., 2019). For example, in Singapore, the assessment system (EPMS) is closely linked to professional development plans and career tracks (teaching, leadership, specialist). It is transparent, based on competencies, and focused on formative feedback, not just summative evaluation³. In Japan, the system of teacher rotation (Seebruck, 2021) and school-based lesson study (Ahn et al., 2018; Zhang, & Liu, 2018) serve as key mechanisms for assessing and developing competencies, where evaluation is integrated into daily practice and collaboration. The Australian Professional Standards for Teachers provide a framework for self-reflection and career progression (Fang et al., 2021), and the performance assessment system is used for registration and certification at different career stages⁴. These approaches are unified in that they view assessment not as an isolated procedure but as a tool embedded in a broader professional development ecosystem, with a clear link to career growth and management goals.

A comparison with Russian practice reveals significant differences. Table systematizes the key characteristics of the certification and IAQ mechanisms in Russia, as well as their potential for meeting management needs.

4. Analysis of Deficiencies and the Gap with Management Needs.

The analysis shows that the existing certification procedure focuses more on assessing the *results* of a teacher’s activity (albeit often difficult to compare) rather than their *qualifications* as a resource for activity. This leads to terminological and conceptual confusion: qualification is substituted by performance outcomes, which leads to unreliable assessment results. The Unified Federal Assessment Materials used in certification, while striving for standardization, often do not take into account the specific context and needs of a particular school.

³ NCEE. (2021). Singapore: Teacher and principal quality. National Center on Education and the Economy. <https://ncee.org/topic/teacher-and-principal-quality/>

⁴ Australian Institute for Teaching and School Leadership. (n. d.). Australian Professional Standards for Teachers. AITSL. <https://www.aitsl.edu.au/standards>

Table / Таблица

Comparison of Approaches to Assessing Teaching Staff in Russia
Сравнение подходов к оценке преподавательского состава в России

| Criterion | Teacher Certification (established practice) | Independent Assessment of Qualifications (projected) | Management Needs |
|---|---|--|---|
| Main Purpose | Compliance with the position held / assignment of a category for salary differentiation | Confirmation of compliance with the requirements of the professional standard | Obtaining reliable information for staffing, motivation, and career planning |
| Procedure | Centralized, based on federal assessment materials, includes a portfolio | Decentralized, conducted by CAQs based on professional standard, involves a professional exam | The procedure should be transparent, objective, and cost-effective |
| Assessment Focus | Performance outcomes (student results, participation in competitions, etc.) | Knowledge, skills, and experience required by the professional standard | A balance between assessing potential (qualifications) and actual results |
| Link to Professional Development | Weak. Certification often follows professional development, but it is not an organic part of it | Potentially strong if the professional exam identifies deficits that can be addressed in future training | The assessment should identify gaps for the design of individual educational routes |
| Link to Management Needs | Low. Provides formal status but does not give a detailed picture of the teacher's competencies | Potentially high if the assessment criteria are aligned with employer expectations | The system should produce data for forming a personnel reserve, managing teams, and setting strategic goals |

The research on career trajectories of Moscow school leaders, as detailed in the provided document (Vachkova et al., 2023), clearly demonstrates a significant gap between the centralized assessment system and the actual demands of employers. Heads of schools identify the need for a tool that would allow them to objectively assess the real level of a teacher's competencies, identify their potential for leadership positions (management or mentoring tracks), and build effective teams. The formal categories assigned through certification do not provide such information. The leaders of the Moscow education system, in the document, emphasize the importance of creating an open system of continuous professional development, focused on the needs of the city and based on principles of individualization and mutual learning (Vachkova et al., 2023). This reflects the demand for assessment tools that are diagnostically oriented and serve to build personalized development trajectories.

Discussion issues

The study results indicate a serious challenge in aligning the Russian system for assessing teaching staff with the real needs of education management. The key contradictions are as follows:

1. Contradiction between the purpose of assessment and its object: The established certification procedure assesses the *performance results* of a teacher, while independent qualification assessment is intended to confirm *competence* as a resource for this activity. For management, both aspects are important, but they must be separated, not substituted for one another. A teacher may be highly qualified but not show high results in the current context, and vice versa. Blending them in one procedure leads to a loss of information and a decrease in the validity of the assessment.

2. Contradiction between standardization and contextuality: The desire for unified federal assessment materials conflicts with the need to consider the specific contexts of different schools (student composition, educational programs, material and technical base). This is especially important for management, which needs information about the teacher's real ability to solve problems in the specific conditions of their school. This idea is supported by the concept of "contextual leadership" presented in the analysis of Australian practice, which emphasizes the importance of accounting for the school's unique environment⁵. Similarly, the Japanese model of professional development through Lesson Study (Zhang, & Liu, 2018) is built on solving problems in the context of a specific classroom.

3. Contradiction between formative and summative purposes: Certification is primarily a summative assessment used to make administrative decisions (qualification

⁵ Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles. AITSL. [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles-\(web\).pdf](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles-(web).pdf)

category, salary). This reduces its potential as a formative tool for professional development. Management needs both: the ability to “take stock” and the tools to support teacher growth. The Singaporean EPMS system is interesting precisely because it combines these functions: it provides both a basis for career decisions and formative feedback for the teacher⁶. In the Russian context, the balance is currently lacking.

4. Contradiction between the independence of IAQ and management needs:

The independence of IAQ from the employer is its key advantage. However, if this assessment is not aligned with the specific demands of the head of the educational organization, its value for management will be minimal. The head needs to know whether the teacher meets the school’s specific goals. This requires a system of independent assessment that can be flexibly integrated into the school’s overall management system, as is done in the Australian model, where professional standards serve as a common language for all participants in the educational process (Fang et al., 2021).

Conclusion

The transition to an independent assessment of qualifications for teaching staff is an important step in the development of the National Qualifications System of the Russian Federation. However, for this new mechanism to become an effective tool for managing the quality of teaching staff, several conditions must be met.

Firstly, it is necessary to clearly delineate the functions of certification (as a procedure for confirming compliance with a position and awarding a category) and independent assessment (as a tool for confirming qualifications in accordance with a professional standard). The practice of substituting concepts and using assessment of results to confirm a resource must be overcome.

Secondly, the IAQ system must be designed to be sensitive to the real demands of employers (heads of educational organizations). The criteria for assessment should be clear, transparent, and correlate with the specific tasks facing the school and the teacher. The research results from the Moscow educational system (Vachkova et al., 2023) confirm the high relevance of this need.

Thirdly, the independent assessment of qualifications should be integrated into a broader system of formative assessment and continuous professional development. Its result should not just be a certificate but also a foundation for constructing an individual educational route (IER). This approach is widely implemented in successful international educational systems, such as Singapore and Australia⁷ (Fang et al., 2021), and is supported by Moscow’s regional model, which focuses on identifying professional deficits and personalizing training (Vachkova et al., 2023).

⁶ NCEE. (2021). Singapore: Teacher and principal quality.

⁷ Ibid.

Fourthly, the procedure for independent assessment of qualifications must remain truly independent from administrative decisions of specific educational organizations and management structures, ensuring its objectivity and fairness.

Thus, the development of an effective system for assessing the professionalism of teaching staff lies in the integration of new mechanisms (IAQ) with established practices (certification), ensuring their complementarity, and, most importantly, in aligning the entire system with the strategic goals of education management and the specific needs of educational organizations. The independence of assessment must be complemented by its relevance to the practical tasks of the school and its role as a tool for professional growth, not just an administrative formality.

References

1. Tan, Y. S. M., & Amiel, J. J. (2022). Teachers learning to apply neuroscience to classroom instruction: case of professional development in British Columbia. *Professional Development in Education*, 48(1), 70–87. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689522>
2. Tonga, Funda, Eryiğit, Sümeyra, Yalçın, Fatma, & Erden, Feyza. (2019). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*, 48, 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689521>
3. Kim, Taeyeon, & Lee, Youngjun. (2020). Principal Instructional Leadership for Teacher Participation in Professional Development: Evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21, 261–278. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09616-x>
4. Fang, G., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2021). Secondary School Teachers' Professional Development in Australia and Shanghai: Needs, Support, and Barriers. *Sage Open*, 11(3).
5. Vachkova, S. N., Nekhorosheva, E. V., & Salakhova, V. B. (2023). Research on families' strategies for primary and basic general education: socio-psychological aspect. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 66–95. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.04>
6. Diplomatoва, Z. Yu., & Ivanov, V. N. (2019). Teacher career growth in the context of implementing the professional standard of a teacher. *Bulletin of the Chuvash Article Pedagogic University Named After I. Ya. Yakovlev*, 2(102), 82–90. (In Russ.).
7. Seebruck, R. (2021). How teacher rotation in Japanese high schools affects the clustering of teacher quality: Comparing the distribution of teachers across public and private education sectors. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 91. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5362>
8. Ahn, Ruth, Shimojima, Yasuko, Mori, Hisayoshi, & Asanuma, Shigeru. (2018). Japan's innovative approach to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 100, 49–53. [10.1177/0031721718815674](https://doi.org/10.1177/0031721718815674)
9. Zhang, N., & Liu, Q. (2018). A comparative analysis of Lesson Study models in Japan, the USA and the UK: Implications for teacher professional development. *ACM International Conference Proceeding Series*, 162–166. <https://doi.org/10.1145/3231848.3231880>

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Tan, Y. S. M., & Amiel, J. J. (2022). Teachers learning to apply neuroscience to classroom instruction: case of professional development in British Columbia. *Professional Development in Education*, 48(1), 70–87. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689522>
2. Tonga, Funda & Eryiğit, Sümeyra, Yalçın, Fatma, & Erden, Feyza. (2019). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*, 48, 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689521>
3. Kim, Taeyeon, & Lee, Youngjun. (2020). Principal Instructional Leadership for Teacher Participation in Professional Development: Evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21, 261–278. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09616-x>
4. Fang, G., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2021). Secondary School Teachers' Professional Development in Australia and Shanghai: Needs, Support, and Barriers. *Sage Open*, 11(3).
5. Вачкова, С. Н., Нехорошева, Е. В., и Салахова, В. Б. (2023). Исследование стратегий семей в получении начального и основного общего образования: социально-психологический аспект. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 66–95. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.04>
6. Дипломатова З. Ю., и Иванов В. Н. (2019). Карьерный рост учителя в условиях внедрения профессионального стандарта педагога. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*, 2(102), 82–90.
7. Seebruck, R. (2021). How teacher rotation in Japanese high schools affects the clustering of teacher quality: Comparing the distribution of teachers across public and private education sectors. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 91. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5362>
8. Ahn, Ruth & Shimojima, Yasuko & Mori, Hisayoshi & Asanuma, Shigeru. (2018). Japan's innovative approach to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 100, 49–53. <https://doi.org/10.1177/0031721718815674>
9. Zhang, N., & Liu, Q. (2018). A comparative analysis of Lesson Study models in Japan, the USA and the UK: Implications for teacher professional development. *ACM International Conference Proceeding Series*, 162–166. <https://doi.org/10.1145/3231848.3231880>

Статья поступила в редакцию: 22.10.2025;
одобрена после рецензирования: 30.12.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 22.10.2025;
approved after reviewing: 30.12.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Information about the authors / Информация об авторах:

Larisa I. Tararina — PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Culture, Russian State Social University, Moscow, Russia.

Лариса Игоревна Тарарина — кандидат педагогических наук, доцент департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет); доцент кафедры иностранных языков и культуры, Российский государственный социальный университет, Москва, Россия.

lt31@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0280-135X>

Elena V. Bakshaeva — PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Musical Arts and Education, Dean of the Faculty of Art and Music Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia.

Елена Владимировна Бакшаева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства и образования, декан факультета художественного и музыкального образования, Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия.

lenabakshaeva14@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4703-0640>

Elvira A. Ivanova — PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the School of Economics and Interdisciplinary Studies, Almet'yevsk State Technological University «Petroleum High School», Almet'yevsk, Russia.

Эльвира Абдулбариевна Иванова — кандидат социологических наук, доцент, доцент Школы экономики и междисциплинарных исследований, Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти», Альметьевск, Россия.

ivanova_ia@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0693-1765>

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научно-исследовательская статья

УДК 378.14

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-122-135

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ В БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ: АДАПТАЦИЯ К ВЫЗОВАМ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ

Борис Александрович Тхориков

Российский государственный университет

им. А. Н. Косыгина,

Москва, Россия

tkhorikov-ba@rguk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6451-1123>

Аннотация. Статья посвящена переосмыслению роли практических заданий в бизнес-образовании в условиях широкого распространения генеративных моделей искусственного интеллекта. На основе теоретического анализа и результатов онлайн-опроса преподавателей ($n = 47$) и студентов ($n = 203$) московских вузов выявлены типы заданий, наиболее уязвимые к автоматизации, а также факторы, определяющие снижение или усиление образовательной ценности учебной деятельности. Показано, что формальными и легко заменяемыми ИИ оказываются задания репродуктивного характера, не требующие интерпретации, аргументации и обращения к индивидуальному опыту. Напротив, задания, основанные на работе с первичными данными, ситуационном анализе и устном обосновании решений, сохраняют развивающий потенциал и стимулируют формирование управленческого мышления. На основе эмпирических данных сформулированы четыре принципа проектирования «антишаблонных» заданий, устойчивых к автоматизации: обучение через действие, индивидуальный контекст, принцип одного кейса и проверка изменением условий. Предложена модель оценивания, ориентированная на когнитивную автономию и аналитическую гибкость студента. Результаты могут быть использованы при обновлении дидактических практик в программах бакалавриата, магистратуры и ДПО в области управления и предпринимательства.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект; бизнес-образование; практические задания; управленческое мышление; педагогический дизайн; образовательные практики.

Scientific and research article

UDC 378.14

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-122-135

PRACTICAL ASSIGNMENTS IN BUSINESS EDUCATION: ADAPTING TO THE CHALLENGES OF GENERATIVE AI

Boris A. Tkhorikov

The Kosygin State University of Russia,
Moscow, Russia

tkhorikov-ba@rguk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6451-1123>

Abstract. The article examines the transformation of practical assignments in business education under the conditions of widespread use of generative artificial intelligence. Based on a theoretical analysis and an online survey of teachers ($n = 47$) and students ($n = 203$) from Moscow universities, the study identifies the types of assignments that are most vulnerable to automation, as well as the factors that decrease or enhance their educational value. The findings demonstrate that tasks of a reproductive nature, which do not require interpretation, argumentation, or reference to personal experience, are easily replaced by AI. On the contrary, assignments based on primary data, situational analysis, and oral argumentation of solutions retain their developmental potential and support the development of leadership thinking among students. Based on the empirical evidence, the study suggests four principles to design ‘counter-template’ assignments which are resistant to AI use: learning through action, individual context, the single-case principle, and evaluation through changing conditions. A corresponding assessment model is proposed, focusing on cognitive autonomy and analytical flexibility of learners. The results of the study can be applied to update the instructional practices within the bachelor’s, master’s and continuing education programs in management and entrepreneurship.

Keywords: generative artificial intelligence; business education; practical assignments; leadership thinking; instructional design; educational practices

Для цитирования: Тхориков, Б. А. (2026). Практические задания в бизнес-образовании: адаптация к вызовам генеративного ИИ. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 122–135. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-122-135>

For citation: Tkhorikov, B. A. (2026). Practical assignments in business education: adapting to the challenges of generative AI. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 122–135. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-122-135>

Введение

Появление генеративных нейросетей заставило университетское сообщество пересмотреть сами основания учебного процесса. Форматы контроля, построенные на воспроизведении «правильного ответа» и риторически гладкого текста, оказались уязвимыми: машина способна имитировать «академическое письмо» не хуже среднего студента, воспроизводя статистические паттерны языка и жанра без опоры на понимание. Именно поэтому дискуссия об обучении и оценивании сегодня почти неизбежно обращается к вопросу: что именно мы считаем знанием — текст или действие, итог или процесс мышления (Cotton et al., 2023); что именно подлежит проверке — фактологическая осведомленность или способность к интерпретации и аргументации?

Теоретический анализ проблемы

Научная полемика последних лет выявила два основных подхода. Первый — *ограничительный*, исходит из необходимости укрепления контроля: возвращения к очным экзаменам, усиленного прокторинга, ограничения использования устройств и обязательного применения детекторов ИИ-текста (Luo, 2024). Однако результаты эмпирических проверок показывают низкую надежность подобных инструментов. Тестирования выявили значительные расхождения между системами, высокие доли ложных срабатываний и зависимость результатов от языкового стиля (Weber-Wulff et al., 2023). Автоматическая верификация не может рассматриваться как доказательство академического проступка, поскольку она сама основана на вероятностных алгоритмах, не различающих «естественную» и «синтетическую» текстуальность. Таким образом, попытка сохранить старую модель оценки через усиление контроля оборачивается методологической уязвимостью — она борется с симптомами, а не с причиной кризиса.

Второе направление — *интеграционное* — рассматривает ИИ не как угрозу, а как новую среду обучения. Его представители подчеркивают, что отказ от использования нейросетей не имеет смысла, если целью остается развитие компетенций, востребованных в цифровой экономике (Williams, 2025; Evangelista, 2025). Нейросеть может служить средством для генерации черновиков, поиска альтернативных решений, языкового редактирования или визуализации идей. Но при этом неизменным остается требование к осознанности, верификации источников и рефлексии — студент должен уметь объяснить, где и почему он воспользовался ИИ, какие элементы были проверены, откорректированы или отвергнуты. Это смещение акцента — от «честности как запрета» к «честности как ответственности» — становится ключевой чертой современной дидактики (Khlaif et al., 2025).

Одновременно развивается научная дискуссия вокруг форм оценивания. Все больше исследователей сходятся во мнении, что основной задачей становится не исключение ИИ, а конструирование таких образовательных ситуаций, где он не заменяет мышление. Принципы аутентичного оценивания предполагают контекстность, неопределенность и междисциплинарность — то, чего нейросети пока не способны в полной мере имитировать. Проектные и кейсовые задания, опора на реальные данные, многоступенчатая защита и устное объяснение принятых решений позволяют оценивать не результат как текст, а процесс как путь рассуждения (Gonsalves, 2025; Finkel-Gates, 2025). Это требует от преподавателя иной методической подготовки: необходимо уметь формулировать критерии для анализа именно мыслительного процесса, а не только формального конечного результата.

Систематические обзоры подтверждают, что смешанные форматы дают лучшие результаты по вовлеченности и глубине усвоения материала (Agostini et al., 2024). Разрешение на использование ИИ при выполнении части задания при одновременном требовании устной защиты формирует двойную рамку — технологическую и этическую. Такая стратегия снижает мотивацию к недобросовестным практикам, так как оценка переносится с «правильного ответа» на объяснение того, как он был получен. В некоторых экспериментальных курсах отмечается, что именно процессная верификация: журнал промптов, промежуточные черновики, рефлексивные комментарии — становилась ключевым элементом академической честности (Klyshbekova, & Abbott, 2024).

Однако интеграция ИИ в образование не сводится к техническим приемам. Исследователи обращают внимание на более глубокий сдвиг — от когнитивной модели обучения к метакогнитивной, где знание трактуется как способность управлять собственным мышлением (Bittle, & El-Cayar, 2025). В этом контексте генеративные модели становятся не заменой студента, а зеркалом его интеллектуальных стратегий — они выявляют, где отсутствует критическое осмысление, где произошла подмена анализа статистической гладкостью, где утрачено чувство контекста. Именно поэтому ИИ-ассистированные задания все чаще сопровождаются элементами самооценки, рефлексии и письменного объяснения — откуда взялось решение и как проверялась его достоверность (Elkhatat et al., 2023).

Не менее показателен опыт инженерных и естественно-научных направлений, где использование ИИ имеет иные последствия. Например, в инженерных курсах ChatGPT успешно решает стандартные тестовые задачи, но оказывается неэффективным в ситуациях с уникальными данными, физическими ограничениями и необходимостью оценить реалистичность исходных допущений (Nikolić et al., 2023). Это демонстрирует, что ценность образования смещается в область критической проверки и эпистемологической осторожности. Аналогичные выводы содержатся и в различных экспертных опросах и исследованиях, где студенты связывают эффективность обучения не с запретами,

а с прозрачными правилами и поддержкой навыков ответственного использования ИИ¹ (Freeman, 2024).

Полагаясь на вышеизложенное, можно предположить о начале формирования новой парадигмы оценок в высшей школе. От текста как «плоского доказательства знания» система переходит к проверке интеллектуальной автономии, умения работать с неопределенностью и аргументировать решения. В этом смысле появление генеративных моделей стало парадоксальным катализатором — благодаря им образование вновь вынуждено рассматривать человека не как хранителя информации, а как носителя суждений, ответственности и аналитической инициативы.

Такой сдвиг особенно значим для бизнес-образования, где целью выступает не накопление знаний как таковых, а развитие управленческого мышления, которое предполагает не усвоение набора алгоритмов, а способность действовать в условиях неопределенности, когда решение формируется из анализа контекста и опыта, а не из заданных констант (Valcea et al., 2024).

Таким образом, перед научным сообществом возникла научная проблема: как проектировать практические задания в бизнес-образовании, устойчивые к генеративному ИИ, чтобы они развивали управленческое мышление и критическое осмысление у студентов. С одной стороны, необходимо сохранить образовательную ценность заданий, исключая возможность их машинного решения, а с другой — обеспечить их адекватность требованиям современной практики. Цель настоящего исследования заключается в формализации принципов проектирования «антишаблонных» заданий, устойчивых к автоматизации и способствующих развитию самостоятельности и мышления студентов, разработанных на основе сбора и интерпретации первичных данных.

Методы и организация исследования

Получение необходимой первичной информации осуществлено с помощью онлайн-опроса, направленного на фиксацию реальных образовательных практик и установок участников программ бизнес-образования московских вузов. Сбор данных осуществлялся в сентябре – октябре 2025 года. В исследовании приняли участие две группы респондентов:

1) преподаватели направлений управленческого и бизнес-профиля ($n = 47$), ведущие занятия на программах бакалавриата, магистратуры и дополнительного профессионального образования по направлениям менеджмента, маркетинга, предпринимательства, финансового менеджмента и смежных областей;

¹ Higher Education Policy Institute (HEPI). (2025). Student Generative AI Survey 2025. <https://www.hepi.ac.uk>

2) студенты тех же направлений подготовки ($n = 203$) — обучающиеся на 2–4-х курсах бакалавриата и 1–2-х курсах магистратуры в московских университетах.

Для каждой группы были разработаны анкеты с сопоставимой структурой, что позволило проводить межгрупповой анализ. Инструментарий включал закрытые вопросы, шкалы Ликерта (1–5) и частотные оценки.

Блоки вопросов охватывали: частоту и цели использования ИИ студентами; восприятие роли ИИ в выполнении учебных заданий; типы заданий, воспринимаемые как легко автоматизируемые; критерии, позволяющие распознать машинный ответ; факторы, повышающие уровень самостоятельности и глубину осмысления.

Опрос проводился анонимно. Данные интерпретировались с использованием описательной статистики с последующим сопоставлением между группами.

Результаты исследования

В таблицах 1 и 2 представлены сводные результаты анкетирования преподавателей и студентов.

Таблица 1 / Table 1

Результаты анкетирования преподавателей ($n = 47$, %)

The results of the teacher survey ($n = 47$, %)

| Формулировка вопроса | Вариант ответа | Распределение ответов, % |
|--|--|--------------------------|
| 1) Сколько лет Вы преподаете? | 1–3 года | 19 |
| | 4–7 лет | 30 |
| | 8–12 лет | 25 |
| | Более 12 лет | 26 |
| 2) На каких образовательных программах Вы преподаете? | Бакалавриат | 74 |
| | Магистратура | 63 |
| | ДПО / корпоративные программы | 33 |
| 3) Дисциплины, которые Вы ведете (представлена группировка топ-5 ответов на открытый вопрос) | Менеджмент / управление | 72 |
| | Маркетинг / брендинг | 58 |
| | Проектный менеджмент / бизнес-процессы | 51 |
| | Предпринимательство / стартапы | 39 |
| | Аналитика / финансовый менеджмент | 32 |
| 4) Используют ли студенты ИИ? | Да, постоянно | 61 |
| | Иногда | 30 |
| | Редко | 7 |
| | Практически не используют | 2 |
| 5) Признаки использования ИИ | Однородный текст без индивидуальности | 72 |
| | Обобщенность, отсутствие деталей | 68 |
| | Не может защитить работу устно | 54 |
| | Слабая связь с условиями задания | 47 |
| | Трудно определить | 19 |

| Формулировка вопроса | Вариант ответа | Распределение ответов, % |
|---|---|--------------------------|
| 6) Какие задания легче автоматизируются? | Тесты | 49 |
| | Рефераты / обзоры | 84 |
| | Стандартные кейсы с готовыми данными | 63 |
| | Расчетные задачи | 28 |
| | Оформление презентаций | 77 |
| 7) Какие задания стимулируют самостоятельность студентов? | Анализ ситуации студента / его опыта | 75 |
| | Интервью / работа с реальными людьми | 61 |
| | Мини-исследования / наблюдения | 58 |
| | Проектирование собственных решений | 53 |
| | Устные защиты и обсуждения | 49 |
| | Командные проекты | 37 |
| 8) Что мешает самостоятельности студентов при выполнении заданий? | Нет связи задания с реальностью студента | 67 |
| | Неясные критерии оценивания | 51 |
| | Страх ошибки | 42 |
| | Нехватка времени | 49 |
| | Привычка работать по шаблону | 39 |
| | Проще использовать ИИ | 33 |
| 9) Что усилило бы самостоятельность студентов? | Индивидуальные задания, связанные с личным опытом | 72 |
| | Устные обсуждения / защита решений | 60 |
| | Работа с живыми, актуальными данными | 51 |
| | Промежуточный контроль хода выполнения | 47 |
| | Рефлексия процесса | 42 |
| 10) Ваше отношение к использованию ИИ студентами | Допустимый инструмент при осознанном применении | 63 |
| | Допустим, но нужен контроль | 26 |
| | Лучше ограничить использование | 9 |
| | ИИ подрывает учебный процесс | 2 |

Таблица 2 / Table 2

Результаты анкетирования студентов ($n = 203$, %)The results of the student survey ($n = 203$, %)

| Формулировка вопроса | Вариант ответа | Распределение ответов, % |
|--|-----------------------|--------------------------|
| 1) Как часто Вы используете ИИ при выполнении учебных заданий? | Регулярно | 64 |
| | Иногда | 28 |
| | Редко | 6 |
| | Никогда | 2 |
| 2) Для чего Вы обычно используете ИИ при выполнении заданий? | Поиск идей | 72 |
| | Написание текста | 61 |
| | Проверка формулировок | 54 |
| | Расчеты / аналитика | 38 |
| | Другое | 8 |

| Формулировка вопроса | Вариант ответа | Распределение ответов, % |
|--|--|--------------------------|
| 3) Какие типы заданий кажутся Вам лишними, формальными? | Тесты без размышления | 57 |
| | Рефераты / обзоры литературы | 78 |
| | Кейсы из учебников | 67 |
| | Расчетные задачи по формуле | 40 |
| | Презентации с упором на оформление | 71 |
| | Задания, которые легко решить через ИИ | 74 |
| | Другое | 5 |
| 4) Какие задания кажутся Вам интересными и развивающими? | Основанные на личном опыте | 73 |
| | Анализ реальных компаний / данных | 67 |
| | Интервью / взаимодействие с людьми | 53 |
| | Мини-исследования и наблюдения | 49 |
| | Проектирование своего решения / продукта | 45 |
| | Устная защита / обсуждение | 42 |
| | Командные проекты | 38 |
| 5) Что мешает проявлять самостоятельность при выполнении практических заданий? | Другое | 4 |
| | Задания не связаны с реальностью | 62 |
| | Неясные критерии оценивания | 69 |
| | Страх получить низкую оценку | 38 |
| | Нехватка времени (работа/учеба) | 58 |
| | Легче использовать ИИ | 49 |
| | Привычка делать по шаблону | 40 |
| Не вижу смысла в задании | 36 | |
| Оценка согласия с утверждением, баллы | | |
| 6) Мне проще выполнять задания, связанные с моим опытом | | 4,4 |
| 7) Стандартные задания не отражают реальность | | 4,1 |
| 8) Много заданий можно выполнить через ИИ без потери баллов | | 4,5 |
| 9) В заданиях оценивают оформление, а не содержание | | 4,2 |
| 10) Мне не хватает понятных критериев оценивания работы | | 4,3 |
| 11) Устная защита помогает лучше понять материал | | 3,9 |

Сравнение данных, полученных от преподавателей и студентов, показывает, что обе группы сходятся в ключевых оценках текущих форматов практических заданий. И преподаватели, и студенты фиксируют: использование генеративных нейросетей стало устойчивой частью учебного процесса. Для большинства студентов ИИ выступает инструментом рутинных операций: поиска формулировок, структурирования текста, подбора примеров. Тем самым ИИ перестал восприниматься как внешний или исключительный ресурс: он встроен в повседневную учебную практику и функционирует в качестве нормального рабочего средства.

Единство наблюдается и в оценке того, какие задания утрачивают образовательный смысл. Наиболее часто к таким относят рефераты, презентации, составленные по шаблонным требованиям, и кейсы из учебников с заранее predetermined решением. Эти форматы не предполагают анализа

ситуации, выбора аргументации или соотнесения теории с конкретными обстоятельствами; следовательно, они легко делегируются ИИ без существенной потери результата. Фактически обе группы сходятся в том, что формальными становятся задания, не требующие интеллектуального усилия, связанного с пониманием и интерпретацией.

Напротив, развивающими признаются такие задания, в которых студенту необходимо действовать в конкретной ситуации: анализировать реальные данные, описывать управленческий эпизод из собственного опыта, проводить интервью, проектировать решение или обосновывать выбор стратегии. Эти задания не сводятся к воспроизведению; они требуют позиционирования себя внутри задачи и способности объяснить логику действий. Здесь ИИ может выступать вспомогательным инструментом, но не способен заменить саму работу мышления.

Различия между студентами и преподавателями проявляются в объяснении причин недостаточной самостоятельности. Преподаватели указывают прежде всего на отсутствие содержательной связи между заданием и профессиональным или жизненным опытом студента: при отсутствии опоры на собственное наблюдение или ситуацию задача воспринимается как механическая. Студенты же ставят на первое место непрозрачность критериев оценивания. Для них ключевая проблема заключается не в отсутствии интереса, а в неопределенности того, какие основания аргументации считаются убедительными и что именно будет оцениваться (так, в комментариях студенты отмечали, что преподаватели кажутся им «устаревшими, не понимающими современных подходов и поэтому не хочется создавать себе проблем оригинальным решением»). В таких условиях использование ИИ становится рациональной стратегией минимизации риска.

Таким образом, совпадение оценок студентов и преподавателей важно не само по себе, а как указание на общую логику: задание работает тогда, когда оно требует интерпретации, выбора, аргументации и способности применить знание к конкретной ситуации. В этих условиях ИИ не устраняет мыслительную работу, а лишь дополняет ее. Там же, где от студента требуется только воспроизведение, ИИ становится логичным инструментом для решения. Иначе говоря, не ИИ делает задания бессмысленными, а бессмысленность заданий делает ИИ их безболезненной заменой.

Сопоставление результатов опроса преподавателей и студентов позволяет зафиксировать принципиально важное обстоятельство — функциональная уязвимость ряда существующих форм практических заданий обусловлена не самим использованием ИИ, а их методологической структурой, предполагающей репродуктивный характер деятельности. В тех случаях, когда задание не требует интерпретации контекста, аргументации выбора или обращения к индивидуальному опыту обучающегося, его выполнение может быть делегировано генеративным моделям без заметной потери качества результата.

