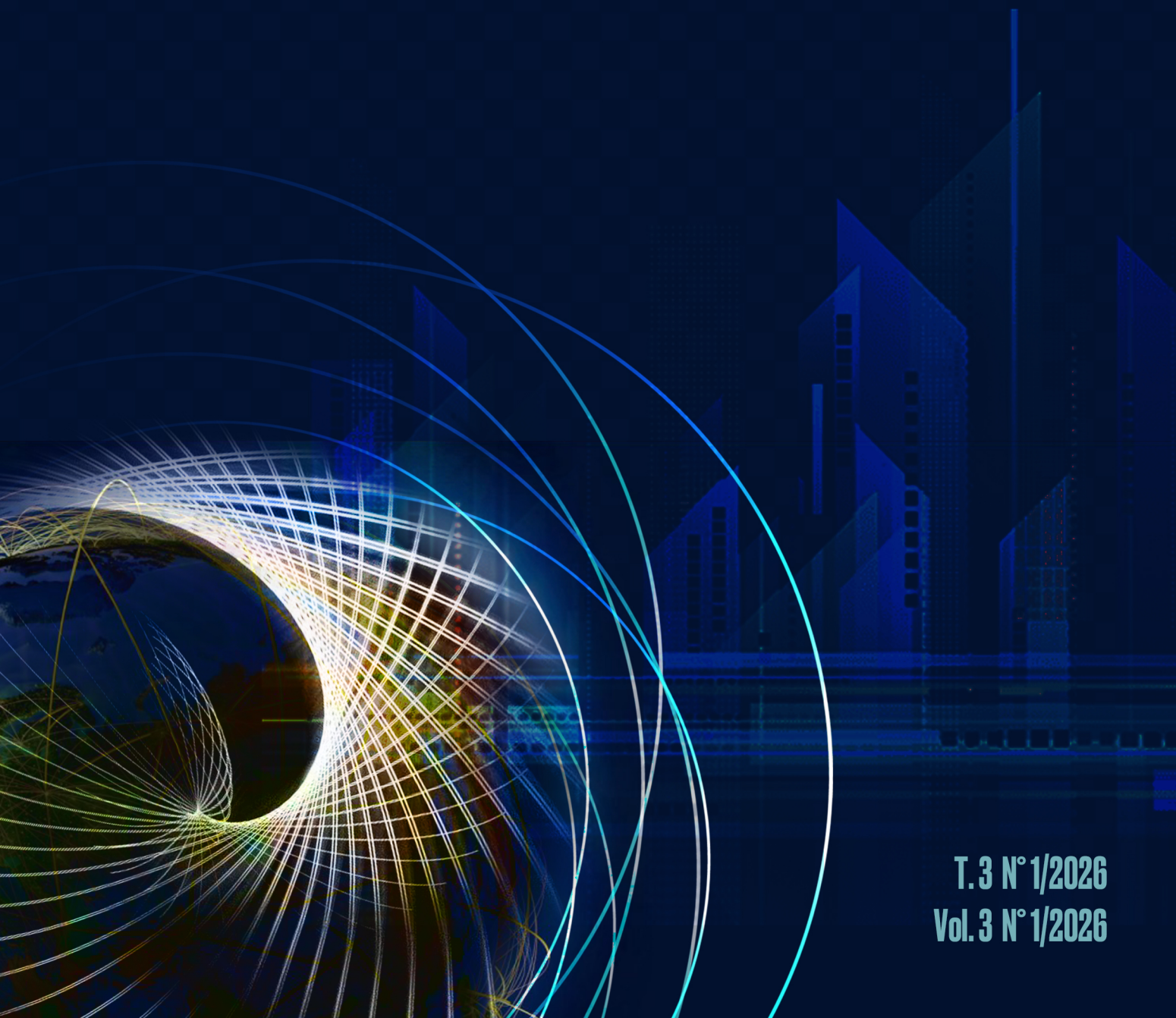
Международный научный журнал

ISSN 3034-4255

Современное образование и общество

Modern education and society



Т. 3 № 1/2026

Vol. 3 № 1/2026

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

1797

ISSN 3034-4255 (online)
soio-journal.ru
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1
2026. Том 3, № 1
2026, Vol. 3, № 1

Современное образование и общество

Modern Education and Society

Регистрационный номер СМИ ЭЛ № ФС77-88075, выдан Роскомнадзором 03.09.2024
Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2024 году
Выходит 4 раза в год
16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS77-88075, issued by Roskomnadzor on 3 September 2024
Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2024
4 issues per year
16+

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 9,74 Мб
Подписано к использованию 25.08.2026

Published at 25.08.2026

При использовании любых фрагментов ссылка на «Современное образование и общество» и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way without a reference to the “Modern Education and Society” and the author(s) of the material in question.

Учредитель: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Founded by the Herzen State Pedagogical University of Russia

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель редакционной коллегии:
Кравцов Сергей Сергеевич — д-р пед. наук, доц. (Россия, Москва)

Редакционная коллегия:
Александрова Екатерина Александровна — д-р пед. наук, проф. (Саратов, Россия)
Барышева Тамара Александровна — д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия)
Бегимкулов Узокбой Шоимкулович — д-р пед. наук, проф. (Ташкент, Узбекистан)
Белозерцев Евгений Петрович — д-р пед. наук, проф., заслуженный деятель науки Российской Федерации (Воронеж, Россия)
Волкова Ирина Павловна — д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург, Россия)
Голубовский Валерий Николаевич — канд. пед. наук, доц. (Минск, Республика Беларусь)
Груздев Михаил Вадимович — д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Ярославль, Россия)

EDITORIAL BOARD

Head of the Editorial Board:
Sergey S. Kravtsov, Doctor of Sciences (Education Studies), Associate Professor, Moscow, Russia

Editorial Board members:
Ekaterina A. Alexandrova, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Saratov, Russia
Tamara A. Barysheva, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Saint Petersburg, Russia
Uzokboy Sh. Begimkulov, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Tashkent, Uzbekistan
Evgeny P. Belozertsev, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Honorary Scholar of the Russian Federation, Voronezh, Russia
Irina P. Volkova, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Saint Petersburg, Russia
Valery N. Golubovsky, Candidate of Sciences (Education Studies), Associate Professor, Minsk, Belarus
Mikhail V. Gruzdev, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Yaroslavl, Russia

Джураев Рисбай Хайдарович — д-р пед. наук, проф., акад. АН РУз (Ташкент, Узбекистан)
Киргизбаев Абдугаппар Каримжанович — д-р ист. наук, проф. (Ташкент, Узбекистан)
Коротков Александр Михайлович — д-р пед. наук, проф., чл.-кор. РАО (Волгоград, Россия)
Лубков Алексей Владимирович — д-р ист. наук, проф., акад. РАО (Москва, Россия)
Лю Хун — д-р пед. наук, проф. (Далянь, Китай)
Малых Сергей Борисович — д-р психол. наук, проф., акад. РАО (Москва, Россия)
Писарева Светлана Анатольевна — д-р пед. наук, проф., чл.-кор. РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Полупан Ксения Леонидовна — д-р пед. наук, проф. (Калининград, Россия)
Рубцов Виталий Владимирович — д-р психол. наук, проф., акад. РАО (Москва, Россия)
Тряпицына Алла Прокофьевна — д-р пед. наук, проф., акад. РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Цай Чун — д-р наук, проф. (Пекин, Китай)
Цзэн Цинлян — проф. (Шаньдунь, Китай)
Чекалева Надежда Викторовна — д-р пед. наук, проф., чл.-кор. РАО (Омск, Россия)
Шингаев Сергей Михайлович — д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург, Россия)
Шукшина Татьяна Ивановна — д-р пед. наук, проф. (Саранск, Россия)

Главный редактор:
Тарасов Сергей Валентинович — д-р пед. наук, проф., акад. РАО (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь:
Обласова Анна Васильевна — ассистент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Risbay Kh. Dzhuraev, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Academician of the Academy of Sciences of the Republic of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan
Abdugappar K Kirgizbaev, Doctor of Sciences (History), Professor, Tashkent, Uzbekistan
Alexander M. Korotkov, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Volgograd, Russia
Alexey V. Lubkov, Doctor of Sciences (History), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
Liu Hong, PhD, Professor, Dalian, China
Sergey B. Malykh, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
Svetlana A. Pisareva, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Saint Petersburg, Russia
Kseniya L. Polupan, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Kaliningrad, Russia
Vitaly V. Rubtsov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
Alla P. Tryapitsyna, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Herzen University, Saint Petersburg, Russia
Tsai Chung, PhD, Professor, Beijing, China
Zeng Qingliang, Professor, Shandong, China
Nadezhda V. Chekaleva, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Omsk, Russia
Sergey M. Shingaev, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Saint Petersburg, Russia
Tatyana I. Shukshina, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Saransk, Russia

Editor-in-Chief:
Sergey V. Tarasov, Doctor of Sciences (Education Studies), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Saint Petersburg, Russia

Executive Secretary:
Anna V. Oblasova, Assistant at the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Herzen University, Saint Petersburg, Russia

Редактор *М. С. Огуренкова*
Редактор английского текста *М. В. Городиский*
Корректор *Г. А. Янковская*
Оформление обложки *О. В. Гирдовой*
Верстка *Д. В. Романовой*

© Авторы статей, 2026
© Современное образование и общество, 2026
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2026

© The Contributor(s), 2026
© The journal Modern Education and Society, 2026
© Herzen University Publishing House, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ **5**

Пронин В. П., Хинич И. И., Семенова Е. Ю., Родионов Д. С., Мажуга Г. А. Использование возможностей цифрового компьютерного планетария при практической подготовке обучающихся в области астрономии 5

Нгуен Т. Х. Применение метода проектов в формировании педагогической компетенции преподавания чтения у студентов-педагогов в Хошиминском педагогическом университете 17

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ **24**

Жарова М. В., Граничина О. А., Трапицын С. Ю. Качество жизни педагогов: пути повышения субъективного благополучия 24

Салиева Д. А. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта у студентов в условиях учебной деятельности 35

Убайдуллаева К. Н., Салиева Д. А. Цифровая трансформация образования: влияние на ценностное отношение родителей к детям как фактор их жизнестойкости 45

Тихомиров А. В., Овчинникова М. В. Академический фаббинг: обзор 51

Первитская А. М. Сплоченность и учебные мотивы в студенческой группе 64

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА **72**

Нагаевская Н. В. Обзор образовательной политики Приднестровской Молдавской Республики в аспекте профориентационной работы 72

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ **80**

Федчук Д. А., Колмакова М. В., Шевченкова А. С. Методологический атеизм и теизм: специфика подхода к изучению идентичности личности на рубеже XIX–XX вв. 80

Куксо К. А. Принципы педагогики и диететики И. Канта: современные образовательные горизонты 89

CONTENTS

METHODOLOGY, THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION **5**

Pronin V. P., Khinich I. I., Semenova E. Yu., Rodionov D. S., Mazhuga G. A. Using the capabilities of a digital computer planetarium in practical training of students in the field of astronomy 5

Nguyen T. H. Application of the project-based method to develop pedagogical competence in teaching reading among pre-service teachers at Ho Chi Minh City University of Education . . . 17

HUMAN DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PROCESSES **24**

Zharova M. V., Granichina O. A., Trapitsin S. Yu. Quality of life of teachers: Ways to improve subjective well-being 24

Salieva D. A. The relationship between emotional and social intelligence in students in the context of learning activities 35

Tikhomirov A. V., Ovchinnikova M. V. Academic phubbing: A literature review. 45

Ubaydullaeva K. N., Salieva D. A. Digital transformation of education: Impact on parents' value attitudes towards children as a factor in parental hardiness 51

Pervitskaya A. M. Cohesion and academic motives in a student group 64

EDUCATIONAL POLICY **72**

Nagaevskaya N. V. Review of the educational policy of the Pridnestrovian Moldavian Republic in the context of career guidance activities 72

PHILOSOPHY OF EDUCATION. **80**

Fedchuk D. A., Kolmakova M. V., Shevchenkova A. S. Methodological atheism and theism: The specifics of the approach to studying personal identity at the turn of the 19th–20th centuries . . 80

Kukso K. A. Immanuel Kant's principles of pedagogy and dietetics: Modern educational horizons . . . 89

Check for updates

Методология, теория и практика образования

Научная статья

УДК 378

EDN JCNKZC
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-5-16

Использование возможностей цифрового компьютерного планетария при практической подготовке обучающихся в области астрономии

В. П. Пронин [1], И. И. Хинич ✉[1], Е. Ю. Семенова [1], Д. С. Родионов [1], Г. А. Мажуга [1]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48

Для цитирования: Пронин, В. П., Хинич, И. И., Семенова, Е. Ю., Родионов, Д. С., Мажуга, Г. А. (2026) Использование возможностей цифрового компьютерного планетария при практической подготовке обучающихся в области астрономии. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 5–16. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-5-16 EDN JCNKZC

Получена 18 февраля 2026; прошла рецензирование 23 апреля 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке внутреннего гранта Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (проект № 101-ВГ).

Права: © В. П. Пронин, И. И. Хинич, Е. Ю. Семенова, Д. С. Родионов, Г. А. Мажуга (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. Обсуждается использование иммерсивных технологий (цифровой планетарий) при практической подготовке студентов института физики РГПУ им. А. И. Герцена. Описывается виртуальный тур в радиоастрономическую обсерваторию «Светлое» Института прикладной астрономии Российской академии наук. Инструменты этой обсерватории позволяют получать высокоточную координатно-временную информацию в интересах фундаментальных и проблемно-ориентированных исследований. Предлагается использовать такие разработки как для реализация интерактивных форм лекционных, практических и лабораторных занятий, так и для повышения эффективности практико-ориентированного обучения при включении студентов в процесс создания виртуального контента.

Ключевые слова: практическая подготовка обучающихся, иммерсивные технологии, визуализация обучения, цифровой планетарий, виртуальный тур

Using the capabilities of a digital computer planetarium in practical training of students in the field of astronomy

V. P. Pronin [1], I. I. Khinich ✉[1], E. Yu. Semenova [1], D. S. Rodionov [1], G. A. Mazhuga [1]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia, 191186, St. Petersburg, Moika Embankment 48

For citation: Pronin, V. P., Khinich, I. I., Semenova, E. Yu., Rodionov, D. S., Mazhuga, G. A. (2026) Using the capabilities of a digital computer planetarium in practical training of students in the field of astronomy. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 5–16. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-5-16 EDN JCNKZC

Received 18 February 2026; reviewed 23 April 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The study was supported by an internal grant from Herzen University (Project No. 101-VG).