Напротив, задания, основанные на включенности студента в ситуацию, работе с первичными данными, наблюдениями, интервью, проектированием решений и их устной защитой, демонстрируют устойчивость к автоматизации. Это подтверждает тезис о том, что образовательный эффект в бизнес-образовании формируется прежде всего в сфере аналитической и рефлексивной деятельности, а не в сфере формально-текстового воспроизведения.

Следовательно, ключевой педагогической задачей становится не ограничение применения ИИ как такового, а переосмысление дидактической логики построения практических заданий. Требуется разработка таких структур, при которых нейросетевая поддержка может использоваться для вспомогательных операций, но не способна к замещению индивидуальной мыслительной работы, понимания контекста и способности адаптировать решение при изменении условий.

На основе этого положения переход к нормативно-проектной части исследования является методологически обоснованным. Далее предлагается система принципов проектирования практических заданий, направленных на поддержание когнитивной автономии студента и развитие управленческого мышления в условиях широкого распространения генеративных ИИ.

На основе этого анализа были сформулированы четыре взаимодополняющих принципа проектирования заданий, в которых ИИ может быть инструментом, но не заменяет авторского мышления студента. Эти принципы применимы в совокупности и формируют педагогическую рамку, ориентированную на развитие критической, контекстуальной и адаптивной компетентности.

Принцип 1. Обучение через действие.

Задание инициируется не из условных данных, а из реального опыта студента. Учащийся должен сначала совершить осмысленное действие в окружающей среде (наблюдение, интервью, измерение, эксперимент), а затем описать и интерпретировать результат. Такая последовательность отражает модель Колба и Дьюи², где обучение происходит через цикл: опыт → рефлексия → концептуализация → применение.

Формула задания: «Сделай → опиши → объясни». Это создает барьер для автоматизации, так как ИИ не имеет доступа к индивидуальному эмпирическому опыту.

Принцип 2. Индивидуальный контекст.

Задание требует обращения к ситуации, созданной самим студентом: его рабочему месту, повседневному опыту, локальной проблеме. Такой подход, восходящий к идеям Дьюи и Фрейре³, способствует персонализации познания, делает его значимым и снижает вероятность подмены аутентичного анализа генеративным текстом.

² Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.; Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

³ Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder.

Пример: «Проанализируйте поведение клиентов в вашем магазине / отделе / проектной команде». ИИ не может воспроизвести такой контекст без доступа к личной реальности студента.

Принцип 3. Один пример.

Вместо обобщения или компиляции информации из множества источников студент работает с одним конкретным случаем: интервью, эпизодом, наблюдением. Это снижает когнитивную нагрузку и усиливает глубину проработки, позволяя сосредоточиться на анализе и интерпретации. Принцип одного кейса противостоит шаблонной репродукции текста и стимулирует создание уникального содержания.

Принцип 4. Проверка изменением.

На этапе оценивания преподаватель модифицирует параметры задания (изменяет вводные, контекст, численность участников и т. п.), чтобы проверить, способен ли студент адаптировать свои выводы. Эта логика восходит к Фрейре и Блуму⁴, где истинное знание проявляется в способности к трансформации и переносу.

Для практического применения перечисленных принципов предложены два критерия, позволяющие различать глубину выполнения задания и прогнозировать результаты в зависимости от целей образовательного курса: 1) источник используемой информации — первичная (полученная самим студентом) или вторичная (готовая, из открытых источников); 2) готовность студента адаптировать решение при изменении условий. Эти параметры позволили выделить при выполнении заданий четыре модели поведения (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Образовательные сценарии
Learning scenarios

| ЗАДАНИЕ | | Информация для выполнения | |
|---|---------|--|---|
| | | вторичная | первичная |
| Проверка (готовность к изменениям условий) | Низкая | Полная автоматизация выполнения задания без осмысления | Автоматизация обработки информации и получение результатов без осмысления |
| | Высокая | Частичная автоматизация выполнения задания с осмысленными результатами | Самостоятельное выполнение задания с осмысленными результатами |

Система оценки выполненных заданий построена на трех взаимодополняющих компонентах, каждый из которых отражает разные уровни вовлеченности и глубины проработки задания:

⁴ Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.

1. Процессуальное портфолио (10 %).

Здесь входят фотофиксация, заметки, аудио- и видеозаписи, отражающие ход выполнения задания. Данный компонент имеет сравнительно небольшой вес в итоговой оценке, поскольку представляет собой внешние доказательства участия, которые потенциально могут быть сымитированы. Тем не менее их наличие позволяет преподавателю зафиксировать признаки реального взаимодействия с ситуацией и может служить косвенным подтверждением подлинности опыта.

2. Презентация и визуальное оформление (10 %).

Форматирование, графическая подача, верстка и структурирование материалов относятся к задачам, которые современные генеративные модели (например, GPT, Midjourney, Copilot) выполняют с высокой точностью. Поэтому эти элементы сознательно выносятся в отдельный компонент с низким весом и рассматриваются как область допустимой автоматизации, делегируемая технологиям.

3. Аналитическая гибкость и глубина понимания (80 %).

Ключевым элементом оценки становится способность студента адаптироваться к изменяющимся условиям. Преподаватель вносит корректировки в исходные параметры задания (например, изменяет контекст, численность участников, временные рамки) и наблюдает за тем, как обучающийся переосмысливает ситуацию, модифицирует свои выводы и аргументацию.

Цель — выявить уровень когнитивной активности: имел ли студент подлинное понимание происходящего или лишь механически воспроизвел готовый текст. Именно в этом компоненте проявляется глубина аналитической и рефлексивной работы, которую невозможно полностью автоматизировать. Генеративный ИИ может выступить помощником, но не способен заменить способность критически осмысливать и адаптировать знания — именно это составляет основу обучающего эффекта и определяет основную часть итоговой оценки.

Такое моделирование позволяет преподавателям диагностировать, как именно студент взаимодействует с задачей: лишь формально ее оформляет (с помощью ИИ) или проходит через полноценный процесс осмысления и рефлексии. В частности, высокий уровень авторского участия возможен только в сценарии с первичной информацией и готовностью пересобрать ответ при изменении условий — это и есть главный маркер обучения в эпоху нейросетей.

Заключение

В отличие от многих инициатив, где акцент делается преимущественно на усилении контроля через очные опросы, запись экрана, технический трекинг редактирования и другие формы мониторинга, предложенные в работе принципы предполагают изменение самой педагогической логики задания.

Вместо внешнего наблюдения за процессом фокус смещается на внутреннюю структуру мышления: задания проектируются так, чтобы их невозможно было выполнить механически без осмысления. Подобные подходы уже обсуждаются в ведущих мировых университетах: INSEAD, Wharton, HSE и других, где внедряются задания с переменными условиями, реальными кейсами, свежими данными и требованиями к аргументации. Однако, в отличие от этих практик, наша модель формализует основания проектирования заданий в виде целостной педагогической рамки с опорой на принципы действия, индивидуально-контекста, ограниченного объема и проверки через изменение условий. Это позволяет не только выстроить внутренне непротиворечивую систему оценки, но и адаптировать ее к широкому спектру образовательных форматов в сфере управленческого и бизнес-образования.

Список источников / References

1. Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
2. Luo, J. (2024). A critical review of GenAI policies in higher education assessment: A call to reconsider the “originality” of students’ work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 651–664. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2309963>
3. Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerre-ro-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P., & Waddington, L. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19, 26. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>
4. Williams, A. (2025). Integrating artificial intelligence into higher education assessment. *Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*, 6(1), 128–154. <https://doi.org/10.61669/001c.131915>
5. Evangelista, E. D. L. (2025). Ensuring academic integrity in the age of ChatGPT: Rethinking exam design, assessment strategies, and ethical AI policies in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep559. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15775>
6. Khlaif, Z. N., Alkouk, W. A., Salama, N., & Abu Eideh, B. (2025). Redesigning assessments for AI-enhanced learning: A framework for educators in the generative AI era. *Education Sciences*, 15(2), 174. <https://doi.org/10.3390/educsci15020174>
7. Gonsalves, C. (2025). *Contextual assessment design in the age of generative AI*. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 34. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi34.1307>
8. Finkel-Gates, A. (2025). ChatGPT in academic assessments: Upholding integrity. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 36. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi36.1491>
9. Agostini, D., Picasso, F., & Ballardini, H. (2024). Large Language Models for the Assessment of Students’ Authentic Tasks: A Replication Study in Higher Education. *CEUR Workshop Proceedings*, 3879. https://ceur-ws.org/Vol-3879/AIxEDU2024_paper_36.pdf
10. Klyshbekova, M., & Abbott, P. (2024). ChatGPT and assessment in higher education: A magic wand or a disruptor? *Electronic Journal of e-Learning*, 22(2), 30–45. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3114>

11. Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), 296. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
12. Elkhayat, A. M., Elsaid, K., & Almeer, S. (2023). *Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text*. *International Journal for Educational Integrity*, 19, 17. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5>
13. Nikolic, S., Daniel, S., Haque, R., Belkina, M., Hassan, G. M., Grundy, S., Lyden, S., Neal, P., & Sandison, C. (2023). ChatGPT versus engineering education assessment: A multidisciplinary and multi-institutional benchmarking and analysis of this generative artificial intelligence tool to investigate assessment integrity. *European Journal of Engineering Education*, 48(4), 559–614. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2213169>
14. Freeman, J. (2025). Student Generative AI Survey 2025. *Higher Education Policy Institute*. <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/>
15. Valcea, S., Hamdani, M. R., & Wang, S. (2024). Exploring the impact of ChatGPT on business school education: Prospects, boundaries, and paradoxes. *Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1177/10525629241261313>

Статья поступила в редакцию: 07.11.2025;
одобрена после рецензирования: 29.11.2025;
принята к публикации: 14.01.2026.

The article was submitted: 07.11.2025;
approved after reviewing: 29.11.2025;
accepted for publication: 14.01.2026.

Информация об авторе / Information about the author:

Борис Александрович Тхориков — доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой сервисных технологий и бизнес-процессов, Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва, Россия.

Boris A. Tkhorikov — Doctor of Sciences in Economics, Professor, Head of the Department of Service Technologies and Business Processes, Kosygin State University of Russia, Moscow, Russia.

tkhorikov-ba@rguk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6451-1123>

Научная статья

УДК 373

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-136-153

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: МЕХАНИЗМЫ И ЭФФЕКТЫ УЧАСТИЯ В ОЛИМПИАДЕ «Я — ПРОФЕССИОНАЛ»

*Мария Николаевна Федоровская^{1, a},
Ольга Владимировна Чичерина^{1, b},
Анна Станиславовна Алексеева^{1, c}*

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^a fedorovskayamn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>

^b chicherinaov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4632-7792>

^c alekseeva-345@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8023-2543>

Аннотация. В контексте трансформации рынка труда и образовательных парадигм профессиональные конкурсы приобретают характер социального института, значимого для ранней профессионализации молодежи. В статье на примере Всероссийской олимпиады «Я — профессионал» и данных Московского городского педагогического университета (МГПУ) исследуется влияние таких соревнований на формирование карьерных траекторий студентов. Комплексный анализ статистики участия (IV–VIII сезоны, 2020–2025), траекторий повторного участия и интервью с победителями показывает, что олимпиада выступает ключевым элементом предшествующей карьеры, способствуя профориентации, формированию профессиональной идентичности и накоплению сетевого капитала. Выявлена устойчивая положительная динамика вовлеченности и результативности студентов МГПУ, а также комплексная модель развития победителей, интегрирующая академические успехи с проектной и социальной активностью. Результаты исследования позволяют рассматривать олимпиаду не как разовое испытание, а как платформу для этапного построения карьеры, что имеет практическое значение для совершенствования системы поддержки талантов в вузах и разработки карьерно-ориентированных образовательных программ.

Ключевые слова: профессиональные конкурсы, олимпиада «Я — профессионал», карьерные траектории, ранняя профессионализация, педагогическое образование, профессиональная идентичность

Scientific article

УДК 373

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-136-153

**DEVELOPING PROFESSIONAL IDENTITY:
THE MECHANISMS AND EFFECTS OF PARTICIPATION
IN THE “I AM A PROFESSIONAL” OLYMPIAD***Maria N. Fedorovskaya^{1, a},**Olga V. Chicherina^{1, b},**Anna S. Alekseeva^{1, c}*

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

^a fedorovskayamn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>

^b chicherinaov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4632-7792>

^c alekseeva-345@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8023-2543>

Abstract. In the context of transformation of the labor market and the educational paradigms, professional competitions acquire the qualities of social institutions which play an important part in the early professional development of young people. Using the example of the All-Russian Olympiad “I Am a Professional” and the data obtained by Moscow City University (MCU), the article examines the influence of such competitions on the development of students’ career trajectories. A comprehensive analysis of the participation statistics (seasons 4–8, 2020–2025), the trajectories of multiple-time participation in the competitions, and the interviews with the winners showed that the Olympiad serves as a key element of pre-career, contributing to career guidance, development of professional identity, and accumulation of network capital. The results revealed a steady positive trend in the engagement and performance of MCU students, and contributed to creating a comprehensive model of winner development that integrates academic success with project-based and social activity. According to the results of the study, the Olympiad can be considered not as a one-time examination, but as a platform for gradual development of a career, which has practical significance for improving the talent support system at universities and developing career-oriented educational programs.

Keywords: professional competitions, career trajectories, early professional development, pedagogical education, professional identity, “I Am a Professional” Olympiad

Для цитирования: Федоровская, М. Н., Чичерина, О. В., и Алексеева, А. С. (2026). Конструирование профессиональной идентичности: механизмы и эффекты участия в олимпиаде «Я — профессионал». *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 136–153. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-136-153>

For citation: Fedorovskaya, M. N., Chicherina, O. V., & Alekseeva, A. S. (2026). Developing professional identity: the mechanisms and effects of participation in the “I Am a Professional” Olympiad. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 136–153. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-136-153>

Введение

В условиях стремительных изменений на глобальном рынке труда и трансформации образовательных парадигм возрастает роль механизмов ранней профессионализации и идентификации талантов. Профессиональные конкурсы, олимпиады и чемпионаты перестают быть исключительно состязательными мероприятиями, превращаясь в значимый социальный институт, формирующий человеческий капитал и влияющий на индивидуальные карьерные траектории (Scheidig, & Tremp, 2024; Воскресенская, 2023). Они выступают комплексным инструментом, выполняющим функции оценки компетенций, мотивации к развитию, профессиональной социализации и формирования сообществ лучших практик.

В педагогической сфере влияние конкурсов профессионального мастерства изучено относительно подробно. Исследования демонстрируют, что для педагогов участие и победы в таких мероприятиях, как «Учитель года», служат мощным акселератором профессионального и личностного роста (Ковтонюк, 2025; Muskhanova, 2022). Они способствуют развитию профессиональной самооэффективности (Zhang, & Sihes, 2023), педагогического мастерства и являются значимым ресурсом повышения квалификации (Батова, 2024). Победы в конкурсах выделяют педагогов как носителей передового опыта, что может открывать для них новые карьерные и лидерские возможности как в школе, так и на региональном уровне (Ives, & Falk, 2024; DeWitt, 2023). Однако, несмотря на обширный массив работ, фокус в них смещен преимущественно на мотивационные и квалификационные аспекты, в то время как системный анализ долгосрочных карьерных траекторий победителей остается фрагментарным.

В контексте подготовки студентов и учащихся особую значимость приобретает роль профессиональных конкурсов, выступая ключевым элементом предшествующей карьеры — этапа формирования профессиональной идентичности, накопления капитала и построения первых карьерных стратегий. Актуальность их изучения обусловлена несколькими факторами. Во-первых, конкурсы становятся альтернативным и часто привилегированным каналом поступления в селективные вузы, формируя особую когорту абитуриентов с олимпиадным опытом (Габдурафикова, 2023; Гулов, 2023). Во-вторых, они выполняют важную профориентационную функцию, позволяя учащимся апробировать профессиональные навыки в смоделированной среде и осознанно выбирать будущую область деятельности (Чмыхова и др., 2024; Кузнецов и др., 2023; Jiang et al., 2022). В-третьих, победы в престижных состязаниях, таких как WorldSkills, «Я — профессионал» или международные предметные олимпиады, становятся весомым символическим капиталом, повышающим конкурентоспособность молодого специалиста на рынке труда (Селиванова, 2024; Luo, & Liang, 2024; Jung, & Lee, 2021).

Эмпирические исследования подтверждают позитивное влияние участия в конкурсах на образовательные и карьерные устремления студентов. Отмечается

развитие как профессиональных, предметных (hard skills), так и критически важных гибких навыков (soft skills): командной работы, проектного мышления, стрессоустойчивости (Lynch et al., 2022; De Mesquita, 2025). Участие в STEM-соревнованиях коррелирует с повышением интереса к карьере в данной области и устойчивостью выбора соответствующей образовательной траектории (Jiang et al., 2022). Победители технических и инженерных конкурсов нередко получают приглашения на работу или выбирают педагогический вектор для передачи опыта (Luo, Liang, 2024; Арсланова, Черемушкина, 2021; Яникова, 2022). При этом большинство работ носят констатирующий характер, описывая непосредственные результаты конкурса (повышение мотивации, навыков) или краткосрочные образовательные выборы (поступление в вуз).

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональные конкурсы могут значительно усиливать карьерные траектории, но требуют продуманной образовательной политики и поддержки на институциональном уровне для минимизации рисков и максимизации положительного воздействия.

Цель исследования — изучить роль Всероссийской олимпиады «Я — профессионал» как социального лифта и механизма формирования профессиональной идентичности студентов на примере Московского городского педагогического университета, а также проанализировать влияние олимпиады на их карьерные траектории и профессиональное самоопределение.

Методологические основания исследования

Исследование основано на комплексном методологическом подходе, сочетающем количественные и качественные методы сбора и анализа данных. Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: статистический анализ данных об участии студентов во Всероссийской олимпиаде «Я — профессионал» за периоды с IV по VIII сезон (2020–2025), контент-анализ документов и открытых источников, в том числе данные с официального сайта МГПУ, публикации в сборниках, материалы студенческих мероприятий, волонтерских и научных проектов, открытые интервью победителей ($n = 14$), типологический анализ траекторий участия в олимпиаде на основе данных о повторном участии студентов ($n = 89$), сопоставление данных МГПУ с общероссийской статистикой участия в олимпиаде, а также анализ эффективности университета как организатора по ключевым педагогическим направлениям.

Результаты исследования

Всероссийская олимпиада студентов «Я — профессионал» является одним из флагманских проектов президентской платформы «Россия — страна возможностей». Проект реализуется в рамках национального проекта «Молодежь

и дети» при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и более 500 партнеров работодателей. Основная цель олимпиады — выявление и поддержка талантливых студентов, проверка их профессиональных компетенций, а также создание условий для бесшовного перехода выпускников на рынок труда. Олимпиада охватывает широкий спектр направлений (например, в VIII сезоне — 71 направление, объединенное в 10 тематических групп), задания для которых разрабатываются совместно с ведущими вузами и более чем 700 индустриальными партнерами, что обеспечивает их практико-ориентированный характер на примере реальных отраслевых кейсов.

Олимпиада «Я — профессионал» представляет собой масштабное общероссийское движение, привлекающее сотни тысяч студентов из различных регионов РФ. Так, в VIII сезоне (2024–2025) общее количество регистраций по всем направлениям составило 689 259 (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Количество зарегистрированных участников в VIII сезоне (2024–2025),
общая статистика по топовым вузам-участникам**
**The number of registered participants in Season 8 (2024–2025),
general statistics for the top participating universities**

| Рейтинг | Регион вуза | Наименование вуза | 2024 год |
|---------|-------------------------|--|----------|
| 1 | Москва | Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова | 28 718 |
| 2 | Москва | Российский государственный аграрный университет — МСХА им. К. А. Тимирязева | 21 548 |
| 3 | Краснодарский край | Кубанский государственный медицинский университет | 20 065 |
| 4 | Москва | Высшая школа экономики | 17 196 |
| 5 | Республика Башкортостан | Башкирский государственный медицинский университет | 16 240 |
| 6 | Москва | Московский городской педагогический университет | 11 367 |
| 7 | Свердловская область | Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина | 10 657 |
| 8 | Воронежская область | Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I | 10 004 |
| 9 | Москва | Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ | 9 857 |
| 10 | Санкт-Петербург | Национальный исследовательский университет ИТМО | 9 630 |

Среди педагогических вузов по уровню вовлеченности студентов в тройку лидеров вошли Московский городской педагогический университет (11 367 регистраций), Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (7 876 регистраций) и Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (3 789 регистраций).

Московский городской педагогический университет играет значимую роль в олимпиадном движении, выступая вузом-организатором по трем ключевым педагогическим направлениям: «Педагогическое образование (основное)», «Специальное (дефектологическое) образование» (бакалавриат и магистратура) и «Классный руководитель» (бакалавриат и магистратура). Также МГПУ является соорганизатором по направлениям «Педагогическое образование (дошкольное)» и «Востоковедение: китаеведение, корееведение, японоведение». Это отражает признание МГПУ как центра компетенций в области педагогического образования.

При этом студенты МГПУ принимают активное участие в олимпиадном движении (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Статистика участия студентов МГПУ на этапе регистрации по реализуемым направлениям

The statistics of participation of Moscow City University students in the Olympiad sections at the registration stage

| № | Направление (регистрация) | Кол-во регистраций | | | |
|---|--|--------------------|--------|--------|--------|
| | | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
| 1 | По всем направлениям | 8 875 | 10 081 | 10 552 | 11 367 |
| 2 | Педагогическое образование (основное) | 1 671 | 1 644 | 1 761 | 1 626 |
| 3 | Классный руководитель | 879 | 1 260 | 1 491 | 1 353 |
| 4 | Специальное (дефектологическое) направление | 394 | 470 | 525 | 373 |
| 5 | Педагогическое образование (дошкольное) | 474 | 457 | 437 | 433 |
| 6 | Востоковедение: китаеведение, корееведение, японоведение | 206 | 197 | 302 | 418 |

Анализ динамики регистраций студентов МГПУ выявляет устойчивую положительную тенденцию вовлеченности в олимпиадное движение. За четырехлетний период (2021–2024) общее количество регистраций по всем направлениям выросло на 28 % — с 8 875 до 11 367 заявок. Этот рост, наблюдаемый ежегодно, свидетельствует о возрастающей популярности олимпиады «Я — профессионал» в студенческой среде МГПУ, а также о целенаправленной работе университета по популяризации проекта как значимого инструмента профессионального развития и карьерного старта.

Внутри конкурсного движения студенты МГПУ не теряются среди участников других университетов страны, а, наоборот, уверенно подтверждают свой профессиональный уровень, активно участвуя во всех этапах олимпиады и занимая призовые места в равной конкурсной борьбе (см. табл. 3).

Анализ медального зачета студентов МГПУ демонстрирует качественный вектор результативности, особенно ярко проявившийся в VIII сезоне наблюдений. За пять периодов (IV–VIII) наблюдается не просто рост общего числа наград (с 8 до 24), но и существенное повышение их статусности и конкурентоспособности на общероссийском уровне. Если в IV сезоне (2020–2021) вуз

Таблица 3 / Table 3

**Общий медальный зачет участников — студентов МГПУ
в IV–VIII сезонах**
**The total medal standings of Moscow City University students
in seasons 4–8**

| Год | Сезон | Золото | Серебро | Бронза | Всего медалей | Место в рейтинге |
|---------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|---------------|------------------|
| 2020–2021 | IV сезон | 1 | 4 | 3 | 8 | 22 |
| 2021–2022 | V сезон | – | 4 | 6 | 10 | 13–14 |
| 2022–2023 | VI сезон | 2 | 4 | 7 | 13 | 17 |
| 2023–2024 | VII сезон | 2 | 5 | 5 | 12 | 13 |
| 2024–2025 | VIII сезон | 6 | 8 | 10 | 24 | 6 |
| Всего (количество) | | 11 | 25 | 31 | 67 | |
| Всего (%) | | 16 % | 37 % | 46 % | | |

занимал лишь 22-е место в рейтинге, то к VIII сезону (2024–2025) он поднялся на 6-е место, что является объективным показателем возросшего уровня подготовки и конкурентоспособности его студентов. Знаковым является VIII сезон, в котором было завоевано рекордные 6 золотых медалей — больше, чем за все четыре предыдущих сезона вместе взятых. Это свидетельствует о переходе от стабильного участия к достижению лидерских позиций.

При этом структура завоеванных наград (16 % золотых, 37 % серебряных, 46 % бронзовых) указывает на наличие устойчивой и воспроизводимой системы подготовки, позволяющей значительному числу студентов выходить в финал и становиться призерами. Стабильное наличие медалей во всех сезонах, включая сезон без золотых наград (V сезон), подтверждает системный характер работы, а не единичные успехи. Совокупный рост количества и веса медалей, синхронный с увеличением числа участников (см. табл. 2), позволяет говорить о том, что масштабирование вовлеченности в МГПУ сопровождается повышением качества результатов.

Важно отметить, что высокие достижения студентов распределяются по ключевым направлениям, в которых университет выступает организатором (табл. 4). Направление «Педагогическое образование (основное)» демонстрирует наибольшую массовость победителей и призеров на протяжении всех сезонов, что коррелирует с высокими показателями регистрационной активности. Особого внимания заслуживает устойчивый прогресс в направлении «Специальное (дефектологическое) образование», где наблюдается не только количественный рост числа призеров, но и последовательное завоевание медалей высшего достоинства. Направление «Классный руководитель», несмотря на позднее появление в олимпиадной линейке (с V сезона), показывает наиболее интенсивную положительную динамику результативности, что указывает на эффективное развитие соответствующей методической и конкурсной подготовки. Такая диверсификация успехов подтверждает, что лидерство МГПУ в общем рейтинге (см. табл. 3) обеспечено

Таблица 4 / Table 4

**Общий медальный зачет участников — студентов МГПУ
в IV–VIII сезонах по другим направлениям**
**The total medal standings of Moscow City University students
in the 4–8 seasons by areas**

| Направления | Медаль | | | Победитель | Призер |
|--|--------|---------|--------|------------|--------|
| | золото | серебро | бронза | | |
| Педагогическое образование (основное) | 1 | 6 | 2 | 52 | 54 |
| Специальное (дефектологическое) образование | 2 | 8 | 11 | 42 | 43 |
| Классный руководитель | 2 | 4 | 10 | 46 | 76 |
| Педагогическое образование (дошкольное) | 1 | 1 | 1 | 5 | 10 |
| Востоковедение: китаеведение, корееведение, японоведение | 2 | – | 4 | 1 | 5 |
| Туризм | 1 | | | 2 | |
| Гостиничное дело | | 1 | | | |
| Транспорт | | | | | 1 |
| Дизайн | | | 1 | 2 | 7 |
| Государственное и муниципальное управление | | | | 1 | 2 |
| Социология | | | | 1 | 1 |
| Управление цифровым продуктом и инноватика | | | | 1 | |
| Ветеринария и зоотехния | | | | | 1 |
| Спорт и физическая культура. Спортивный тренер | | | | 3 | 6 |
| История и культура России | | | | 3 | 1 |
| Психология | | | | | 1 |
| Робототехника | | | | | 1 |
| Селекция и генетика сельскохозяйственных растений и животных | | | | | 1 |
| Физика и технологии уникальных научных установок класса мегасайенс | | | | | 1 |

не за счет единичных достижений, а является результатом системной работы по развитию олимпиадного потенциала студентов по всем ключевым педагогическим профилям.

Анализ структуры участия студентов МГПУ по всем направлениям выявляет важную тенденцию перераспределения профессиональных интересов будущих педагогов. Помимо безусловного лидерства профильных педагогических направлений, стабильно высокую активность демонстрируют студенты в таких сферах, как психология, креативные индустрии и востоковедение. Особенно показателен динамичный рост интереса к этим дисциплинам, что отражает как расширение образовательной палитры университета, так и формирование у студентов комплексных профессиональных компетенций, востребованных на современном

рынке труда (например, сочетание педагогики с психологией, цифровыми технологиями или знанием восточных языков и культур). Данный факт указывает на то, что олимпиада «Я — профессионал» служит для студентов МГПУ не только площадкой для подтверждения профильных знаний, но и инструментом для развития смежных, междисциплинарных навыков, что потенциально усиливает их конкурентоспособность и расширяет спектр возможных карьерных траекторий после окончания вуза.

В анализируемой базе данных было выявлено $n = 89$ студентов (100 %, 210 участий в конкурсе), у которых зафиксировано от 2 до 7 участий в конкурсе в один или несколько сезонов с наличием или отсутствием траектории движения от участника/призера к победителю/медалисту. Проведенный анализ повторного участия студентов МГПУ (на основе данных за 2020–2025 гг.) позволил выделить пять типов траекторий, которые не только характеризуют индивидуальную динамику результатов, но и косвенно отражают мотивационные и профессиональные стратегии студентов-конкурсантов. Ключевой вывод заключается в том, что почти половина (43 %) студентов, участвовавших в олимпиаде неоднократно, демонстрируют позитивную или стабильно высокую динамику. Это выражается в восходящей траектории (23 %), где наблюдается последовательный рост статуса от участника к победителю, и в стабильной траектории (20 %), где студенты удерживают высокие результаты (победитель/призер) на протяжении нескольких сезонов (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Траектории повторного участия студентов МГПУ в IV–VIII сезонах

The trajectories of multiple-time participation of Moscow City University students in seasons 4–8

| № | Траектория участия | % | Количество | | Характерный статус |
|---|--------------------|----|------------|---------|--|
| | | | студентов | участий | |
| 1 | Восходящая | 23 | 20 | 47 | Участник → призер → победитель |
| 2 | Стабильная | 20 | 18 | 40 | Победитель / призер в нескольких сезонах |
| 3 | Переменная | 7 | 6 | 33 | Победитель → участник → → призер и др. |
| 4 | Нисходящая | 20 | 18 | 36 | Победитель → призер → → участник |
| 5 | Единичное участие | 31 | 27 | 54 | Участник / призер / победитель (несколько этапов: сезон и заключительный этап по одному направлению) |

При этом выявленные переменная (7 %) и нисходящая (20 %) траектории указывают на сложность поддержания постоянной конкурсной формы и наличие факторов, препятствующих прогрессу для отдельной группы студентов.

Особенно показателен относительно высокий процент единичного участия (31 %), который может объясняться как пробным характером вовлечения в олимпиадное движение, так и ориентацией части студентов на иные формы профессиональной самореализации.

Поэтому разнообразие траекторий подчеркивает, что олимпиада выступает не просто разовым испытанием, а сложной средой для формирования профессиональной идентичности.

При этом 30 студентов (34 %, $n = 89$ с повторным участием) имеют несколько наград за участие в олимпиаде «Я — профессионал» (табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Многократные номинанты олимпиады «Я — профессионал»
The multiple nominees for the “I Am a Professional” Olympiad

| Номинация | Количество студентов |
|--|----------------------|
| Победитель (трижды) | 1 |
| Победитель (дважды) | 16 |
| Золотой медалист (дважды) | 1 |
| Победитель → золотой медалист | 2 |
| Серебряный медалист (дважды) → победитель | 1 |
| Победитель → бронзовый медалист | 2 |
| Победитель (дважды) → серебряный медалист | 1 |
| Победитель → серебряный медалист | 1 |
| Серебряный медалист → бронзовый медалист → победитель (дважды) | 1 |
| Бронзовый медалист (дважды) | 4 |
| Всего | 30 |

В открытом доступе находится информация, подтверждающая карьерные траектории победителей и призеров олимпиады 2022–2025 гг.¹, активную жизненную позицию и широту интересов.

Примеры публичной деятельности номинантов олимпиады «Я — профессионал» из МГПУ, такие как организация просветительских мероприятий и публикация в литературных сборниках² (К. Стародубцева)³, победы в профессиональных чемпионатах⁴ и руководство студенческими

¹ *Московский городской педагогический университет.* (2025, 8 июля). Студенты ИГН — победители и призеры Олимпиады «Я — профессионал». <https://www.mgpu.ru/studenty-ign-pobediteli-i-prizery-olimpiady-ya-professional/>

² *Всероссийский ежегодный литературный конкурс «Герои Великой Победы-2024».* Сборник работ победителей, финалистов и полуфиналистов. (2025). К.: Не секретно. 236 с.

³ *Московский городской педагогический университет.* (2022, 1 октября). Студенты ПОБ_АНГ отпраздновали «День ИИЯ». <https://www.mgpu.ru/kafedra-mdk-otprazdnovala-den-iiya/>

⁴ *Московский городской педагогический университет.* (2024, 25 июня). Студенты ИЦО — победители и призеры олимпиады «Я — профессионал». <https://www.mgpu.ru/studenty-itso-pobediteli-i-prizery-olimpiady-ya-professional/>

советами⁵ (П. Новосадова), участие в волонтерских проектах⁶ и издание методических материалов⁷ (А. Наливайко), выступления на научных конференциях (С. Одинцова⁸, А. Наливайко⁹), наглядно иллюстрируют интеграцию академических успехов с проектной, социальной и исследовательской активностью. Это демонстрирует формирование комплексной профессиональной идентичности, выходящей за рамки учебной программы.

На основе анализа текстов интервью с победителями и призерами олимпиады «Я — профессионал» ($n = 14$) можно выделить следующие ключевые аспекты, которые не только коррелируют с общими выводами исследования, но и получают конкретное воплощение в публичных траекториях участников, углубляя понимание роли олимпиады в профессиональном становлении:

1. Мотивация участия и личностный рост. Участники отмечают, что олимпиада стала катализатором профессионального и личностного роста (Информант 1, Информант 6, Информант 7). Мотивация включает проверку своих сил, выход из зоны комфорта, приобретение нового опыта и нетворкинг (Информант 3, Информант 11). Важным фактором является возможность участия в нескольких направлениях вне основного профиля, что отражает широту интересов и стремление к развитию универсальных компетенций (Информант 14: «Сейчас я участвую во многих проектах от платформы Росмолодежь, занимаюсь волонтерством и состою в нескольких студенческих организациях...»).

2. Роль подготовки и поддержки. Участники подчеркивают наличие системной поддержки со стороны преподавателей и университета (Информант 1, Информант 2, Информант 12). Подготовка включала разбор заданий, тренировочные сессии, методическую помощь (Информант 2, Информант 4, Информант 10). Отмечается ценность обратной связи и анализа ошибок для будущих участия (Информант 9, Информант 4).

3. Структура и содержание заданий. Задания носят практико-ориентированный, междисциплинарный и творческий характер (Информант 1, Информант 2, Информант 4), включают решение кейсов, проектирование, командную работу,

⁵ *Московский городской педагогический университет.* (2023, 7 сентября). В ИЦО поприветствовали первокурсников. <https://www.mgpu.ru/v-itso-poprivetstvovali-pervokursnikov/>

⁶ *Московский городской педагогический университет.* (2023, 23 ноября). Мир в ладошках. <https://www.mgpu.ru/mir-v-ladoshkah-2/>

⁷ *Московский городской педагогический университет.* (2025, 2 января). Представляем новый волонтерский проект. <https://www.mgpu.ru/predstavlyaem-novyj-volonterskij-proekt/>

⁸ *Московский городской педагогический университет.* (2024, 27 декабря). Завершение конференции «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности учителя иностранного языка и русского языка как иностранного». <https://www.mgpu.ru/zavershenie-konferentsii-filologicheskoe-obespechenie-professionalnoj-deyatelnosti-uchitelya-inostrannogo-yazyka-i-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/>

⁹ *Московский городской педагогический университет.* (2022). Как эффективно строить междисциплинарные связи? / НИИ урбанистики и глобального образования. <https://www.mgpu.ru/event/kak-effektivno-stroit-mezhdistsiplinarye-svyazi/>

научно-популярные форматы (Информант 2, Информант 4, Информант 10), соответствуют реальным профессиональным задачам (Информант 5, Информант 11).

4. Эмоциональный и социальный опыт. Участники испытывают широкий спектр эмоций: от волнения до гордости и удовлетворения (Информант 1, Информант 12, Информант 5). Неудачи воспринимаются ими как опыт и стимул для дальнейшего роста (Информант 8, Информант 9). Этот опыт способствует формированию устойчивости и готовности к новым вызовам, что видно на примере многократного и успешного участия в олимпиадах и других конкурсах.

5. Влияние на карьерные и образовательные траектории. Победы и участие укрепляют уверенность в выборе профессии (Информант 5, Информант 6). Открываются возможности для стажировок, трудоустройства (Информант 14¹⁰: «Благодаря участию в Олимпиаде “Я — профессионал” я смогла поехать на форум от МГПУ в центр знаний “Машук”, также познакомилась с невероятно талантливыми ребятами и организаторами соревнований, которые предложили мне возможности стажировок и работы в крупных компаниях нашей страны!»). Появляется уверенность в переходе на следующий уровень образования — магистратуру (Информант 7). Формируется профессиональная идентичность, когда студент начинает отождествлять себя с профессией (Информант 5 воспринимает задания олимпиады как исследовательскую практику) и агентность (Информант 13 не ждет, когда ее чему-то научат, а сама берет на себя ответственность за свой рост, используя олимпиаду как платформу для этого). Открываются перспективы знакомства с талантливыми коллегами, новыми людьми (Информант 6, Информант 3, Информант 14).

6. Культура повторного участия и непрерывного развития. Многие участники отмечают прогресс от сезона к сезону (Информант 4, Информант 8, Информант 9). Наблюдается кумулятивный эффект — каждый предыдущий опыт становится основой для следующего (Информант 4, Информант 5). Участие в олимпиаде становится частью образовательной и карьерной стратегии (Информант 7, Информант 13), например смена траектории участия: классный руководитель – педагог-наставник – создатель мультимедийного контента.

Таким образом, данные интервью и анализ публичных достижений подтверждают и дополняют выводы исследования, показывая, что олимпиада «Я — профессионал» служит эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций, сетевого капитала и профессиональной агентности. Она активизирует комплексную модель развития, в которой академические успехи интегрируются с проектной, исследовательской и социальной деятельностью, создавая прочную основу для построения осознанной и многогранной карьерной траектории.

¹⁰ *Московский городской педагогический университет*. (2025, 30 июня). Интервью с золотой медалисткой олимпиады «Я — профессионал». <https://www.mgpu.ru/intervyu-s-zolotoj-medalistkoj-olimpiady-ya-professional>

Дискуссионные вопросы

Представленные данные демонстрируют устойчивую положительную динамику участия и результативности студентов МГПУ в олимпиаде «Я — профессионал», а также наличие сформированных публичных траекторий у победителей. Однако эти результаты порождают ряд дискуссионных вопросов, требующих дальнейшего осмысления и эмпирической проверки.

Во-первых, остается открытым вопрос о причинно-следственной связи между победой в олимпиаде и последующими карьерными достижениями. Является ли конкурсный успех самостоятельным фактором, запускающим цепь профессиональных возможностей (стажировки, сетевые контакты, трудоустройство), или же он выступает скорее маркером изначально высокой мотивации, агентности и компетентности студента, которые и определяют его дальнейшую успешную траекторию независимо от участия в соревновании? Наличие различных траекторий повторного участия, включая нисходящие и переменные, косвенно указывает на то, что сам по себе факт победы не гарантирует линейного прогресса и его роль может быть опосредована комплексом личностных и институциональных факторов.

Во-вторых, требует обсуждения проблема системности и воспроизводимости выявленной модели успеха. Достижения студентов МГПУ, особенно резкий скачок в VIII сезоне, свидетельствуют об эффективной внутренней работе университета. Однако встает вопрос: какие именно элементы этой системы (методическая подготовка, поддержка наставников, интеграция олимпиадных заданий в учебный процесс, создание мотивационной среды) являются критически важными? Ответ на него позволит оценить возможность тиражирования данного опыта в других педагогических и непедагогических вузах для массового повышения результативности и карьерного потенциала их выпускников.

В-третьих, несмотря на представленные качественные данные об активной жизненной позиции победителей, сохраняется дефицит информации об их долгосрочных карьерных исходах. Активность в проектах и волонтерстве во время учебы, безусловно, формирует важный капитал. Однако необходимы лонгитюдные исследования, позволяющие оценить, трансформируется ли этот стартовый капитал в конкретные карьерные достижения через 3, 5 или 10 лет после окончания вуза: рост в профессии, лидерские позиции, удовлетворенность трудом и жизнью. Только такие данные позволят оценить олимпиаду не как инструмент сиюминутного отбора, а как элемент стратегического построения национального кадрового резерва.

Заключение

Проведенное исследование позволяет констатировать, что Всероссийская олимпиада «Я — профессионал» эволюционировала из состязательного мероприятия в многофункциональный социальный институт, играющий ключевую роль

в системе ранней профессионализации. Для студенческой молодежи, и в частности для будущих педагогов, она выполняет комплексную функцию: выступая альтернативным каналом образовательной мобильности и инструментом профориентации. Олимпиада одновременно формирует критически важный символический и сетевой капитал, повышающий конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Эмпирические данные на примере МГПУ демонстрируют, что системное участие и высокие результаты в олимпиаде коррелируют с формированием профессиональной агентности и сложной профессиональной идентичности. Победители и призеры не просто обладают предметными знаниями, они активно интегрируют академические успехи в проектно-исследовательскую и социальную деятельность, выстраивая непрерывную и многомерную траекторию развития. Культура повторного участия и восходящие траектории подтверждают, что олимпиада становится платформой для осознанного и этапного профессионального роста.

Таким образом, конкурсы профессионального мастерства, встраиваясь в образовательную экосистему, способны стать эффективным механизмом формирования национального кадрового резерва. Однако их трансформационный потенциал может быть полностью реализован лишь при условии целенаправленной институциональной поддержки, направленной на развитие долгосрочного наставничества, интеграцию конкурсных практик в учебный процесс и организацию системного мониторинга отдаленных карьерных исходов победителей.

Список источников

1. Scheidig, F., & Tremp, P. (2024). Teaching award winners — (in) visible best-practice examples? Findings from Austria and Switzerland. *International journal for academic development*, 30(3), 378–390. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2378790>
2. Воскресенская, О. А. (2023). Практика проведения профессиональных конкурсов на государственной и муниципальной службе. *Экономика, предпринимательство и право*, 13(9), 3705–3728. <https://doi.org/10.18334/epp.13.9.1.19267>
3. Ковтонюк, С. В. (2025). Конкурс «Учитель года» как акселератор новых образовательных проектов профессионально-личностного развития педагогов. *Педагогический научный журнал*, 8(1), 107–113.
4. Muskhanova, I. (2022). Improvement of pedagogical skills through teacher participation in professional competitions. *Revista Conrado*, 18(89), 100–107.
5. Zhang, Z., & Sihes, A. J. B. (2023). How Teaching Competitions Support the Development of Teaching Self-Efficacy: A Study of Award-Winning English as a Foreign Language Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 12(6), 298–307. <https://doi.org/10.5430/jct.v12n6p298>
6. Батова, О. С. (2024). Конкурсы профессионального мастерства как средство повышения квалификации и самореализации преподавателей высшей школы. *Пени-тенциарная наука*, 18(1(65)), 108–114. <https://doi.org/10.46741/2686-9764.2024.65.1.013>
7. Ives, J., & Falk, J. (2024). Effects of the Presidential Awards for Excellence in Mathematics and Science Teaching (PAEMST) on teacher leadership trajectories. *School Science and Mathematics*, 125(4), 426–439. <https://doi.org/10.1111/ssm.18304>

8. DeWitt, D. M. (2023). Exemplary Leadership: A Study of Award-Winning School Leaders. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(2), n2.
9. Габдурафикова, А. С. (2023). Взаимосвязь между результатами участия в олимпиадах до поступления в селективный вуз и последующим карьерным выбором студентов. *Исследователь*, 4(44), 52–72.
10. Гулов, А. П. (2023). Олимпиадное движение как альтернативный способ поступления в высшие учебные заведения по лингвистическому направлению. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 29(2), 119–124. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-119-124>
11. Чмыхова, Е. В., Балабанова, О. А., Яблокова, Н. С., и Штабина, А. В. (2024). Профориентационная работа с участниками Всероссийской олимпиады школьников по искусственному интеллекту. *Московский педагогический журнал*, 1, 78–90. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2024-1-78-90>
12. Кузнецов, К. Г., Кувшинова, О. Л., и Жилинская, А. В. (2023). Готовность к профессиональному самоопределению у подростков-участников профессионально ориентированных соревнований. *Профессиональное образование и рынок труда*, 11(1), 45–60. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.003>
13. Jiang, H., Zhang, L., & Lv, W. (2022). The impact of STEM competitions on students' career interest and persistence in STEM. In *2022 4th International Conference on Computer Science and Technologies in Education*, 279–283. <https://doi.org/10.1109/CSTE55932.2022.00058>
14. Селиванова, О. В. (2024). Всероссийское чемпионатное движение — образовательные и карьерные траектории: по материалам чемпионатных циклов в Ленинградской области. *Журнал правовых и экономических исследований*, 1, 342–347. <https://doi.org/10.26163/GIEF.2024.33.76.048>
15. Luo, Y., & Liang, M. (2024). Reflections on career development of WorldSkills Competition winners in the context of skills-based society: An analysis of awardees from four provinces and cities in the Yangtze River Delta. *Vocation, Technology & Education*, 1(4). <https://doi.org/10.54844/vte.2024.0764>
16. Jung, J. Y., & Lee, J. (2021). After the international mathematical Olympiad: The educational/career decisions and the development of mathematical talent of former Australian Olympians. *Gifted Child Quarterly*, 65(3), 235–261.
17. Lynch, D., Arguea, N., LeMay, S. A., Keller, S., & Kimball, B. (2022). Student Experience, Career Influence, and Supply Chain Competitions: A Mixed-Method Analysis of Students, Judges, and Alumni. *Marketing education review*, 32(4), 298–310. <https://doi.org/10.1080/10528008.2022.2052323>
18. De Mesquita, B. (2025). Students' Perceptions of the Impact of Robotics Competitions on Career Choices and Skill Development. *World Academy of Science Engineering and Technology*, 19, 293–299.
19. Арсланова, А. К., и Черемушкина, И. Г. (2021). Траектория успеха студента Златоустовского техникума технологий и экономики через призму участия в профессиональных онлайн-конкурсах и олимпиадах. *Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Цифровое образование: от прогнозов к реальности. Материалы Международной научно-практической конференции*, 2, 7–9.
20. Яникова, Н. В. (2022). Профессиональная траектория учителя: конкурсы мастерства, мобильность, поливариативность практики. *Образовательная политика*, 4(92), 30–44.

References

1. Scheidig, F., & Tremp, P. (2024). Teaching award winners — (in) visible best-practice examples? Findings from Austria and Switzerland. *International journal for academic development*, 30(3), 378–390. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2378790>
2. Voskresenskaya, O. A. (2023). Practice of professional competitions in state and municipal service. *Economics, Entrepreneurship and Law*, 13(9), 3705–3728. (In Russ.). <https://doi.org/10.18334/epp.13.9.1.19267>
3. Kovtonyuk, S. V. (2025). Teacher of the year competition as an accelerator of new educational projects for professional and personal development of teachers. *Pedagogical Scientific Journal*, 8(1), 107–113. (In Russ.).
4. Muskhanova, I. (2022). Improvement of pedagogical skills through teacher participation in professional competitions. *Revista Conrado*, 18(89), 100–107.
5. Zhang, Z., & Sihes, A. J. B. (2023). How Teaching Competitions Support the Development of Teaching Self-Efficacy: A Study of Award-Winning English as a Foreign Language Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 12(6), 298–307. <https://doi.org/10.5430/jct.v12n6p298>
6. Batova, O. S. (2024). Professional skill contests as a means of professional development and self-realization of higher school teachers. *Penitentiary Science*, 18(1(65)), 108–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.46741/2686-9764.2024.65.1.013>
7. Ives, J., & Falk, J. (2024). Effects of the Presidential Awards for Excellence in Mathematics and Science Teaching (PAEMST) on teacher leadership trajectories. *School Science and Mathematics*, 125(4), 426–439. <https://doi.org/125.10.1111/ssm.18304>
8. DeWitt, D. M. (2023). Exemplary Leadership: A Study of Award-Winning School Leaders. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(2), n2.
9. Gabdurafikova, A. S. (2023). The Relation between the Results of Participation in Olympiads before Entering a Selective University and the Subsequent Career Choice of Students. *Researcher*, 4(44), 52–72. (In Russ.).
10. Gulov, A. P. (2023). Olympiad movement as an alternative way to enter higher education institutions in the linguistic direction. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 29(2), 119–124. (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-119-124>
11. Chmykhova, E. V., Balabanova, O. A., Yablokova, N. S., & Shtabina, A. V. (2024). Analysis of the experience of career guidance work with participants of the All-Russian Olympiad in Artificial Intelligence. *Moscow Pedagogical Journal*, 1, 78–90. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2024-1-78-90>
12. Kuznetsov, K. G., Kuvshinova, O. L., & Zhilinskaya, A. V. (2023). Readiness for professional self-determination among teenagers participating in professionally-oriented contests. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 45–60. (In Russ.). <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.003>
13. Jiang, H., Zhang, L., & Lv, W. (2022). The impact of STEM competitions on students' career interest and persistence in STEM. In *2022 4th International Conference on Computer Science and Technologies in Education*, 279–283. <https://doi.org/10.1109/CSTE55932.2022.00058>
14. Selivanova, O. V. (2024). All-Russian Championship Movement — Educational and Career Trajectories: Based on the Materials of Championship Cycles in the Leningrad Region. *Journal of Legal and Economic Studies*, 1, 342–347. (In Russ.). <https://doi.org/10.26163/GIEF.2024.33.76.048>

15. Luo, Y., & Liang, M. (2024). Reflections on career development of WorldSkills Competition winners in the context of skills-based society: An analysis of awardees from four provinces and cities in the Yangtze River Delta. *Vocation, Technology & Education, 1*(4). <https://doi.org/10.54844/vte.2024.0764>
16. Jung, J. Y., & Lee, J. (2021). After the international mathematical Olympiad: The educational/career decisions and the development of mathematical talent of former Australian Olympians. *Gifted Child Quarterly, 65*(3), 235–261.
17. Lynch, D., Arguea, N., LeMay, S. A., Keller, S., & Kimball, B. (2022). Student Experience, Career Influence, and Supply Chain Competitions: A Mixed-Method Analysis of Students, Judges, and Alumni. *Marketing education review, 32*(4), 298–310. <https://doi.org/10.1080/10528008.2022.2052323>
18. De Mesquita, B. (2025). Students' Perceptions of the Impact of Robotics Competitions on Career Choices and Skill Development. *World Academy of Science Engineering and Technology, 19*, 293–299.
19. Arslanova, A. K., & Cheremushkina, I. G. (2021). The trajectory of success of a student of Zlatoust College of Technologies and Economics through the lens of participation in professional online competitions and olympiads. *Vocational Education and Youth Employment: 21st Century. Digital Education: From Forecasts to Reality: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, 2*, 7–9. (In Russ.).
20. Yanikova, N. V. (2022). Teacher's professional trajectory: skill contests, mobility, multivariability. *Educational policy, 4*(92), 30–44. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 17.11.2025;
одобрена после рецензирования: 30.12.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 17.11.2025;
approved after reviewing: 30.12.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторах / Information about the authors

Мария Николаевна Федоровская — младший научный сотрудник научно-исследовательского центра аналитических исследований и моделирования в образовании НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Maria N. Fedorovskaya — Junior Research Fellow at the Research Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

fedorovskayaMN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>

Ольга Владимировна Чичерина — руководитель Центра координации и проведения профессиональных чемпионатов и олимпиад, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Olga V. Chicherina — Head of the Center for the Coordination and Holding of Professional Championships and Olympiads, Moscow City University, Moscow, Russia.

chicherinaov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4632-7792>

Анна Станиславовна Алексеева — эксперт Центра координации и проведения профессиональных чемпионатов и олимпиад, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Anna S. Alekseeva — expert of the Center for the Coordination and Holding of Professional Championships and Olympiads, Moscow City University, Moscow, Russia.

alekseeva-345@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8023-2543>

Вклад авторов / Contribution of the authors:

О. В. Чичерина — сбор и первичный анализ статистических данных об участии студентов МГПУ в олимпиаде «Я — профессионал».

Olga V. Chicherina — collection and primary analysis of the statistical data on the participation of Moscow City University students in the “I Am a Professional” Olympiad.

А. С. Алексеева — обобщение и первичный анализ собранных статистических данных об участии студентов МГПУ в олимпиаде «Я — профессионал».

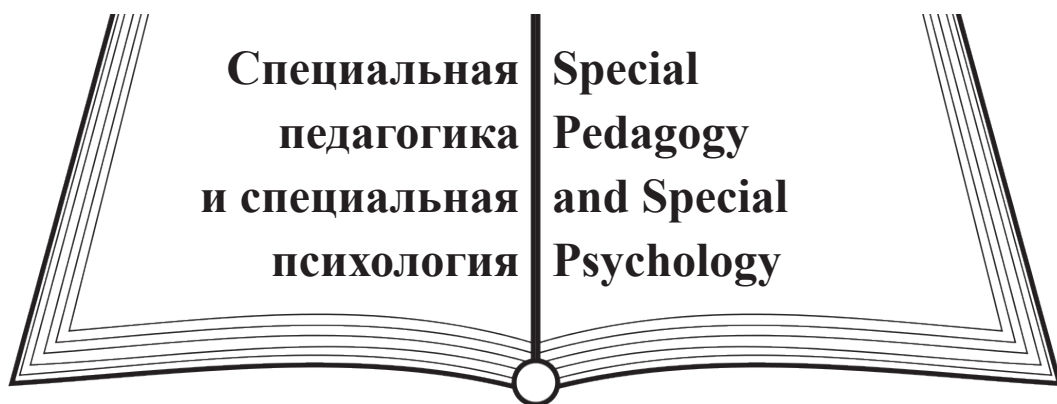
Anna S. Alekseeva — generalization and primary analysis of the collected statistical data on the participation of Moscow City University students in the “I Am a Professional” Olympiad.

М. Н. Федоровская — контент анализ открытых источников, глубокий анализ статистических данных, подготовка текста научной статьи.

Maria N. Fedorovskaya — content analysis of open sources, in-depth analysis of statistical data, writing the research manuscript.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest



Научно-исследовательская статья

УДК 376

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-154-168

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ВУЗАХ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

*Аица Айирмагомедовна Гусейнова^{1, a},
Виктория Викторовна Мануйлова^{1, b}*

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^a guseinovaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>

^b manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время в вузах сохраняются устойчивые дефициты, затрудняющие полноценное участие студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в академической и социальной жизни. В этой связи мониторинг инклюзивной среды в вузах выступает необходимым инструментом выявления барьеров и обоснования управленческих решений по ее системному улучшению. Целью статьи является представление и анализ результатов мониторинга состояния инклюзивной образовательной среды в вузах для студентов с ОВЗ и инвалидностью, а также обоснование управленческих решений, направленных на устранение выявленных проблем. Статья носит эмпирический характер и основана на мониторинговом исследовании, проведенном в 2025 году. Ведущим методом выступило дистанционное анкетирование представителей вузов ($n = 16$) из пяти регионов Российской Федерации, в которых обучаются студенты

© Гусейнова А. А., Мануйлова В. В., 2026

с ОВЗ и инвалидностью. Методологическую основу исследования составили системный и управленческий подходы к анализу инклюзивной образовательной среды. Оценка осуществлялась по определенным критериям с применением описательной статистики для выявления дефицитов и обоснования управленческих решений. Было установлено, что большинство вузов имеют локальные акты, регулирующие обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью, но значительная их часть требует актуализации. Архитектурная доступность остается проблемной: только 36 % вузов полностью оснащены специальными средствами обучения, 44 % — частично, 20 % затруднились с оценкой. Выявлены затруднения преподавателей в применении инклюзивных технологий с учетом их особых образовательных потребностей. В сфере методического обеспечения 68 % вузов имеют формальные адаптированные планы, а индивидуализация в 92 % случаев сводится к переносу сроков или изменению формы зачета. Лишь 36 % вузов обеспечивают системную психологическую поддержку, 42 % — социально-педагогическое сопровождение; более 62 % фиксируют недостаточную вовлеченность студентов во внеаудиторную деятельность. По результатам исследования предложены управленческие решения для устранения выявленных проблем. Представленные результаты обосновывают необходимость перехода от точечных мероприятий к системному управлению инклюзивной средой в вузах.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, вуз, студенты, ограниченные возможности здоровья, инвалидность, мониторинг, управленческие решения

Original article

UDC 376

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-154-168

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT UNIVERSITIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AND HEALTH LIMITATIONS: MONITORING RESULTS AND MANAGEMENT SOLUTIONS

*Asha A. Guseynova^{1, a},
Victoria V. Manuilova^{1, b}*

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

^a guseinovaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>

^b manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

Abstract. The relevance of this article stems from persistent deficits at universities that hinder full participation of students with special needs and health limitations in academic and social life. In this context, the monitoring of inclusive environment at universities serves as an essential tool for identifying barriers and informing management decisions aimed at systemic improvement. The aim of this paper is to present and analyze the findings of a monitoring study on the condition of the inclusive educational environment at universities for students with special needs and health limitations, as well as to propose management decisions designed to address the identified challenges. This empirical study

is based on a monitoring survey conducted in 2025. The primary method was a remote questionnaire administered to representatives of 16 universities ($n = 16$) across five regions of the Russian Federation where students with special needs and health limitations are enrolled. The methodological framework was based on systemic and management-oriented approaches to analyzing inclusive educational environments. The assessment of inclusive educational environments was carried out according to the predefined criteria, with descriptive statistics used to identify challenges and justify management decisions. The study revealed that while most universities have local regulations governing the education of students with special needs and health limitations, a significant proportion of these documents require updating. For example, building accessibility remains problematic: only 36 % of universities are fully equipped with special learning resources, 44 % are partially equipped, and 20 % were unable to provide an answer. Teaching staff were found to experience difficulties in applying inclusive instructional methods tailored to students' special learning needs. In terms of instructional support, 68 % of universities have formal adapted curricula, yet in 92 % of cases individual approach amounts to little more than extending deadlines or altering the format of assessments. Only 36 % of universities provide systemic psychological support, while 42 % offer social-pedagogical support; over 62 % report insufficient student engagement in extracurricular activities. Based on these findings, we suggest management decisions that address the identified challenges. The results emphasize the need to shift from isolated measures toward systemic management of inclusive learning environments at universities.

Keywords: inclusive educational environment, university, students, special learning needs, monitoring, management decisions

Для цитирования: Гусейнова, А. А., и Мануйлова, В. В. (2026). Инклюзивная образовательная среда в вузах для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: результаты мониторинга и управленческие решения. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 154–168. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-154-168>

For citation: Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2026). Inclusive educational environment at universities for students with special needs and health limitations: monitoring results and management solutions. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 154–168. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-154-168>

Введение

В последние годы развитие инклюзивного высшего образования рассматривается как одно из ключевых направлений государственной политики, ориентированной на обеспечение равного доступа к качественному обучению для всех категорий обучающихся¹ (Левченко, и Гусейнова, 2016; Левченко и др., 2018). Особое значение в этом контексте приобретает создание в высших учебных заведениях инклюзивной образовательной среды,

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: (утвержден Приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021)). <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>

позволяющей студентам с ОВЗ и инвалидностью реализовывать образовательные потребности, успешно осваивать программы высшего образования и полноценно участвовать в академической и социальной жизни университета (Богданова и др., 2018; Приходько и др., 2020; Vislie, 2003; Мануйлова, 2018).

В работах отечественных ученых подчеркивается, что инклюзивная образовательная среда вуза представляет собой комплекс условий, включающих архитектурную и информационную доступность, наличие специальных технических средств и адаптированных образовательных ресурсов, организацию психологического и социально-педагогического сопровождения, готовность профессорско-преподавательского состава к работе в условиях инклюзии, а также функционирование управленческих механизмов, обеспечивающих согласованность действий подразделений и устойчивость внедряемых практик (Алехина, и др., 2022; Близнюк, и Сенченков, 2020; Екжанова, 2022; Prikhodko et al., 2019).

В отечественных исследованиях инклюзивной среды вуза акцент традиционно делается на нормативно-правовом обеспечении, организации служб сопровождения и выявлении типовых барьеров (инфраструктурных, кадровых и методических), при этом отмечается фрагментарность управленческих механизмов и нехватка единых критериев регулярной оценки качества условий (Назарова, 2020; Яковлева, 2020; Самсонова, Быстрова, и Мануйлова, 2023).

В зарубежных исследованиях инклюзивная среда рассматривается преимущественно в логике правового и социального подходов, при этом выделяются институциональная ответственность за устранение барьеров участия и оценка не только условий, но и образовательных результатов и субъективного опыта студентов (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; Ashby, 2012; McNicholl, Desmond, & Gallagher, 2020; Wilkens et al., 2021). В современных исследованиях усиливается внимание к проблематике качества инклюзивного образования, включая вопросы определения, контекста и критериев качества (Love, & Horn, 2021).

В последние годы в работах отечественных и зарубежных исследователей усиливается роль цифровой доступности (адаптированные электронные ресурсы, ассистивные технологии, гибридные форматы и вариативные траектории), а также практик соучастия — включения самих студентов с ОВЗ и инвалидностью в оценку и проектирование решений (Guseynova, & Manuilova, 2020).

Отдельным трендом становится непрерывное развитие компетенций профессорско-преподавательского состава вуза (Кантор и др., 2021; Хитрюк, 2015; Соловьева, 2020). Подчеркивается значение управленческого моделирования инклюзивной среды и межподразделенческой координации как основы устойчивой инклюзивной политики вуза (Левченко и др., 2018; Guseynova, 2022).

В связи с этим актуализируется необходимость систематической оценки состояния инклюзивной среды, выявления дефицитов и барьеров, а также определения приоритетных направлений улучшения. Одним из наиболее эффективных инструментов такой оценки выступает мониторинг, позволяющий получить объективные данные о реальном уровне доступности и качестве

созданных условий, сопоставить результаты по различным подразделениям и вузам, определить зоны риска и точки роста.

Методологические основания исследования

С целью оценки инклюзивной образовательной среды студентов с ОВЗ и инвалидностью в 2025 году нами было организовано и проведено мониторинговое исследование, основным методом которого было дистанционное анкетирование высших учебных заведений, в котором респондентам необходимо было отметить номера ответов, соответствующих их мнению.

В анкетировании принимали участие 16 высших учебных заведений из 5 регионов Российской Федерации, в которых обучаются лица с ОВЗ и инвалидностью.