Copyright: © V. P. Pronin, I. I. Khinich, E. Yu. Semenova, D. S. Rodionov, G. A. Mazhuga (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. This article examines the use of immersive technologies — specifically, a digital planetarium — in the practical training of students at the Institute of Physics, Herzen University. The authors describe a virtual tour of the Svetloe Radio Astronomy Observatory, part of the Institute of Applied Astronomy of the Russian Academy of Sciences. The observatory's instruments provide highly accurate coordinate and time data for both fundamental and problem-oriented research. The article proposes using these technologies for interactive lectures, practical sessions, and laboratory classes, and for enhancing practice-based learning by engaging students in the creation of virtual content.

Keywords: practical training of students, immersive technologies, visualization of learning, digital planetarium, virtual tour

Одним из направлений повышения эффективности профессиональной подготовки обучающихся вузов в настоящее время является усиление роли практико-ориентированного обучения. В условиях изменяющихся требований к уровню сформированности компетенций с учетом требований рынка труда, профессиональных стандартов на первый план выходит задача «практической подготовки» обучающихся (Елизарова и др. 2024), которая определяется как «форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы» (Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ… 2012).

Применительно к подготовке обучающихся в области астрономии, которая осуществляется в институте физики РГПУ им. А. И. Герцена в рамках образовательных программ бакалавриата и магистратуры, такая практическая подготовка — это не только организация и проведение учебных и производственных практик, но и реализация интерактивных форм лекционных, практических и лабораторных занятий.

Одной из комплексных и передовых форм информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является виртуальная реальность, набирающая в настоящее время все большую популярность и воплощающая в себе ключевые принципы ИКТ: цифровое создание, обработку и передачу информации на принципиально новом уровне — на уровне полного погружения. Предпосылками этого стало бурное развитие технологий, выпуск современных доступных по цене камер и сопутствующего оборудования, разработка разнообразного программного обеспечения для сборки 360-градусных туров и 3D-моделирования.

В отличие от экранов компьютеров или телефонов, позволяющих просматривать контент лишь с частичным эффектом погружения, виртуальная реальность как образовательная среда вовлекает студентов внутрь изучаемого материала, создает у них ощущение, что они — часть событий, непосредственные их наблюдатели. Такая среда обладает следующими безусловными достоинствами, во-первых, *наглядностью*, так как современный зритель в большей степени предпочитает смотреть, а не читать; во-вторых, *информативностью*: видео или фото, снабженное кратким поясняющим текстом, содержит больше информации, чем просто текстовое описание события; в-третьих, принимая во внимание наглядность

и информативность, можно сделать вывод, что виртуальный тур — это эффективное учебное пособие по теме, в рамках которой оно было создано, то есть — *эффективностью*. Для достижения максимального эффекта погружения в виртуальное пространство (иммерсивные технологии) используются специальные очки или панорамные экраны.

Исследования показывают, что иммерсивные аудиовизуальные среды влияют на когнитивные, эмоциональные и мотивационные аспекты обучения (Everding 2020; International Planetarium Society 2023; Jian, Abu Bakar 2024; Liu et al. 2025; Neset et al. 2010; Planetariums and STEM Education… 2023; Yu 2015; Yu et al. 2025). Иммерсия снижает когнитивную нагрузку, усиливает эмоциональное вовлечение и способствует коллективному восприятию знаний (Everding 2020; Liu et al. 2025; Neset et al. 2010).

В институте физики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена установлен комплекс цифрового планетария со сферическим экраном. Современный цифровой планетарий перестал быть исключительно демонстрационной системой для показа звездного неба, он позволяет демонстрировать различный научно-познавательный и учебный контент в формате виртуальной реальности. Сегодня это аудиовизуальная иммерсивная платформа, включающая купольную проекцию высокого разрешения, многоканальную пространственную аудиосистему и синхронизированную мультимедийную систему управления (The Value of the Planetarium… 2023). Такой комплекс способен визуализировать не только небесную сферу, но и любые пространственные и временные процессы — от геофизических явлений до исторических реконструкций, философских концепций и языковых карт. Он выступает как медиапространство для междисциплинарного обучения в физике, астрономии, биологии, географии, истории, философии и преподавании иностранных языков, объединяя визуальные, звуковые и смысловые контексты (Denver Museum… 2019; Upgrade your Planetarium Technology… 2025;).

Опыт внедрения подобных цифровых комплексов при преподавании различных дисциплин в зарубежных центрах (ESO Supernova, ALIVE, Visualization Center C) демонстрирует устойчивую эффективность обучения (Denver Museum… 2019; Educational Programmes… 2022; Reid et al. 2014). В России подобные подходы, помимо РГПУ им. А. И. Герцена, реализуются в Московском планетарии, Кемеровском и Самарском университетах (Образовательные программы и партнерства… 2025; Планетарий КемГУ… 2025; Планетарий Самарского университета… 2025).

В медиапространстве можно найти большое количество контента для полнокупольных аудиовизуальных систем, однако большинство из этих материалов не соответствуют содержанию конкретных учебных программ. Собственное производство контента позволяет создать необходимый для процесса обучения материал, локализовать язык и развивать цифровые навыки студентов (Developing Local Fulldome… 2022; Immersive Design… 2021; Yu 2018).

В качестве примера такого контента сотрудниками института физики и института информационных технологий и технологического образования РГПУ им. А. И. Герцена была осуществлена съемка виртуального тура по Радиоастрономической обсерватории «Светлое» Института прикладной астрономии Российской академии наук, расположенной в поселке Светлое Приозерского района Ленинградской области (Обсерватория «Светлое»… 2025). Обсерватория является одной из трех обсерваторий радиоинтерферометра «Квазар-КВО», две другие — «Зеленчукская» (Карачаево-Черкесия) и «Бадары» (Республика Бурятия). На рисунке 1 представлена антенна РТ-32 комплекса радиоинтерферометра со сверхдлинной базой (VLBI).

Формирование тура обеспечивалось нижеописанными технологиями. Съемка панорам велась на камеру Insta 360 X4 (рис. 2).

Камера позволяет снимать сферические панорамы, используя метод «одного кадра» (англ. «one shot»). Однокадровый метод дает возможность мгновенно фиксировать все окружающее пространство, включая движущиеся объекты.

Другим методом изготовления сферических панорам является метод многокадровой съемки, ведущейся на обычный фотоаппарат, установленный на нодальную штативную головку с последующим сшиванием отдельных кадров в панораму (рис. 3).

Однокадровый метод требует гораздо меньше времени и позволяет снять большее количество панорам за съемочный день, а значит, сделать тур более подробным. Благодаря возможностям камеры Insta 360 X4 панорамы получаются весьма качественными и требуют минимальной дальнейшей обработки.

Обработка панорам, фотографий, монтаж видео проводились в пакетах компании Adobe. Сборка тура осуществлялась в программе Kolor Panotour, которая позволяет создавать переходы между панорамами, внедрять в тур HTML-код, настраивать активные точки и выводить тур в формате HTML+JavaScript в вариантах



Рис. 1. Радиоастрономическая обсерватория «Светлое». Антенна РТ-32 комплекса «Квазар-КВО» (фото Г. А. Мажуги, Д. С. Родионова, 2025)

Fig. 1. Svetloe Radio Astronomy Observatory. RT-32 antenna of the Quasar-KVO complex (photo by G. A. Madzhuga, D. S. Rodionov, 2025)



Рис. 2. Панорамная камера Insta 360 X4 (фото Г. А. Мажуги, Д. С. Родионова, 2025)

Fig. 2. Insta360 X4 panoramic camera (photo by G. A. Madzhuga, D. S. Rodionov, 2025)

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-5-16



Рис. 3. Фотоаппарат, установленный на нодальную штативную головку (фото Г. А. Мажуги 2025)

Fig. 3. Camera mounted on a nodal tripod head (photo by G. A. Madzhuga 2025)

для плоских и сферических экранов, а также для виртуальных очков (рис. 4). Полученный результат — виртуальная учебная экскурсия о современных методах астрофизических исследований.

В обсерватории «Светлое» находятся несколько астрономических инструментов. Тур начинается у радиотелескопа РТ-13 с антенной диаметром 13 метров. Несмотря на меньший размер по сравнению с первым инструментом обсерватории — радиотелескопом РТ-32, этот телескоп играет важную роль в развитии и модернизации комплекса «Квазар-КВО». РТ-13 обладает рядом преимуществ по сравнению с РТ-32. Благодаря меньшей массе антенны он имеет высокую скорость наведения и способен быстро переходить в процессе регистрации радиоизлучения от одного объекта к другому, что особенно важно для оперативных наблюдений. Современные приемные системы телескопа — многодиапазонные приемники, позволяющие работать в нескольких радиочастотных диапазонах. РТ-13 спроектирован в соответствии с международными стандартами (IVS), что обеспечивает высокую точность синхронизации и приема данных. Эксплуатация относительно небольшой антенны требует меньших затрат энергии и более простого обслуживания, что позволяет проводить наблюдения с высокой оперативностью.

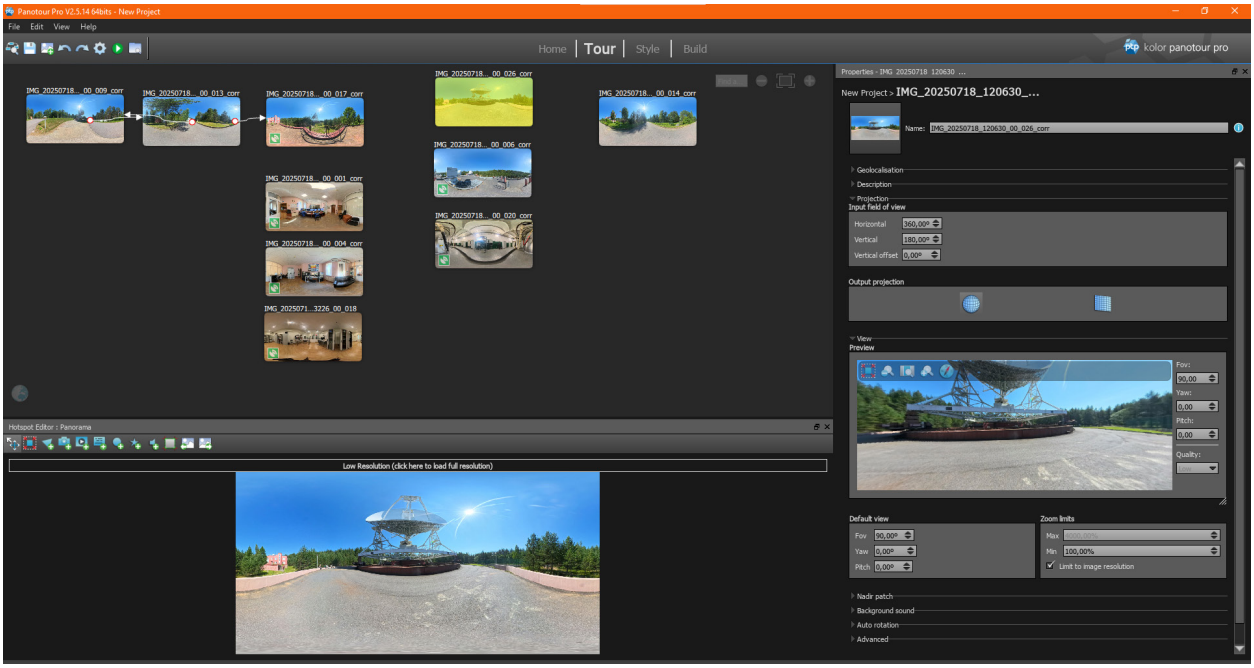


Рис. 4. Рабочее окно программы Kolor Panotour: сборка тура по обсерватории «Светлое» (фото Д. С. Родионова, 2025)

Fig. 4. Kolor Panotour workspace: assembling the Svetloe observatory tour (photo by D. S. Rodionov, 2025)

Таким образом, РТ-13 расширяет возможности комплекса «Квазар-КВО». Он дополняет крупные антенны РТ-32, обеспечивая участие в оперативных международных VLBI-сессиях, тестирование новых методов обработки данных и оборудования, проведение наблюдений, требующих высокой маневренности и короткого времени реакции.

Продвигаясь далее по аллее от РТ-13 в сторону здания операторской, посетитель видит небольшой белый купол — это квантово-оптическая система (КОС) «Сажень-ТМ», предназначенная для лазерной локации искусственных спутников Земли и проведения высокоточных геодезических измерений. КОС «Сажень-ТМ» испускает короткие импульсы лазерного излучения, отражающиеся от ретрорефлекторов (уголковых отражателей), установленных на спутниках. По времени возвращения луча измеряется расстояние с точностью до нескольких миллиметров. Эти данные используются для уточнения спутниковых орбит, геодинамических моделей и параметров вращения Земли. Основные задачи КОС «Сажень-ТМ» — определение и уточнение орбит спутников, участие в геодинамических исследованиях и мониторинге движения земной коры, измерение параметров вращения Земли, поддержание координатно-временных систем, используемых в геодезии и навигации, интеграция лазерных и радиоинтерферометрических измерений в рамках комплекса «Квазар-КВО». КОС «Сажень-ТМ» является важным элементом научно-измерительного комплекса обсерватории, объединяющим лазерные, радиотехнические и временные наблюдения в единую систему.

Продолжая маршрут по аллее, тур приводит к зданию операторской, за которым видна крупная антенна радиотелескопа РТ-32. Следующий пункт тура — здание операторской. В операторском зале осуществляется управление антеннами, контроль наведения, прием и первичная обработка данных. Рядом расположен коррелятор — вычислительный комплекс, объединяющий сигналы, полученные от антенн «Квазар-КВО». Здесь происходит синхронизация и совместная обработка данных, что позволяет формировать единое изображение наблюдаемых радиоисточников с высочайшей детализацией. Для работы в режиме радиоинтерферометра радиотелескопы (каждая антенна) должны иметь собственную, но строго согласованную временную систему, чтобы объединение сигналов стало возможным.

Спустившись на нижний уровень здания, посетитель попадает в помещение, где размещен стандарт времени — система атомных часов и синхронизации. Она обеспечивает стабильность и точность временной шкалы на уровне наносекунд, что критически важно для работы радиоинтерферометрической сети.

Из здания операторской через паттерну (подземный крытый переход) можно попасть прямо под антенну радиотелескопа РТ-32. По паттерне проложены волоконно-оптические линии и кабельные соединения, обеспечивающие передачу данных и синхронизацию между антеннами и вычислительным центром.