Для комплексной оценки инклюзивной образовательной среды студентов с ОВЗ и инвалидностью нами были выделены следующие критерии, отражающие ключевые компоненты инклюзивной среды, описанные в работах отечественных ученых (Алехина, Самсонова, и Шеманов, 2022; Близнюк, и Сенченков, 2020; Левченко и др., 2018; Приходько и др., 2020):

- нормативно-регламентирующее обеспечение и система управления инклюзивностью в высших учебных заведениях — оценивались управленческие механизмы, актуальность локальных актов, наличие программ развития и межфакультетской координации;

- архитектурно-пространственная доступность — оценивались доступность зданий, адаптированные маршруты, технические средства доступности и комфортность среды;

- компетентность профессорско-преподавательского состава — оценивались владение инклюзивными технологиями, умение адаптировать материалы и применять гибкие формы контроля с учетом особых образовательных потребностей лиц данной категории;

- методическое обеспечение и адаптация образовательного процесса — обращалось внимание на наличие адаптированных материалов, цифровых ресурсов и гибких образовательных траекторий;

- социальное и академическое сопровождение — оценивались доступность психологической и социально-педагогической помощи, участие студентов с ОВЗ и инвалидностью в студенческой жизни.

Результаты исследования

В ходе мониторингового исследования нами были выявлены проблемы в организации инклюзивной образовательной среды студентов с ОВЗ и инвалидностью в высших учебных заведениях и определены управленческие решения, направленные на их совершенствование.

Анализ данных, полученных при изучении критерия нормативно-регламентирующее обеспечение показало, что 92 % вузов имеют локальные акты, регулирующие обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью. Однако значительная их часть требует актуализации: зафиксированы различия в перечнях документов, дублирование, некорректные формулировки и несогласованная терминология.

Для устранения выявленных проблем в нормативно-регламентирующем обеспечении мы определили следующие управленческие решения:

- актуализировать локальные нормативные документы, устранив дублирование, уточнив формулировки и приведя терминологию к единым стандартам;
- создать целостную систему управления инклюзивностью, обеспечивающую согласованность действий всех подразделений и прозрачность процедур сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- ввести регулярный мониторинг нормативной базы, позволяющий оперативно обновлять документы и учитывать реальные потребности студентов данной категории;
- разработать единые методические рекомендации и типовые регламенты, обеспечивающие унификацию и повышение качества работы вуза.

Анализ архитектурно-пространственной организации образовательной среды показал, что именно архитектурная и инфраструктурная доступность остается одной из самых проблемных зон для студентов с особыми образовательными потребностями. Данные мониторинга показывают, что значительная часть вузов до сих пор не обеспечивает базовые условия безбарьерности. Во многих университетах отсутствуют адаптированные маршруты передвижения, поручни и пандусы, доступные санитарные помещения, а также корректно организованные входные группы. Отдельным аспектом стала обеспеченность специальным оборудованием. По результатам мониторинга, лишь 36 % вузов полностью оснащены необходимыми средствами обучения, 44 % — частично и 20 % затруднились дать оценку. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

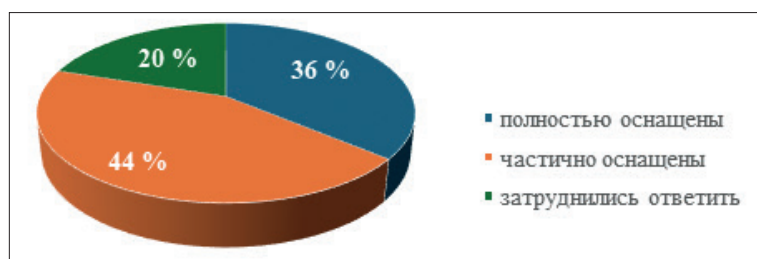


Рис. 1. Результаты изучения архитектурно-пространственной доступности
Fig. 1. The results of the study of architectural and spatial accessibility of universities

В качестве причин таких дефицитов респонденты отметили:

- ограниченное финансирование;
- нехватку качественного специализированного оборудования;

– недостаточную информированность административных команд о современных требованиях к доступной среде для студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Для решения выявленных проблем мы предлагаем несколько управленческих решений: во-первых, проводить регулярный аудит доступности на основе паспортов доступности и международных стандартов; во-вторых, модернизировать архитектурную и предметно-пространственную среду не только внутри корпусов, но и на прилегающих территориях, формируя доступный кампус в целом; в-третьих, разрабатывать чек-листы и методические рекомендации по организации пространства для студентов с ОВЗ и инвалидностью с учетом их особых образовательных потребностей и требований международных образовательных программ.

Отдельного внимания заслуживают результаты анализа профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава вузов. Полученные данные также показали наличие ряда проблем. Прежде всего, во многих университетах преподаватели зачастую отмечают нехватку представлений о специфике образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью, затрудняются в выборе адекватных методов взаимодействия. Кроме того, сохраняются сложности с адаптацией учебных материалов, особенно в практико-ориентированных дисциплинах, где требуется модификация заданий и форм работы. Также было зафиксировано, что во многих случаях используются ограниченные модели оценивания, что не всегда позволяет учитывать реальные функциональные возможности студентов данной категории. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

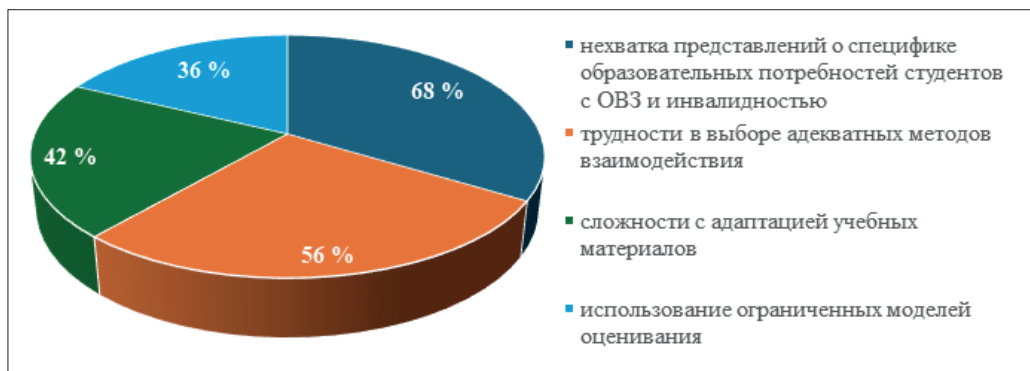


Рис. 2. Результаты изучения профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава

Fig. 2. The results of the study of professional competencies of the teaching staff

Для решения выявленных проблем мы предлагаем следующие управленческие решения:

– расширять систему повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, включая модульные курсы повышения квалификации, профессиональную переподготовку;

– организовать и проводить научно-практические мероприятия по инклюзивным технологиям обучения и воспитания, ориентированные как на российский, так и на международный опыт.

Оценка методического обеспечения и адаптации образовательного процесса показали, что 68 % вузов имеют формальные адаптированные учебные планы, которые не учитывают реальные потребности студентов с особыми образовательными потребностями. В 92 % случаев индивидуализация ограничивается переносом сроков или изменением формы зачета, 56 % вузов отмечают недостаток методических материалов и трудности с адаптацией контента и применением ассистивных технологий.

Для устранения выявленных дефицитов представляются перспективными следующие управленческие решения:

– актуализация учебных планов с учетом реальных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью (включение гибкой нагрузки, адаптированных форм контроля и индивидуального темпа освоения);

– расширение индивидуализации обучения (внедрение гибридных форматов, дистанционных модулей, вариативных учебных маршрутов и расширенного доступа к цифровым ресурсам);

– разработка методических материалов для высшего образования, ориентированных на предметную специфику университетских дисциплин.

По критерию «Организация социального и академического сопровождения» лишь 36 % вузов обеспечивают системную психологическую поддержку студентов с ОВЗ и инвалидностью, только 42 % имеют работающие механизмы социально-педагогического сопровождения, позволяющие учитывать индивидуальные потребности студентов с ОВЗ и инвалидностью, 22 % затруднились ответить на данный вопрос. Полученные результаты представлены на рисунке 3.

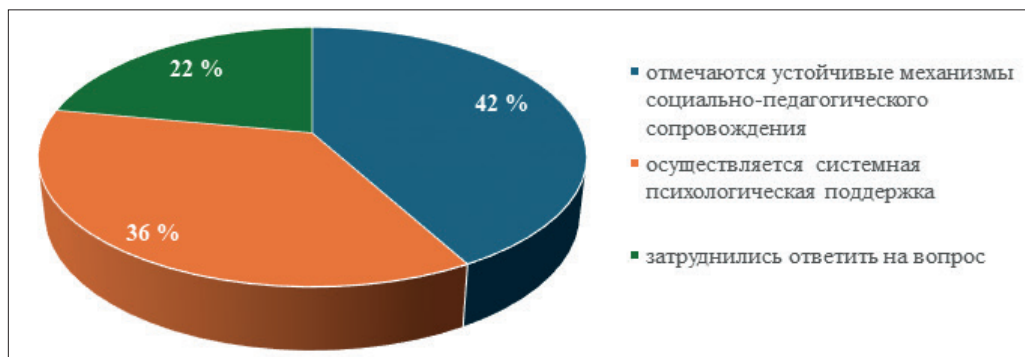


Рис. 3. Результаты изучения социального и академического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью

Fig. 3. The results of the study of social and academic support for students with disabilities

Кроме того, в более чем 62 % университетов студенты с ОВЗ и инвалидностью недостаточно вовлечены в студенческое сообщество, а их участие во внеаудиторных мероприятиях остается ограниченным из-за барьеров доступности и нехватки сопровождающих специалистов.

В качестве перспективных управленческих решений видится:

- развитие служб сопровождения;
- расширение волонтерской поддержки;
- создание доступных форматов внеаудиторных активностей;
- усиление коммуникативной и социальной интеграции студентов с ОВЗ и инвалидностью в жизнь вуза.

Дискуссионные вопросы

Полученные результаты мониторинга подтверждают наличие разрыва между формальной нормативной обеспеченностью инклюзивного образования и фактической управляемостью инклюзивных процессов в вузах. В этой связи дискуссионным остается вопрос о том, какие управленческие механизмы обеспечивают переход от декларативного закрепления инклюзивности к функционирующей системе: стандартизация структуры локальных актов, внедрение типовых регламентов, распределение ответственности между подразделениями и регулярная ревизия нормативной базы на основе мониторинговых данных.

Существенные ограничения были выявлены в сфере архитектурно-пространственной доступности, что актуализирует проблему систематизации инфраструктурных изменений в условиях ограниченных ресурсов. Требуют обсуждения подходы к определению минимума безбарьерной среды и формирование системы показателей, позволяющей объективно оценивать эффективность модернизации. Отдельного внимания заслуживает неоднородность ответов вузов по обеспеченности специальным оборудованием, что указывает на необходимость единых критериев учета средств доступности и повышения прозрачности их инвентаризации.

Не менее значимым является кадровый контур инклюзии: выявленные затруднения профессорско-преподавательского состава и ограниченность применяемых моделей оценивания выводят на вопрос о минимально необходимых инклюзивных компетенциях преподавателя в высшей школе.

Результаты по методическому обеспечению демонстрируют риск «административной индивидуализации», когда адаптация образовательного процесса сводится преимущественно к переносам сроков и изменению форм аттестации. Это требует обсуждения институциональных условий перехода к содержательной индивидуализации: разработки предметно-ориентированных адаптированных материалов, внедрения гибридных модулей и вариативных траекторий, расширения использования ассистивных технологий при сохранении единых академических требований и прозрачных критериев оценивания.

Дефициты социального и академического сопровождения и ограниченная вовлеченность студентов с ОВЗ и инвалидностью во внеаудиторную деятельность актуализируют проблему выбора оптимальной модели поддержки в вузе. Перспективным направлением дискуссии является определение соотношения функций специализированных служб сопровождения, тьюторских практик, волонтерской помощи и механизмов обратной связи, обеспечивающих устойчивую социальную и коммуникативную интеграцию студентов в университетскую среду.

Заключение

Проведенное мониторинговое исследование позволило комплексно оценить состояние инклюзивной образовательной среды для студентов с ОВЗ и инвалидностью по ключевым критериям. Полученные данные подтверждают, что наличие формальных элементов инклюзивности в вузах не всегда обеспечивает ее реальную эффективность и доступность для студентов с особыми образовательными потребностями. Представленные результаты обосновывают необходимость перехода от точечных мероприятий к системному управлению инклюзивной средой. Предложенные управленческие решения могут быть использованы вузами при разработке программ развития инклюзивного образования, корректировке локальных актов и построении устойчивой системы поддержки студентов с ОВЗ и инвалидностью с учетом их особых образовательных потребностей.

Список источников

1. Левченко, И. Ю., и Гусейнова, А. А. (2016). К проблеме стандартизации специальных условий образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Стандарты и мониторинг в образовании*, 4(4), 45–49. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26672494>
2. Левченко, И. Ю., Приходько, О. Г., Гусейнова, А. А., и Мануйлова, В. В. (2018). *Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство*. Москва: Национальный книжный центр. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36564096>
3. Богданова, Т. Г., Гусейнова, Л. А., Назарова, Н. М., Приходько, О. Г., Ушакова, Е. В., и Яковлева, И. М. (2018). *Педагогика инклюзивного образования*. Учебник. Москва: ИНФРА-М. 335 с. (Сер. «Высшее образование: бакалавриат»). https://www.elibrary.ru/author_items.asp
4. Приходько, О. Г., Левченко, И. Ю., Мануйлова, В. В., и Гусейнова, А. А. (2020). Создание условий для обеспечения доступности среды специализированной модели базовых профессиональных образовательных организаций. *Специальное образование*, 1(57), 152–166. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42799863>
5. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>

6. Мануйлова, В. В. (2018). Реализация мероприятий по совершенствованию системы инклюзивного профессионального образования в субъектах Российской Федерации. *Гуманитарные науки*, 2(42), 20–25. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35141793>
7. Алехина, С. В., Самсонова, Е. В., и Шеманов, А. Ю. (2022). Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. *Психологическая наука и образование*, 27(5), 69–84. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50084757>
8. Близинок, О. А., и Сенченков, Н. П. (2020). Понятие «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия. *Человек и образование*, 4(4), 112–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiyainkluzivnaya-obrazovatel'naya-sreda-inkluzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-shodstva-i-razlichiya>
9. Екжанова, Е. А. (2022). Современное состояние специального и инклюзивного образования. *Системная психология и социология*, 2(42), 26–35. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.42.2.03>
10. Prikhodko, O., Manuylova, V., Huseynova, A., & Yugova, O. (2019). Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation. In *SHS Web of Conferences*. The conference proceedings. Don State Technical University, 10007. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44549744>
11. Назарова, Н. М. (2020). Проблема оценки качества инклюзивного образования. В: *Мировые тенденции специального и инклюзивного образования*. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции (с. 169–176) <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452452>
12. Яковлева, И. М. (2020). Проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе. В: *Мировые тенденции специального и инклюзивного образования*. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции (с. 276–281). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452472>
13. Самсонова, Е. В., Быстрова, Ю. А., и Мануйлова, В. В. (2023). Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование. *Клиническая и специальная психология*, 12(2), 192–214. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54209313>
14. Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London, UK: David Fulton. 175. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
15. Ashby, C. (2012). Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/154979691203700204>. https://www.academia.edu/1865681/Disability_Studies_and_Inclusive_Teacher_Preparation_A_Socially_Just_Path_for_Teacher_Education
16. McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2020). Assistive Technologies, Educational Engagement and Psychosocial Outcomes among Students with Disabilities in Higher Education. *Disabil Rehabil Assist Technol*, 18, 50–58. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33320728/>
17. Wilkens, L., Haage, A., Lüttmann, F., & Bühler, C. R. (2021). Digital Teaching, Inclusion and Students' Needs: Student Perspectives on Participation and Access in Higher Education. *Social Inclusion*, 9, 117–129. <https://ideas.repec.org/a/cog/socinc/v9y-2021i3p117-129.html>

18. Love, H. R., & Horn E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education, 40*(4), 204–216. <https://www.sci-hub.ru/10.1177/0271121419846342>
19. Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2020). Organizational and methodological aspects of distance learning for children with special educational needs. In *SHS Web of Conf., 87*. International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career”. https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2020/15/shsconf_ictp2020_00042/shsconf_ictp2020_00042.html
20. Кантор, В. З., Проект, Ю. Л., Никулина, Г. В., Антропов, А. П., Кондракова, И. Э., Залаутдинова, С. Е., и Литовченко, О. В. (2021). Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества. *Клиническая и специальная психология, 10*(3), 106–125. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46683565>
21. Хитрюк, В. В. (2015). *Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования*. Монография. Барановичи: БарГУ, 276 с. <https://rep.barsu.by/handle/data/1295>
22. Соловьева, Т. А. (2020). Кадровое обеспечение системы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник практической психологии образования, 17*(2), 49–52. www.elibrary.ru/item.asp?id=44061113
23. Левченко, И. Ю., Приходько, О. Г., Гусейнова, А. А., и Мануйлова, В. В. (2018). *Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство*. Учебное пособие. Москва: Национальный книжный центр. 112 с. (Специальная психология). ISBN 978-5-4441-0260-2. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36564096>
24. Guseynova, A. A. (2022). Special Educational Needs of Preschool Children with Musculoskeletal Disorders. In Arinushkina, A. A. & Korobeynikov, I. A. (Eds.). *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars* (pp. 203–209). Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_21

References

1. Levchenko, I. Yu., & Guseynova, A. A. (2016). On the Problem of Standardization of Special Educational Conditions for Students with Disabilities. *Standards and Monitoring in Education, 4*(4), 45–49. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26672494>
2. Levchenko, I. Yu., Prikhodko, O. G., Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2018). *Inclusive Education: Special Conditions for Including Students with Disabilities in the Educational Space*. Moscow: National Book Center. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36564096>
3. Bogdanova, T. G., Guseynova, L. A., Nazarova, N. M., Prikhodko, O. G., Ushakova, E. V., & Yakovleva, I. M. (2018). *Pedagogy of Inclusive Education*. Textbook. Moscow: INFRA-M. 335 p. (Series “Higher Education: Bachelor’s Degree”). https://www.elibrary.ru/author_items.asp
4. Prikhodko, O. G., Levchenko, I. Yu., Manuilova, V. V., & Guseynova, A. A. (2020). Creating conditions for ensuring the accessibility of the environment of the specialized model of basic vocational educational organizations. *Special education, 1*(57), 152–166. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42799863>

5. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
6. Manuilova, V. V. (2018). Implementation of measures to improve the system of inclusive vocational education in the constituent entities of the Russian Federation. *Humanities*, 2(42), 20–25 <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xrfjff&ysclid=mkzg9x-Oui1296554514>
7. Alekhina, S. V., Samsonova, E. V., & Shemanov, A. Yu. (2022). An approach to modeling an inclusive environment of an educational organization. *Psychological Science and Education*, 27(5), 69–84 <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50084757&ysclid=mkzg-1gvtna796479989>
8. Bliznyuk, O. A., & Senchenkov, N. P. (2020). The concept of “inclusive educational environment”, “inclusive educational space”: similarities and differences. *Man and Education*, 4(4), 112–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-inklyuzivnaya-obrazovatel'naya-sreda-inklyuzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-shodstva-i-razlichiya?ysclid=m-16m8dnk1544428140>
9. Ekzhanova, E. A. (2022). The current state of special and inclusive education. *Systemic Psychology and Sociology*, 2(42), 26–35. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.42.2.03>
10. Prikhodko, O., Manuylova, V., Huseynova, A., & Yugova, O. (2019). Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation. In: *SHS Web of Conferences*. The conference proceedings. Don State Technical University, 10007. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44549744>
11. Nazarova, N. M. (2020). The problem of assessing the quality of inclusive education. In *World trends in special and inclusive education*. Collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference (pp. 169–176) <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452452&ysclid=m4iei69wq786888620>
12. Yakovleva, I. M. (2020). Problems of inclusive education of children with disabilities at the present stage. In *World trends in special and inclusive education*. Collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference (pp. 276–281). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452472>
13. Samsonova, E. V., Bystrova, Yu. A., & Manuilova, V. V. (2023). The current state of the inclusive educational environment in professional educational organizations of secondary vocational education: a pilot study. *Clinical and special psychology*, 12(2), 192–214. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54209313>
14. Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London, UK: David Fulton. 175. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
15. Ashby, C. (2012). Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/154979691203700204> https://www.academia.edu/1865681/Disability_Studies_and_Inclusive_Teacher_Preparation_A_Socially_Just_Path_for_Teacher_Education
16. McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2020). Assistive Technologies, Educational Engagement and Psychosocial Outcomes among Students with Disabilities in Higher Education. *Disabil Rehabil Assist Technol*, 18, 50–58. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33320728/>

17. Wilkens, L., Haage, A., Lüttmann, F., & Bühler, C. R. (2021). Digital Teaching, Inclusion and Students' Needs: Student Perspectives on Participation and Access in Higher Education. *Social Inclusion*, 9, 117–129. <https://ideas.repec.org/a/cog/socinc/v9y2021i3p117-129.html>
18. Love, H. R., & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204–216. <https://www.sci-hub.ru/10.1177/0271121419846342?ysclid=ml6nzwslf704796382>
19. Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2020). Organizational and methodological aspects of distance learning for children with special educational needs. In *SHS Web of Conf.*, 87. International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career”.
20. Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Nikulina, G. V., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E., Zaulatdinova, S. E., & Litovchenko, O. V. (2021). Inclusive professional competencies: An assessment paradigm of the pedagogical community. *Clinical and Special Psychology*, 10(3), 106–125. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46683565&ysclid=mhaje1uahs504024960>
21. Khitryuk, V. V. (2015). *Inclusive readiness of the teacher: genesis, phenomenology, concept of formation*. Monograph. Baranovichi: BarSU, 276 p. <https://rep.barsu.by/handle/data/1295>
22. Solovieva, T. A. (2020). Personnel provision of the education system for students with disabilities. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 17(2), 49–52. www.elibrary.ru/item.asp?id=44061113&ysclid=mhak2mzao0880921407
23. Levchenko, I. Yu., Prikhodko, O. G., Guseynova, A. A., & Manuilova, V. V. *Inclusive Education: Special Conditions for Including Students with Disabilities in the Educational Space*. A Study Guide. Moscow: National Book Center, 2018. 112 p. (Special Psychology). ISBN 978-5-4441-0260-2. EDN YQCTFB. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36564096>
24. Guseynova, A. A. (2022). Special Educational Needs of Preschool Children with Musculoskeletal Disorders. In Arinushkina, A. A., & Korobeynikov, I. A. (Eds.). *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars* (pp. 203–209). Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13646-7_21

Статья поступила в редакцию: 05.09.2025;
одобрена после рецензирования: 30.11.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 05.09.2025;
approved after reviewing: 30.11.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторах / Information about the authors:

Аша Айирмагомедовна Гусейнова — кандидат педагогических наук, доцент департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Ascha Ay. Guseynova — Candidate (PhD) of Education Sciences, Associate Professor at the Department of Socio-Psychological Technologies and Correctional and Developmental Techniques, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

guseynovaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>

Виктория Викторовна Мануйлова — доктор педагогических наук, профессор департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Victoria V. Manuilova — Doctor of Sciences in Education, Professor of the Department of Socio-Psychological Technologies and Correctional and Developmental Techniques, Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.



Научно-исследовательская статья

УДК 159.9.072.43

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-169-189

АУТЕНТИЧНОСТЬ В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

*Игорь Викторович Вачков^{1, a},
Александра Сергеевна Пучкова^{1, b}*

¹ Московский институт психоанализа,
Москва, Россия

^a igorvachkov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>

^b alexandra.puchkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0373-4794>

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей взаимосвязи аутентичности и качества романтических отношений в период ранней взрослости. В исследовании приняли участие 73 респондента в возрасте 18–35 лет. Был применен комплекс психодиагностических методик, включающий опросник аутентичности Керниса – Голдмана (AI-3), мультиопросник измерения романтической привязанности (MIMARA) и тест экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях (ТЭММО). В ходе анализа с использованием методов непараметрической статистики (критерий Краскела – Уоллиса, коэффициент корреляции Спирмена) были выявлены значимые связи между изучаемыми переменными и установлены межгрупповые различия в показателях в зависимости от статуса романтических отношений (официальный брак, свободные отношения, моногамные незарегистрированные отношения).

Ключевые слова: аутентичность, романтические отношения, романтическая привязанность, ранняя взрослость, доверие, близость, любовь, экзистенциальная исполненность, экзистенциальное переживание

Research article

UDC 159.9.072.43

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-169-189

**AUTHENTICITY IN ROMANTIC RELATIONSHIPS
DURING THE PERIOD OF EARLY ADULTHOOD**

*Igor V. Vachkov^{1, a},
Alexandra S. Puchkova^{1, b}*

¹ Moscow Institute of Psychoanalysis,
Moscow, Russia

^a igorvachkov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>

^b alexandra.puchkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0373-4794>

Abstract. This article examines the relationship between authenticity and the quality of romantic relationships during early adulthood. The study involved 73 respondents aged 18–35 years. A set of psychodiagnostic tools was used, including the Kernis – Goldman Authenticity Inventory (AI-3), the Multidimensional Inventory of Marital and Romantic Attachment (MIMARA), and the Test of Existential Motivations in Interpersonal Relationships (TEMIR). Analysis using non-parametric statistical methods (Kruskal – Wallis test, Spearman’s correlation coefficient) revealed significant correlations between the variables and identified intergroup differences in scores depending on romantic relationship status (formal marriage, casual relationships, monogamous unregistered relationships).

Keywords: authenticity, romantic relationships, romantic attachment, early adulthood, trust, intimacy, love, existential fulfillment, existential experience

Для цитирования: Вачков, И. В., и Пучкова, А. С. (2026). Аутентичность в романтических отношениях в период ранней взрослости. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 169–189. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-169-189>

For citation: Vachkov, I. V., & Puchkova, A. S. (2026). Authenticity in romantic relationships during the period of early adulthood. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 169–189. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-169-189>

Введение

Современное общество претерпевает значительные социальные и культурные изменения, которые оказывают влияние на процессы становления личности и формирования межличностных отношений. При кажущейся растущей возможности для онлайн- и офлайн-контактов молодые люди все чаще сообщают о переживании глубокого одиночества и трудностях в установлении подлинной близости. Ряд исследователей связывает эту тенденцию с усилением индивидуалистических, эгоцентрических установок в культуре, которые, фокусируя человека на самореализации и автономии,

могут затруднять формирование глубоких, взаимозависимых связей (Чернобровкина, 2007). В частности, современная социокультурная среда, несмотря на ее потенциальную ресурсность для развития просоциального поведения и эмоционального интеллекта, зачастую не способствует формированию навыков глубокой межличностной близости, акцентируя скорее индивидуальные достижения (Борисова, 2024).

В контексте данного исследования особое внимание уделяется периоду ранней взрослости (20–35 лет), который является критическим для формирования паттернов интимных отношений. Это этап активного самоопределения, поиска идентичности и установления значимых личных связей (Карабанова, 2005), где решаются фундаментальные вопросы близости, доверия и взаимной уязвимости. Как отмечается в исследованиях, романтические отношения в молодости приобретают главенствующую роль, являясь важнейшим условием качественного проживания жизни и предиктором общего благополучия (Борисова, 2024; Rivera et al., 2019). В то же время в ранней взрослости потребность в самореализации выходит на первый план, создавая потенциальное напряжение между стремлением к автономии и потребностью в глубокой связи с другим (Вачков, и Храмова, 2021).

В условиях высокого давления со стороны общества и установленных стандартов многие молодые люди испытывают трудности с проявлением своей подлинной сущности, что приводит к внутренним конфликтам, проблемам в коммуникации и снижению удовлетворенности отношениями (Кудашевич, 2022).

Для преодоления этого противоречия необходим ракурс, способный интегрировать стремление к аутентичному самоосуществлению с фундаментальной человеческой потребностью в глубоких отношениях. Такой синтез предлагает экзистенциальный подход, который рассматривает человека не как изолированную самость, а как «бытие-в-мире», чья подлинность раскрывается в том числе в диалоге и встрече с другим. Это подтверждается данными, свидетельствующими о том, что попытка построения аутентичных отношений может быть обречена на провал, если ее реализует лишь один партнер, а другой не готов к открытости и восприимчивости (Борисова, 2024; Brunell et al., 2010).

В отличие от традиционного психологического понимания, акцент здесь переносится с субъекта переживания на объект любви, что придает отношениям иной онтологический смысл. Подобная перспектива позволяет рассматривать любовь как способ преодоления эгоцентризма и раскрытия диалогической природы человеческого существования (Омарбекова, 2012).

На этом фоне особую значимость приобретает феномен аутентичности, который отражает способность человека быть верным своим чувствам, мыслям и ценностям при взаимодействии с другими людьми (Бьюдженталь, 1998). Аутентичность как важный аспект экзистенциального подхода подразумевает способность человека осознавать и формировать свой жизненный путь. Ж.-П. Сартр рассматривал человека как существо, лишенное изначально заданной сущности: его природа не определяется ни биологическими,

ни социальными детерминантами, а формируется в процессе личного выбора и ответственного действия. По мнению философа, человек существует постольку, поскольку сам конструирует собственную идентичность, утверждая себя через свободное принятие решений и осознание их последствий (Сартр, 2017). Развивая эту линию экзистенциальной мысли, М. Хайдеггер подчеркивал, что подлинное существование возможно лишь тогда, когда индивид активно сотворяет себя из тех возможностей, которые открывает ему бытие. Аутентичная жизнь не дана человеку изначально, а достигается через внутреннюю работу самопонимания, самовыражения и реализации потенциала, скрытого в его экзистенции. В этом смысле аутентичность становится формой самореализации, направленной на преодоление отчуждения и утверждение собственной уникальности в мире (Хайдеггер, 2003).

Многие современные исследования подтверждают, что аутентичность в отношениях способствует формированию глубокого доверия, взаимопонимания и взаимного уважения. Люди, способные проявлять свою подлинность, чаще испытывают чувство удовлетворения и гармонии в отношениях (Gouveia et al., 2015; Lopez, & Rice, 2006).

Романтические отношения играют ключевую роль в межличностном взаимодействии и оказывают значительное влияние на эмоциональное состояние человека (Lenton et al., 2014). Потребность в любви и взаимной привязанности является одной из основных человеческих потребностей, а достижение искренней интимности с романтическим партнером становится важной задачей в юношеском и раннем взрослом возрасте (Цветкова, и Макарова, 2014). Представления о романтических отношениях в период ранней взрослости динамичны и зависят от наличия или отсутствия партнера: для состоящих в отношениях на первый план выходят взаимопонимание, доверие и поддержка, тогда как для не состоящих в отношениях — встречи, легкое общение и симпатия (Кудашевич, 2022).

В работе К. А. Бочавера романтические отношения трактуются как особый вид диадического взаимодействия, возникающего преимущественно в подростковом возрасте и сохраняющего свои особенности на последующих этапах развития личности (Бочавер, 2012). Концепция Дж. Боулби позволяет рассматривать аутентичность не только как внутренний экзистенциальный процесс самоприсвоения опыта, но и как фактор, влияющий на динамику привязанности. Способность личности опираться на собственные ценности и внутреннюю согласованность определяет степень ее открытости в отношениях, готовность доверять, выдерживать эмоциональные риски и формировать зрелую, не основанную на тревоге, близость (Бочавер, 2012; Крюкова и др., 2019). Экзистенциальный взгляд при этом придает феномену любви дополнительную глубину, выраженную в осознании целостности и подлинного богатства внутреннего содержания человека (Франкл, 2001).

В экзистенциальной перспективе романтические отношения не сводятся к чувственности или романтическому влечению, а раскрываются как форма внутренней свободы, проявляющейся в способности принимать другого

во всей его уникальности. В экзистенциальной антропологии В. Франкла переживание любви рассматривается как одно из фундаментальных проявлений человеческого бытия. В рамках его концепции такое переживание обозначает способность личности реализовывать заложенный в ней потенциал, раскрывать собственную сущность через осмысленное участие в жизни другого человека (Франкл, 1990). Любовь, по В. Франклу, становится способом выхода за пределы индивидуального существования и условием подлинного самоосуществления. Кроме того, центральное место в логотерапевтической системе занимает идея трех групп ценностей: творчества, переживания и отношения. Именно через отношения (ценности переживания) человек прикасается к бытию другого, открывая смысл, который нельзя найти иначе как во встрече и сопричастности (Франкл, 2001).

Следовательно, аутентичность и привязанность оказываются взаимосвязанными конструктами: подлинность задает условия для эмоциональной устойчивости, а характер привязанности определяет формы проявления аутентичности во взаимодействии с партнером. Именно поэтому теория привязанности представляется ключевым теоретическим компонентом анализа романтических отношений, выступая связующим звеном между феноменологией любви, психологической структурой интимности и эмпирическими параметрами, поддающимися исследованию.

В связи с этим перед нами встает вопрос: каковы особенности взаимосвязи аутентичности и процесса формирования глубоких романтических отношений в период ранней взрослости?

Методологические основания исследования

Целью данного исследования является выявление психологических особенностей взаимосвязи аутентичности и качества романтических отношений в период ранней взрослости, определение факторов, способствующих ее развитию в указанном возрастном периоде.

Задачи исследования:

- 1) организовать исследование и описать выборку, охарактеризовать социально-демографические особенности участников (возраст, пол, статус отношений);
- 2) представить психодиагностический инструментарий (AI-3, MIMARA, ТЭММО);
- 3) выявить взаимосвязи между основными переменными, проанализировать связи аутентичности с характеристиками романтической привязанности и экзистенциальными мотивациями, обсудить результаты;
- 4) проверить межгрупповые различия, сравнить показатели аутентичности, привязанности и экзистенциальных мотиваций у подгрупп, выделенных по статусу отношений.

Исходя из темы исследования и поставленных задач, нами были отобраны следующие методики: опросник аутентичности Керниса – Голдмана (Authenticity

Inventory, AI-3) в русскоязычной адаптации С. К. Нартовой-Бочавер (Нартова-Бочавер и др., 2022), мультиопросник измерения романтической привязанности (Multi-Item Measure of Adult Romantic Attachment, MIMARA) в русскоязычной адаптации Т. Л. Крюковой, О. А. Екимчик и Т. П. Опекиной (Крюкова, Екимчик, и Опекина, 2019), тест экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях (ТЭММО) В. Б. Шумского, Е. М. Уколовой и Е. Н. Осина (Уколова, Шумский, и Осин, 2016).

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные от 73 респондентов в возрасте от 18 до 35 лет. Средний возраст участников составил 28,2 года при стандартном отклонении 5,1, что позволяет охарактеризовать выборку как представленную людьми периода ранней зрелости. По половому признаку выборка носит неоднородный характер. В исследовании приняли участие: 21 мужчина (28,8 %) и 52 женщины (71,2 %).

Участники исследования различались и по характеру отношений. Так, 18 человек (24,7 %) состоят в официальном браке, 22 человека (30,1 %) находятся в свободных отношениях, а 33 респондента (45,2 %) поддерживают моногамные романтические отношения без официальной регистрации.

В рамках данного исследования эмпирическая часть была разбита на два больших этапа. На первом этапе осуществлялся сбор эмпирического материала с применением комплекса психодиагностических методик. Он проводился на базе онлайн-платформы с использованием сервиса Yandex Forms в период с февраля по июль 2025 года. На втором этапе проводился анализ полученного материала с использованием методов математической статистики. Первоначально была проведена проверка распределений с помощью критерия Шапиро – Уилка, которая показала отклонение данных от нормального распределения. Для выявления различий в зависимости от статуса отношений (официальный брак, свободные отношения, моногамные романтические отношения без официальной регистрации) применялся критерий Краскела – Уоллиса, поскольку статистические данные не имеют нормального распределения и в сравнительном анализе участвует три группы. Связи между показателями аутентичности, особенностями романтической привязанности и экзистенциальных мотиваций анализировались с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования

В таблице 1 представлены выявленные взаимосвязи между показателями романтической привязанности и аутентичностью в отношениях.

Шкалы осознанности, непредвзятости, поведения отрицательно коррелируют с: фрустрацией ($p < 0,001$), ревностью, страхом ($p < 0,001$), цеплянием за партнера ($p < 0,01$), а также амбивалентностью ($p < 0,001$). Однако со шкалой непредвзятость последний показатель связан более слабо ($p < 0,01$). При этом наблюдается одна положительная связь между показателями осознанности,

Таблица 1 / Table 1

**Результаты корреляционного анализа романтической привязанности
и аутентичности в отношениях**
**The Results of the Correlation Analysis of Romantic Attachment and Authenticity
in Relationships**

| Название шкалы | Осознанность | Непредвзятость | Поведение | Отношения |
|-------------------------------|--------------|----------------|------------|-----------|
| Фрустрация | -0,4409*** | -0,3844** | -0,4365*** | 0,1360 |
| Стремление к сближению | -0,1396 | -0,1785 | -0,3837 | 0,4358 |
| Самоподдержка | 0,0981 | 0,0573 | 0,4801*** | -0,2848* |
| Амбивалентность | -0,5079*** | -0,4068** | -0,4568*** | 0,1960 |
| Доверие, уверенность | 0,4904*** | 0,4604*** | 0,5510*** | -0,0301 |
| Ревность, страх | -0,6209*** | -0,5298*** | -0,5343*** | 0,1829 |
| Цепляние за партнера | -0,4095** | -0,4809*** | -0,5468*** | 0,4482*** |

Примечание: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

непредвзятости, поведения и шкалой доверия ($p < 0,001$). Шкала отношения демонстрирует отрицательную связь с показателями самоподдержки ($p < 0,05$) и положительную с уровнем цепляния за партнера ($p < 0,001$).

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа показателей романтической привязанности и экзистенциальных мотиваций в отношениях.

Экзистенциальная исполненность в отношениях отрицательно коррелирует со шкалами «фрустрация» и «амбивалентность» и положительно со шкалой «стремление к сближению» ($p < 0,001$). Кроме того, выявлена слабая, но статистически значимая отрицательная связь с показателями «самоподдержка» и «ревность, страх» ($p < 0,05$).

У шкалы «фрустрация» наиболее сильно выражена отрицательная связь с интегральными показателями фундаментальных мотиваций (ФМ): «доверие в отношениях», «аутентичность в отношениях». Менее сильно выражена связь с показателями «ценность жизни в отношениях» и «смысл отношений».

Та же тенденция сохраняется для всех шкал, входящих в данные интегральные показатели, кроме показателей «защищенность» (из ФМ-1) и «возможность для деятельности» (из ФМ-4). Защищенность не играет статистически значимой роли, как другие показатели, в корреляции с фрустрацией, в то время как возможность для деятельности, наоборот, более значима, чем другие показатели из ФМ-4.

Показатель «стремление к сближению» положительно коррелирует со всеми шкалами, кроме шкал «пространство» из ФМ-1 и «справедливое отношение» из ФМ-3. Сильно выраженные корреляции наблюдаются с ФМ-2 «ценность жизни в отношениях»: соотношенность, время и близость ($p < 0,001$).

Корреляционный анализ показателя «самоподдержка» выявил отрицательную связь только с шкалой ФМ-2 «ценность жизни в отношениях». Наиболее сильная отрицательная связь наблюдается у шкалы «время», менее выраженная связь — со шкалой «близость», слабая связь — со шкалой «соотношенность».

Таблица 2 / Table 2

Результаты корреляционного анализа романтической привязанности и экзистенциальных мотиваций в отношениях
 The results of the Correlation Analysis of Romantic Attachment and Existential Motivations in Relationships

| Название шкалы | Фрустрация | Стремление к сближению | Самоподдержка | Амбивалентность | Доверие, уверенность | Ревность, страх | Цепляние за партнера |
|---|------------|------------------------|---------------|-----------------|----------------------|-----------------|----------------------|
| Экзистенциальная исполненность в отношениях | -0,495*** | 0,457*** | -0,261* | -0,459*** | 0,209 | -0,267* | -0,024 |
| ФМ-1: Доверие в отношениях | -0,663*** | 0,288* | -0,140 | -0,664*** | 0,205 | -0,331** | -0,276* |
| Опора | -0,630*** | 0,279* | -0,130 | -0,623*** | 0,220 | -0,374** | -0,252 |
| Защищенность | -0,469 | 0,366** | -0,210 | -0,448*** | 0,159 | -0,232 | -0,086 |
| Пространство | -0,591*** | 0,195 | -0,144 | -0,654*** | 0,154 | -0,266* | -0,337** |
| ФМ-2: Ценность жизни в отношениях | -0,319* | 0,607*** | -0,406** | -0,326* | 0,128 | -0,130 | 0,161 |
| Соотнесенность | -0,281* | 0,434*** | -0,324* | -0,284* | 0,161 | -0,168 | 0,114 |
| Время | -0,264* | 0,744*** | -0,519*** | -0,306* | 0,001 | -0,037 | 0,213 |
| Близость | -0,308* | 0,546*** | -0,364** | -0,252 | 0,166 | -0,161 | 0,148 |
| ФМ-3: Аутентичность в отношениях | -0,546*** | 0,332** | -0,136 | -0,494*** | 0,220 | -0,365** | -0,171 |
| Заинтересованное внимание | -0,460*** | 0,406** | -0,248 | -0,352** | 0,129 | -0,248 | -0,088 |
| Справедливое отношение | -0,496*** | 0,154 | 0,002 | -0,483*** | 0,206 | -0,443*** | -0,250 |
| Признание ценности | -0,486*** | 0,316* | -0,045 | -0,434*** | 0,221 | -0,2984* | -0,146 |
| ФМ-4: Смысл отношений | -0,325* | 0,311* | -0,182 | -0,270* | 0,272* | -0,287* | 0,083 |
| Возможности для деятельности | -0,361** | 0,263* | -0,197 | -0,326* | 0,272* | -0,307* | 0,023 |
| Включенность во взаимосвязи | -0,294* | 0,297* | -0,158 | -0,224 | 0,2864* | -0,261* | 0,087 |
| Совместное будущее | -0,314* | 0,387** | -0,211 | -0,249 | 0,225 | -0,206 | 0,143 |

Примечание: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

Показатель «амбивалентность» наиболее сильно демонстрирует отрицательную связь с интегральными показателями фундаментальных мотиваций (ФМ) «доверие в отношениях», «аутентичность в отношениях». Менее сильно выражена связь с показателями «ценность жизни в отношениях» и «смысл отношений».

Та же тенденция сохраняется для всех шкал, входящих в данные интегральные показатели, кроме показателей «близость» (из ФМ-2) и «включенность во взаимосвязи», «совместное будущее» (из ФМ-4). Они не играют такой статистически значимой роли, как другие показатели.

Корреляционная плеяда показателя «доверие» демонстрирует слабовыраженную связь с ФМ-4 «смысл отношений», а также с двумя шкалами, входящими в этот интегральный показатель: «возможность для деятельности» и «включенность во взаимосвязи» ($p < 0,05$). Шкала «совместное будущее» (из ФМ-4) оказалась статистически незначимой.

Наблюдается ряд средневывраженных отрицательных корреляций между показателем ревности, страха и интегральными показателями ФМ-1 «доверие в отношениях» и ФМ-3 «аутентичность в отношениях»: $p < 0,01$. Слабо выражена связь с ФМ-4 «смысл отношений» ($p < 0,05$). Наиболее сильная связь наблюдается со шкалой «справедливое отношение» (из ФМ-3): $p < 0,001$.

Наконец, корреляционный анализ переменной «цепляние за партнера» показал всего две обратные слабовыраженные корреляции с такими показателями экзистенциальных мотиваций, как ФМ-1 «доверие в отношениях» и одной шкалой, входящей в него («пространство»): $p < 0,05$.

В таблице 3 представлены результаты корреляционного анализа аутентичности в отношениях и экзистенциальных мотиваций в отношениях. Отметим, что между таким показателем аутентичности, как непредвзятость, и экзистенциальными мотивациями в отношениях, связей выявлено не было.

Таблица 3 / Table 3

**Результаты корреляционного анализа аутентичности
в отношениях и экзистенциальных мотиваций в отношениях**

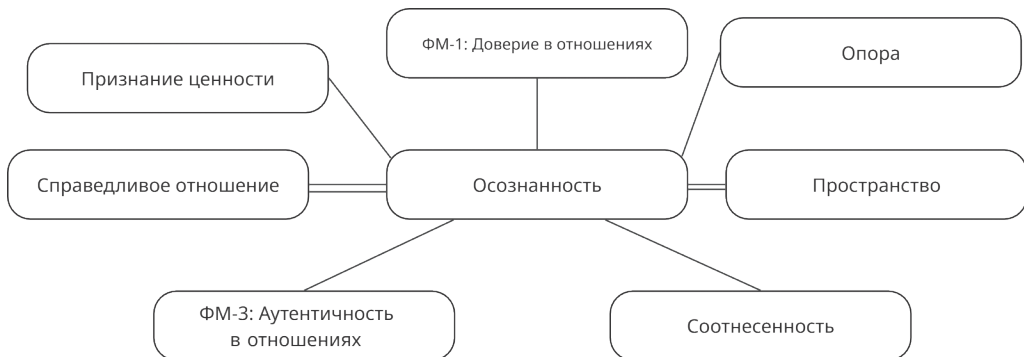
**The Results of the Correlation Analysis
of Authenticity and Existential Motivations in Relationships**

| Название шкалы | Осознанность | Непредвзятость | Поведение | Отношения |
|---|--------------|----------------|-----------|-----------|
| Экзистенциальная исполненность в отношениях | 0,2401 | 0,1519 | 0,1429 | 0,2296 |
| ФМ-1: Доверие в отношениях | 0,2929* | 0,1727 | 0,3217* | 0,0427 |
| Опора | 0,2825* | 0,2372 | 0,3168* | 0,0064 |
| Защищенность | 0,0818 | -0,0178 | 0,1110 | 0,1388 |
| Пространство | 0,3468** | 0,1978 | 0,3312** | -0,0213 |
| ФМ-2: Ценность жизни в отношениях | 0,2026 | 0,0855 | -0,0253 | 0,3331** |
| Соотнесенность | 0,2768* | 0,1384 | 0,0293 | 0,3331** |
| Время | 0,0904 | -0,0045 | -0,1893 | 0,3079* |

| Название шкалы | Осознанность | Непредвзятость | Поведение | Отношения |
|----------------------------------|--------------|----------------|-----------|-----------|
| Близость | 0,1352 | 0,0661 | -0,0105 | 0,2812* |
| ФМ-3: Аутентичность в отношениях | 0,3117* | 0,2167 | 0,2503 | 0,0322 |
| Заинтересованное внимание | 0,1960 | 0,1373 | 0,0879 | 0,0906 |
| Справедливое отношение | 0,3543** | 0,2181 | 0,3098* | -0,0585 |
| Признание ценности | 0,2637* | 0,2042 | 0,2448 | -0,0066 |
| ФМ-4: Смысл отношений | 0,1836 | 0,1085 | 0,0818 | 0,3339** |
| Возможности для деятельности | 0,1345 | 0,1341 | 0,0972 | 0,2379 |
| Включенность во взаимосвязи | 0,1994 | 0,0830 | 0,0600 | 0,3444** |
| Совместное будущее | 0,1587 | 0,0968 | 0,0693 | 0,3386** |

Примечание: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

Корреляционный анализ такого показателя аутентичности, как осознанность, выявил семь положительных связей с показателями экзистенциальных мотиваций (рис. 1).



Условные обозначения: сплошная линия — положительная корреляция ($p \leq 0,05$), двойная сплошная линия — положительная корреляция ($p \leq 0,01$).

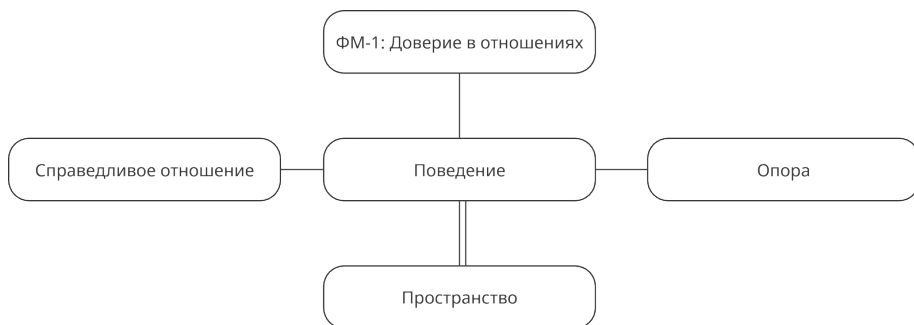
Рис. 1. Корреляционная плеяда связи осознанности и экзистенциальных мотиваций в отношениях

Fig. 1. The Correlational Network between Awareness and Existential Motivations in Relationships

Корреляционный анализ такого показателя аутентичности, как поведение выявил четыре положительные связи с показателями экзистенциальных мотиваций (рис. 2).

Корреляционный анализ такого показателя аутентичности, как отношения, выявил семь положительных связей с показателями экзистенциальных мотиваций (рис. 3).

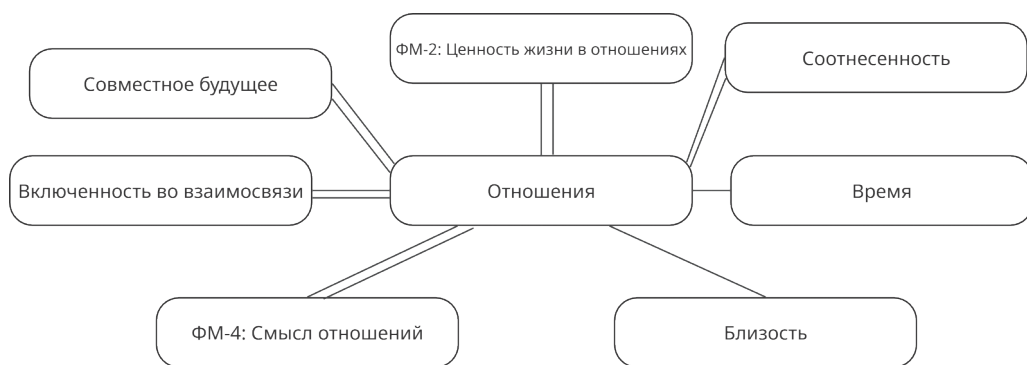
Сравнительный анализ трех групп по критерию статуса отношений (в браке, моногамные отношения, свободные отношения) выявил ряд различий. В таблице 4 представлены статистически значимые показатели романтической привязанности в выделенных группах.



Условные обозначения: сплошная линия — положительная корреляция ($p \leq 0,05$), двойная сплошная линия — положительная корреляция ($p \leq 0,01$).

Рис. 2. Корреляционная плеяда связи показателя поведения и экзистенциальных мотиваций в отношениях

Fig. 2. The Correlational Network Between Behavior and Existential Motivations in Relationships



Условные обозначения: сплошная линия — положительная корреляция ($p \leq 0,05$), двойная сплошная линия — положительная корреляция ($p \leq 0,01$).

Рис. 3. Корреляционная плеяда связи показателя отношений и экзистенциальных мотиваций в отношениях

Fig. 3. The Correlational Network between Relationship and Existential Motivations in Relationships

При сравнении групп только по одному показателю «амбивалентность» была выявлена разница между двумя формами моногамных отношений: в браке и моногамные отношения без официальной регистрации. Во всех остальных случаях значимым оказалось различие только в моногамности и полигамности (свободные отношения) отношений. Обращаясь к сравнительному анализу показателей аутентичности (см. табл. 5), можно заключить, что статистически значимых различий не выявлено ($p > 0,05$).

Сравнительный анализ показателей экзистенциальных мотиваций (см. табл. 6) выявил, что в браке выше показатели, чем в моногамных и свободных отношениях по следующим шкалам ($p < 0,05$): экзистенциальная исполненность

Таблица 4 / Table 4

**Сравнительный анализ романтической привязанности
у респондентов с разным статусом отношений
The Comparative Analysis of Romantic Attachment
Among Respondents with Different Relationship Statuses**

| Показатель | Группа 1 | Группа 2 | <i>W</i> | <i>p</i> |
|------------------------|----------------------|----------------------|----------|--------------|
| Стремление к сближению | Брак | Моногамные отношения | -0,2560 | 0,982 |
| | Брак | Свободные отношения | -4,3273 | 0,006 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -4,0390 | 0,012 |
| Самоподдержка | Брак | Моногамные отношения | -0,2559 | 0,982 |
| | Брак | Свободные отношения | 3,9149 | 0,016 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | 3,9161 | 0,016 |
| Амбивалентность | Брак | Моногамные отношения | 4,34770 | 0,006 |
| | Брак | Свободные отношения | -0,09723 | 0,997 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -2,77320 | 0,122 |
| Ревность, страх | Брак | Моногамные отношения | 4,241 | 0,008 |
| | Брак | Свободные отношения | -1,167 | 0,688 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -3,451 | 0,039 |
| Цепляние за партнера | Брак | Моногамные отношения | 2,518 | 0,176 |
| | Брак | Свободные отношения | -2,601 | 0,157 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -3,390 | 0,044 |

Примечание: жирным шрифтом выделены статистические показатели $p < 0,05$.

Таблица 5 / Table 5

**Сравнительный анализ аутентичности
у респондентов с разным статусом отношений
The Comparative Analysis of Authenticity
Among Respondents with Different Relationship Statuses**

| Показатель | Группа 1 | Группа 2 | <i>W</i> | <i>p</i> |
|----------------|----------------------|----------------------|----------|----------|
| Осознанность | Брак | Моногамные отношения | -1,594 | 0,498 |
| | Брак | Свободные отношения | 1,950 | 0,352 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | 1,760 | 0,427 |
| Непредвзятость | Брак | Моногамные отношения | -2,239 | 0,253 |
| | Брак | Свободные отношения | 0,512 | 0,930 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | 1,862 | 0,452 |
| Поведение | Брак | Моногамные отношения | -1,551 | 0,516 |
| | Брак | Свободные отношения | 2,409 | 0,204 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | 2,898 | 0,101 |
| Отношения | Брак | Моногамные отношения | 0,635 | 0,895 |
| | Брак | Свободные отношения | -3,112 | 0,071 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -3,0304 | 0,082 |

Таблица 6 / Table 6

**Сравнительный анализ экзистенциальных мотиваций
у респондентов с разным статусом отношений
The Comparative Analysis of Existential Motivations
Among Respondents with Different Relationship Statuses**

| Показатель | Группа 1 | Группа 2 | <i>W</i> | <i>p</i> |
|---|----------------------|----------------------|----------|-------------------|
| Экзистенциальная исполненность в отношениях | Брак | Моногамные отношения | -4,441 | 0,005 |
| | Брак | Свободные отношения | -5,153 | < 0,001 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -2,585 | 0,161 |

| Показатель | Группа 1 | Группа 2 | <i>W</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------|----------|-------------------|
| ФМ-1: Доверие в отношениях | Брак | Моногамные отношения | -3,8469 | 0,018 |
| | Брак | Свободные отношения | -3,2971 | 0,052 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -0,5548 | 0,919 |
| Опора | Брак | Моногамные отношения | -4,4645 | 0,005 |
| | Брак | Свободные отношения | -4,0681 | 0,011 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -0,8437 | 0,822 |
| Защищенность | Брак | Моногамные отношения | -4,304 | 0,007 |
| | Брак | Свободные отношения | -4,282 | 0,007 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -1,125 | 0,706 |
| Пространство | Брак | Моногамные отношения | -1,4397 | 0,566 |
| | Брак | Свободные отношения | -0,8401 | 0,824 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | 0,5291 | 0,926 |
| ФМ-2: Ценность жизни в отношениях | Брак | Моногамные отношения | -4,391 | 0,005 |
| | Брак | Свободные отношения | -5,054 | 0,001 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -2,654 | 0,146 |
| Соотнесенность | Брак | Моногамные отношения | -5,068 | < 0,001 |
| | Брак | Свободные отношения | -4,901 | 0,002 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -2,184 | 0,270 |
| Время | Брак | Моногамные отношения | -3,094 | 0,073 |
| | Брак | Свободные отношения | -4,794 | 0,002 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -2,672 | 0,142 |
| Близость | Брак | Моногамные отношения | -3,299 | 0,051 |

| Показатель | Группа 1 | Группа 2 | <i>W</i> | <i>p</i> |
|----------------------------------|----------------------|----------------------|----------|-------------------|
| | Брак | Свободные отношения | -5,028 | 0,001 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -3,190 | 0,062 |
| ФМ-3: Аутентичность в отношениях | Брак | Моногамные отношения | -3,9526 | 0,014 |
| | Брак | Свободные отношения | -3,6157 | 0,028 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -0,5249 | 0,927 |
| Заинтересованное внимание | Брак | Моногамные отношения | -3,123 | 0,070 |
| | Брак | Свободные отношения | -4,152 | 0,009 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -1,551 | 0,516 |
| Справедливое отношение | Брак | Моногамные отношения | -4,1707 | 0,009 |
| | Брак | Свободные отношения | -2,2892 | 0,238 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | 0,9352 | 0,786 |
| Признание ценности | Брак | Моногамные отношения | -3,2832 | 0,053 |
| | Брак | Свободные отношения | -3,3376 | 0,048 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -0,7181 | 0,868 |
| ФМ-4: Смысл отношений | Брак | Моногамные отношения | -4,105 | 0,010 |
| | Брак | Свободные отношения | -4,913 | 0,001 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -3,052 | 0,079 |
| Возможности для деятельности | Брак | Моногамные отношения | -4,769 | 0,002 |
| | Брак | Свободные отношения | -5,302 | < 0,001 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -2,914 | 0,098 |
| Включенность во взаимосвязи | Брак | Моногамные отношения | -3,626 | 0,028 |
| | Брак | Свободные отношения | -4,412 | 0,005 |

| Показатель | Группа 1 | Группа 2 | <i>W</i> | <i>p</i> |
|--------------------|----------------------|----------------------|----------|--------------|
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -2,118 | 0,292 |
| Совместное будущее | Брак | Моногамные отношения | -2,947 | 0,093 |
| | Брак | Свободные отношения | -4,972 | 0,001 |
| | Моногамные отношения | Свободные отношения | -3,434 | 0,040 |

в отношениях, доверие в отношениях, опора, защищенность, ценность жизни в отношениях, соотнесенность, близость, аутентичность в отношениях, смысл отношений, возможности для деятельности, включенность во взаимосвязи. Также были выявлены различия между браком и свободными отношениями ($p < 0,05$) по шкалам «время», «заинтересованное внимание», «признание ценности». Между браком и моногамными отношениями выявлено различие по шкале «справедливое отношение» ($p < 0,05$), в браке показатель оказался выше. Группы в браке и моногамных отношениях имеют статистически выше показатель по шкале совместного будущего, чем группа свободных отношений ($p < 0,05$). По такой шкале, как пространство, статистически значимых различий выявлено не было ($p > 0,05$).

Дискуссионные вопросы

Сопоставление теоретических положений с выявленными статистическими закономерностями обнаруживает как прямые подтверждения концептуальных ожиданий, так и отдельные противоречия, требующие более тонкой интерпретации. Прежде всего, установленные положительные связи между такими компонентами аутентичности, как осознанность, непредвзятость и согласованность поведения, отражают фундаментальную экзистенциальную идею, согласно которой подлинность личности выступает условием формирования устойчивых, непротиворечивых и эмоционально насыщенных межличностных привязанностей.

Так, чем выше осознанность, непредвзятость и аутентичность поведения, тем выше доверие ($p < 0,001$). Одновременно данные показывают снижение эмоциональной уязвимости: осознанность отрицательно связана с амбивалентностью ($p < 0,001$), ревностью и страхом ($p < 0,001$) и фрустрацией ($p < 0,001$); аналогичные отрицательные связи наблюдаются для непредвзятости и поведения.

Данные результаты также согласуются и с положениями теории привязанности, лежащей в основе методики MIMARA. Согласно ее структуре, формирование безопасной модели привязанности сопряжено с низкой выраженностью тревожных переживаний и зависимого поведения, что в нашем исследовании проявилось в отрицательных корреляциях между аутентичностью и ревностью/страхом и между аутентичностью и цеплянием за партнера ($p < 0,001$).

Однако наряду с подтверждением теоретических ожиданий результаты исследования выявили ряд аспектов, выходящих за пределы прямых интерпретаций. Так, отсутствие значимых различий по уровню аутентичности у представителей различных статусов отношений, несмотря на выраженные отличия по экзистенциальным мотивациям, свидетельствует о том, что аутентичность может функционировать преимущественно как стабильно выраженное личностное качество, относительно независимое от формальной структуры партнерства. В то же время значимые различия по параметрам привязанности показывают, что эмоциональная динамика взаимодействия может зависеть от статуса отношений, даже если аутентичность остается неизменной. Полученные результаты, на наш взгляд, указывают на необходимость проведения теоретического разграничения между личностной аутентичностью и ситуативными проявлениями эмоциональной регуляции.

Неоднозначной представляется и структура связей субшкалы «отношения» опросника аутентичности. В отличие от других компонент, демонстрирующих устойчивую связь с показателями эмоциональной зрелости, данный показатель положительно связан с цеплянием за партнера ($r = 0,4482; p < 0,001$) и одновременно отрицательно — с уровнем самоподдержки ($r = -0,2848; p < 0,05$). Полученные данные противоречат концептуальным ожиданиям, согласно которым аутентичность в отношениях должна сопровождаться автономией и внутренней устойчивостью. Вероятно, на этапе ранней взрослости субъективное переживание открытости партнеру может включать элементы эмоциональной зависимости, что и отражено в статистических связях. Такой результат свидетельствует о возрастной специфике формирования аутентичности и необходимости более детального анализа ее межличностной составляющей.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить комплексную взаимосвязь между аутентичностью, стилем романтической привязанности и экзистенциальными мотивациями в период ранней взрослости. Результаты подтвердили, что высокий уровень личностной аутентичности, в особенности такие ее компоненты, как осознанность и аутентичное поведение, статистически значимо связаны с безопасной моделью привязанности, характеризующейся высоким доверием, низкой тревожностью, ревностью и амбивалентностью. Одновременно выявлены тесные положительные связи аутентичности с фундаментальными экзистенциальными мотивациями: доверием, ценностью жизни, аутентичностью и смыслом в отношениях. Это подтверждает теоретический тезис о том, что способность быть верным себе выступает основой для построения глубоких, эмоционально насыщенных и осмысленных партнерских связей. Примечательно, что уровень диспозициональной аутентичности не различался в зависимости от формального статуса отношений, что указывает на ее устойчивость

как личностного свойства, однако значимые различия в экзистенциальных мотивах (в пользу лиц, состоящих в браке) подчеркивают важность институциональной стабильности для переживания полноты и смысла в союзе.