Радиотелескоп РТ-32 — самый большой инструмент обсерватории с антенной диаметром 32 метра. Он входит в состав национального радиоинтерферометрического комплекса «Квазар-КВО», включающего три одинаковых РТ-32, расположенных в обсерваториях Светлое, Зеленчукская и Бадары. Совместная работа этих антенн в режиме VLBI (радиоинтерферометрии со сверхдлинной базой) позволяет получать изображения с угловым разрешением, эквивалентным телескопу диаметром тысячи километров. Система «Квазар-КВО» решает как астрофизические, так и геодезические задачи: исследование квазаров и активных ядер галактик; изучение структуры радиоярких источников и межзвездной среды; измерение параметров вращения Земли и движения тектонических плит; поддержание координатно-временных систем, используемых в навигации и астрометрии. Наблюдение квазаров в рамках VLBI-сессий критически важно для фундаментальной точности глобальных навигационных спутниковых систем (ГЛОНАСС, GPS и других), поскольку оно обеспечивает создание и поддержание самой точной и стабильной инерциальной системы координат в космическом пространстве — Международной небесной системы отсчета (ICRF).

Завершается виртуальный тур у памятной таблички, сообщающей зрителю, что только что он прошел по Аллее памяти, посвященной первому директору Института прикладной астрономии РАН, члену-корреспонденту РАН, профессору Андрею Михайловичу Финкельштейну. Аллея была заложена 26 сентября 2012 года участниками Международной конференции WPLTN-2012 (Workshop on Precision Lunar and Terrestrial Networks).

Важнейшая особенность виртуального тура — возможность акцентировать внимание на отдельных элементах. Для этого в тур добавляются «активные точки» (хотспоты), использование которых позволяет детально изучить принципы работы того или иного инструмента, о котором рассказывается в туре.

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-5-16

Для того чтобы виртуальный тур перестал быть исключительно демонстрационным материалом, в его структуру интегрированы специальные хотспоты с интерактивным содержимым, работающие по принципу «информация — задача — результат». В рамках лабораторных и практических занятий использование таких активных точек позволяет реализовать деятельностный подход: студент не просто просматривает контент, а выполняет поисковые и аналитические действия, необходимые для решения учебной задачи.

Наполнение активных точек виртуального тура «Светлое» — это инструменты для решения учебных задач, а не просто всплывающие справки. Их можно разделить на три типа:

1) информационно-справочные: раскрывают технические характеристики узлов обсерватории;
2) проблемно-ориентированные: содержат вопросы, ответы на которые требуют сопоставления данных из разных локаций тура;
3) расчетные: предоставляют исходные данные для проведения прикладных вычислений непосредственно во время «посещения» объекта.

Данный виртуальный тур создан для обеспечения практической подготовки обучающихся в рамках таких учебных дисциплин, как «Методы астрофизических исследований», «Экспериментальные методы исследований в астрономии», «Общая астрономия», а также в рамках проведения проектно-ориентированной практики (научно-исследовательской работы) обучающихся по программе «Физико-астрономическое образование» в магистратуре института физики РГПУ им. А. И. Герцена.

Практическая подготовка реализуется по двум направлениям: через выполнение учебных заданий внутри готового тура и через вовлечение обучающихся в технологический цикл создания подобного образовательного продукта.

В первом случае, например при изучении дисциплины «Экспериментальные методы исследований в астрономии» студентам предлагается кейс-задание «Сравнительный анализ характеристик антенн РТ-13 и РТ-32», в котором обучающиеся оценивают возможности двух ключевых инструментов комплекса «Квазар-КВО».

Активная точка в локации радиотелескопа РТ-32 акцентирует внимание на высокой чувствительности инструмента за счет зеркала диаметром 32 метра, что критически важно для регистрации слабых сигналов от удаленных внегалактических объектов (например, квазаров), но указывает на существенное ограничение — скорость наведения антенны составляет около 1 градуса в секунду.

Хотспот у радиотелескопа РТ-13 содержит данные о его технических характеристиках. РТ-13 — это быстродействующая полноповоротная антенна. Ее ключевая характеристика — скорость перенацеливания (до 12 градусов в секунду), что позволяет инструменту участвовать в «интенсивных», скоростных сессиях наблюдений с частой сменой небесных объектов.

При проведении занятия обучающийся получает вводную: «Необходимо провести сессию наблюдений группы из 15 быстро сменяющихся источников в рамках программы уточнения параметров вращения Земли. Время на перестройку между объектами не должно превышать 10 секунд». Для выполнения данной задачи обучающийся перемещается по виртуальному туру, находит активные точки у обоих телескопов и сравнивает их параметры. При анализе он должен соотнести требуемую скорость перенацеливания (указанную в задаче) с техническими возможностями инструментов. На основе данных из хотспотов обучающийся делает выбор в пользу РТ-13, так как использование РТ-32 в данной ситуации привело бы к потере значительной части наблюдательного времени на медленный поворот многотонной конструкции.

Благодаря такой интеграции активных точек, виртуальный тур позволяет сформировать у обучающегося практическую компетенцию по подбору научного оборудования. Обучающийся не просто запоминает внешний вид радиообсерватории, а учится интерпретировать технические характеристики реальных приборов для решения прикладных задач. Это превращает демонстрационный материал в интерактивный тренажер, где «активная точка» служит источником первичных данных для анализа, а не просто всплывающей подсказкой с общеизвестными фактами.

Для студентов факультета географии виртуальный тур выступает как интерактивная база для изучения методов современной геодезии и геодинамики. В данном случае этот тур может быть использован в качестве наглядного материала по проблемам и способам решения задач создания высокоточной системы координат Земли.

Центральным элементом здесь становится квантово-оптическая система «Сажень-ТМ». Например, обучающемуся предлагается определить параметры движения Евразийской тектонической плиты по данным лазерной локации геодезического спутника.

Для выполнения данного задания обучающемуся необходимо изучить схему излучения лазерного импульса в сторону геодезического спутника и его отражения обратно на приемник обсерватории и данные о текущих возможностях системы (точность измерения дальности до спутника составляет несколько миллиметров), а также получить данные о координатах самой обсерватории «Светлое», используя нужные активные точки виртуального тура.

Обучающийся «посещает» локацию КОС «Сажень-ТМ» и через активную точку получает значение временной задержки лазерного сигнала для конкретного сеанса связи со спутником и далее рассчитывает расстояние до объекта.

На основе полученной информации обучающийся должен составить краткую схему-цепочку, отражающую реальный вклад лазерной локации в геодинамику: «Лазерный замер дальности до спутника — уточнение орбиты геодезического спутника — высокоточное определение координат обсерватории — сравнение координат за разные эпохи — вычисление скорости и направления движения тектонической плиты».

Работа с туром позволяет студенту-географу понять, что обсерватория, являясь инструментом для астрономических наблюдений, выступает также в роли фундаментального геодезического пункта. Виртуальный тур в данном случае применим для изучения способов создания высокоточной системы координат Земли, превращая абстрактные формулы в понимание работы реального оборудования. Предложенная задача позволяет реализовать компетентностный подход в географическом образовании: обучающийся не только усваивает теоретический материал о движении плит, но и приобретает навыки обработки реальных геодезических данных, оценки точности, сравнения с моделями.

В отличие от первого случая, когда виртуальный тур используется как готовый образовательный продукт, второе направление практико-ориентированного подхода заключается в проектной деятельности студентов по созданию и модернизации виртуального тура. Это позволяет формировать комплекс цифровых и профессиональных компетенций в области медиапроизводства и визуализации научных данных.

Вовлечение обучающихся в технологический цикл создания виртуального тура рассматривается как высшая форма практико-ориентированного обучения — метод «обучение через проектирование». В этом процессе студент выступает не как потребитель информации, а как инженер-методист, решающий комплексную задачу по визуализации и структурированию научного знания.

Практико-ориентированность здесь реализуется через освоение полного цикла разработки (от технического задания до готового продукта), где каждый этап требует конкретных профессиональных навыков: аналитический этап — изучение технической документации объекта для выделения смысловых узлов; технологический этап — овладение навыками прецизионной съемки и работы с панорамной оптикой; ИТ-этап — работа в специализированных программных средах по сшивке и программированию интерфейсов; методический этап — адаптация сложного научного контента для учебных целей.

В качестве примера практических заданий для обучающихся при создании виртуального тура можно выделить, например, задачу по борьбе с параллаксом при съемке различных элементов тура. При съемке различных пультов управления с оборудованием, где много мелких деталей (шкалы, тумблеры) на разном удалении от камеры лучше отказаться от метода «one-shot» и провести многорядную съемку на зеркальную камеру с использованием нодальной панорамной головы. В этом случае обучающийся должен самостоятельно найти «беспараллаксную точку» объектива, настроить прочие параметры камеры и провести многорядную съемку.

Обучающийся осваивает навыки юстировки сложной оптической системы, правильная настройка которой обеспечит высокое качество панорам тура, которое в данном случае — ясный критерий для оценивания преподавателем работы студента.

При создании тура обучающийся осваивает практические навыки работы со специальными программами для создания виртуальных окружений, которые позволяют создать активные точки не только с простым текстом, а элементы для интерактивного взаимодействия. Обучающийся переходит от простого размещения контента к элементам визуального программирования. Он должен продумать UI/UX (пользовательский интерфейс), чтобы взаимодействие с туром было интуитивно понятным и решало конкретную учебную задачу (например, определение параметров движения Евразийской тектонической плиты).

При привлечении обучающихся к созданию подобных виртуальных туров также возникают не только технические задачи, связанные с конкретными приемами взаимодействия

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-5-16

с профессиональным оборудованием, но и задачи методического направления. Проектирование информационной архитектуры, например создание переходов между локациями в туре требует от обучающегося, который привлечен к созданию тура, разработать граф переходов (карту тура), которая бы повторяла логику реального технологического процесса (например, если использовать тур по обсерватории «Светлое», то это будет путь сигнала от момента попадания на зеркало антенны до коррелятора). В данном случае обучающийся учится выстраивать логические связи в сложных системах. Вместо хаотичного набора панорам он создает структурированный образовательный маршрут, что формирует необходимые методические навыки.

Таким образом, практическая подготовка реализуется в двух аспектах, описанных выше: через выполнение учебных заданий внутри иммерсивной среды и через вовлечение обучающихся в технологический цикл создания виртуального контента.

Кроме того, предложенный виртуальный тур может быть использован просто как интересный и познавательный материал по современным методам научных исследований для учебных занятий со слушателями различных уровней подготовки.

Накопленный опыт использования виртуальной реальности при организации практической подготовки обучающихся в области астрономии может и должен быть распространен на практико-ориентированное обучения в других областях как естественно-научного, так и гуманитарного образования, а цифровой планетарий как аудиовизуальная система открывает новые возможности в образовании — обучение через визуализацию, звук, коллективное восприятие и переживание знаний.

Отметим, что для создания подобного контента целесообразно организовывать локальные студии в университетах и школах, включать разработку виртуальных туров в проектную деятельность студентов, что повышает эффективность формирования компетенций в процессе практической подготовки обучающихся, и использовать цифровой планетарий как лабораторию сторителлинга. При этом важно оценивать эффективность модулей и развивать партнерство между университетами и школами (Digital immersive media in education... 2023).

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

В. П. Пронин — формулировка идеи, общих целей и задач исследования, методическая концепция исследования, описание виртуального тура по обсерватории «Светлое», общее редактирование.

И. И. Хинич — формулировка идеи, общих целей и задач исследования, координация выполнения проекта, методическая концепция исследования, описание виртуального тура по обсерватории «Светлое», общее редактирование.

Е. Ю. Семенова — общее редактирование, методическая концепция исследования, описание виртуального тура по обсерватории «Светлое».

Д. С. Родионов — фото- и видеосъемка, создание и описание виртуального тура по обсерватории «Светлое», общее редактирование.

Г. А. Мажуга — описание современных методов фото- и видеосъемки и методики создания виртуальных туров, фото- и видеосъемка, создание и описание виртуального тура по обсерватории «Светлое».

Author Contributions

V. P. Pronin: formulation of the idea, general goals and objectives of the study; methodological concept of the study; description of the virtual tour of the Svetloe observatory; general editing.

I. I. Khinich: formulation of the idea, general goals and objectives of the study; project coordination; methodological concept of the study; description of the virtual tour of the Svetloe observatory; general editing.

E. Yu. Semenova: general editing; methodological concept of the study; description of the virtual tour of the Svetloe observatory.

D. S. Rodionov: photography and video recording; creation and description of the virtual tour of the Svetloe observatory; general editing.

G. A. Mazhuga: description of modern methods of photography and video recording, and description of virtual tour creation techniques; photography and video recording; creation and description of the virtual tour of the Svetloe observatory.

Благодарности

Авторы выражают благодарность заместителю директора Института прикладной астрономии РАН по научной работе Н. В. Шуйгиной, руководителю Радиоастрономической обсерватории «Светлое» И. А. Рахимову и сотрудникам Радиоастрономической обсерватории за возможность организации и практическую помощь в фото- и видеосъемке в обсерватории «Светлое».

Acknowledgements

The authors express their gratitude to N. V. Shuygina, Deputy Director for Research at the Institute of Applied Astronomy of the Russian Academy of Sciences, to I. A. Rakhimov, Head of the Svetloe Radio Astronomy Observatory, and to the observatory staff for the opportunity to carry out photography and video recording at the Svetloe observatory and for their practical assistance.

Список литературы

Елизарова, Л. В., Трубицина, О. И., Семенова, Е. Ю. и др. (2024) Особенности проектирования системы практической подготовки обучающихся в условиях трансформации образования. *Science for Education Today*, т. 14, № 1, с. 7–24. http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2401.01

Образовательные программы и партнерства с вузами. (2025) *Московский планетарий*. [Электронный ресурс]. URL: https://planetarium-moscow.ru/courses (дата обращения 08.12.2025).

Обсерватория «Светлое». (2025) *Институт прикладной астрономии Российской академии наук*. [Электронный ресурс]. URL: https://iaaras.ru/dept/svetloe/ (дата обращения 08.12.2025).

Планетарий КемГУ. (2025) *Кемеровский государственный университет*. [Электронный ресурс]. URL: https://kemsu.ru/university/structure/unit/planetarium/ (дата обращения 08.12.2025).

Планетарий Самарского университета. (2025) *Самарский университет*. [Электронный ресурс]. URL: https://ssau.ru/info/struct/otd/common/planetarium (дата обращения 08.12.2025).

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». (2012). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 08.12.2025).

Denver Museum of Nature & Science (2019) *Project ALIVE — Astronomy Learning in Immersive Virtual Environments*. [Online]. Available at: https://www.dmns.org/science/research/alive/ (accessed 21.08.2026).

Developing Local Fulldome Content in Education. (2022) *IPS Resource Center*. [Online]. Available at: https://www.ips-planetarium.org/page/ConductingResearch (accessed 21.08.2026).

Digital immersive media in education: Collaborative practices and policy recommendations. (2023) *UNESCO*. [Online]. Available at: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology (accessed 21.08.2026).

Educational Programmes and Teacher Training. (2022) *ESO Supernova Planetarium & Visitor Centre*. [Online]. Available at: https://supernova.eso.org (accessed 08.12.2025).

Everding, D. J., Keller, J. M. (2020) Survey of the academic use of planetariums for undergraduate instruction *Physical Review Physics Education Research*, vol. 16, no. 2, article 020138. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.020128

Immersive Design and Student Projects in Planetarium Environments. (2021) *University of Utah*. [Online]. Available at: https://immersive.utah.edu/planetarium-projects (accessed 08.12.2025).

Jian, Y., Abu Bakar, J. A. (2024) Comparing cognitive load in learning spatial ability: immersive learning environment vs. digital learning media. *Discov Sustain*, vol. 5, article 111. https://doi.org/10.1007/s43621-024-00310-6

Liu, C., Meng, S., Zheng, W., Zhou, Z. (2025) Research on the impact of immersive virtual reality classroom on student experience and concentration. *Virtual Reality*, vol. 29. p. 82. https://doi.org/10.1007/s10055-025-01153-w

Neset, T.-S. S., Wibeck, V., Uhrqvist, O., Johansson, J. (2010) Visualizing climate change: The potential of dome presentations as a tool for climate communication. *Eurographics*. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/255908402 (accessed 08.12.2025).

Planetariums and STEM Education: Global Review. (2023) *IPS*. [Online]. Available at: https://www.ips-planetarium.org/page/planetariumeducationvalue (accessed 21.08.2026).

Reid, M., Williams, M., Percy, J. et al. (2014) *The Role of New Planetariums in Promoting Engagement and Learning*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario Publ. [Online]. Available at: https://heqco.ca/pub/the-role-of-planetariums-in-promoting-engagement-and-learning/ (accessed 08.12.2025).

The Value of the Planetarium in Education. (2023) *IPS*. [Online]. Available at: https://www.ips-planetarium.org/page/planetariumeducationvalue (accessed 08.12.2025).

Upgrade your Planetarium Technology to Enhance Educational and Scientific Exploration in your community. (2025) *Emerald Planetariums*. [Online]. Available at: https://emerald-planetariums.com/content/articles/upgrade-your-planetarium-technology-to-enhance-educational-and-scientific-exploration-in-your-community.html (accessed 08.12.2025).

Yu, K. C. (2018) Storytelling in full-dome education: Designing for immersive learning. *Journal of Astronomy & Earth Sciences Education*, vol. 5, no. 1. pp. 1–12.

Yu, K. C. (2015) Using a digital planetarium for teaching seasons to undergraduates *Journal of Astronomy & Earth Sciences Education*, vol. 2, no. 2, pp. 99–110.

Yu, N., Shi, W., Dong, W., Kang, R. (2025) The impact of virtual reality immersion on learning outcomes: A comparative study of declarative and procedural knowledge acquisition. *Behavioral Sciences*, vol. 15, no. 10, article 1322. https://doi.org/10.3390/bs15101322

References

Denver Museum of Nature & Science (2019) *Project ALIVE — Astronomy Learning in Immersive Virtual Environments*. [Online]. Available at: https://www.dmns.org/science/research/alive/ (accessed 21.08.2026). (In English)

Developing Local Fulldome Content in Education. (2022) *IPS Resource Center*. [Online]. Available at: https://www.ips-planetarium.org/page/ConductingResearch (accessed 21.08.2026). (In English)

Digital immersive media in education: Collaborative practices and policy recommendations. (2023) *UNESCO*. [Online]. Available at: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology (accessed 21.08.2026). (In English)

Educational programs and partnerships with universities. (2025) *Moscow Planetarium*. [Online]. Available at: https://planetarium-moscow.ru/partners (accessed 08.12.2025). (In Russian)

Educational Programmes and Teacher Training. (2022) *ESO Supernova Planetarium & Visitor Centre*. [Online]. Available at: https://supernova.eso.org (accessed 08.12.2025). (In English)

Elizarova, L. V., Trubitsina, O. I., Semenova, E. Yu. et al. (2024) Characteristic features of designing the system of students' practical training in the context of education transformation. *Science for Education Today*, vol. 14, no. 1, pp. 7–24. http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2401.01 (In Russian)

Everding, D. J., Keller, J. M. (2020) Survey of the academic use of planetariums for undergraduate instruction *Physical Review Physics Education Research*, vol. 16, no. 2, article 020138. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.020128 (In English)

Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation". (2012) [Online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 08.12.2025). (In Russian)

Immersive Design and Student Projects in Planetarium Environments. (2021) *University of Utah*. [Online]. Available at: https://immersive.utah.edu/planetarium-projects (accessed 08.12.2025). (In English)

Jian, Y., Abu Bakar, J. A. (2024) Comparing cognitive load in learning spatial ability: immersive learning environment vs. digital learning media. *Discov Sustain*, vol. 5, article 111. https://doi.org/10.1007/s43621-024-00310-6 (In English)

KemSU Planetarium. (2025) *Kemerovo State University*. [Online]. Available at: https://kemsu.ru/about/structure/planetarium/ (accessed 08.12.2025). (In Russian)

Liu, C., Meng, S., Zheng, W., Zhou, Z. (2025) Research on the impact of immersive virtual reality classroom on student experience and concentration. *Virtual Reality*, vol. 29. p. 82. https://doi.org/10.1007/s10055-025-01153-w (In English)

Neset, T.-S. S., Wibeck, V., Uhrqvist, O., Johansson, J. (2010) Visualizing climate change: The potential of dome presentations as a tool for climate communication. *Eurographics*. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/255908402 (accessed 08.12.2025). (In English)

Planetariums and STEM Education: Global Review. (2023) *IPS*. [Online]. Available at: https://www.ips-planetarium.org/page/planetariumeducationvalue (accessed 21.08.2026). (In English)

Reid, M., Williams, M., Percy, J. et al. (2014) *The Role of New Planetariums in Promoting Engagement and Learning*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario Publ. [Online]. Available at: https://heqco.ca/pub/the-role-of-planetariums-in-promoting-engagement-and-learning/ (accessed 08.12.2025). (In English)

Samara University Planetarium. (2025) *Samara University*. [Online]. Available at: https://ssau.ru/planet (accessed 08.12.2025). (In Russian)

"Svetloe" Radio Astronomical Observatory. (2025) *Institute of Applied Astronomy of the Russian Academy of Sciences*. [Online]. Available at: https://iaaras.ru/dept/svetloe/ (accessed 08.12.2025). (In Russian)

The Value of the Planetarium in Education. (2023) *IPS*. [Online]. Available at: https://www.ips-planetarium.org/page/planetariumeducationvalue (accessed 08.12.2025).

Upgrade your Planetarium Technology to Enhance Educational and Scientific Exploration in your community. (2025) *Emerald Planetariums*. [Online]. Available at: https://emerald-planetariums.com/content/articles/upgrade-your-planetarium-technology-to-enhance-educational-and-scientific-exploration-in-your-community.html (accessed 08.12.2025). (In English)

Yu, K. C. (2015) Using a digital planetarium for teaching seasons to undergraduates *Journal of Astronomy & Earth Sciences Education*, vol. 2, no. 2, pp. 99–110. (In English)

Yu, K. C. (2018) Storytelling in full-dome education: Designing for immersive learning. *Journal of Astronomy & Earth Sciences Education*, vol. 5, no. 1. pp. 1–12. (In English)

Yu, N., Shi, W., Dong, W., Kang, R. (2025) The impact of virtual reality immersion on learning outcomes: A comparative study of declarative and procedural knowledge acquisition. *Behavioral Sciences*, vol. 15, no. 10, article 1322. https://doi.org/10.3390/bs15101322 (In English)

Сведения об авторах

Пронин Владимир Петрович, доктор физико-математических наук, доцент, профессор кафедры теоретической физики и астрономии, РГПУ им. А. И. Герцена
SPIN-код: 9012-5746, Scopus AuthorID: 25629885800, ORCID: 0000-0003-0997-1113, e-mail: pronin.v.p@yandex.ru

Хинич Иосиф Исаакович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физической электроники, РГПУ им. А. И. Герцена
SPIN-код: 1789-7472, Scopus AuthorID: 6505703993, ORCID: 0000-0002-1745-8742, e-mail: khinitch@gmail.com

Семенова Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры теоретической физики и астрономии, РГПУ им. А. И. Герцена
SPIN-код: 1133-8632, ORCID: 0000-0002-6910-4911, e-mail: phys@herzen.spb.ru

Родионов Дмитрий Сергеевич, кандидат физико-математических наук, директор обсерватории института физики, РГПУ им. А. И. Герцена
SPIN-код: 2016-2810, Scopus AuthorID: 56365076500, ORCID: 0000-0001-8368-2657, e-mail: dsrodionov@bk.ru

Мажуга Георгий Александрович, старший преподаватель кафедры информационных систем, РГПУ им. А. И. Герцена
SPIN-код: 2691-2415, ORCID: 0009-0008-7111-9427, e-mail: airless@yandex.ru

Authors

Vladimir P. Pronin, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Theoretical Physics and Astronomy, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 9012-5746, Scopus AuthorID: 25629885800, ORCID: 0000-0003-0997-1113, e-mail: pronin.v.p@yandex.ru

Iosif I. Khinich, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Physical Electronics, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 1789-7472, Scopus AuthorID: 6505703993, ORCID: 0000-0002-1745-8742, e-mail: khinitch@gmail.com

Elena Yu. Semenova, Senior Lecturer of the Department of Theoretical Physics and Astronomy, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 1133-8632, ORCID: 0000-0002-6910-4911, e-mail: phys@herzen.spb.ru

Dmitry S. Rodionov, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Director of the Observatory at the Institute of Physics, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 2016-2810, Scopus AuthorID: 56365076500, ORCID: 0000-0001-8368-2657, e-mail: dsrodionov@bk.ru

Georgii A. Mazhuga, Senior Lecturer at the Department of Information Systems, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 2691-2415, ORCID: 0009-0008-7111-9427, e-mail: airless@yandex.ru

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-5-16

Check for updates

Методология, теория и практика образования

Научная статья

УДК 378

EDN JCZHBG
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-17-23

Применение метода проектов в формировании педагогической компетенции преподавания чтения у студентов-педагогов в Хошиминском педагогическом университете

Т. Х. Нгуен ✉[1]

[1] Хошиминский педагогический университет,
700000, Вьетнам, г. Хошимин, квартал Чо Куан, ул. Ан Зыонг Выонг, д. 280

Для цитирования: Нгуен, Т. Х. (2026) Применение метода проектов в формировании педагогической компетенции преподавания чтения у студентов-педагогов в Хошиминском педагогическом университете. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 17–23. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-17-23 EDN JCZHBG

Получена 18 февраля 2026; прошла рецензирование 23 апреля 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Т. Х. Нгуен (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. Формирование и развитие будущих учителей русского языка как иностранного с высокой профессиональной компетенцией и языковыми знаниями является целью академической программы подготовки педагогов на факультете русского языка Хошиминского педагогического университета. Эта цель соответствует общей школьной программе Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама и профессиональным стандартам учителя. Исходя из этого, применение инновационных методов в обучении РКИ вообще в подготовке студентов второго курса по предмету «Методика преподавания РКИ» в частности становится актуальным. При использовании метода проектов при обучении активизируются умения самообучения, тренируются профессиональные навыки, развивается умение контролировать учебную деятельность учащихся, укрепляются теоретические и практические знания у учащихся. В данном исследовании представлены результаты эксперимента, в котором приняли участие 29 студентов и преподавателей во время первого семестра 2025/26 учебного года. После курса более 80% участников успели провести свои проекты, в которые входят профессиональные продукты, такие как план урока, презентация урока, система упражнений по видам речевой деятельности, и теоретическая подготовка к уроку.

Ключевые слова: метод проектов, педагогическая специальность, Хошиминский педагогический университет, методика преподавания видов речевой деятельности РКИ, экспериментальная процедура, студент-педагог, второй курс

Application of the project-based method to develop pedagogical competence in teaching reading among pre-service teachers at Ho Chi Minh City University of Education

T. H. Nguyen ✉[1]

[1] Ho Chi Minh City University of Education,
280 An Duong Vuong Str., Cho Quan Ward (Ward 4, District 5), Ho Chi Minh 700000, Vietnam

For citation: Nguyen, T. H. (2026) Application of the project-based method to develop pedagogical competence in teaching reading among pre-service teachers at Ho Chi Minh City University of Education. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 17–23. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-17-23 EDN JCZHBG

Received 18 February 2026; reviewed 23 April 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © T. H. Nguyen (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. The training and development of future teachers of Russian as a foreign language (RFL) with high professional competence and strong linguistic knowledge is a key objective of the teacher education program at the Faculty of Russian Language, Ho Chi Minh City University of Education. This objective aligns with the national general education curriculum of the Ministry of Education and Training of Vietnam as well as with professional standards for school teachers. In this context, it has become increasingly relevant to apply innovative methods in RFL instruction in general, and particularly in the training of second-year students enrolled in the 'Methods of Teaching RFL' course. The project-based learning method promotes learner autonomy, develops professional skills, enhances classroom management abilities, and strengthens students' theoretical and practical knowledge. This study presents the results of an experiment conducted during the first semester of the current academic year involving 29 pre-service teachers. By the end of the course, more than 80% of the students had successfully completed their projects, producing professional materials such as lesson plans, lesson presentations, systems of exercises for different language skills, and theoretical preparation for the lesson.

Keywords: project-based learning, pedagogical specialization, Ho Chi Minh City University of Education, methodology of teaching speech activities in Russian as a foreign language, experimental procedure, pre-service teacher, second-year students

1. Теоретические основы

1.1. Метод проектов / проектное обучение

Метод проектов, или проектная методика, — одна из технологий обучения, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. В ее основе лежит личностно-деятельностный подход к обучению. Работа над проектом позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучению, повышать активность и самостоятельность учащихся на основе учебно-ролевых игр, самостоятельного решения учебных задач (Азимов, Щукин 2009, 226).

В образовательной практике Малайзии рассматривают восемь результатов обучения, интегрированных во все проекты. Формы оценивания и отчеты об успеваемости должны учитываться в педагогической деятельности преподавателя, реализующего проектно-ориентированное обучение. К ним относятся: 1) соответствие содержательным стандартам, 2) сотрудничество, 3) критическое мышление, 4) устная коммуникация, 5) письменная коммуникация, 6) профессиональная подготовка, 7) гражданственность и этика, 8) технологическая грамотность (Ministry of Education Malaysia 2006, 18). Эти результаты полностью совпадают с результатами обучения по подготовке профессиональных навыков студентов. Исходя из этого, можно прийти к выводу, что применение проектно-ориентированного обучения при формировании профессиональных навыков у будущих учителей становится актуальным и возможным, так как студенты могут и овладеть языковыми навыками, и сформировать профессиональную компетенцию через реализацию действий на уроке.