Практические рекомендации, следующие из результатов исследования, могут быть использованы в психологическом консультировании и образовательных программах для молодежи. Во-первых, целесообразно развивать программы, направленные на повышение осознанности и самопонимания, что является ядром аутентичности и косвенно способствует формированию более безопасной привязанности. Во-вторых, психологическая работа с парами может фокусироваться на развитии навыков аутентичной коммуникации — открытого самопредъявления и принятия рисков интимности, что напрямую коррелирует с доверием и снижением деструктивных переживаний. В-третьих, для пар, стремящихся к углублению отношений, актуальной является работа над совместным конструированием экзистенциальных смыслов (ценность настоящего момента, общее будущее, признание уникальности партнера), что особенно значимо для неформализованных союзов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с преодолением выявленных ограничений. Во-первых, целесообразно провести лонгитюдное исследование для установления причинно-следственных связей и изучения динамики аутентичности на разных стадиях развития отношений. Во-вторых, необходимы исследования с более сбалансированной по полу выборкой и расширенным возрастным диапазоном для сравнения выявленных закономерностей в другие возрастные периоды. В-третьих, представляет интерес качественное изучение феномена аутентичности в отношениях через глубинное интервью для понимания парадоксальной связи этой субшкалы с эмоциональной зависимостью. Наконец, перспективным является разработка и апробация тренинговых программ, интегрирующих развитие аутентичности и навыков построения безопасной привязанности, с последующей оценкой их эффективности. Таким образом, данная работа открывает путь к более глубокому, практически ориентированному изучению условий построения зрелых и подлинных романтических отношений в молодости.

Список источников

1. Чернобровкина, С. В. (2007). Кризис ранней зрелости: особенности его переживания и преодоления молодыми людьми с различными социально-демографическими характеристиками. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 2, 27–36. <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-ranney-vzroslosti-osobennosti-ego-perezhivaniya-i-preodoleniya-molodymi-lyudmi-s-razlichnymi-sotsialno-demograficheskimi>
2. Борисова, А. Ю. (2024). Диспозициональная аутентичность и романтические отношения у женщин юношеского и зрелого возраста. *Психологические исследования*, 17(95), 1–21. <https://doi.org/10.54359/ps.v17i95.1597>
3. Карабанова, О. А. (2005). *Возрастная психология*. Конспект лекций. Москва: Айрис-Пресс.

4. Rivera, G. N., Smith, C. M., & Schlegel, R. J. (2019). A window to the true self: The importance of I-sharing in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1640–1650. <https://doi.org/10.1177/0265407518769435>
5. Вачков, И. В., и Храмова, Т. К. (2021). Аутентичность как условие самореализации личности в период ранней взрослости. *Психология и право*, 11(4), 14–24. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110402>
6. Кудашевич, Д. В. (2022). Представления о романтических отношениях юношей и девушек, имеющих романтического партнера. В: Карпова, Н. Л. (Отв. ред.). *Общение в эпоху конвергенции технологий*. Сборник научных трудов (с. 216–219). <https://doi.org/10.24412/cl-36917-2022-216-219>
7. Brunell, A. B., Kernis, M. H., Goldman, B. M., Heppner, W. L., Davis, P., Cascio, E. V., & Webster, G. D. (2010). Dispositional authenticity and romantic relationship functioning. *Personality and Individual Differences*, 48, 900–905. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.018>
8. Омарбекова, С. В. (2012). *Любовь как экзистенциал человеческого бытия*. Монография. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гуманитарного университета.
9. Бьюдженталь, Д. (1998). *Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической психотерапии*. Москва: Класс.
10. Сартр, Ж.-П. (2017). *Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии*. Москва: АСТ.
11. Хайдеггер, М. (2003). *Бытие и время* (В. В. Бибихин, пер.). Харьков: Фолио.
12. Gouveia, T., Schulz, M., & Costa, E. (2015). Authenticity in relationships: Predicting caregiving and attachment in adult romantic relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 63(6), 1–8. <https://doi.org/10.1037/cou0000128>
13. Lopez, F. G., & Rice, K. G. (2006). Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 362–371. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.362>
14. Lenton, A. P., Slabu, L., Bruder, M., & Sedikides, C. (2014). Identifying differences in the experience of (in)authenticity: A latent class analysis approach. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00770>
15. Цветкова, Н. А., и Макарова, Е. Ю. (2014). Гендерные особенности представлений о любви в юношеском возрасте. *Теория и практика общественного развития*, 21, 318–322. <https://doi.org/10.24412/FiFYB22enYs>
16. Бочавер, К. А. (2012). *Романтические отношения в юношеском возрасте: Представления о преодолении трудностей*. Автореферат диссертации кандидата психологических наук. Москва: Национальная электронная библиотека. https://нэб.рф/catalog/000199_000009_005018867
17. Крюкова, Т. Л., Екимчик, О. А., и Опекина, Т. П. (2019). *Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях*. Кострома: КГУ.
18. Франкл, В. (2001). *Психотерапия на практике*. Санкт-Петербург: Речь.
19. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс.
20. Нартова-Бочавер, С. К., Корнеев, А. А., и Резниченко, С. И. (2022). Краткая версия опросника аутентичности Керниса – Голдмана: адаптация в России. *Консультативная психология и психотерапия*, 3, 150–171. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300309>
21. Уколова, Е. М., Шумский, В. Б., и Осин, Е. Н. (2016). ТЭММО — опросник для оценки экзистенциальной исполненности в межличностных отношениях: факторная структура, надежность и валидность. *Экзистенциальный анализ*, 8, 151–181.

References

1. Chernobrovkina, S. V. (2007). The crisis of early adulthood: Features of its experience and overcoming by young people with different socio-demographic characteristics. *Bulletin of Omsk University. Series "Psychology"*, 2, 27–36. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-ranney-vzroslosti-osobennosti-ego-perezhivaniya-i-preodoleniya-molodymi-lyudmi-s-razlichnymi-sotsialno-demograficheskimi>
2. Borisova, A. Yu. (2024). Dispositional authenticity and romantic relationships in women of youth and mature age. *Psychological Studies*, 17(95), 1–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v17i95.1597>
3. Karabanova, O. A. (2005). *Developmental psychology*. Lecture notes. Moscow: Iris-Press. (In Russ.).
4. Rivera, G. N., Smith, C. M., & Schlegel, R. J. (2019). A window to the true self: The importance of I-sharing in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1640–1650. <https://doi.org/10.1177/0265407518769435>
5. Vachkov, I. V., & Khramova, T. K. (2021). Authenticity as a condition for personal self-realization in early adulthood. *Psychology and Law*, 11(4), 14–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110402>
6. Kudashevich, D. V. (2022). Ideas about romantic relationships among young men and women who have a romantic partner. In Karpova, N. L. (Resp. Ed.). *Communication in the era of technological convergence*. Collection of scientific papers (pp. 216–219). (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/cl-36917-2022-216-219>
7. Brunell, A. B., Kernis, M. H., Goldman, B. M., Heppner, W. L., Davis, P., Cascio, E. V., & Webster, G. D. (2010). Dispositional authenticity and romantic relationship functioning. *Personality and Individual Differences*, 48, 900–905. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.018>
8. Omarbekova, S. V. (2012). *Love as an existential of human existence*. A monograph. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk Humanitarian University Publishing House. (In Russ.).
9. Bugental, J. F. T. (1998). *The art of the psychotherapist*. Moscow: Klass. (In Russ.).
10. Sartre, J.-P. (2017). *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology*. Moscow: AST Publishing House. (In Russ.).
11. Heidegger, M. (2003). *Being and time* (V. V. Bibikhin, Trans.). Kharkiv: Folio. (In Russ.).
12. Gouveia, T., Schulz, M., & Costa, E. (2015). Authenticity in relationships: Predicting caregiving and attachment in adult romantic relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 63(6), 1–8. <https://doi.org/10.1037/cou0000128>
13. Lopez, F. G., & Rice, K. G. (2006). Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 362–371. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.362>
14. Lenton, A. P., Slabu, L., Bruder, M., & Sedikides, C. (2014). Identifying differences in the experience of (in)authenticity: A latent class analysis approach. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00770>
15. Tsvetkova, N. A., & Makarova, E. Yu. (2014). Gender differences in ideas about love in youth. *Theory and Practice of Social Development*, 21, 318–322. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/FiFYB22enYs>
16. Bochaver, K. A. (2012). *Romantic relationships in youth: Ideas about overcoming difficulties*. Abstract of Candidate of Sciences (Psychology) dissertation. Moscow: National Electronic Library. (In Russ.). https://нэб.рф/catalog/000199_000009_005018867

17. Kryukova, T. L., Ekimchik, O. A., & Opekina, T. P. (2019). *Psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships*. Kostroma: KSU. (In Russ.).
18. Frankl, V. E. (2001). *Psychotherapy in practice*. Saint Petersburg: Rech. (In Russ.).
19. Frankl, V. E. (1990). *Man's search for meaning*. Moscow: Progress. (In Russ.).
20. Nartova-Bochaver, S. K., Korneev, A. A., & Reznichenko, S. I. (2022). A short version of the Kernis–Goldman Authenticity Inventory: Adaptation in Russia. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 3, 150–171. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300309>
21. Ukolova, E. M., Shumsky, V. B., & Osin, E. N. (2016). TEMIR — A questionnaire for assessing existential fulfillment in interpersonal relationships: Factor structure, reliability and validity. *Existential Analysis*, 8, 151–181. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 17.11.2025;
одобрена после рецензирования: 30.12.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 17.11.2025;
approved after reviewing: 30.12.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторах / Information about the authors:

Игорь Викторович Вачков — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии факультета психологии, Московский институт психоанализа, Москва, Россия.

Vachkov Igor V. — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.

e-mail: igorvachkov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7784-7427>

Александра Сергеевна Пучкова — магистр психологии, Московский институт психоанализа, Москва, Россия.

Alexandra S. Puchkova — Master's Student, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

alexandra.puchkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0008-0373-4794>

Вклад авторов: все авторы отвечают за концептуализацию исследования, разработку методологии, сбор и анализ эмпирических данных, теоретическую интерпретацию результатов и подготовку рукописи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: all authors are responsible for the conceptualization of the study, methodology development, collection and analysis of empirical data, theoretical interpretation of the results, and preparation of the manuscript. The authors declare no conflicts of interest.

Научно-исследовательская статья

УДК 159.954

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-190-210

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*Ольга Викторовна Жерихова^{1, а},
Сергей Юрьевич Степанов^{1, 2, б}*

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

² Херсонский государственный педагогический университет,
Херсон, Россия

^а zherikhova.olya@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0710-9238>

^б stepanovs@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития воображения детей дошкольного возраста в условиях стремительной цифровизации образовательной практики и распространения в ней технологий искусственного интеллекта (ИИ). Исследуется трансформация традиционных подходов к развитию воображения ребенка под влиянием цифровых факторов. В работе представлен анализ, выделяющий как позитивные, так и негативные аспекты влияния цифровых технологий на воображение дошкольников. На основе этого делается вывод, что, с одной стороны, цифровые технологии и искусственный интеллект являются неотъемлемым фактором развития воображения современных детей, а с другой стороны, что ключевая задача родителей и педагогов — разумная и взвешенная интеграция цифровых инструментов в образовательный процесс с учетом результатов ведущихся и будущих психолого-педагогических исследований.

Ключевые слова: воображение, дошкольный возраст, искусственный интеллект, цифровые факторы

Scientific research article

UDC 159.954

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-190-210

**DEVELOPMENT OF IMAGINATION
AMONG PRESCHOOL CHILDREN
IN THE ERA OF DIGITALIZATION
AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

Olga V. Zherikhova^{1, a},
Sergey Yu. Stepanov^{1, 2, b}

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

² Kherson State Pedagogical University,
Kherson, Russia

^a zherikhova.olya@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0710-9238>

^b StepanovS@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>

Abstract. This article addresses the pressing issue of imagination development among preschool children amid the rapid digitalization of educational practices and the growing presence of artificial intelligence (AI) technologies in education. It examines the transformation of traditional approaches to fostering children's imagination under the influence of digital factors. The study presents an analysis highlighting both positive and negative aspects of the impact of digital technologies on the imagination of preschoolers. On this basis, the study concludes that, on the one hand, digital technologies and artificial intelligence constitute an integral factor in the development of imagination in today's children; on the other hand, the key task for parents and educators lies in the reasonable and balanced integration of digital tools into the educational process, taking into account the findings of ongoing and future psychological and pedagogical research.

Keywords: imagination, preschool age, artificial intelligence, digital factors

Для цитирования: Жерихова, О. В., и Степанов, С. Ю. (2026). Развитие воображения детей дошкольного возраста в эпоху цифровизации и искусственного интеллекта. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 190–210. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-190-210>

For citation: Zherikhova, O. V., & Stepanov, S. Yu. (2026). Development of Imagination among Preschool Children in the Era of Digitalization and Artificial Intelligence. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 190–210. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-190-210>

Введение

Нарастающая цифровизация образования открывает новые возможности для развития дошкольников. Например, такой инструмент, как искусственный интеллект, обладает значительным потенциалом для поддержки развития когнитивных функций у детей. Ключевое преимущество этой технологии — способность создавать адаптивную среду, которая подстраивается под индивидуальные потребности каждого ребенка,

делая обучение одновременно эффективным и увлекательным. Воображение как одна из центральных когнитивных функций в дошкольном возрасте во многом определяет траекторию последующего развития ребенка. Оно активно развивается именно в дошкольном возрасте, существенно влияя на развитие речи, и позволяет представить себе конечный результат в образной форме раньше, чем он появится. Воображение как когнитивный процесс позволяет ребенку выходить за пределы непосредственного опыта, моделировать будущее и творчески преобразовывать действительность. Дети прекрасно используют возможности воображаемого мира, где они являются авторами и героями собственных историй и необычных событий. Согласно традиционному взгляду отечественных ученых Л. С. Выготского и О. М. Дьяченко, рассматривающих воображение как высшую психическую функцию, оно формируется и развивается преимущественно в игровой деятельности (Выготский, 1930; Дьяченко, 1986). Вместе с тем развитие воображения у детей дошкольного возраста в условиях цифровизации и внедрения искусственного интеллекта может существенно измениться и/или усложниться, поскольку благодаря современным психологическим исследованиям уже получены факты, указывающие на существенное влияние этих факторов на когнитивные функции у детей (Шпитцер, 2014). Основные противоречия в данном вопросе возникают между традиционными подходами к развитию воображения через аналоговую игру и необходимостью интеграции детей в цифровую среду как естественного современного пространства их жизнедеятельности; между образовательным потенциалом цифровых технологий и их возможным негативным влиянием на развитие ребенка; между уникальностью человеческого творчества и возрастающими возможностями искусственного интеллекта. В данном контексте этот процесс приобретает новые характеристики, требующие серьезного научного осмысления. Также требуется поиск баланса между традиционными и цифровыми практиками развития воображения, позволяющего сохранить уникальные творческие способности человека в эпоху искусственного интеллекта.

Методы исследования

Воображение является одним из фундаментальных понятий в психологии, и его трактовка различными учеными отражает эволюцию научной мысли на протяжении десятилетий. Основными методами данного исследования были изучение и анализ научных литературных источников по проблеме влияния различных факторов, в том числе искусственного интеллекта на развитие воображения детей дошкольного возраста, обобщение изложенных в них результатов, систематизация и концептуализация научных идей представителей разных теоретических подходов к изучению воображения дошкольников.

Результаты исследования

Основы современного понимания природы воображения были заложены в трудах Л. С. Выготского. Воображение, согласно его концепции (в рамках культурно-исторического подхода), — это высшая психическая функция, социальная по своему происхождению и опосредованная знаковыми системами (такими культурными инструментами, как язык, искусство). Л. С. Выготский не противопоставлял воображение и реальность, а видел между ними глубокую связь. В своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте» он утверждал, что всякое воображение строится из элементов, взятых из действительности (Выготский, 1930). Таким образом, творческая деятельность — это комбинирование и переработка прошлого опыта. Ключевой тезис Л. С. Выготского: «Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение» (Выготский, 1930, с. 93). Он также ввел важное понятие о «кривой воображения», показывающей, как его развитие достигает пика в дошкольном возрасте, а затем, с началом школьного обучения, его активность может временно снижаться, чтобы вновь проявиться в новых, более сложных формах (научное творчество, искусство). Л. С. Выготский подчеркивал, что творческая деятельность делает человека существом, обращенным к будущему, созидающему его и видоизменяющему свое настоящее. Эта фундаментальная идея остается актуальной в цифровую эпоху, хотя средства и условия развития воображения существенно изменились.

В рамках своей теории когнитивного развития Ж. Пиаже рассматривал воображение (которое он часто отождествлял с символической функцией или репрезентативным мышлением) как естественный этап развития ребенка (Пиаже, 1994). Оно возникает в дооперациональной стадии (в возрасте 2–7 лет) и тесно связано с эгоцентрическим мышлением и символической игрой. Для Пиаже воображение — это способность к манипулированию символами и представлениями, которые еще не полностью оторваны от конкретных действий и восприятия. Ребенок в этом возрасте может использовать, например, палку как символ лошади, что свидетельствует о развитии у него способности к репрезентации. Таким образом, воображение — это не особая способность, а проявление более общей символической функции сознания, которая позволяет представлять себе отсутствующий объект или действие.

С. Л. Рубинштейн рассматривал воображение как отлет от действительности, но с обязательным последующим возвращением к ней в виде готового продукта (идеи, произведения искусства, изобретения) (Рубинштейн, 1946). Он подчеркивал его связь с другими познавательными процессами, особенно с мышлением и выделял два основных вида воображения: воссоздающее — развертывающееся на основе описания, условного изображения или схемы, и творческое — создающее новые образы, не имеющие прямого аналога в действительности. Рубинштейн, как и Выготский, настаивал на том, что воображение — это не автономный процесс, а преобразование материала, полученного в восприятии и памяти, осуществляемое в деятельности человека.

А. В. Запорожец, развивая идеи Л. С. Выготского, уделял особое внимание эмоциональной функции воображения (Запорожец, 1986). Он рассматривал его как важнейший механизм для предвосхищения результатов деятельности и управления поведением. По его мнению, в дошкольном возрасте воображение позволяет ребенку проигрывать и переживать различные ситуации, что способствует его эмоциональной подготовке к реальным жизненным событиям и их осмыслению. Таким образом, воображение служит не только познанию, но и регуляции эмоциональной сферы.

В западной традиции, особенно в рамках психометрии, воображение часто изучается через призму креативности. Э. П. Торренс, создатель знаменитых тестов творческого мышления, рассматривал воображение как ключевой компонент дивергентного мышления — способности порождать множество разнообразных идей в условиях отсутствия единственного правильного ответа (Torrance, 1988). Для него воображение проявляется в беглости (количестве идей), гибкости (разнообразии идей), оригинальности (уникальности идей) и разработанности (детализации идей).

Значительный вклад в изучение воображения детей внесла О. М. Дьяченко (Дьяченко, 1980). Продолжая традиции Выготского, она исследовала специфику развития воображения в дошкольном возрасте, выделяя его как центральное новообразование дошкольного детства. О. М. Дьяченко выделила два основных типа воображения: познавательное воображение — направлено на создание образов, дополняющих и уточняющих знания об окружающем мире; тесно связано с решением познавательных задач, и аффективное воображение, которое направлено на регуляцию эмоций и защиту «Я»; оно помогает ребенку справляться с конфликтами через создание воображаемых ситуаций (например, представляя себя супергероем). О. М. Дьяченко также показала, что воображение не просто предшествует логическому мышлению, но и продолжает активно с ним взаимодействовать на всех этапах развития ребенка. Работы О. М. Дьяченко подчеркивают важность продуктивных видов деятельности для развития творческого потенциала детей, что особенно значимо в контексте современной цифровой среды, предлагающей новые формы продуктивной деятельности.

Таким образом, понятие воображения в психологии эволюционировало от его понимания как простой комбинации элементов прошлого опыта до сложного многомерного процесса, интегрированного с мышлением, эмоциями и деятельностью. Современный взгляд рассматривает его не как изолированную способность, а как фундаментальный аспект человеческой познавательной способности, отвечающий за предвосхищение, творчество, регуляцию эмоций и решение задач, что особенно ярко проявляется в эпоху цифровых технологий и искусственного интеллекта, предлагающих новые инструменты для его реализации.

Изучение воображения у ребенка дошкольного возраста — это не просто наблюдение за забавными фантазиями, а серьезное исследование краеугольного камня, на котором строится вся будущая личность ребенка. Это все равно

что изучать не просто игру, а внутренний творческий двигатель ребенка, который приводит в движение все сферы его развития.

Воображение является фундаментом познания и адаптации к миру. Ребенок рождается в сложном, многогранном мире, который ему нужно понять. Воображение — это его главный инструмент для освоения неизвестного. Через игру «понарошку» (дочки-матери, больница, стройка) он моделирует системы взрослых отношений, усваивает социальные роли и нормы. Он не просто запоминает, а проигрывает ситуации, пропуская их через себя, тем самым переводя абстрактное знание в личный опыт. Это механизм безопасного и эффективного обучения. Воображение является для ребенка предтечей логического мышления и решения задач. Прежде чем решать задачи в уме, как это делают взрослые, ребенок решает их в воображаемом плане. Чтобы построить башню из кубиков, которая не падает, он сначала должен мысленно представить ее конструкцию. Чтобы найти замену недостающей детали в игре (например, использовать палку вместо ложки), ему необходимо совершить акт творческого замещения — это и есть работа воображения, тесно связанная с гибкостью мышления (Выготский, 1930). Без этой способности невозможно будущее освоение математики, физики, программирования — дисциплин, требующих абстрактного моделирования.

Воображение может быть инструментом эмоционального развития и саморегуляции. Детский мир полон сильных и часто пугающих эмоций. Воображение становится для ребенка безопасным каналом для их выражения и проработки. Проживая страхи через игру (например, побеждая воображаемого монстра), он учится справляться с тревогой. Проигрывая конфликтные ситуации с игрушками, он находит выход для собственной агрессии или обиды. Это естественная и здоровая форма психотерапии, которая помогает обрести эмоциональную устойчивость (Выготский, 1991).

Воображение — это основа креативности, востребованной в будущем. Современный мир меняется стремительно. Ключевым навыком становится не просто знание фактов, а способность мыслить нестандартно, генерировать идеи, видеть новые возможности. Именно в дошкольном возрасте в свободной игре закладывается этот потенциал. Ребенок, которому давали фантазировать, придумывать новые миры и сюжеты, вырастает во взрослого, способного на инновации.

Таким образом, в период дошкольного детства воображение приобретает фундаментальное значение, выходя далеко за рамки простого сопровождения игры. Оно преобразуется в центральный психический инструмент, с помощью которого ребенок осваивает действительность, выстраивает модель личности и готовится к будущим жизненным изменениям. Благодаря активной работе воображения происходит качественное развитие ключевых познавательных процессов: активизируется логическое мышление, тренируется память, концентрируется внимание и обогащается речь. Создавая и преобразуя внутренние образы, ребенок неосознанно практикуется в базовых интеллектуальных операциях — учится анализировать, сопоставлять признаки, группировать понятия и делать выводы. Кроме того, способность к фантазированию становится

для ребенка внутренним ресурсом для преодоления препятствий, нахождения оригинальных решений и гибкой адаптации в новых обстоятельствах.

С началом формирования цифровой среды жизнедеятельности современного человека возникли принципиально новые условия для развития воображения в детском возрасте. С одной стороны, она предлагает беспрецедентные возможности для творчества, с другой — создает серьезные вызовы для когнитивного развития. Искусственный интеллект открывает новые возможности для развития творческого воображения детей. Интеллектуальные системы могут выступать в роли помощников, соавторов и вдохновителей детского творчества, при этом имеются большие риски и угрозы для детского развития.

Искусственный интеллект — это одно из ключевых направлений современной науки, посвященное разработке компьютерных систем и алгоритмов, которые могут решать задачи, традиционно считающиеся прерогативой человеческого интеллекта, такие как анализ, обучение и принятие решений в условиях неопределенности, логические рассуждения, восприятие и анализ информации, обработка естественного языка, а также взаимодействие с внешней средой. В настоящее время наблюдается активное развитие, внедрение и осмысление возможностей ИИ в различных сферах жизни.

Согласно Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года, под искусственным интеллектом понимается «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека»¹.

В структуру этих технологических решений входят:

- программные средства и алгоритмы;
- информационно-коммуникационная инфраструктура;
- сервисы и процессы, связанные с обработкой данных и выработкой решений.

Важным шагом в интеграции технологий в образование стало начало эксперимента по внедрению федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (ЦОС) с 1 сентября 2020 года в 14 регионах Российской Федерации². Данная система включает следующие основные составляющие цифровой образовательной среды:

- набор информационно-образовательных ресурсов, включая цифровые учебные материалы;
- технологическая инфраструктура (компьютерная техника, устройства связи, интерактивное оборудование);

¹ Указ Президента РФ № 490 от 10.10.2019. «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации».

² Постановление Правительства РФ от 07.12.2020 № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды».

– современные педагогические методики, адаптированные для работы в цифровом образовательном пространстве.

Исследования развития воображения в детском возрасте в условиях цифровизации

Влияние технологий искусственного интеллекта на воображение детей дошкольного возраста является многогранной и неоднозначной областью для изучения. Как показывают работы современных исследователей, ИИ способен выступать одновременно и двигателем, и барьером для творческой фантазии ребенка.

Применение компьютерной графики и искусственного интеллекта в обучении дошкольников демонстрирует положительную динамику в развитии их когнитивных функций. Эксперимент, проведенный при применении компьютерной графики и ИИ в образовательном процессе ДОУ, показал рост вовлеченности, концентрации внимания, скорости выполнения задач и улучшение пространственного и логического мышления у детей. Таким образом, интеграция данных технологий может обладать значительным потенциалом в детском развитии (Пак, 2025).

Со стороны позитивного влияния ИИ открывает уникальные возможности для обогащения творческого мышления и фантазии. Специализированные инструменты, такие как нейросети для генерации изображений (DALL-E, MidJourney, «Шедеврум») или платформы для создания интерактивных историй («Сказбука», «Анимопус»), позволяют детям визуализировать самые смелые замыслы, например мгновенно увидеть «зебру в цветочек». ИИ может выступать как соавтор сказки: ребенок начинает предложение, ИИ предлагает несколько вариантов продолжения, ребенок выбирает и развивает сюжет дальше. StoryBee — приложение, где дети создают истории с помощью ИИ. Ребенок вводит идею, а ИИ генерирует готовый рассказ в различных форматах (текст, аудио, картинки). Это позволяет ребенку экспериментировать с нарративными структурами и развивать вербальное воображение. Доступна такая функция, как создание цифровой книги по мотивам реальной прогулки или экскурсии. Это стимулирует генерацию новых идей и развивает креативность. Можно использовать ИИ-генератор для создания отсутствующих элементов в сюжетно-ролевой игре (например, сгенерировать изображение старинной карты для игры в пиратов). Это приложение, где ребенок описывает персонажа словами, а ИИ генерирует его изображение. Происходит связь вербального и визуального кодов. Также возможна генерация музыкального сопровождения к детскому рисунку.

ИИ также может выполнять роль сотворца, предлагая нестандартные решения и развивая детские проекты. Он подкидывает неожиданные сюжетные ходы («А если привидение боится темноты?») или с помощью приложений

вроде Craiyon дорисовывает и преобразует детские эскизы в сложные изображения. Genie — ИИ-приложение, которое работает как цифровой друг, помогающий рисовать и сочинять истории. Оно задает вопросы типа «А что, если...», стимулируя ребенка к генерации новых идей и сюжетов. Whimsy — приложение, где ИИ превращает детские рисунки в книги. Ребенок создает рисунок, а ИИ генерирует на его основе связную историю. Это помогает ребенку установить связь между визуальными образами и вербальными нарративами. Также ИИ может предложить технологию оживления рисунка: ребенок рисует персонажа на бумаге, фотографирует и с помощью простого приложения оживляет его (например, в Puppet Pals). Ребенок придумывает историю для ожившего персонажа. Этот процесс учит сотрудничеству — умению принимать и комбинировать внешние идеи.

С помощью искусственного интеллекта возможно развитие психических функций ребенка. Например, генераторы историй (Storybird, AI Story Generator) развивают вербальное воображение, нарративное мышление, связную речь. Визуальные творческие платформы (DeepDream Generator, DALL-E) развивают образное мышление, фантазию, композиционные навыки. Интерактивные умные игрушки и помощники (роботы-компаньоны — Moxie) развивают социальный интеллект, эмпатию, способность к диалогу.

Искусственный интеллект может обеспечить персонализированный подход к развитию воображения каждого ребенка. Анализируя индивидуальные особенности и прогресс ребенка, ИИ может предлагать задания соответствующего уровня сложности и тематики, что способствует оптимизации траектории развития. Важным преимуществом является способность ИИ к персонализации образования (Khan Academy Kids). Алгоритмы подстраивают контент под интересы конкретного ребенка: создают задания про динозавров для будущего палеонтолога или про космос для любителя звездолетов. Это поддерживает внутреннюю мотивацию и дает простор для тематического фантазирования. Существуют персонализированные образовательные среды, например платформы, адаптирующие сложность заданий под ребенка. При этом развиваются способности к решению задач, логическое мышление. Кроме того, через диалог с интерактивными персонажами ИИ стимулирует метапознание — умение размышлять о своем замысле. Вопросы от системы о мотивации героя или последствиях его поступков заставляют ребенка анализировать и переосмысливать собственный творческий замысел.

Таким образом, искусственный интеллект при грамотном использовании способен значительно обогатить творческую среду развития ребенка, выступая инструментом визуализации, соавтором и персонализированным проводником в мире фантазии. Однако его внедрение требует взвешенного подхода и учета потенциальных рисков, связанных с подменой живого воображения готовыми цифровыми шаблонами.

Несмотря на все те преимущества, которые открывает ИИ в развитии когнитивных способностей, в том числе и воображения, данные технологии таят

в себе и серьезные риски. Важно различать общие риски цифровизации (чрезмерное экранное время, снижение физической активности) и специфические риски, присущие именно взаимодействию с системами на основе ИИ, которые качественно меняют характер творческого процесса.

Лонгитюдное исследование взаимосвязи цифровизации, воображения и саморегуляции у детей при переходе из детского сада в школу демонстрирует сложное и неоднозначное влияние цифровых технологий на развитие когнитивных процессов (Веракса и др., 2022). Авторы отмечают, что современные российские дети проводят за экраном более 20 часов в неделю уже в дошкольном возрасте, что сопряжено с потенциальными рисками для развития воображения и саморегуляции. Исследование Д. А. Бухаленковой и Е. А. Чичиной направлено на изучение взаимосвязи между использованием детьми цифровых устройств (цифровых игр) и развитием их воображения в дошкольном возрасте (Бухаленкова, и Чичина, 2023). Было выявлено, что влияние цифровых игр на детское воображение не может быть однозначно охарактеризовано как положительное или отрицательное. Анализ результатов показал, что у детей, предпочитающих игры-симуляторы и логические игры, наблюдается незначительно более высокий уровень развития воображения по сравнению с детьми, не играющими в эти виды игр. Исследования показали, что у детей, которые играют в игры, требующие быстрой реакции и стратегического мышления, наблюдаются более низкие показатели развития воображения по сравнению с детьми, не увлекающимися этими типами игр.

О. В. Алмазова и Д. А. Бухаленкова провели исследование с целью углубленного изучения взаимосвязи между экранным временем, которое дети посвящают взаимодействию с электронными устройствами, и развитием их воображения (Алмазова, и Бухаленкова, 2023). В результате было установлено, что не существует прямой и однозначной корреляции между количеством времени, которое ребенок проводит за компьютерными играми, и уровнем развития его воображения. Авторы считают, что не подтверждается распространенное предположение о том, что существует некое золотое сечение или оптимальное количество времени, которое ребенок должен проводить за компьютерными играми, чтобы стимулировать развитие его воображения. Полученные результаты указывают на то, что ключевым фактором, определяющим влияние компьютерных игр на развитие воображения у дошкольников, является не столько количество времени, проведенного за экраном, сколько содержание деятельности, осуществляемой с использованием гаджетов. Иными словами, важно не просто то, сколько времени ребенок играет в компьютерные игры, а то, во что он играет, какой контент он просматривает и как он взаимодействует с этим контентом.