Во Вьетнаме многие авторы исследовали применение этого метода в преподавании

английского языка как иностранного. Исследователи отмечают, что проектное обучение способствует развитию коммуникативных навыков, самообучению, мотивации учащихся к изучению английского языка как иностранного. Развитие педагогической компетенции исследовали Фам Тхи Хыонг и соавторы. Они рассматривали его как один из эффективных активных методов обучения в подготовке будущих учителей с моделью CDIO. Это исследование было ориентировано на развитие профессиональных компетенций и практико-оприентированное обучение. Однако до сих пор отсутствуют научные работы, в которых рассмотрен метод проектов в обучении методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) (Pham et al. 2021).

1.2. Образовательная программа общего среднего образования

Программа общего среднего образования 2018 г. направлена на развитие ключевых компетенций и всесторонних качеств учащихся, при этом с особым вниманием надо отнестись к развитию коммуникативной компетенции на иностранном языке, активному, творческому обучению, а также к развитию навыков самостоятельного обучения и сотрудничества (Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018… 2018b). Для достижения цели программы общего среднего образования педагогические университеты должны готовить кадры — будущих учителей, способных активно, самостоятельно повышать свою квалификацию, работать, выполнять свои профессиональные стандарты. Эта программа изменяет образовательное направление в школах от доставки знаний до самостоятельного формирования компетенций.

1.3. Профессиональный стандарт учителя общеобразовательной школы

В соответствии с Профессиональным стандартом учителя общеобразовательной школы, утвержденным Министерством образования и подготовки кадров Вьетнама, учитель иностранного языка должен обладать профессиональной компетентностью, такой как предметные знания, методические умения, способность организовывать учебную деятельность, использовать информационные технологии и обеспечивать собственное профессиональное развитие (Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT… 2018a). Для того чтобы будущие учителя были подготовлены по этому стандарту, студенты должны иметь возможность тренироваться в проведении уроков не только в период педагогической практики, но и на каждом профессиональном предмете.

2. Методы исследования

В данном исследовании использовались методы анализа материалов и экспериментальный метод.

2.1. В работе использовались первичные и вторичные источники: пособия и научные статьи исследователей, педагогов в России и в мире. Кроме того, приводятся цифры из портфолио класса «Методика преподавания РКИ».

2.2. Для проверки выдвинутой гипотезы в исследовании применялся экспериментальный метод. Контрольная группа обучалась по традиционной методике, а экспериментальная группа — по новой методике обучения, то есть по методу проекта. К сожалению, студенты принимали участие в исследовании не ежегодно. Поэтому в контрольной группе 9 студентов изучали данный предмет четыре года назад, а в экспериментальной группе участвовали 29 студентов текущего учебного года, в том числе 21 девушка и 8 юношей.

Эксперимент проводился в первом семестре 2025/26 учебного года в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания РКИ школьникам». Общий объем дисциплины составляет 60 часов, она реализуется в течение 15 недель по четыре академических часа в неделю. Занятия проводились по пятницам с 8:00 до 11:40 в период с 12 сентября по 19 декабря 2025 г. Экспериментальная работа проходила в течение четырех недель по теме «Методика преподавания РКИ. Обучение чтению».

3. Состояние преподавания дисциплины «Методика преподавания РКИ» в Хошиминском педагогическом университете

Согласно вьетнамской государственной школьной программе, обучение русскому языку начинается с третьего класса. По завершении школьной программы школьники овладевают русским языком на уровне B1. В настоящее время в соответствии с профессиональным стандартом учителя академическая программа для подготовки педагогов должна быть ориентирована на формирование личностных качеств и профессиональных компетенций. В результате обучения по данной программе студенты должны уметь использовать методы и приемы обучения и воспитания для организации учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие качеств и компетенций обучающихся, на оборудование и технологии в учебно-воспитательном процессе, а также разрабатывать

планы уроков и воспитательных мероприятий для развития качеств и компетенций обучающихся.

В настоящее время на факультете русского языка обучаются 56 будущих учителей: 27 первокурсников, которые пока не изучают профессиональные дисциплины, 29 второкурсников и третьекурсников, которые начали принимать участие в педагогических курсах. Кроме таких видов речи, как аудирование, говорение, письмо, чтение, они изучают русскую литературу и синтаксис. Это соответствует академическим знаниям. Из 128 кредитов во всей программе 32 кредита приходятся на методику преподавания аспектам языка, видам речевой деятельности, информатике и тестированию. Кроме того, 10 кредитов приходятся на педагогическую практику. К сожалению, на юге Вьетнама нет школ, где обучают русскому языку, поэтому у студентов нет шансов проводить уроки в школе.

4. Проект преподавания чтения школьникам

4.1. Цели

Статья посвящена применению проектного метода при формировании профессионального навыка преподавания чтения. После четырех недель обучения студенты овладели методиками преподавания чтения и применили теорию обучения при выборе текстов, разработке упражнений, моделировании процесса преподавания. Для реализации проекта путем голосования студенты выбирали вид чтения. При выборе вида чтения для проведения урока 82% студентов чувствовали себя уверенно, поскольку могли опираться на свои знания по этому вопросу, ясно представляли работу с текстом, были хорошо знакомы с этапами урока.

4.2. Описание

На первом этапе эксперимента: в самом начале преподаватель показал студентам портфолио класса, включающее вспомогательные вопросы по проекту, тексты по методике преподавания РКИ, задачи группы, продукты, критерии для наблюдения урока студентов, преподавателей, критерии для системы упражнений, критерии для проведения урока, критерии для подготовки теоретических знаний, время выполнения. На двух первых занятиях студенты самостоятельно готовились к уроку дома, в аудитории они презентовали свой конспект, составляли контрольный тест по каждой части, отвечали на вопросы сокурсников и преподавателя. Этот процесс помог студентам овладеть теоретическими знаниями. Продуктами на этом этапе стали перевод теоретической части, презентации, вспомогательные вопросы для проверки понимания теории. Из 29 студентов полностью выполнили задание 20 человек, остальные пропустили урок. В этом случае сам преподаватель объяснял материал.

На втором этапе эксперимента студенты провели уроки. Перед проведением урока студенты должны были сами выбрать текст, который соответствует уровню А1, подобрать визуальные инструменты, составить план урока из трех этапов: предтекстовый — текстовый — послетекстовый — разработать не менее пяти видов упражнений, подготовить презентацию в виде PPT или Canva. Благодаря этому преподаватель получил возможность контролировать работу учащихся через Google Drive в портфолио. Каждый студент проводил фрагмент урока по обучению чтению продолжительностью 20 минут, в то время как остальные участники выполняли роль школьников. Все уроки записывали на видео и сохраняли в индивидуальном портфолио студентов. В ходе проведения уроков преподаватель осуществлял педагогическое наблюдение, фиксируя сильные стороны и недостатки в организации и реализации учебного процесса.

4.3. Основные результаты

На первом этапа эксперимента только 20 студентов, включая 14 девушек и 6 юношей, выполнили поставленные задачи, что составляет 68,96% (табл. 1).

Таблица 1. Оценка по подготовке теории

Table 1. Assessment of theoretical preparation

Оценка	Количество студентов	Процент
6,5	1	5
7	5	25
7,5	8	40
8	3	15
8,5	1	5
9,5	2	10
	20	

Этот этап включал в себя перевод теоретического материала, подготовку презентации (PPT), устное выступление перед аудиторией, создание контрольных заданий для проверки понимания теории слушателями, ответы на вопросы и пояснения.

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-17-23

Средний балл 7,65 свидетельствует о том, что студенты достигли уровня выше среднего в освоении теоретических основ дисциплины.

25-й процентиль (7 баллов) указывает, что 75% студентов достигли порогового и более высокого уровня теоретической подготовки.

Медианное значение (7,5 балла) показывает, что большинство студентов достаточно понимают и способны конспектировать материалы.

75-й процентиль (8 баллов) отражает, что 20% студентов не только хорошо переводят с русского на родной язык, но и создают презентацию, придумывают вопросы для проверки понимания и отвечают на вопросы слушателей.

10% студентов, получивших 9,5 баллов, подтверждают высокий уровень академической самостоятельности и готовности к уроку.

Данные показывают, что использование модели перевернутого класса на подготовительном этапе формирует у учащихся самостоятельность и ответственность перед коллективом. При этом восемь студентов не подготовили теорию, и именно эти студенты не достигли хороших баллов в практике.

На втором этапе эксперимента приняли участие 28 студентов (20 девушек и 8 юношей), что составляет 96,5%. Для оценивания было использовано формативное оценивание, включавшее три оценки: проведение урока (20%) (табл. 2), дизайн презентации PPT или Canva (10%) (табл. 3), разработка системы упражнений (20%) (табл. 4), остальные 50% — суммативное оценивание на экзамене.

Таблица 2. Оценка по критерию проведения урока (20%)

Table 2. Assessment of lesson delivery (20%)

Оценка	Количество студентов	Процент
0–4,9	0	0
5	5	17,85
5,5	2	7,14
6	3	10,71
6,5	1	3,57
7	8	28,57
7,5	4	14,28
8	3	10,71
8,5	2	7,14
9–10	0	0
	28	

Приведенные цифры можно коротко объяснить так: средний балл — 6,7, то есть это средний уровень успеваемости студентов. Это свидетельствует о том, что данный балл соответствует достаточному уровню формирования знаний и профессиональных умений по стандартной шкале баллов программы, так как 5 баллов являются достаточным баллом для выполнения результата обучения.

25-й процентиль (5,5 балла) показывает, что 25% студентов продемонстрировали минимально достаточный уровень подготовки, они испытывали трудности в применении теоретических знаний на практике.

Медианное значение (7 баллов) показывает, что 50% студентов достигли пороговый уровень успешности. Это доказывает, что эффективность применяемого метода. Студенты овладели основными педагогическими умениями и выполнили профессиональные ориентированные задания.

75-й процентиль (7,5 балла) показывает, что 25% студентов достигли уровня выше среднего и, значит, овладели более высокой степенью самостоятельности, осознанности и готовностью к педагогической деятельности.

Таким образом, результаты распределены на среднем и выше среднего уровнях. Это доказывает положительное влияние проектного метода при формировании педагогической компетенции студентов.

Были проанализированы анкеты наблюдения уроков у преподавателей и учащихся. Трое из 28 студентов не провели организационный момент в начале урока, пятеро из 28 студентов предложили несоответствующие этому этапу задания, остальные хорошо провели урок, используя видеоклипы, картинки, песни, которые смогли подвести к теме урока. В основной части, включающей предтекстовый этап, 76% студентов корректно сняли лексические и грамматические трудности. Они применили теоретические знания в семантизации лексики и грамматики. Остальные допускали ошибки на этапе объяснений, забывали об этапе тренировочных заданий или просто не просили повторять слова хором и индивидуально. Вероятно, это связано с тем, что этот материал был изучен в прошлом семестре и не использовался в процедуре обучения. На текстовом этапе большинство студентов правильно провели урок. Это можно объяснить тем, что они только что самостоятельно изучали теорию по модели «перевернутый класс». 37% студентов провели этот этап урока неправильно. Недостатки также проявлялись в неуверенном проведении урока. Послетекстовый этап все студенты провели верно, используя повторение нового материала урока и домашние задания.

Таблица 3. Оценка по использованию ИКТ-дизайна презентации PPT на уроке (10%)

Table 3. Assessment of ICT integration: PPT presentation design in the lesson (10%)

Оценка	Количество студентов	Процент
7	4	28,57
7,5	5	14,28
8	17	10,71
8,5	1	7,14
9–10	1	0
	28	

Средний балл — 7,84 — показывает уровень выше среднего и отражает уверенное владение базовыми принципами визуализации учебного материала, структурирования содержания и мультимедийных средств в процессе обучения чтению.

25 -й, 50 -й и 75-й процентили равны 8 баллам. Это означает, что не менее 75% студентов достигли уровня 8 баллов и выше и имеют навыки применения ИКТ в педагогической деятельности.

Данные подтверждают, что проектная деятельность помогает студентам развивать свои умения ИКТ в своей работе. Оценка по критерию разработки системы упражнений — 20%.

Таблица 4. Оценка по разработке системы упражнений (20%)

Table 4. Assessment of exercise system development (20%)

Оценка	Количество студентов	Процент
0–4,9	0	
5	2	7,14
6	1	3,57
6,5	2	7,14
7	6	21,43
7,5	1	3,57
8	12	42,85
9	2	7,14
10	2	7,14
	28	

Средний балл — 7,59 — указывает на уровень выше среднего, следовательно, можно сказать, что способность большинства учащихся в создании упражнений, которые формируют и контролируют понимание прочитанного текста, высокая.

25-й процентиль (7 баллов) показывает, что 75% студентов достигли порогового и более высокого уровня выполнения данного вида деятельности.

75-й процентиль (8 баллов) показывает, что половина учащихся уверено формулирует задания и учитывает по дидактической цели уровень сложности при составлении упражнений различной направленности.

Оценки 9–10 баллов у 14,28% студентов свидетельствует, что они проявили творческий подход и логично расположили упражнения в своей группе.

Данные подтверждают, что метод проектов способствует развитию потенциальной компетенции учащихся.

В целом полученные данные подтверждают, что проектная деятельность способствует комбинированию методической теории и умений у учащихся в процессе изучении методики преподавания РКИ, поскольку требует распределения заданий по конкретным этапам в зависимости от уровня сложности.

4.4. Сравнение с контрольной группой

Контрольная группа (2022 г.) состояла из девяти студентов. Они изучали данную дисциплину по традиционному методу, т. е. только слушали лекции преподавателей. В результате студенты вели себя пассивно и во время педагогической практики столкнулись с трудностями и неуверенно проводили уроки перед учащимися.

Экспериментальная группа прошла все этапы от теории до практики. Студенты сами готовили план урока, систему упражнений, выбирали источники и проводили уроки. После проведения урока уверенность у студентов и их отметки повысились.

4.5. Научное ограничение

Серьезным ограничением исследования стало то, что контрольная и экспериментальная группы не обучались в одном учебном году по объективным причинам. Во-первых, учитывая небольшое количество студентов (29 человек) педагогической специальности, автор не хотел делить класс на две группы. Во-вторых, разделение студентов одного курса противоречило с педагогической и этической точки зрения, поскольку могло привести к негативным образовательным результатам одной группы.

5. Заключение

В этом исследовании был применен метод проектов в сочетании с моделью «перевернутого класса», что оказалось эффективным средством формирования и развития у учащихся академических знаний и методической компетенции в педагогической специальности при изучении методики преподавания чтения на занятиях по РКИ.