Обобщая современные исследования влияния цифровых технологий и ИИ на развитие воображения в детском возрасте, можно выделить следующие потенциальные риски, характерные для цифровой среды в целом.

Угасание способности к самостоятельному образному мышлению

Постоянное получение готовых визуальных ответов лишает ребенка необходимости напрягать фантазию, чтобы самостоятельно создавать внутренние образы. Это может привести к тому, что так называемая мысленная картинка перестанет формироваться, а способность к абстрактному мышлению и вербальному описанию понятий ослабнет. Как отмечает Е. О. Смирнова, дети, привыкшие к мгновенной визуализации, часто не могут описать что-то словами, не видя изображения (Смирнова, 2019). С нейрофизиологической точки зрения это связано со снижением активности гиппокампа, ответственного за построение ментальных моделей, из-за отсутствия необходимости в этом.

Подавление спонтанной игровой инициативы

Интерактивные, но заранее запрограммированные сценарии могут вытеснить традиционную ролевую игру, где ребенок является главным режиссером и сценаристом. Это превращает его из активного творца в пассивного наблюдателя или потребителя развлечений. Как следствие, могут пострадать навыки импровизации, социального взаимодействия в игре и глубокая проработка собственных сюжетов. Исследование, проведенное Е. А. Горелик, выявило, что с развитием технических устройств и современного темпа жизни уровень детской зависимости от гаджетов (телефонов, планшетов, компьютеров, телевизора) становится масштабным, возраст начала пребывания за ними — более ранним, а безопасность воздействия на организм и его гармоничное развитие ставится под сомнение (Горелик, 2021).

Специфические риски, связанные с использованием искусственного интеллекта

Помимо общих рисков цифровизации, инструменты на базе генеративного ИИ создают уникальные угрозы для развития творческого мышления. Они заключаются в *шаблонизации творчества и потере индивидуальности*. Поскольку ИИ-алгоритмы обучаются на массовых данных, они часто выдают усредненные, стереотипные результаты. Вместо поощрения уникальности это может привести к унификации детского творчества. Например, запрос «нарисуй кота» с большой вероятностью породит схожий образ, а не уникального персонажа, рожденного воображением конкретного ребенка. Это создает риск *подмены творческого акта пассивным выбором*. Многие приложения на базе ИИ лишь создают иллюзию творчества, предлагая ребенку выбирать из сгенерированных машиной опций (например, «выбери, каким будет герой»).

Это фундаментально отличается от процесса генерации совершенно новой, своей собственной идеи. Такая практика не развивает креативное мышление, а лишь тренирует навык выбора из предложенного, что существенно сужает когнитивные горизонты ребенка и формирует потребительское отношение к творчеству. Проблема усугубляется тем, что граница между сотворчеством с ИИ и пассивным потреблением его продуктов часто размыта и неочевидна для ребенка (Gottschalk, 2019; Hershkovitz, & Zorman, 2023).

Вопрос активного вовлечения детей в цифровую среду вызывает серьезные опасения у специалистов в области развития и здоровья. Эксперты указывают на потенциальные риски торможения и даже нарушения формирования ключевых познавательных функций. Существует мнение, что гаджеты часто используются не для целенаправленного развития, а как источник легких развлечений, что происходит в ущерб двигательной активности, творческим занятиям и живому общению. Подобная тенденция, по мнению ряда ученых, способна спровоцировать явление, условно называемое цифровым слабоумием — устойчивое снижение когнитивных способностей из-за чрезмерной зависимости от технологий. В связи с этим звучат призывы к взвешенному подходу в вопросе знакомства детей с цифровыми продуктами, а также к сохранению традиционных, основанных на реальном опыте методов обучения. Нейробиолог М. Шпитцер в своих работах акцентирует, что развитие мозга ребенка происходит через непосредственное взаимодействие с физическим миром (Шпитцер, 2014). Он занимает жесткую позицию, полностью исключая использование цифровых медиа в дошкольном и младшем школьном возрасте, считая этот период фундаментальным для формирования нейронных связей через сенсорный опыт, свободную игру и прямое социальное взаимодействие. Ученый напрямую связывает злоупотребление технологиями с проявлением симптомов, аналогичных когнитивной деградации: ослаблением памяти и концентрации, снижением способности к усвоению новой информации и критическому анализу. Также отечественными учеными (Степанов и др., 2021) выявлен комплекс проблем, среди которых риск шаблонизации творчества, угасание способности к самостоятельному построению ментальных моделей, подмена активного творческого акта пассивным потреблением, а также формирование клипового мышления и сенсорной перегрузки, что создает прямые валеологические риски для здоровья детей.

В контексте дошкольного образования использование технологий искусственного интеллекта, помимо потенциальной пользы, несет в себе ряд рисков, регламентированных санитарными правилами и нормами³. Ключевым требованием является строгое нормирование времени работы с экраном, что призвано предотвратить негативное воздействие на зрение и нервную систему

³ Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания». Постановление от 28 января 2021 г. № 2.

ребенка. Важными мерами защиты являются использование только сертифицированного оборудования, соблюдение безопасной дистанции до монитора, а также тщательный экспертный отбор образовательного контента, исключающего вредное влияние на эмоциональную и коммуникативную сферу ребенка. Особого контроля требует контент с элементами ИИ. Центральной задачей остается недопущение формирования у ребенка зависимости от гаджетов, которая ведет к потере у него мотивации к другим видам деятельности и сужению его интересов.

В условиях цифровизации нарастает опасность вытеснения традиционных игрушек цифровыми, которые неоднозначно влияют на сенсорное развитие ребенка. Традиционные игрушки задействуют все сенсорные системы ребенка: тактильную (вес, текстура), зрительную (цвет, форма), обонятельную (запах дерева, краски). Критический период развития мозга приходится именно на возраст от 3 до 7 лет, когда формируются нейронные связи, отвечающие за творческое мышление, пространственное восприятие и способность к символизации. Когда четырехлетний ребенок превращает картонную коробку в космический корабль, а деревянную ложку — в волшебную палочку, его мозг выполняет сложнейшую работу по символизации и абстрактному мышлению. Эти навыки становятся основой для будущих достижений в науке, искусстве и технологиях. Полное исключение традиционных игрушек и замена их на интерактивные может негативно отразиться на развитии ребенка. Исследования показывают, что избыточная стимуляция цифровыми технологиями может негативно влиять на развитие воображения. Мозг ребенка гиперстимулируется с раннего детства: приложения дают гораздо больше сенсорных впечатлений, чем любая игрушка. При этом мозг получает это многообразие стимулов, не прилагая усилий: не нужно фантазировать, договариваться о правилах игры, мастерить что-то из подручных материалов. В результате мозг лишается «строительного материала» для развития воображения, коммуникации, абстрактного мышления.

Влияния ИИ на развитие ребенка может сказываться еще и в том, что возникают негативные побочные эффекты, такие как: 1) снижение глубины и спонтанности погружения в тематику игровой деятельности; 2) сенсорная и информационная перегрузка — трудности с концентрацией и углублением в один образ/сюжет; 3) формирование клипового мышления на фоне замедления развития вербального интеллекта; 4) ослабление потребности в живой коммуникации и совместной игре, чреватое обеднением «строительного материала» для воображения; 5) подмена внутреннего плана действия внешним: готовые визуальные образы из интернета вместо необходимости и возможности самостоятельно конструирования ребенком воображаемого предмета или действия с ним. По признанию многих экспертов, клиповое мышление становится характерной чертой когнитивных процессов в цифровую эпоху. Дети легко привыкают к ярким и фрагментарным сведениям, поданным в тезисном или лозунговом стиле, что, в свою очередь, не способствует глубокому анализу информации и развитию образного и ассоциативного, критического и творческого мышления.

Методические рекомендации по развитию воображения дошкольников в цифровой среде

Подытоживая рассмотренные возможности и риски использования цифровых технологий и ИИ в детском возрасте на основе анализа современных исследований, можно сформулировать следующие принципы развития воображения дошкольников в условиях цифровизации:

1. *Принцип баланса* — обеспечение разумного баланса между цифровой и традиционной активностью (делая упор на традиционные технологии), между свободным творчеством и структурированными заданиями.

2. *Принцип дополнения*, а не замены реального опыта. Цифровые инструменты должны дополнять, а не заменять реальный сенсорный опыт: лепку, рисование красками, игры с песком, водой, конструктором, общение с природой.

3. *Принцип интеграции* — творческое объединение традиционных и цифровых методов развития воображения.

4. *Принцип совместной деятельности* — активное участие взрослых в цифровом опыте детей, обсуждение и рефлексия цифровой активности.

5. *Принцип развития критического мышления* — обучение детей критическому отношению к цифровому контенту, развитие медиаграмотности.

6. *Принцип адаптивности* — учет особенностей и потребностей каждого ребенка при выборе цифровых инструментов и методов развития воображения.

7. *Принцип возрастной адекватности и безопасности*. Главным условием при организации образовательного процесса является сохранение здоровья воспитанников. Поэтому использование мультимедийного оборудования, игр, интерактивных ресурсов проводится в строгом соответствии с требованиями СанПиН 1.2.3685-216 и соблюдением условий для сохранения здоровья детей: с детьми 5–7 лет проводятся занятия не более 7–10 минут в день 3 раза в неделю; расстояние от глаз ребенка до монитора соответствует требованиям СанПиН (0,6–0,7 м); изображение на экранах планшетов стабильное, яркое и предельно четкое; после занятия с детьми обязательно проводится гимнастика для глаз; предметы, материалы, наполняющие помещения группы, должны иметь необходимые сертификационные документы, свидетельствующие о безопасности для физического здоровья детей (сертификат соответствия и гигиенический сертификат).

8. *Принцип развития*, осознанного отбора, а не просто развлечения: жесткий отбор цифрового контента по критериям — развивающая ценность, интерактивность, отсутствие навязчивой рекламы и агрессии, качественная анимация и звук.

9. *Принцип активности и творчества*: предпочтение отдается приложениям и платформам, где ребенок действительно создает (рисует, сочиняет, конструирует), а не пассивно потребляет контент или просто выбирает его из вариантов, предлагаемых ИИ.

Основанные на этих принципах направления работы и методические приемы при использовании цифровых технологий для развития воображения детей дошкольного возраста могут заключаться в следующем.

1. Обогащение опыта и базы представлений (фундамент воображения) с помощью использования качественных документальных фильмов о природе (BBC, National Geographic), VR-туров по музеям, зоопаркам, планетариям для расширения кругозора. Например, можно посмотреть ролик о жизни подводного мира, а затем нарисовать свое фантастическое морское существо, комбинируя увиденные черты (щупальца осьминога + плавники рыбки + ракушка). После чтения книги посмотреть ее качественную экранизацию (мультфильм) или инсценировку, обсудить различия: «А как ты это представлял?», «А как бы ты закончил эту историю?».

2. Стимулирование творческой трансформации образов; использование простых графических редакторов (например, бесплатных детских планшетных приложений). Взрослый рисует несколько абстрактных фигур или линий, а ребенок дорисовывает их до целого образа («На что это похоже?»).

3. Прослушивание композиций через колонки (не наушники) с последующим воплощением образов. Можно рисовать традиционными способами под музыку или использовать приложения, где движение на экране преобразуется в звук и цвет (например, *Virtuoso*). Вместе с ребенком можно сфотографировать на планшет или телефон предметы вокруг (стул, дерево, лужа, ботинок). Затем можно придумать историю, где эти предметы становятся героями. Можно сделать простую презентацию с этими фото и подписями. Можно изготовить поделки из природных материалов и дополнить этот процесс цифровой документацией — историей об объектах, созданных с помощью ИИ-инструментов, анимированием данных персонажей. и т. д.

4. Развитие сюжетно-ролевой игры с цифровым сопровождением. Использование приложений с дополненной реальностью (AR), где виртуальные объекты проецируются на реальный мир. Например, построить замок из кубиков и оживить в нем дракона, который будет сидеть на стене. Это обогащает игровую среду, но не подменяет ее. Использование фоторедакторов с безопасными фильтрами для быстрого «превращения» ребенка в персонажа (в кота, робота, принцессу) для дальнейшей ролевой игры в реальном мире.

5. Использование приложений, где можно влиять на сюжет сказки (выбирать, куда пойти герою). Это развивает логику и вариативность мышления. После такой истории нужно обязательно предложить ребенку придумать свой вариант развития событий. Вместе с ребенком можно сочинить сказку, записать ее на диктофон телефона, подобрать звуковые эффекты (шум моря, скрип двери). Это учит выстраивать повествование и гордиться результатом.

6. Сюжетосложение — традиционный метод развития воображения — может быть значительно обогащен с помощью ИИ-инструментов для генерации

и развития повествования. Дети могут создавать коллективные истории, используя ИИ как соавтора и источник вдохновения.

В контексте целесообразного и целенаправленного использования цифровых гаджетов и ИИ для дополнительного развития воображения роль взрослого (педагога и родителя), очевидно, должна меняться. И, прежде всего, она должна быть направлена на модерирование и фасилитацию процессов организации безопасного и развивающего взаимодействия детей с цифровыми технологиями. Взрослый направляет активность ребенка в цифровом пространстве, помогает выбирать контент, объясняет непонятное. Взрослый выполняет роль партнера по творчеству. Взрослый не отдает ребенку гаджет, а участвует в процессе: «Давай придумаем вместе!», «А что, если наш герой полетит на Луну?». Одновременно взрослый должен быть примером для подражания. Осознанная гигиена и собственный здоровый баланс активности взрослого в цифровом мире — лучшая модель поведения. Если родитель постоянно в телефоне, бесполезно требовать от ребенка ограничений.

Таким образом, цифровизация и ИИ — неоднозначные факторы, которые могут как обеднить, так и обогатить процесс развития воображения. Ключевое значение приобретает не сам технологический инструмент, а педагогически и психологически выверенный контекст и способы его использования.

Дискуссионные вопросы

Поднимая сложный и многозначный вопрос о развитии воображения дошкольников в эпоху цифровизации и искусственного интеллекта, с неизбежностью приходится сталкиваться с рядом фундаментальных дилемм, требующих дополнительных исследований и открытого обсуждения их результатов. Обозначим каждую из них отдельно.

Прежде всего, является ли стремительная цифровизация однозначной угрозой для естественного, спонтанного развития детской фантазии или же она открывает перед нами принципиально новые, пусть и более сложные, формы творчества, природу которых нам еще только предстоит осмыслить? В связи с этим ключевой вопрос заключается в роли взрослого: должен ли педагог и родитель сегодня выступать в качестве строгого цензора, ограничивающего доступ к цифровому миру, или же его задача трансформировалась в роль мудрого наставника, который учит ребенка осмысленно и критически взаимодействовать с технологиями, превращая их в инструмент творчества?

Особую остроту приобретает проблема границы между обогащением и подменой реального сенсорного опыта. Где та грань, за которой полезное дополнение цифровыми инструментами превращается в вытеснение жизненно важного взаимодействия с физическим миром — лепкой, песком, живым общением? С этим тесно связан и другой вопрос: что на практике оказывается более важным фактором — неукоснительное соблюдение жестких нормативов

экранного времени или же бескомпромиссный содержательный отбор цифрового контента, даже если он предполагает чуть большее время у экрана, но гарантирует его развивающую и творческую ценность?

Вызывает дискуссию и сама природа новых творческих инструментов. Действительно ли генераторы изображений и историй на основе ИИ стимулируют собственное воображение ребенка, выступая в роли соавтора, или же они незаметно приучают его к пассивному потреблению готовых визуальных и нарративных клише, лишая его внутренней потребности и способности самостоятельно выстраивать мысленный образ? Можем ли мы считать интерактивные игрушки и игры с дополненной реальностью полноценной эволюцией традиционной сюжетно-ролевой игры или же они принципиально подрывают ее суть, лишая ребенка роли главного режиссера и сценариста?

Наконец, мы вынуждены задуматься о системных и долгосрочных последствиях. Готово ли наше педагогическое сообщество к такой интеграции и что первостепенно — разработка этических норм или массовая переподготовка кадров? И как нам оценивать прогнозы пессимистов, предрекающих когнитивную деградацию, — являются ли они обоснованным предупреждением или же мы недооцениваем адаптационный потенциал нового поколения, которое сформирует иной, но не менее эффективный тип мышления в симбиозе с технологиями? Ответы на эти вопросы определяют не только траекторию развития отдельного ребенка, но и будущее творческого потенциала общества в целом.

Заключение

Проведенный анализ позволяет констатировать, что развитие воображения детей дошкольного возраста в эпоху цифровизации и искусственного интеллекта представляет собой сложный и многогранный процесс, характеризующийся диалектическим единством возможностей и рисков.

С одной стороны, цифровые технологии и ИИ открывают беспрецедентный потенциал для обогащения творческой среды. Они выступают в роли мощных инструментов визуализации, интерактивных соавторов и персонализированных помощников, способных стимулировать вербальное и образное мышление, предлагать нестандартные сюжетные ходы и адаптировать образовательный контент под индивидуальные интересы ребенка.

С другой стороны, выявлены существенные угрозы, среди которых риск шаблонизации творчества, угасания способности к самостоятельному построению умственных моделей, подмены активного творческого акта пассивным потреблением готового контента, а также формирования клипового мышления и сенсорной перегрузки. При этом риски, связанные с генеративным ИИ, требуют особого внимания, так как они способны нивелировать саму суть творческого процесса — уникальность авторского замысла. Ключевая опасность

заключается не в самих технологиях, а в их некорректном, бесконтрольном использовании, когда цифровой опыт вытесняет фундаментальные для дошкольника виды деятельности.

Таким образом, ответ на основной исследовательский вопрос заключается не в отрицании технологического прогресса, а в необходимости разработки и внедрения сбалансированной гибридной дидактики. Наиболее эффективной методологией становится не противопоставление, а творческая интеграция традиционных и цифровых практик. Фундамент развития воображения, как и прежде, закладывается в реальном сенсорном опыте, свободной сюжетно-ролевой игре, общении со сверстниками и взрослыми, работе с природными материалами. Цифровые инструменты призваны не заменять, а обогащать этот фундамент, выступая дополнительным, педагогически выверенным средством для расширения кругозора и реализации творческих замыслов.

Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении лонгитюдных исследований для оценки долгосрочного влияния конкретных ИИ-инструментов, разработке этических норм их применения в детской аудитории и целенаправленной подготовке педагогических кадров, способных к эффективной работе в условиях новой, гибридной образовательной реальности.

Список источников

1. Выготский, Л. С. (1930). *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк*. Академия ком. воспитания им. Н. К. Крупской. Москва, Ленинград: Гос. изд-во РСФСР.
2. Дьяченко, О. М. (1986). *Воображение дошкольника*. Москва: Знание.
3. Шпитцер, М. (2014). *Антимозг. Цифровые технологии и мозг*. Москва: АСТ.
4. Пиаже, Ж. (1994). *Речь и мышление ребенка*. Москва: Педагогика-Пресс.
5. Рубинштейн, С. Л. (1946). *Основы общей психологии*. Москва: Учпедгиз.
6. Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды. В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка*. Москва: Педагогика.
7. Torrance, E. P. (1988). *The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing*. In Sternberg, R. J. (Ed.). *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
8. Дьяченко, О. М. (1980). О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*, 2, 107–112.
9. Пак, Д. А. (2025). Компьютерная графика и ИИ как средство развития когнитивных навыков у детей дошкольного возраста. *Science and Education*, 6(3), 401–407. <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-grafika-i-ii-kak-sredstvo-razvitiya-kognitivnyh-navykov-u-detey-doshkolnogo-vozrasta?ysclid=mgdji421ur365542309>
10. Веракса, Н. Е., Бухаленкова, Д. А., Веракса, А. Н., и Чичина, Е. А. (2022). Взаимосвязь использования цифровых устройств и развития регуляторных функций у дошкольников. *Психологический журнал*, 43(1), 51–59. <https://doi.org/10.31857/S020595920018769-1>; <https://sochum.ru/s020595920018769-1-1/>
11. Бухаленкова, Д. А., и Чичина, Е. А. (2023). Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов. *Вестник РУДН*.

Психология и педагогика, 20(3), 482–500. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>; <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-voobrazheniya-u-doshkolnikov-igrayuschih-v-tsifrovye-igry-raznyh-tipov>

12. Бухаленкова, Д. А., и Алмазова, О. В. (2023). Активное экранное время и воображение у детей 5–6 лет. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 14, 1197540. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1197540>. <https://istina.msu.ru/publications/article/559522688/>

13. Смирнова, Е. О. (2019). Специфика современного дошкольного детства. *Национальный психологический журнал*, 2(34), 25–32.

14. Горелик, Е. А. (2021). Современное детство в руках цифровой эпохи: теория, исследование в Арктическом регионе, пути профилактики. *Молодой ученый*, 33(375), 84–96.

15. Степанов, С. Ю., Оржековский, П. А., Ушаков, Д. В., Рябова, И. В., Гаврилова, Е. В., Морозова, О. А., Соболевская, Т. А., Шепелева, Е. А., Валуева, Е. А., Овсянникова, В. В., Мишина, И. Б., Титов, Н. А., и Чернышева, Л. А. (2021). *Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы*. Монография. Москва: Издательство МГПУ.

16. Gottschalk, F. (2019). Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being. *OECD Education Working Papers*, 195. OECD Publishing.

17. Hershkovitz, A., & Zorman, R. (2023). AI in the Eyes of the Beholder? Preschool Children's Perceptions of Artificial Intelligence. In *Proceedings of the 22nd Annual ACM Interaction Design and Children Conference (IDC '23)* (pp. 466–470). ACM.

18. Timor, T., & Fire, N. (2024). Artificial Intelligence and Creativity in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Education Sciences*, 14(6), 595.

References

1. Vygotsky, L. S. (1930). *Imagination and creativity in childhood*. Psychological. An essay. Academy of com. education named after N. K. Krupskaya. Moscow, Leningrad: State-Publishing House of the RSFSR. (In Russ.).

2. Dyachenko, O. M. (1986). *The imagination of a preschooler*. Moscow: Znanie. (In Russ.).

3. Spitzer, M. (2014). *Antimozg. Digital technologies and the brain*. Moscow: AST. (In Russ.).

4. Piaget, J. (1994). *Speech and child's thinking*. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russ.).

5. Rubinstein, S. L. (1946). *Fundamentals of general psychology*. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).

6. Zaporozhets, A. V. (1986). *Selected psychological works. In 2 volumes. Vol. I. Mental development of the child*. Moscow: Pedagogika (In Russ.).

7. Torrance, E. P. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing. In Sternberg, R. J. (Ed.). *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press. (In Russ.).

8. Dyachenko, O. M. (1980). About some features of the development of imagination in preschool children. *Questions of psychology*, 2, 107–112. (In Russ.).

9. Pak, D. A. (2025). Computer graphics and AI as a means of developing cognitive skills in preschool children. *Science and Education*, 6(3), 401–407. (In Russ.).

<https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-grafika-i-ii-kak-sredstvo-razvitiya-kognitivnyh-navykov-u-detey-doshkolnogo-vozrasta?ysclid=mgdji421ur365542309>

10. Veraksa, N. E., Bukhalenkova, D. A., Veraksa, A. N., & Chichinina, E. A. (2022). The relationship between the use of digital devices and the development of regulatory functions in preschool children. *Psychological Journal*, 43(1), 51–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920018769-1>. <https://sochum.ru/s020595920018769-1-1/>

11. Bukhalenkova, D. A., & Chichinina, E. A. (2023). Features of the development of imagination in preschoolers who play digital games of different types. *Bulletin of RUDN. Psychology and Pedagogy*, 20(3), 482–500. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-voobrazheniya-u-doshkolnikov-igrayuschih-v-tsifrovye-igry-raznyh-tipov>

12. Bukhalenkova, D. A., & Almazova, O. V. (2023). Active screen time and imagination in children aged 5–6. *Front. Psychol.*, 14, 1197540. (In Russ.). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1197540>; <https://istina.msu.ru/publications/article/559522688/>

13. Smirnova, E. O. (2019). The specifics of modern preschool childhood. *National Psychological Journal*, 2(34), 25–32. (In Russ.).

14. Gorelik, E. A. (2021). Modern Childhood in the Hands of the Digital Age: Theory, Research in the Arctic Region, and Prevention Measures. *Young Scientist*, 33(375), 84–96. (In Russ.).

15. Stepanov, S. Yu., Orzhekovsky, P. A., Ushakov, D. V., Ryabova, I. V., Gavrilova, E. V., Morozova, O. A., Sobolevskaya, T. A., Shepeleva, E. A., Valueva, E. A., Ovsyanikova, V. V., Mishina, I. B., Titov, N. A., & Chernysheva L. A. (2021). *Digitalization of Education: Psychological, Pedagogical, and Valeological Issues*. Monograph. Moscow: MGPU Publishing House. (In Russ.).

16. Gottschalk, F. (2019). Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being. *OECD Education Working Papers*, 195. OECD Publishing.

17. Hershkovitz, A., & Zorman, R. (2023). AI in the Eyes of the Beholder? Preschool Children's Perceptions of Artificial Intelligence. In *Proceedings of the 22nd Annual ACM Interaction Design and Children Conference (IDC '23)* (pp. 466–470). ACM.

18. Timor, T., & Fire, N. (2024). Artificial Intelligence and Creativity in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Education Sciences*, 14(6), 595.

Статья поступила в редакцию: 18.10.2025;
одобрена после рецензирования: 30.12.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 18.10.2025;
approved after reviewing: 30.12.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторах / Information about the authors:

Ольга Викторовна Жерихова — аспирант, Московский педагогический городской университет, Москва, Россия.

Olga V. Zherikhova — Graduate Student, Moscow City University, Moscow, Russia.

zherikhova.olya@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0710-9238>

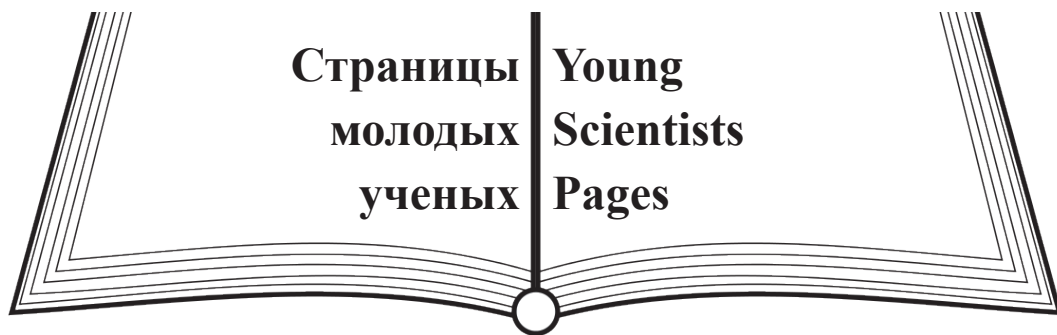
Сергей Юрьевич Степанов — доктор психологических наук, доцент, профессор департамента психологии, Московский педагогический городской университет, Москва, Россия; профессор факультета психологии, Херсонский государственный педагогический университет, Херсон, Россия.

Sergey Yu. Stepanov — Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, Professor at the Department of Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia; Professor at the Department of Psychology, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia.

StepanovS@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>

Вклад авторов: все авторы отвечают за концептуализацию исследования, разработку методологии, сбор и анализ эмпирических данных, теоретическую интерпретацию результатов и подготовку рукописи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: all authors are responsible for the conceptualization of the study, methodology development, collection and analysis of empirical data, theoretical interpretation of the results, and preparation of the manuscript. The authors declare no conflicts of interest.



Научно-теоретическая статья

УДК 378.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-211-224

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ С ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ

Чжэн Ецзы

Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы,
Москва, Россия

542415190@qq.com, <https://orcid.org/0009-0003-6587-6310>

Аннотация. В статье рассмотрены особенности организации взаимодействия китайских студентов с преподавателями на примере обучающихся в российском вузе. Повышение качества предоставляемых образовательных услуг является одним из приоритетных вопросов, стоящих перед вузом. Одним из основных условий получения качественного образования является организация взаимодействия между студентами и преподавателями. В случае обучения иностранных студентов данный вопрос становится одним из первостепенных, требующих пристального внимания. Однако на практике далеко не всегда данные моменты находят должную практическую реализацию. Цель исследования — установление особенностей в организации взаимодействия в системе «преподаватель – обучающийся» с учетом психологических особенностей китайских студентов. При этом важно понимать, что процесс взаимодействия между студентом и преподавателем во многом зависит от обеих сторон. Для достижения цели было проведено исследование, включающее в себя как изучение теоретической литературы по проблеме исследования, так и применение специальных методик, включающих в себя социологический опрос, психологическое обследование. В ходе работы была дана оценка психологическим особенностям личности китайских студентов, уровня компетенций преподавателей, выявлены проблемные моменты, препятствующие эффективной организации взаимодействия китайских студентов

и преподавателей в российском вузе, а также предложены пути их решения. Новизна исследования заключается в систематизации и классификации основных психологических особенностей китайских студентов, а также в определении тех из них, которые снижают эффективность обучения и должны быть учтены при взаимодействии в системе «студент – преподаватель». Даны рекомендации о способах совершенствования процесса взаимодействия российских педагогов с китайскими студентами и необходимости учета их психологических особенностей.

Ключевые слова: особенности личности китайских студентов, профессиональные компетенции, профессиональное выгорание, межличностное взаимодействие, система «студент – преподаватель», психологические проблемы

Scientific and theoretical article

UDC 378.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-211-224

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INTERACTIONS BETWEEN CHINESE STUDENTS AND THEIR TEACHERS

Zheng Yezi

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russia

542415190@qq.com, <https://orcid.org/0009-0003-6587-6310>

Abstract. This article examines the characteristics of interaction between Chinese students and their teachers, using the example of students enrolled at a Russian university. Improving the quality of educational services is one of the priority issues facing universities. A key condition for achieving high-quality education is the organization of interaction between students and teachers. In the case of international students, this issue becomes one of the foremost concerns requiring close attention. In practice, however, these aspects are not always adequately addressed. The aim of the study is to identify the specific features of organizing interaction within the teacher–student relationship, taking into account the psychological characteristics of Chinese students. It is important to recognize that the interaction between student and teacher depends largely on both parties. To achieve the stated purpose, a study was conducted including a review of theoretical literature on the research problem, a sociological survey and a psychological assessment. The study evaluates the psychological characteristics of Chinese students', assesses teacher competencies, identifies problematic areas that hinder effective interaction between Chinese students and their teachers at a Russian university, and proposes ways to address them. The novelty of the research lies in systematizing and classifying the key psychological characteristics of Chinese students, as well as identifying those that reduce learning effectiveness and should be taken into account in the “student – teacher” relationship. The study suggests recommendations on how to improve the interaction between Russian teachers and Chinese students, emphasizing the need to account for their psychological characteristics.

Keywords: personality traits of Chinese students, professional competencies, professional burnout, interpersonal interaction, student-teacher system, psychological problems

Для цитирования: Чжэн, Е. (2026). Психологические особенности взаимодействия китайских студентов с преподавателем. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 211–224. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-211-224>

For citation: Zheng, Ye. (2026). Psychological Characteristics of Interactions between Chinese Students and Their Teachers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 211–224. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-211-224>

Введение

Актуальность выбранной темы обусловлена не только активным сотрудничеством России и Китая и ростом численности китайских студентов в различных российских учебных заведениях, но и имеющимися проблемными моментами в сфере организации обучения студентов из-за рубежа (Вашкявичус и др., 2022). Несмотря на то что Китай лидирует как страна, представители которой наиболее часто представлены в России, ряд исследователей отмечает, что образование в России считают качественным только четверть опрошенных китайских студентов, обучающихся за рубежом. Выбор на российские вузы падает в том случае, если нет возможности поступить в китайские учреждения высшего образования или отправиться в Европу и США (Тянь, 2021).