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-17-23

Результаты эксперимента показали, что большинство студентов успешно овладели теоретическими знаниями и продемонстрировали способность применить их на уроке — от этапа подготовки до проведения занятия с применением ИКТ — на уровне выше среднего. Таким образом, у студентов сформировались навыки самообучения, ответственности, осознания отношения к учебному процессу. На студентов, продемонстрировавших низкие результаты в проведении урока, следует обратить особое внимания во время обучения преподаванию различных видов речевой деятельности.

Результаты исследования показывают, что метод проектов может сочетать доставку теоретических знаний и практических умений, развитие методической, цифровой и коммуникативной компетенций студентов. Применение данного метода соответствует требованиям программы общего среднего образования и профессионального стандарта учителя общеобразовательной школы.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Список литературы

Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009) *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: ИКАР, 448 с.

Ministry of Education Malaysia. (2006) *Project-based learning handbook: "Educating the millennial learner"*. Kuala Lumpur: Educational Technology Division, Ministry of Education Publ., 80 p.

Pham, H. T., Nguyen, G. C. T., Nguyen, M. T. et al. (2021) The implementation of the CDIO approach in teacher training programs: The Vietnamese case. *Journal of Educational and Social Research*, vol. 11, no. 5, pp. 99–108. https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0109

Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 ban hành Chuẩn quy định nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông. (2018a) *Bộ giáo dục và đào tạo Việt Nam*. [Online]. Available at: https://moet.gov.vn/van-ban/vanban/Pages/chi-tiet-van-ban.aspx%3FItemID=1290 (assessed 14.01.2026).

Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông. (2018b) *Bộ giáo dục và đào tạo Việt Nam*. [Online]. Available at: https://moet.gov.vn/van-ban/vanban/Pages/chi-tiet-van-ban.aspx%3FItemID=1301 (assessed 14.01.2026)

References

Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009) *A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages).* Moscow: IKAR Publ., 448 p. (In Russian)

Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22/8/2018 ban hành Chuẩn quy định nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông [Circular No. 20/2018/TT-BGDĐT dated August 22, 2018, promulgating the Professional Standards for Teachers in General Education Institutions]. (2018a) *Bộ giáo dục và đào tạo Việt Nam [Ministry of Education and Training of Vietnam]*. [Online]. Available at: https://moet.gov.vn/van-ban/vanban/Pages/chi-tiet-van-ban.aspx%3FItemID=1290 (assessed 14.01.2026). (In Vietnamese)

Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông [Circular No. 32/2018/TT-BGDĐT dated December 26, 2018, promulgating the General Education Program]. (2018b) *Bộ giáo dục và đào tạo Việt Nam [Ministry of Education and Training of Vietnam]*. [Online]. Available at: https://moet.gov.vn/van-ban/vanban/Pages/chi-tiet-van-ban.aspx%3FItemID=1301 (assessed 14.01.2026). (In Vietnamese)

Ministry of Education Malaysia. (2006) *Project-based learning handbook: "Educating the millennial learner"*. Kuala Lumpur: Educational Technology Division, Ministry of Education Publ., 80 p. (In English)

Pham, H. T., Nguyen, G. C. T., Nguyen, M. T. et al. (2021) The implementation of the CDIO approach in teacher training programs: The Vietnamese case. *Journal of Educational and Social Research*, vol. 11, no. 5, pp. 99–108. https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0109 (In English)

Сведения об авторе

Нгуен Тхи Ханг, кандидат педагогических наук, декан факультета русского языка, Хошиминский педагогический университет
ORCID: 0009-0004-8653-5694, e-mail: hangnth@hcmue.edu.vn

Author

Nguyen Thi Hang, Candidate of Sciences (Pedagogy), Dean of the Faculty of Russian Language, Ho Chi Minh City University of Education
ORCID: 0009-0004-8653-5694, e-mail: hangnth@hcmue.edu.vn

Check for updates

Развитие человека в образовательных процессах

Научная статья

УДК 37.088

EDN CWSEFY
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-24-34

Качество жизни педагогов: пути повышения субъективного благополучия

М. В. Жарова ✉[1], О. А. Граничина [1], С. Ю. Трапицын [1]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Жарова, М. В., Граничина, О. А., Трапицын, С. Ю. (2026) Качество жизни педагогов: пути повышения субъективного благополучия. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 24–34. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-24-34 EDN CWSEFY

Получена 18 февраля 2026; прошла рецензирование 23 апреля 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 49-ВГ «Качество жизни российских педагогов: методология, теория, методики измерения»).

Права: © М. В. Жарова, О. А. Граничина, С. Ю. Трапицын (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. *Введение.* Качество жизни педагогов все чаще рассматривается одним из ключевых индикаторов устойчивости системы образования и условием ее развития. Новые вызовы и тенденции обновления образования существенно усложнили деятельность учителей, привели к росту требований к ним, возникновению множества стрессогенных факторов. В настоящее время существует большое разнообразие трактовок качества жизни, методик его измерения, состава измеряемых индикаторов, особенно учитывающих специфику различных социальных и профессиональных групп. Налицо явный дефицит исследовательских данных в отношении качества жизни российских учителей. Цель исследования — определить методологические подходы к исследованию качества жизни педагогов и обосновать авторскую модель, базирующуюся на накопленном опыте измерений и учитывающую специфику российского образования.
Материалы и методы. В качестве респондентов выступили 125 педагогов общеобразовательных школ, представляющих разные регионы России. Использовалась случайная выборка и онлайн-анкетирование. Инструментарий разрабатывался на основе методологии квалиметрического подхода, использовались адаптированные методики SWLS, PANAS, BPNS, PERMA-Profiler, WHOQOL-BREF. Разработанная анкета обеспечивала выявление, анализ и ранжирование релевантных факторов, формирующих субъективные оценки педагогами качества жизни, а также латентных конструкций, лежащих в основе таких оценок.
Результаты исследования. Анализ полученных данных выявил ряд ключевых закономерностей: сильные положительные корреляции наблюдаются между показателями удовлетворенности социально-профессиональной реализацией, поддержкой со стороны администрации и условиями труда, умеренные корреляции зафиксированы между личным благополучием и материальными стимулами. Результаты исследования свидетельствуют о наличии в школьном образовании системных проблем: чрезмерная рабочая нагрузка и функционал, не соответствующие уровню заработной платы, некомфортные условия труда, отсутствие системной поддержки со стороны администрации. Тем не менее, критично оценивая качество своей жизни, педагоги демонстрируют высокий уровень оптимизма, преданность профессии и готовность к профессиональному развитию. Главный фактор, снижающий индекс субъективного благополучия, — общественная и административная недооценка значимости труда педагога, что создает устойчивый дисбаланс между субъективно оцениваемым вкладом и получаемым признанием. Субъективно воспринимаемое благополучие педагогов находится в зоне риска: многие участники опроса отмечают влияние высокой нагрузки на здоровье и эмоциональное состояние, что требует разработки программ профилактики профессионального выгорания, психологической поддержки и оптимизации нагрузки. Для научной дискуссии представлен альтернативный вариант консервации существующей системы оценки качества жизни педагогов, фокусирующейся на объективных, преимущественно

количественных, показателях, или перехода к целенаправленному созданию комфортных условий труда и измерениям субъективно воспринимаемого качества жизни.
Обсуждение и заключение. Материалы статьи могут быть интересны исследователям проблем современного образования, лечь в основу разработки практических рекомендаций руководителям образовательных организаций и органов управления образованием по созданию благоприятной профессиональной среды, будут полезны разработчикам программ и проектов, направленных на развитие образования, преподавателям вузов, осуществляющих подготовку по педагогическим специальностям.

Ключевые слова: качество жизни, субъективное благополучие, условия труда, поддержка, мотивация, статус педагогической профессии

Quality of life of teachers: Ways to improve subjective well-being

M. V. Zharova ✉[1], O. A. Granichina [1], S. Yu. Trapitsin [1]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Zharova, M. V., Granichina, O. A., Trapitsin, S. Yu. (2026) Quality of life of teachers: Ways to improve subjective well-being. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 24–34. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-24-34 EDN CWSEFY

Received 18 February 2026; reviewed 23 April 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The research was supported by an internal grant from Herzen University, project No. 49-VG 'The quality of life of Russian teachers: Methodology, theory, and measurement methods'.

Copyright: © M. V. Zharova, O. A. Granichina, S. Yu. Trapitsin (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. *Introduction.* The quality of life of teachers is increasingly considered a key indicator of the sustainability of the education system and a prerequisite for its development. New challenges and trends in educational renewal have significantly complicated the work of teachers, increasing demands on them and introducing numerous stress factors. Currently, there is a wide variety of interpretations of quality of life, methods for measuring it, and the indicators measured, especially those taking into account the specifics of various social and professional groups. There is, however, a clear lack of research data on the quality of life of Russian teachers. This study aims to identify methodological approaches to studying teachers' quality of life and to substantiate the authors' model, which draws on their accumulated measurement experience and reflects the specifics of Russian education.
Materials and Methods. The study involved 125 general education school teachers from various regions of Russia, selected via random sampling to participate in online surveys. The instrument was developed using a qualimetric approach, adapting methods such as SWLS, PANAS, BPNS, PERMA-Profiler, and WHOQOL-BREF. The developed questionnaire enabled identification, analysis, and ranking of relevant factors shaping teachers' subjective quality-of-life assessments, alongside the latent constructs underlying these assessments.
Results. The analysis revealed strong positive correlations between indicators of satisfaction with socio-professional self-realization, satisfaction with support from the administration, and satisfaction with working conditions. Moderate correlations were found between personal well-being and financial incentives. The results of the study indicate systemic problems in school education: excessive workload and job duties disproportionate to salary levels, uncomfortable working conditions, and a lack of systematic support from the administration. However, while critically assessing the quality of their lives, teachers demonstrate a high level of optimism, dedication to the profession, and readiness for professional development. The main factor reducing the subjective well-being index is the social and administrative undervaluation of teachers' work, which creates a stable imbalance between subjectively assessed contribution and received recognition. Subjectively perceived well-being of teachers is at risk: many survey participants noted the impact of high stress on health and emotional state, which requires the development of burnout prevention programs, psychological support, and workload optimization. The article presents two alternatives for scientific discussion: maintaining the current system of teacher quality-of-life assessment, focused on objective, primarily quantitative indicators, or shifting towards purposefully creating comfortable working conditions and measuring subjectively perceived quality of life.
Discussion and Conclusion. The findings may interest researchers of the problems of modern education and inform the development of practical recommendations for heads of educational institutions and educational authorities on creating a favorable professional environment. The findings may also

be useful for designers of programs and projects aimed at the development of education, alongside university teachers training education students.

Keywords: quality of life, subjective well-being, working conditions, support, motivation, status of the teaching profession

Введение

Качество жизни педагогов сегодня становится одним из ключевых индикаторов устойчивости системы образования и потенциала ее развития. Современные вызовы — цифровизация, масштабные образовательные реформы, последствия пандемии COVID-19 — существенно изменили профессиональную среду, повысив риски эмоционального выгорания, несбалансированного роста нагрузки, ухудшения условий труда и снижения престижа профессии. Исследования показывают, что эти факторы влияют не только на психологическое благополучие учителей, но и оказывают отрицательное воздействие на их физическое здоровье, трудовую мотивацию и готовность оставаться в профессии. Так, систематический обзор *Teacher burnout and physical health: A systematic review* акцентирует внимание на связи между профессиональным выгоранием и соматическими жалобами, нарушениями сна и показателями физического здоровья учителей (Madigan et al. 2023). Аналогичный вывод получен и в исследовании *Burnout and well-being among higher education teachers* в отношении преподавателей вузов, достаточно низко оценивающих качество своей жизни (Pakdee et al. 2025).

В то же время в обзоре *Teacher Well-Being — A Conceptual Systematic Review* (Kurrle, Warwas 2025) утверждается, что, несмотря на рост в последние пять лет числа работ, посвященных благополучию учителей, его определения в разных исследованиях существенно различаются, что препятствует выработке единой методологии исследований и сопоставлению их результатов. Налицо и очевидный дефицит исследовательских данных: большинство работ сосредоточены либо на профессиональном выгорании и его негативных проявлениях, либо исключительно на субъективных оценках качества жизни; мало исследований, отслеживающих динамику и тенденции изменений, использующих смешанный дизайн, а также работ, интегрирующих объективные показатели (доход, здоровье, нагрузка, условия труда и пр.) с субъективным восприятием благополучия учителями.

Целью настоящей статьи стало определение методологических подходов к исследованию качества жизни педагогов и обоснование авторской модели, базирующейся на накопленном опыте измерений и учитывающей специфику российского образования.

Обзор литературы

Одним из авторитетных источников сопоставимых данных о благополучии педагогов остается международное исследование OECD TALIS (OECD 2019). Приведенные в аналитических отчетах данные показывают, что, несмотря на высокую удовлетворенность профессией, значительная часть учителей испытывают стресс, связанный с высокой нагрузкой и недостаточной институциональной поддержкой.

Внимание исследователей в последние годы сосредоточено на последствиях пандемии COVID-19 и цифровой трансформации образования. По данным международного мета-анализа (Stang-Rabrig et al. 2022), уровень выгорания у учителей вырос на 25–40% по сравнению с доковидным периодом. Компаративные исследования подтверждают эти тенденции: в Бразилии (Ribeiro et al. 2022) выявлен высокий уровень хронического стресса у молодых учителей; в Испании (García-Carmona et al. 2019) показана зависимость эмоционального истощения от интенсивной нагрузки и недостаточной институциональной поддержки; в США (Buchanan et al. 2023) зафиксирован рост стресса и снижение психологической устойчивости среди педагогов; в Германии (Sacré et al. 2023) установлено, что снижение благополучия во время удаленного обучения сопровождалось ухудшением качества преподавания; в Таиланде исследование (Pakdee et al. 2025) подтвердило, что цифровизация и удаленный формат усилили риск профессионального выгорания преподавателей.

Для измерения профессионального выгорания ключевым инструментом выступает Maslach Burnout Inventory (MBI), который продолжает считаться «золотым стандартом» диагностических исследований (Maslach, Leiter 2016). В то же время растет интерес к методикам, использующим подходы позитивной психологии, фокусирующимися на улучшении личного и общественного благополучия. Так, предложенная Мартином Селигманом модель PERMA (Seligman 2011) и ее практические адаптации демонстрируют высокую чувствительность к позитивным

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-24-34

ресурсам педагогов. Эмпирические данные подтверждают эффективность данного подхода, в частности исследование (Bakker at al. 2012) показало, что вовлеченность и ощущение смысла работы являются значимыми компонентами профессиональной устойчивости. В этой же логике развивается концепция «профессионального цветения» (professional flourishing), под которой понимается не только отсутствие выгорания, но и активная реализация потенциала педагога (Ellyatt 2022). Дополнительный метаанализ (Zhou et al. 2024) демонстрирует, что к числу ключевых предикторов учительского благополучия относятся автономная мотивация и психологический капитал.

В России исследования качества жизни педагогов начали активно проводиться с 2000-х гг. Значительный вклад в разработку концепции внесли работы О. А. Кислицыной, презентующие динамику качества жизни в России и обращающие внимание на противоречие между ростом материального благосостояния и снижением удовлетворенности социальными условиями (Kislitsyna 2016). Важным шагом в исследовании качества жизни учителей стала работа Е. А. Пыстоговой по созданию региональных индексов качества жизни (Pystogova 2017). Анализ данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения (РМЭЗН), проводимого НИУ ВШЭ, показывает, что удовлетворенность работой у учителей в 2020–2023 гг. составляет в среднем 3,4 из 5; более 60% педагогов испытывают высокую или умеренную нагрузку, а зарплаты остаются на 20–30% ниже средних по стране (Kozyreva 2025). По данным ВЦИОМ и региональных исследований, до 50% российских учителей демонстрируют признаки умеренного и высокого выгорания.

Российские исследователи обращаются также к психометрическим моделям: Р. Звягинцев с соавторами выделили внутренние и внешние факторы «occupational well-being» и подтвердили их надежность (Zvyagintsev et al. 2022). В дошкольном образовании Е. Н. Волкова и коллеги показали, что психологическое благополучие воспитателей зависит от организационных условий и взаимодействия с родителями (Volkova et al. 2023). Исследователи Г. В. Белехова и Г. В. Леонидова (Belekhova, Leonidova 2023) доказывают, что качество трудовой жизни школьных учителей определяется как материальными, так и социальными факторами.

Вместе с тем анализ результатов международных и отечественных исследований демонстрирует неоднородность в трактовке понятия «качество жизни педагогов» и в интерпретации факторов, влияющих на него. Несмотря на определенный консенсус по целому ряду показателей качества жизни педагогов, результаты исследований существенно разнятся в зависимости от стран и профессиональных групп. Эта разнородность данных затрудняет сопоставимость результатов и требует опоры на проверенные инструменты. Современный метаанализ показывает, что использование только объективных или только субъективных показателей ведет к неполному пониманию проблемы (Ellyatt 2022; Zhou et al. 2024), в связи с чем все большее внимание уделяется смешанному дизайну исследований.

В научной литературе выделяют три базовых подхода к измерению качества жизни педагогов. Объективный подход основывается на статистических данных, таких как уровень дохода, величина нагрузки и условия труда. Например, Эртюрк Р. показал, что объективные показатели условий труда напрямую связаны с качеством рабочей жизни и удовлетворенностью профессией (Ertürk 2022); аналогично, Деминг К. подчеркивает роль социально-экономических условий в формировании субъективного благополучия (Deeming 2013). Преимущество подхода заключается в высокой сопоставимости данных, но он ограничен отсутствием учета психологических факторов.

Субъективный подход опирается на самоотчеты и валидированные шкалы. Для оценки качества жизни часто используют WHOQOL-BREF, сокращенную версию инструмента ВОЗ с четырьмя доменами (физический, психологический, социальные отношения, окружающая среда). Cambridge University Press & Assessment измерение глобальной удовлетворенности жизнью выполняют по шкале SWLS (Pavot, Diener 2008). Аффективные компоненты благополучия традиционно фиксируют PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) (Crawford, Henry 2004). Для многомерной оценки благополучия применяют PERMA-Profiler (пять доменов: Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment) (Butler, Kern 2016).

Смешанный подход сочетает количественные методы (опросники, стандартизированные шкалы) с качественными процедурами (интервью, наблюдения). Такая комбинация позволяет не только зафиксировать числовые показатели, но и выявить субъективные смыслы, которые стоят за ними. В результате исследователь получает более целостное представление о качестве жизни, а сопоставление данных разных типов повышает надежность выводов. Эффективность данного подхода

подтверждается исследованиями в области здравоохранения, в частности при изучении влияния хронических заболеваний на качество жизни, а также методическими рекомендациями национальных и международных исследовательских организаций.

Объединяющий количественные и качественные измерения смешанный подход обеспечивает более комплексное понимание качества жизни. На высокую эффективность такого подхода указывают Вентегорд с соавторами (Ventegodt et al. 2003) и Нвокоо с соавторами (Nwoko et al. 2023).

В российских исследованиях особое внимание уделяется валидации и адаптации зарубежных методик. В частности, русскоязычные версии шкал BDI, OYI, MBI, SWLS, PANAS и других демонстрируют высокую надежность и применимость в образовательной среде (Nwoko et al. 2023).

Таким образом, на основе представленного обзора можно обозначить ключевые проблемы исследования качества жизни педагогов:

1) методологическая неопределенность и низкая сопоставимость данных;
2) дефицит исследований специфичных профессиональных групп (молодые педагоги, сельские учителя, дошкольные воспитатели);
3) слабая интеграция результатов с управленческой практикой и образовательной политикой.

Наличие данных проблем актуализирует необходимость разработки единой методологии и комплексного инструментария исследований, адаптированного к российской образовательной системе. Проводимое авторами исследование направлено на решение этой задачи — обоснование и апробацию модели измерения качества жизни педагогов, способной выявлять как риски профессионального неблагополучия, так и ресурсы устойчивости и развития.

Материалы и методы

Для исследования качества жизни и субъективного благополучия российских педагогов использовалось анонимное анкетирование; анкета включала закрытые и открытые вопросы. При ее разработке учитывался как международный опыт (валидированные модели SWLS (Satisfaction With Life Scale) — когнитивная удовлетворенность жизнью; PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) — аффективный баланс; BPNS (Basic Psychological Needs Scale) — базовые психологические потребности (автономия, компетентность, включенность); PERMA-Profiler — позитивное благополучие (Seligman); WHOQOL-BREF — универсальная модель качества жизни (ВОЗ)), так и российские методики проведения подобных исследований (Мониторинг экономики образования НИУ ВШЭ).

Целями исследования были определены:

— выявление и систематизация ключевых факторов, формирующих благополучие или его негативное восприятие;
— определение связи показателей благополучия;
— выявление основных латентных конструкций, лежащих в основе оценок педагогов по ряду вопросов, связанных с их профессиональной деятельностью, условиями труда, материальным положением и психологическим состоянием;
— выработка практических рекомендаций для улучшения профессиональной среды.

В анкетировании, проведенном в мае 2025 г., приняли участие 125 педагогов из различных образовательных учреждений разных регионов России.

Анкета фокусировалась на оценке следующих групп показателей:

— демографические данные (возраст, пол, стаж, должность, тип учреждения);
— характеристика условий труда (материально-техническое оснащение, доступ к технологиям);
— финансовое положение;
— уровень стресса и состояние здоровья;
— доступ к медицинской помощи (включая ДМС);
— профессиональная поддержка и признание;
— мотивационные факторы;
— социальный статус профессии.

Полученные данные были обработаны методами описательной статистики, качественного анализа (контент-анализ открытых ответов), корреляционного, факторного и регрессионного анализа.

Результаты исследования

Ниже приводятся результаты обработки данных по каждой группе показателей.

Демографический и профессиональный портрет педагога

Педагогический коллектив участвующих в исследовании школ представлен преимущественно возрастными, опытными специалистами-женщинами:

— 86,4% педагогов имеют стаж работы более 10 лет;

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-24-34

— пик возрастной группы приходится на 46–55 лет (28,8%);
— 92,8% респондентов — женщины;
— большинство (69,6%) работает в муниципальных городских школах.

Подавляющее большинство (более 90%) педагогов работают по полученной специальности, что указывает на высокую приверженность профессии и оценке важности педагогического труда.

Условия труда и профессиональная нагрузка

Чрезмерную нагрузку как одну из главных проблем отметили почти 60% респондентов. При этом чрезмерность нагрузки ассоциируется не столько с преподаванием, сколько с «бумажной работой» — отчетами, фото- и видеофиксацией, опросами, организацией внеурочных мероприятий. 32% педагогов отметили, что вынуждены работать более чем на одну ставку, чтобы обеспечить приемлемый уровень жизни.

Финансовое положение и социальный статус

Уровень дохода оценивается педагогами как средний и даже низкий: 65% респондентов отметили, что доходов хватает только на удовлетворение базовых потребностей, они не могут позволить себе сбережения и крупные покупки; 10% указали на то, что вынуждены экономить даже на еде и одежде; 55% педагогов оценивают социальный статус профессии как низкий, 35% — как средний и лишь 10% респондентов полагают его высоким. Ключевыми причинами этого называется недооценка обществом важности труда педагогов, низкая заработная плата, неустроенная личная жизнь из-за высокой нагрузки.

Здоровье и психологическое благополучие

Данные анкетирования свидетельствуют о высоком уровне хронического стресса и усталости: 65% респондентов испытывают высокий уровень стресса; 45% восстанавливаются после работы пассивно: «сплю», «лежу на диване», «никак». При этом доступность качественных медицинских услуг оценивается как недостаточная: 25% педагогов не имеют ДМС и не могут себе его позволить; 15% указали на отсутствие психологической помощи.

Профессиональная поддержка и признание

Отсутствие административной поддержки — еще один отмечаемый фактор неблагополучия: 40% педагогов заявили, что никогда не получали поддержки от администрации; 50% отметили, что администрация «иногда замечает и отмечает», и лишь 10% указывают на системную работу администрации по оказанию помощи и поддержки педагогов. Это формирует ощущение изолированности и недооцененности, особенно среди женщин, составляющих основу профессии. Респонденты отмечают, что даже в случаях, когда такая поддержка оказывается, она носит эпизодический характер. Педагоги отмечают также, что отсутствие поддержки снижает мотивацию, желание предлагать и продвигать инновационные идеи.

Мотивация и профессиональное развитие

Тем не менее исследование показало, что педагоги имеют высокую профессиональную мотивацию. Самыми сильными мотиваторами являются:

— возможности для профессионального развития;
— поддержка авторских образовательных проектов;
— дружный коллектив.

Таким образом, педагоги стремятся к развитию, а не только к стабильности. Респонденты отмечают активное участие во внеучебной и общественной деятельности (волонтерство, участие в советах, организация мероприятий), что говорит о высокой гражданской ответственности.

Использование корреляционного анализа при обработке анкетных данных позволило определить связь между показателями для выделения ключевых факторов, влияющих на благополучие педагогов (табл. 1)*.

Анализ полученных данных выявил несколько ключевых закономерностей:

1. Сильные положительные корреляции наблюдаются между показателями удовлетворенности социально-профессиональной реализацией, поддержкой со стороны администрации и условиями труда. Это свидетельствует о том, что восприятие институциональной поддержки напрямую связано с восприятием педагогами значимости профессии.
2. Умеренные корреляции зафиксированы между личным благополучием (баланс труда и отдыха, психологический комфорт) и материальными условиями. Таким образом, субъективное восприятие педагогами качества

* На каждый из 9 вопросов респонденты давали ответ в баллах от 0 до 5, где 0 — абсолютно не удовлетворен(а), 5 — полностью удовлетворен(а).

Табл. 1. Матрица корреляций показателей

Table 1. Indicator correlation matrix

Показатель	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. В какой степени Вы удовлетворены общим социально-психологическим и эмоциональным климатом в педагогическом коллективе?	1,00	0,60	0,65	0,29	0,57	0,70	0,70	0,19	0,22
2. В какой степени Вы удовлетворены имеющимися у Вас возможностями социально-профессиональной реализации?	0,60	1,00	0,75	0,48	0,77	0,70	0,54	0,23	0,38
3. В какой степени Вы удовлетворены созданными условиями труда в Вашей образовательной организации?	0,65	0,75	1,00	0,43	0,70	0,74	0,52	0,11	0,31
4. Как вы оцениваете достаточность социальных гарантий (продолжительность отпуска, предоставляемые льготы)?	0,29	0,48	0,43	1,00	0,42	0,48	0,32	0,36	0,54
5. В какой степени Вы удовлетворены поддержкой со стороны образовательной организации Вашего саморазвития?	0,57	0,77	0,70	0,42	1,00	0,72	0,57	0,19	0,46
6. В какой степени Вы удовлетворены отношениями между администрацией и учителями (сочетание требовательности с демократичностью, реакция администрации на пожелания, вопросы, просьбы, жалобы)?	0,70	0,70	0,74	0,48	0,72	1,00	0,59	0,21	0,41
7. В какой степени Вы удовлетворены работой в команде и сотрудничеством педагогов между собой и с другими сотрудниками?	0,70	0,54	0,52	0,32	0,57	0,59	1,00	0,14	0,20
8. Насколько Вы удовлетворены комфортностью Ваших бытовых условий?	0,19	0,23	0,11	0,36	0,19	0,21	0,14	1,00	0,35
9. В какой степени Вы удовлетворены мерами социальной поддержки педагогических кадров общеобразовательных учебных учреждений в нашей стране?	0,22	0,38	0,31	0,54	0,46	0,41	0,20	0,35	1,00

жизни лишь частично зависит от бытовых условий и уровня материального благосостояния.

3. Отрицательные корреляции выявлены между показателями нагрузки и субъективного благополучия, что подтверждает вывод: увеличение нагрузки негативно отражается на качестве жизни.

Главный фактор, снижающий индекс субъективного благополучия — общественная и административная недооценка значимости труда педагога. Несмотря на высокую квалификацию, профессиональный и жизненный опыт, вовлеченность в социальные процессы, педагоги чувствуют себя недооцененными, перегруженными, не получающими необходимой поддержки. Это создает устойчивый дисбаланс между субъективно оцениваемым вкладом и получаемым признанием.

Еще одной задачей исследования было выявление основных латентных конструкций, лежащих в основе оценок педагогов по ряду вопросов, связанных с их профессиональной деятельностью, условиями труда, материальным положением и психологическим состоянием. Для анализа использовался метод факторного анализа (Factor Analysis) с выделением трех факторов, что отвечало цели исследования — агрегировать связанные группы переменных в содержательные кластеры. Отбор числа факторов осуществлялся на основе совокупности критериев: собственные значения, доля объясненной дисперсии и интерпретируемость факторов. Для повышения стабильности решений использовался алгоритм максимального правдоподобия. Факторные нагрузки отражают силу и направление связи между исходными переменными и выделенными факторами.

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-24-34

Значения ближе к 1 (или –1) свидетельствуют о сильной ассоциации переменной с фактором, значения близкие к 0 — об отсутствии связи. Интерпретация факторов проводилась на основе переменных, имеющих наибольшие по модулю нагрузки.