На качество обучения большое влияние оказывает не только учебная программа, но и качество преподавания и получения материала. Сюда относится и процесс взаимодействия между студентом и преподавателем. Качественный уровень взаимодействия возможно организовать только с учетом психологических и культурных особенностей китайских студентов. Для обеспечения эффективного обучения данной категории иностранных студентов необходимо учитывать их особенности и специфику привычной им модели образования (Чжэн, 2025). Большую роль здесь также играет социальная и учебная адаптация студента. Следует понимать, что проблемными являются такие факторы, как языковой барьер, отличия в системе получения образования, модели взаимодействия с преподавателями и т. д. Психологическим особенностям китайских студентов посвящено большое количество работ как российских, так и зарубежных авторов. Однако вопросы, связанные с построением модели взаимодействия между китайскими студентами и преподавателями, не нашли должного освещения в научной литературе.

Исходя из всего вышесказанного, можно сформулировать цель исследования — выявление у китайских студентов психологических особенностей, оказывающих влияние на процесс взаимодействия с преподавателями в российских вузах.

В исследованиях российских и зарубежных авторов (Луууеуе, 2023; Алдакимова, 2020) рассматриваются особенности адаптации и потребности, перечислены факторы, влияющие на процесс адаптации китайских студентов в России. Среди них обозначены: языковой барьер, переходный возраст, различные модели обучения.

В работах (Пискун, 2024; Bear et al., 2024) рассмотрены особенности китайской и российской моделей обучения. Авторами установлено, что основное различие заключается в модели общения в системе «студент – преподаватель». В Китае ученик является объектом обучения, а в России — субъектом.

Российскими и китайскими специалистами изучены основные психологические особенности студентов из Китая. В работах (Тянь, 2023; Yang, 2020; Wan, 2023) перечислены такие психологические особенности, как низкий уровень самостоятельности и активности, уважение к старшим, стрессоустойчивость, заучивание материала наизусть, замкнутость, нацеленность на результат.

Методы исследования

Выявление психологических особенностей общения китайских студентов с преподавателями является сложной комплексной задачей, сочетающей в себе необходимость применения как общих, так и специальных методов исследования. При этом важно изучение результатов, полученных при исследовании, обследовании и анкетировании не только студентов, но и преподавателей, что позволит дать более полную картину, поскольку межличностное общение строится двумя и более сторонами. Для исследования теоретических материалов были использованы методы анализа, синтеза, и обобщения. Также были применены такие социологические методы, как анкетирование, интервью. Применялись и специальные диагностические методики. В первую очередь для оценки общего уровня и особенностей восприятия межличностных отношений китайскими студентами и преподавателями вуза была применена методика «Опросник межличностных отношений А. Рукавишниковой (русский прототип теста FIRO В. В. Шутца)». Учитывая, что одним из факторов снижения качества преподавательской работы и межличностного общения со студентами является профессиональное выгорание, нами была применена методика Н. Е. Водопьяновой на основе модели К. Маслач и С. Джексона. Кроме того, использовалась шкала оценки качества взаимодействия «студент – преподаватель» (СПВ). Также применялся метод наблюдения за ходом учебных занятий (оценка вербальной и невербальной коммуникации, стиль ведения занятия, вовлеченность студентов в занятия и т. д.). Обработка результатов осуществлялась с помощью статистических и математических методов.

Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Москва) в период с 12.05.2025 по 09.06.2025. Выборка составила 50 китайских студентов, обучающихся по различным специальностям, и 10 преподавателей.

Результаты исследования

Анализ научной литературы позволяет отразить следующие моменты. Взаимодействие между студентом и преподавателем является одним из ключевых факторов успешности прохождения обучения и формирования профессиональных навыков студента. Одним из проблемных направлений является организация взаимодействия между преподавателями и иностранными студентами. Современные тенденции в получении образования включают в себя высокий уровень академической мобильности китайских студентов и активное получение ими образования за рубежом, в частности в России, что, в свою очередь, сделало актуальным вопрос взаимодействия «студент – преподаватель» именно в отношении представителей данной нации (Гао, 2023). Согласно проведенным исследованиям, обучение в российских вузах является одним из востребованных направлений, которые выбирают для обучения китайские студенты. Однако в данном случае важно понимать, что между образовательными системами России и Китая имеются значительные отличия, что требует проведения дополнительной педагогической и психологической работы, а также организации учебного процесса, направленного в том числе и на социальную и учебную адаптацию китайских студентов, что, по мнению ряда авторов, проводится далеко не всегда.

Какаясь взаимодействия китайских студентов и преподавателей, следует сказать следующее: в педагогической и психологической литературе (Cheng, & Ding, 2021; Pan, Wang, & Derakhan, 2023; Yang, & Chun, 2024) их успешное межличностное взаимодействие относится к одному из необходимых условий получения качественного образования. Несмотря на активное развитие информационных технологий и их внедрение в образовательные системы в форме средства обучения, в получении знаний первостепенную роль играет преподавательская деятельность. Под взаимодействием между студентом и преподавателем, на наш взгляд, следует понимать не только процесс передачи информации, направленный на получение знаний, но и психологическую составляющую формирования личности, которая заключается в реализации воспитательной, поддерживающей, корректирующей функций. В случае возникновения проблемных моментов в обучении также важна роль преподавателя, который оказывает поддержку студенту. Большое значение имеет здесь и личный пример. Следовательно, в схеме взаимодействия «преподаватель – студент» должно осуществляться не только вербальное общение, но и невербальные его формы: манера поведения, стиль одежды, ясность и доступность для понимания студентом изложения мыслей, форма общения (например, следует избегать проявления давления, излишней требовательности, унижения студента, доминирования над ним и т. д.).

Выделяют следующие виды взаимодействия между преподавателем и студентом:

- формальное (регламентированное учебным планом);
- неформальное (не предусмотренное учебным планом).

При этом в обоих случаях важно придерживаться этических и педагогических принципов взаимодействия между преподавателем и студентом, например избегания авторитарного стиля общения. Можно сказать, что между преподавателем и студентом должны складываться партнерские отношения, целью которых является успешное освоение студентом изучаемого предмета. При этом качество этого взаимодействия зависит от обеих сторон. Можно выделить некоторые особенности, осложняющие взаимодействие между преподавателем и студентом:

- наличие языковых и культурных барьеров;
- низкий уровень социальной и психологической адаптации иностранных студентов;
- непрофессионализм, эмоциональное выгорание преподавателя;
- слабое понимание психологических особенностей, присущих иностранным студентам;
- проблемы в построении учебного процесса и т. д.

Касаясь психологических особенностей, присущих китайским студентам, следует упомянуть установки, закладываемые еще при обучении в школе, и представить их в сравнении с особенностями, принятыми в российских школах и вузах.

В китайских школах и высших учебных заведениях преимущественно применяется авторитарный стиль взаимодействия между педагогом и учеником, отсутствует инициатива в выборе направлений обучения. Самостоятельность выбора дается только в отношении будущей профессии, но даже на это могут оказывать влияние старшие. Диалог с обучающимися практически отсутствует, обучение нацелено на результат: запоминание слов, правил, предоставляемой информации, решение задач. В России, напротив, приоритетным считается творчество, развитие личностных качеств, способность самостоятельно принимать решения, использовать получаемые знания на практике. В этом случае преподаватель выступает в роли координатора, наставника (Dai, & Wang, 2023). Стиль общения со студентами чаще всего демократический или либеральный, что позволяет общаться на равных. Отсюда переход к данной модели вызывает у китайских студентов определенные сложности (Ye et al., 2021).

Далее, с целью выявления основных проблемных моментов, возникающих при социальной и учебной адаптации в российских вузах китайских студентов, нами были проведены опрос и углубленное интервью. Полученные результаты представлены в виде схемы на рисунке 1.

Как мы видим, результаты данного исследования подтверждают гипотезу, указывающую в качестве одного из препятствий адаптации китайских студентов иные модели взаимодействия преподавателя со студентами.

В ходе интервью также были выявлены следующие психологические особенности личности китайских студентов: боязнь потерять лицо (личные переживания) в случае дачи неправильных ответов или возникновения вопросов, несмотря на чувство коллективизма, прививаемое в ходе воспитания;



Рис. 1. Проблемные моменты, препятствующие успешной адаптации китайских студентов при обучении в российских вузах

Fig. 1. The problematic aspects hindering the successful adaptation of Chinese students enrolled at Russian universities

ярко выраженный индивидуализм, что связано с высокой конкуренцией в китайском обществе и повышенными требованиями в обществе и семье.

Также можно выделить такую особенность, как завышенные требования к преподавателям, полное отсутствие критики их действий. В психологической литературе выделяется такое понятие, как создание кумира или идола из преподавателя. Немаловажным является и определение исходного уровня и особенностей, а также готовность к межличностному взаимодействию. В данном исследовании применялся опросник межличностных отношений А. Рукавишникова (русский прототип теста FIRO В. В. Шутца).

Обобщая полученные данные и выводя средние значения по выборке, можно выделить следующие особенности. У китайских студентов выражена потребность в контроле со стороны преподавателя (высокий Cw по FIRO-B) и потребность во включенности (Ie), также снижена потребность в аффекте (Ae и Aw) из-за культурных норм дистантности. Коммуникативная установка характеризуется повышенной осторожностью, низкой скрытностью и завуалированностью. Во взаимодействии с преподавателями доминируют стили, отражающие уважение к авторитету, подчиняемость, дружелюбие и ответственность. Направленность в общении преимущественно авторитарная (ориентация на иерархию), тип ментальности — традиционалистский. При этом отклонение по группе между результатами незначительное.

Взаимодействие между преподавателем и студентом является двусторонним процессом и во многом зависит от преподавателя. Одним из наиболее негативных факторов, снижающих качество взаимодействия со студентами, является профессиональное выгорание. Нами было проведено обследование с применением методики Н. Е. Водопьяновой на основе модели К. Маслач

и С. Джексона и соотношении с результатами опроса студентов о качестве взаимодействия с теми или иными преподавателями, а также наблюдение за прохождением учебных занятий. Результаты представлены в виде схемы на рисунке 2.



Рис. 2. Оценка уровня профессионального выгорания преподавателей

Fig. 2. Assessment of the level of professional burnout of teachers

Как видно из представленных данных, только небольшой процент преподавателей, прошедших обследование, имеет признаки, относящиеся к высокому уровню выгорания, однако в качестве негативного момента можно выделить средние значения в категориях «социальное отчуждение» и «эмоциональное истощение». В интервью преподавательский состав пояснил, что поскольку вуз является фактически интернациональным в своей работе, они учитывают специфику и имеют опыт длительного взаимодействия с иностранными студентами, но в то же время невозможно учесть все особенности китайских граждан и уделить им особое внимание.

Для оценки качества взаимодействия была применена шкала оценки качества взаимодействия «студент – преподаватель» (СПВ). Данная методика представляет собой оценку эффективности педагогического взаимодействия между преподавателем и студентом по следующим аспектам:

- профессионально-педагогические компетенции преподавателя;
- коммуникативная культура и условия для мотивации студентов.

В нее включены следующие составляющие:

- система студенческой оценки преподавания (СОП) НИУ ВШЭ;
- факторный анализа качеств преподавателя (Томский политехнический университет);
- исследование влияния взаимодействия на успеваемость (НИУ МГСУ).

В ходе проведения обследования были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Блок А (профессионально-педагогические компетенции —
оценка по 5-балльной шкале)**

**Block A (professional and pedagogical competencies —
assessment on a 5-point scale)**

| Критерии / баллы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Ясность изложения материала и выделение ключевых понятий | 0 | 0 | 1 | 7 | 2 |
| Способность адаптировать сложный материал под уровень студентов | 0 | 0 | 3 | 4 | 3 |
| Использование актуальных примеров, связь теории с практикой | 0 | 0 | 0 | 6 | 4 |
| Эффективность форм контроля знаний (тесты, проекты, экзамены) | 0 | 0 | 2 | 6 | 4 |
| Применение цифровых инструментов (онлайн-платформы, интерактивные задания) | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 |

Как мы видим из таблицы 1, в данном блоке профессионально-педагогические компетенции преподавателей получили высокую оценку у студентов. Блок Б представлен в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

Блок Б — Коммуникативная культура

Block B — Communicative Culture

| Критерии / баллы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Готовность к диалогу, учет мнений студентов | 0 | 0 | 0 | 7 | 3 |
| Тактичность и уважение в общении | 0 | 0 | 0 | 8 | 2 |
| Доступность вне аудитории (консультации, обратная связь в чатах) | 0 | 0 | 2 | 6 | 2 |
| Объективность оценивания | 0 | 0 | 1 | 7 | 2 |

В данном случае преподавательский состав получил также высокие оценки, что говорит о высокой коммуникативной культуре преподавателей вуза. Блок В представлен в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Блок В — условия для мотивации

Block B — Conditions for motivation

| Критерии / баллы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Создание атмосферы, стимулирующей интерес к предмету | 0 | 0 | 1 | 5 | 4 |
| Гибкость к предложениям по изменению курса | 0 | 0 | 4 | 5 | 1 |
| Поддержка при трудностях (научные проекты, карьерные ориентиры) | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 |

В данном случае можно выделить сравнительно низкий балл касательно гибкости к изменению курса, однако иные позиции получили высокие оценки. В ходе изучения ответов на открытые вопросы были подтверждены данные результаты, а также выяснены пожелания студентов о проведении занятий по принципу фокус-групп и по работе с программным обеспечением, применяемым в обучении в России.

Далее полученные результаты обрабатывались с применением формулы: Индекс СПВ = $(\Sigma \text{баллов по всем пунктам}) / 12$). Были получены следующие результаты:

- эталонное взаимодействие (4 преподавателя);
- удовлетворительно, с рекомендацией точечной коррекции (6 преподавателей).

Результатов с маркировкой «требует системных изменений» и «критически низкое качество» получено не было.

В ходе применения метода наблюдения за ходом учебных занятий (оценка вербальной и невербальной коммуникации, стиль ведения занятия, вовлеченность студентов в занятия и т. д.) была отмечена низкая инициативность студентов, закрытость, практически полное отсутствие задаваемых вопросов и ведения диалога. При этом инициатором взаимодействия выступал преподаватель.

Дискуссионные вопросы

Исходя из данных, полученных в результате проведения исследования, можно сделать следующие выводы. Учитывая тенденцию к расширению сотрудничества между Россией и Китаем в сфере образования, а также сравнительно низкий рейтинг российских образовательных учреждений, на наш взгляд, требуется проведение мероприятий, направленных на повышение качества работы с иностранными студентами. К наиболее важным из них относится организация продуктивного взаимодействия между преподавателем и студентом. Однако, согласно полученным данным, при работе с китайскими студентами в этой сфере возникают определенные проблемы. С одной стороны, это обусловлено самой ситуацией переезда в иную страну (психотравмирующая ситуация), психологическими установками и особенностями личности китайских студентов. Это: различие между образовательными системами, сложности в адаптации, наличие языкового барьера, требуемый высокий уровень контроля, низкая инициативность студентов, их нежелание потерять лицо, замкнутость и т. д. Все это проявляется в таких особенностях, как: низкая инициатива на занятиях; воздержание от высказывания собственной точки зрения; идеализация преподавателя, которая может быть неправильной; нежелание задавать уточняющие вопросы или получать дополнительную информацию; избегание неформального общения.

С другой стороны, учитывая тот факт, что межличностное взаимодействие зависит от обоих участников, следует обратить внимание и на проблемные моменты, связанные с организацией преподавательской деятельности. Несмотря на результаты, указывающие на высокие оценки деятельности преподавателей, данные студентами, нужно учитывать психологические особенности китайских студентов, идеализирующих преподавателя, а также отсутствие гибкости в изменении планирования и проведения занятий. Кроме того, по некоторым показателям имеется тенденция к профессиональному выгоранию.

Заключение

С целью нейтрализации выявленных проблемных моментов нами предлагаются следующие решения:

- проведение специальных тренингов в фокус-группах, направленных на развитие межкультурной коммуникации, с учетом особенностей личности китайских студентов и выявленных проблемных моментов;
- повышение качества психологического сопровождения как студентов, так и преподавательского состава;
- организация проведения занятий в неформальной обстановке (например, экскурсионные, выездные, кружковые и т. д. мероприятия);
- учет мнения студентов в организации планирования занятий;
- регулярное проведение супервизий, мероприятий, направленных на психологическую разгрузку;
- постепенный переход от выдачи заданий с четко установленными рамками к заданиям, предусматривающими самостоятельное решение задач.

Список источников

1. Вашкявичус, В. Ю., Кондракова, Ю. Н., Кузьмина, Е. С., и Сметанников, И. Б. (2022). Что ищет китайский студент в России: анализ образовательных потребностей китайских студентов в российских вузах по материалам социологического исследования. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 65, 213–237. <https://doi.org/10.17223/1998863X/65/19>
2. Тянь, Ю. (2021). Проблемы коммуникации между российским преподавателем и китайским студентом. *Балтийский гуманитарный журнал*, 10(1(34)), 287–290. <https://doi.org/10.26140/bgjz-2021-1001-0066>
3. Чжэн, Е. (2025). Психологические особенности коммуникативного поведения студентов с преподавателем в китайском ВУЗе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание*, 1, 63–65. <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2025.01.17>
4. Luuyueyue, G. (2023) The Influence of Social Media on the Moral System among the Chinese Z generation. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8. <https://www.researchgate.net/publication/368380382>

5. Алдакимова, О. В. (2020) Психологические особенности китайских студентов и их учет в организации образовательного процесса в педагогическом вузе. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*, 2(77), 161–168. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2020.2.21>
6. Пискун, А. А. (2024). Особенности психологии взаимоотношений между учителями и учениками в КНР. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15(1), 317–330. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-1-529>
7. Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2014). Understanding Teacher-Students Relationships, Student Relationships, and Conduct Problems in China and the United States. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(4), 247–260. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.883342>
8. Тянь, Ф. (2023). Особенности взаимодействия китайских студентов в системе «преподаватель – студент» в процессе обучения в российском вузе. *Качество*, 68(3), 16–19. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimodeystviya-kitayskih-studentov-v-sisteme-prepodavatel-student-v-protseesse-obucheniya-v-rossiyskom-vuze>
9. Yang, R. (2020). The Spatial Communication Between Chinese Teachers and Students in High-Context Class. *Sino-US English Teaching*, 17(3), 106–109. <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/5ec4dc517f50c.pdf>
10. Wan, S., Lin, Sh. Li, Y. S., & Qun, G. (2023). The Relationship Between Teacher-Student Relationship and Adolescent Emotional Intelligence: A Chain-Mediated Mediation Model of Openness and Empathy. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1344–1354. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S399824>
11. Гao, Ш. (2023). Преподавание китайской культуры в России с точки зрения теории кодирования и декодирования. *Ярославский педагогический вестник*, 3(132), 105–112. <http://doi.org/10.20323/1813-145X>
12. Cheng, H. Y., & Ding, Q. T. (2021). Examining the behavioral features of Chinese teachers and students in the learner-centered instruction. *Eur J Psychol Educ*, 36, 169–186. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00469-2>
13. Pan, Z., Wang, Y. & Derakhshan, A. (2023). Unpacking Chinese EFL Students' Academic Engagement and Psychological Well-Being: The Roles of Language Teachers' Affective Scaffolding. *J Psycholinguist Res*, 52, 1799–1819. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09974-z>
14. Yang, G. F., & Lai, Ch. (2024). Editorial: Teaching and learning Chinese as a foreign or second language: the educational psychology perspective. *Front. Psychol.*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1333836>
15. Dai, K., & Wang, Y. (2023). Investigating the interplay of Chinese EFL teachers' proactive personality, flow, and work engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(2), 209–223. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2174128>
16. Ye, Y., Wang, C., Zhu, Q., He, M., Havawala, M., Bai, X., & Wang, T. (2021). Parenting and Teacher–Student Relationship as Protective Factors for Chinese Adolescent Adjustment During COVID-19. *School Psychology Review*, 51(2), 187–205. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1897478>

References

1. Vashkyavichus, V. Yu., Kondrakova, Yu. N., Kuzmina, E. S., & Smetannikov, I. B. (2022). What a Chinese student is looking for in Russia: An analysis of the educational

needs of Chinese students in Russian universities based on sociological research. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*, 65, 213–237. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/1998863X/65/19>

2. Tian, Yu. (2021). Problems of communication between a Russian teacher and a Chinese student. *Baltic Journal of the Humanities*, 10(1(34)), 287–290. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0066>

3. Zheng, E. (2025). Psychological Features of Students' Communicative Behavior with a Teacher at a Chinese University. *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Cognition*, 1, 63–65. (In Russ.). <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2025.01.17>

4. Lyuyueyue, G. (2023). The Influence of Social Media on the Moral System among the Chinese Z Generation. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8. <https://www.researchgate.net/publication/368380382>

5. Aldakimova, O. V. (2020). Psychological Characteristics of Chinese Students and Their Consideration in Organizing the Educational Process at a Pedagogical University. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2(77), 161–168. (In Russ.). <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2020.2.21>

6. Piskun, A. A. (2024). Psychological Features of Relationships between Teachers and Students in China. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15(1), 317–330. (In Russ.). <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-1-529>

7. Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2014). Understanding Teacher-Students Relationships, Student Relationships, and Conduct Problems in China and the United States. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(4), 247–260. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.883342>

8. Tian, F. (2023). Features of Chinese Students' Interaction in the Teacher-Student System during Their Education at a Russian University. *Cossacks*, 68(3), 16–19. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimodeystviya-kitayskih-studentov-v-sisteme-prepodavatel-student-v-protssesse-obucheniya-v-rossiyskom-vuze>

9. Yang, R. (2020). The Spatial Communication Between Chinese Teachers and Students in High-Context Class. *Sino-US English Teaching*, 17(3), 106–109. <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/5ec4dc517f50c.pdf>

10. Wan, S., Lin, Sh. Li, Y. S., & Qun, G. (2023). The Relationship Between Teacher-Student Relationship and Adolescent Emotional Intelligence: A Chain-Mediated Mediation Model of Openness and Empathy. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1344–1354. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S399824>

11. Gao, Sh. (2023). Teaching Chinese Culture in Russia from the Perspective of Coding and Decoding Theory. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 3(132), 105–112. <http://doi.org/10.20323/1813-145X>

12. Cheng, H. Y., & Ding, Q. T. (2021). Examining the behavioral features of Chinese teachers and students in the learner-centered instruction. *Eur J Psychol Educ*, 36, 169–186. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00469-2>

13. Pan, Z., Wang, Y. & Derakhshan, A. (2023). Unpacking Chinese EFL Students' Academic Engagement and Psychological Well-Being: The Roles of Language Teachers' Affective Scaffolding. *J Psycholinguist Res*, 52, 1799–1819. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09974-z>

14. Yang, G. F., & Lai, Ch. (2024). Editorial: Teaching and learning Chinese as a foreign or second language: the educational psychology perspective. *Front. Psychol.*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1333836>

15. Dai, K., & Wang, Y. (2023). Investigating the interplay of Chinese EFL teachers' proactive personality, flow, and work engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(2), 209–223. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2174128>
16. Ye, Y., Wang, C., Zhu, Q., He, M., Havawala, M., Bai, X., & Wang, T. (2021). Parenting and Teacher–Student Relationship as Protective Factors for Chinese Adolescent Adjustment During COVID-19. *School Psychology Review*, 51(2), 187–205. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1897478>

Статья поступила в редакцию: 27.10.2025;

одобрена после рецензирования: 30.11.2025;

принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 27.10.2025;

approved after reviewing: 30.11.2025;

accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторе / Information about the author:

Чжэн Ецзы — аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы.

Zheng Yezi — PhD Student, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia.

542415190@qq.com, <https://orcid.org/0009-0003-6587-6310>

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «ВЕСТНИКЕ МГПУ. СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ», руководствоваться следующими требованиями:

ТЕХНИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЬИ

(требования разработаны в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7–2021 «Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление»):

◇ объем статьи — от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами, включая рисунки, таблицы и графики, но без учета списка литературы (не менее 20 000 и не более 40 000);

◇ поля — по 2,5 справа, слева, сверху, снизу;

◇ шрифт — Times New Roman, кегль — 14;

◇ интервал — полуторный;

◇ красные строки — 1,25 (выставляются автоматически);

◇ для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом документа используются отсылки, которые приводятся в тексте документа в круглых скобках с указанием идентифицирующих сведений, например: (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17); (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17–25) (обратите внимание, что указывается только ФАМИЛИЯ автора (авторов), без инициалов).

◇ рисунки, схемы, таблицы и графики должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения; нумеруются в порядке упоминания их в тексте. На все изображения, представленные в статье, должны быть ссылки. Надписи и подписи к иллюстративному материалу выполняются 12-м кеглем, приводятся на языке текста статьи и повторяются на английском языке. Отдельно предоставляются рисунки в формате jpeg с разрешением не менее 300 dpi (точек на дюйм);

◇ в верхнем левом углу указывается тип статьи (обзорная; научно-теоретическая; научно-практическая; аналитическая; научно-публицистическая; научно-исследовательская);

◇ далее указывается классификационный индекс Универсальной десятичной классификации (УДК — <https://teacode.com/online/udc/>);

◇ далее — заглавие статьи на русском языке (выравнивание — по центру, кегль — 14, заглавные буквы, выделение — жирным шрифтом). В конце заглавия статьи точка не ставится;

◇ имя, отчество и фамилия (полностью) авторов (выравнивание — по левому краю, кегль — 14, выделение — жирным шрифтом, курсивом);

◇ информация о месте работы (учебы) автора (авторов), электронные адреса, ORCID (Open Researcher and ContributorID — <https://orcid.org>) авторов указывается после имен авторов на разных строках и связывается с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — ¹ (выравнивание — по левому краю, кегль — 14, выделение — жирным шрифтом, курсивом).

◇ заголовки должны быть оформлены следующим образом:

– первый уровень: прямой, жирный шрифт, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

– второй уровень: курсив, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

– третий уровень: прямой, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

◇ перечень затекстовых библиографических ссылок на русском языке, озаглавленный Список источников (кегль — 14, выравнивание — по ширине страницы). Список источников оформляется в соответствии со стилем APA (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>) и строится в порядке цитирования источников в тексте статьи;

◇ список источников на английском языке, озаглавленный References, — в соответствии со стилем APA (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>). В References необходимо полностью повторить список литературы к русскоязычной части, независимо от того, имеется или нет в нем иностранная литература. Последовательность источников в References должна полностью совпадать с русскоязычным списком источников.

Важно: данные по каждому русскоязычному источнику предоставляются с транслитерацией фамилии (-й) авторов; в соответствии с оригинальным переводом метаданных статьи на английский язык (Ф. И. О. авторов и название статьи); названием журнала, зарегистрированном в ISSN-реестре (<https://portal.issn.org>) на английском языке (если таковое имеется).

В список источников включаются только научно-исследовательские работы (научные статьи, монографии, книги), в том числе не менее 50 % зарубежных (за последние 5 лет), с указанием DOI или URL национального архива для всех источников.

Материал статьи должен отвечать требованиям оригинальности: для обзорных (аналитических) рукописей — не менее 75 %; для эмпирических — не менее 85 %.

СТРУКТУРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ В ЖУРНАЛЕ

Тип статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ СТАТЬИ

Имя, отчество, фамилия автора¹ ✉

¹ Место работы, город, страна
электронный адрес ✉, <https://orcid.org/>

Аннотация.

Ключевые слова:

Благодарности:

ТЕКСТ СТАТЬИ

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДЫ / МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Список источников

References

Информация об авторе (авторах):

Information about the author (authors):

Вклад авторов:

Contribution of the authors:

Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов

Information about the absence or presence of a conflict of interest

AUTHORS' GUIDELINES

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

◇ Word count: manuscripts must be from 20 000 to 40 000 characters with spaces including figures, tables, and graphs, but excluding the list of references.

◇ Margins: right, left, top and bottom margins are 2.5 cm.

◇ Font: 14 pt Times New Roman.

◇ Line spacing: 1.5 cm.

◇ Indent: 1.25 cm automatic.

◇ References: the list of references must be formatted according to the APA 7th edition style (<https://apastyle.apa.org>). All references mentioned in the text of the article must be included in the reference list. Please include in the list of references research works only (scientific articles, monographs, books). At least 50 % of the references must be international publications. Please indicate DOI or national archives' URL for all references. Format all other types of references (archives, legal documents, media articles, reference information, textbooks, dictionaries, dissertation abstracts, etc.) as footnotes within the text.

◇ In-text references must be put in round brackets and include the author's last name, the year of publication, and relevant pages.

◇ Figures and tables: all figures, diagrams, tables and graphs must be created in graphic editors that support vector and bitmap images. Number graphic elements according to the order of their mentioning in the text. All graphic elements must be referred to in the text. The titles of graphic elements must be 12 pts. The images in jpeg must be submitted separately with the resolution of at least 300 dpi.

◇ Please indicate the type of the paper in the upper left corner (review; scientific-theoretical; scientific-practical; analytical; scientific-journalistic; research).

◇ Please indicate the title of the paper in English (center alignment, font 14 pt, uppercase, semi-bold). Do not put a fullstop after the paper's title.

◇ Full name of the authors (left alignment, font size 14, bold, italics).

◇ After the author(s) names, on the next line indicate their affiliation (place of work or study), email address, and ORCID (Open Researcher and Contributor — <https://orcid.org>). For each author put this information on a separate line and link it with the author's name using superscript — ¹ (left alignment, font size 14, bold, italics).

◇ Please format section headings the following way:

– first level heading: simple font (not italic), bold, first letter upper-cased, no spacing before the following text;

– second level heading: italic, first letter upper-cased, no spacing before the following text;

– third level heading: simple font (not italic), first letter upper-cased, no spacing before the following text.

◇ Information about the authors after the text of the article must contain full name of the author(s); academic degree; academic title; job title; affiliation (place of work / study); city; country; email; ORCID.

Example:

Martin G. Brown — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Education Research and Development, Faculty of Education, Shanghai Normal University, Shanghai, China.

brown.m@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Manuscript template

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE

Ivan I. Ivanov¹ ✉, Petr P. Petrov²

¹ Moscow City University,

Moscow, Russia,

ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

² Volga State Technological University,

Yoshkar-Ola, Russia,

petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>

Abstract. Introduction ... Materials and Methods... Findings... Conclusions...

Keywords: Science system; Education system; Effective development; Integration process; Human potential; Cognitive development factors; Knowledge society.

Acknowledgments: the work was supported by the Russian Science Foundation, Project No 17-77-300.

INTRODUCTION

METHODS

FINDINGS

DISCUSSION

CONCLUSION

References

1. Šmajs, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

Information about the authors

Contribution of the authors

The authors declare no conflict of interests.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научный журнал / Scientific Journal
Вестник МГПУ.
Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2026, 20 (2)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО *А. И. Савенков*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

Редактор:

А. А. Сергеева

Корректор:

К. М. Музамилова

Переводчик:

О. В. Анисимова

Техническое редактирование и верстка:

О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
https://www.mgpu.ru/centers/izdat_centre/

Подписано в печать: 16.06.2026 г.

Формат: 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага: офсетная.

Объем: 14,5 печ. л. Тираж: 1000 экз.