Анализ структуры нагрузок позволил выделить три содержательных фактора (табл. 2):

— фактор 1 — «Удовлетворенность профессиональной деятельностью и поддержка» — сюда вошли показатели, отражающие удовлетворенность условиями труда, признание достижений со стороны коллег и администрации, а также меры социальной поддержки;

— фактор 2 — «Личное благополучие» — объединяет переменные, связанные с субъективной оценкой здоровья, балансом между работой и отдыхом, уровнем эмоциональной устойчивости и наличием хронических заболеваний;

— фактор 3 — «Материальные и бытовые условия» — отражает жилищные условия, уровень материального обеспечения и удовлетворенность бытовыми условиями.

Обсуждение и заключение

Полученные результаты позволяют сделать несколько важных выводов:

1. Субъективное благополучие педагогов тесно связано с институциональной поддержкой, признанием их достижений и созданием комфортных условий труда. Это подтверждает необходимость управленческих стратегий, направленных на повышение престижа профессии и вовлечение педагогов в процессы принятия решений.
2. Личное благополучие педагогов находится в зоне риска: многие участники отмечают влияние высокой нагрузки на здоровье и эмоциональное состояние. Это требует разработки программ профилактики профессионального выгорания, психологической поддержки и оптимизации нагрузки.
3. Материальные и бытовые условия остаются значимыми детерминантами уровня субъективного благополучия. Недостаточное внимание к этим вопросам снижает мотивацию и вовлеченность педагогов.

Таким образом, результаты факторного анализа подчеркивают необходимость комплексного

Табл. 2. Факторные нагрузки*

Table 2. Factor loadings

Показатель	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
В какой степени Вы удовлетворены общим социально-психологическим и эмоциональным климатом в педагогическом коллективе?	–0,85	0,39	–0,11
В какой степени Вы удовлетворены имеющимися у Вас возможностями социально-профессиональной реализации?	–0,83	–0,24	0,18
В какой степени Вы удовлетворены созданными условиями труда в Вашей образовательной организации?	–0,83	–0,10	0,21
Как вы оцениваете достаточность социальных гарантий (продолжительность отпуска, предоставляемые льготы)?	–0,51	–0,43	–0,29
В какой степени Вы удовлетворены поддержкой со стороны образовательной организации Вашего саморазвития?	–0,81	–0,26	0,14
В какой степени Вы удовлетворены отношениями между администрацией и учителями (сочетание требовательности с демократичностью, реакция администрации на пожелания, вопросы, просьбы, жалобы)?	–0,86	–0,08	0,00
В какой степени Вы удовлетворены работой в команде и сотрудничеством педагогов между собой и с другими сотрудниками?	–0,72	0,20	–0,04
Насколько Вы удовлетворены комфортностью Ваших бытовых условий?	–0,25	–0,21	–0,41
В какой степени Вы удовлетворены мерами социальной поддержки педагогических кадров общеобразовательных учебных учреждений в нашей стране?	–0,43	–0,50	–0,39

* На каждый вопрос респонденты давали ответ в баллах от 0 до 5, где 0 — абсолютно не удовлетворен(а), 5 — полностью удовлетворен(а).

подхода к улучшению качества жизни педагогов, включающего создание комфортных условий труда, расширение мер социальной и материальной поддержки, а также разработку и внедрение здоровьесберегающих программ.

Полученные в исследовании данные характеризуют сложную, но реалистичную картину современного педагогического труда. С одной стороны, образованные, мотивированные, социально активные, опытные, преданные профессии специалисты. С другой — консервативная система, эксплуатирующая эту преданность, фокусирующаяся на объективных, преимущественно количественных, показателях, не уделяющая должного внимания субъективно воспринимаемому качеству жизни. Ключевая проблема здесь — очевидная недооценка значимости педагогической профессии, которая проявляется в трех измерениях:

1) экономическое (низкая зарплата);
2) организационное (чрезмерная нагрузка, отсутствие поддержки);
3) социальное (низкий престиж профессии, усиливающееся давление со стороны родителей, незащищенность педагогов).

Для улучшения качества жизни и субъективного благополучия педагогов необходимы системные меры:

1) снижение бюрократической нагрузки, исключение из функционала педагогов задач, не связанных непосредственно с преподаванием и воспитанием;
2) повышение уровня доходов, включающего дифференцированные системы оплаты труда и стимулирования, расширение соцпакета и мер социальной поддержки (ипотека, ДМС);
3) внедрение системы адресной административной поддержки:
   — развитие института наставничества;
   — создание служб медиации и психологической помощи;
   — улучшение обратной связи, организация регулярных встреч с администрацией для обсуждения проблем;
4) повышение престижа профессии педагога:
   — системная работа по популяризации профессии педагога;
   — совершенствование системы целевого отбора в педагогические вузы и мер поддержки целевиков;
   — просвещение родителей, работа с родительской общественностью по повышению авторитета учителей;
   — вовлечение педагогов в процессы управления школой, разработку и реализацию государственной образовательной политики.

Качество жизни педагогов — фундаментальный, важнейший индикатор зрелости образовательной системы, ведущее условие ее инновационного развития. Игнорирование субъективного восприятия педагогами качества их жизни ведет к профессиональному выгоранию, снижению инновационной активности, оттоку талантов из системы образования и, в конечном итоге, к снижению качества образования. Системе образования современной России необходим переход от патерналистской модели, где учитель — функция, к партнерской модели, в которой педагог — уважаемый, поддерживаемый и ценный профессионал. Только при этих условиях можно обеспечить построение суверенной, устойчивой, гарантирующей качество, а главное — человекоцентристской системы образования.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

М. В. Жарова — разработка дизайна исследования; проведение исследования; написание черновика рукописи.

О. А. Граничина — применение статистических методов для анализа исследования; визуализация результатов исследования; написание черновика рукописи.

С. Ю. Трапицын — разработка методологии исследования; формулирование замысла исследования; научное редактирование.

Author Contributions

M. V. Zharova: study design development; carrying out the research; writing — original draft.

O. A. Granichina: statistical analysis; visualization; writing — original draft.

S. Yu. Trapitsin: methodology development; study conceptualization; writing — review and editing.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей.

Ethics Approval

The authors report that the study complied with the ethical principles for research involving human.

Заявление о доступности данных

Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Data Availability Statement

Datasets used and/or analyzed in the current studies are available from the authors upon reasonable request.

References

Bakker, A. B., Tims, M., Derks, D. (2012) Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, vol. 65, no. 10, pp. 1359–1378. https://doi.org/10.1177/0018726712453471 (In English)

Belekhova, G. V., Leonidova, G. V. (2023) Quality of working life of school teachers: Measurement experience in the Vologda region. *Living Standards of the Population in the Regions of Russia*, vol. 19, no. 4, pp. 483–500. (In Russian)

Buchanan, D., Hargreaves, E., Quick, L. (2023) Schools closed during the pandemic: Revelations about the well-being of 'lower-attaining' primary-school children. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, vol. 51, no. 7, pp. 1077–1090. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2043405 (In English)

Butler, J., Kern, M. L. (2016) The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, vol. 6, no. 3, pp. 1–48. https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526 (In English)

Crawford, J. R., Henry, J. D. (2004) The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, vol. 43, no. 3, pp. 245–265. https://doi.org/10.1348/0144665031752934 (In English)

Deeming, C. (2013) Addressing the social determinants of subjective well-being: The latest challenge for social policy. *Journal of Social Policy*, vol. 42, no. 3, pp. 541–565. https://doi.org/10.1017/S0047279413000202 (In English)

Ellyatt, W. (2022) Education for human flourishing — a new conceptual framework for promoting ecosystemic wellbeing in schools. *Challenges*, vol. 13, no. 2, article 58. https://doi.org/10.3390/challe13020058 (In English)

Ertürk, R. (2022) The effect of teachers' quality of work life on job satisfaction and turnover intentions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, vol. 9, no. 1, pp. 191–203. https://doi.org/10.33200/ijcer.1022519 (In English)

García-Carmona, M., Marín, M. D., Aguayo, R. (2019) Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, vol. 22, no. 1, pp. 189–208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9 (In English)

Kislitsyna, O. A. (2016) *Measurement of the quality of life / well-being: International experience*. Moscow: Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences Publ., 62 p. (In Russian)

Kozyreva, P. M. (ed.). (2025) *Russian Longitudinal Monitoring Survey — HSE (RLMS-HSE). Iss. 15*. Moscow: HSE University Publ., 115 p. https://doi.org/10.19181/rlms-hse.2025 (In Russian)

Kurrle, L. M., Warwas, J. (2025) Teacher well-being — a conceptual systematic review (2020–2023). *Education Sciences*, vol. 15, no. 6, article 766. https://doi.org/10.3390/educsci15060766 (In English)

Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., Kavanagh, O. (2023) Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, vol. 119, article 102173. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173 (In English)

Maslach, C., Leiter, M. P. (2016) Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, vol. 15, no. 2, pp. 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311 (In English)

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., Malau-Aduli, B. S. (2023) A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 20, no. 12, article 6070. https://doi.org/10.3390/ijerph20126070 (In English)

OECD. (2019) *TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners. Vol. 1*. Paris: OECD Publ., 216 p. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en (In English)

Pakdee, S., Cheechang, P., Thammanoon, R. et al. (2025) Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout. *BMC Public Health*, vol. 25, article 1409. https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w (In English)

Pavot, W., Diener, E. (2008) The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, vol. 3, no. 2, pp. 137–152. https://doi.org/10.1080/17439760701756946 (In English)

Pystogova, E. A. (2017) Quality and living conditions of the population of the Russian regions: Impact of political and economic factors. *Social Policy and Sociology*, vol. 16, no. 4 (123), pp. 122–130. (In Russian)

Ribeiro, B., Martins, J., Dalri, R. et al. (2022) Burnout syndrome in Brazilian teachers. *Revista Psicologia, Saúde & Doenças*, vol. 23, no. 1, pp. 290–297. https://doi.org/10.15309/22psd230127 (In English)

Sacré, M., Ries, N., Wolf, K., Kunter, M. (2023) Teachers' well-being and their teaching quality during the COVID-19 pandemic: A retrospective study. *Frontiers in Education*, vol. 8, article 1136940. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1136940 (In English)

Seligman, M. E. P. (2011) *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press, 349 p. (In English)

Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R., McElvany, N. (2022) Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teaching and Teacher Education*, vol. 117, article 103803. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103803 (In English)

Ventegodt, S., Merrick, J., Andersen, J. N. (2003) Quality of Life Theory I. The IQOL theory: An integrative theory of the global quality of life concept. *The Scientific World Journal*, vol. 3, pp. 1030–1040. https://doi.org/10.1100/tsw.2003.82 (In English)

Volkova, E. N., Rudnova, N. A., Isaeva, O. M. et al. (2023) Psychological well-being of teachers of preschool educational institutions in Russia. *Psychological Science and Education*, vol. 28, no. 3, pp. 85–100. https://doi.org/10.17759/pse.2023280307 (In Russian)

Zhou, S., Slemp, G. R., Vella-Brodrick, D. A. (2024) Correction to: Factors associated with teacher well-being: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, vol. 36, no. 3, article 97. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09941-7 (In English)

Zvyagintsev, R., Konstantinovskiy, D., Pinskaya, M., Kosaretsky, S. (2022) Occupational well-being of Russian teachers: Risk factors and areas for improvement. *Issues in Educational Research*, vol. 32, no. 2, pp. 825–847. https://doi.org/10.17632/96yy2jxhd7.1 (In English)

Сведения об авторах

Жарова Марина Владиславовна, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 9142-0728, Scopus AuthorID: 57204942258, ResearcherID: B-2975-2014, ORCID: 0000-0003-2932-938X, e-mail: garova-m@mail.ru

Граничина Ольга Александровна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального естественно-математического образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 7127-0038, Scopus AuthorID: 55568705200, ResearcherID: M-8461-2013, ORCID: 0000-0003-1398-6684, e-mail: olga_granitchina@mail.ru

Трапицын Сергей Юрьевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием и кадрового менеджмента, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 1582-2439, Scopus AuthorID: 56698301200, ResearcherID: A-4489-2013, ORCID: 0000-0003-3752-8848, e-mail: trapitsin@gmail.com

Authors

Marina V. Zharova, Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Education Management and Personnel Management, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 9142-0728, Scopus AuthorID: 57204942258, ResearcherID: B-2975-2014, ORCID: 0000-0003-2932-938X, e-mail: garova-m@mail.ru

Oga A. Granichina, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Primary Natural-Mathematical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 7127-0038, Scopus AuthorID: 55568705200, ResearcherID: M-8461-2013, ORCID: 0000-0003-1398-6684, e-mail: olga_granitchina@mail.ru

Sergey Yu. Trapitsin, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of the Department of Education Management and Personnel Management, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 1582-2439, Scopus AuthorID: 56698301200, ResearcherID: A-4489-2013, ORCID: 0000-0003-3752-8848, e-mail: trapitsin@gmail.com

Check for updates

Развитие человека в образовательных процессах

Научная статья

УДК 37.015.3

EDN IMFYZE
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-35-44

Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта у студентов в условиях учебной деятельности

Д. А. Салиева ✉[1]

[1] Кокандский государственный университет,
150700, Узбекистан, Ферганская область, г. Коканд, ул. Туркистон, д. 23

Для цитирования: Салиева, Д. А. (2026) Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта у студентов в условиях учебной деятельности. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 35–44. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-35-44 EDN IMFYZE

Получена 18 февраля 2026; прошла рецензирование 23 апреля 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Д. А. Салиева (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимосвязи эмоционального и социального интеллекта у студентов в условиях учебной деятельности. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью эмоционально-коммуникативных компетенций в образовательном процессе и профессиональной подготовке будущих специалистов. Цель исследования — выявить корреляционные связи между компонентами эмоционального и социального интеллекта у студентов. В исследовании использованы опросники Н. Холла «Эмоциональный интеллект» и «Социальный интеллект». Полученные результаты свидетельствуют о наличии статистически значимых взаимосвязей между отдельными компонентами исследуемых конструктов. Установлено, что ключевую роль в структуре эмоционального интеллекта играют самоуправление, эмпатия и самомотивация. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных при разработке психолого-педагогических программ развития эмоционального интеллекта студентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, межличностное взаимодействие, интеллект, креативность, конвергентное мышление, дивергентное мышление, творческие способности, мыслительная деятельность, познавательная деятельность

The relationship between emotional and social intelligence in students in the context of learning activities

D. A. Salieva ✉[1]

[1] Kokand State University, 23 Turkiston Str., Kokand, Fergana region 150700, Uzbekistan

For citation: Salieva, D. A. (2026) The relationship between emotional and social intelligence in students in the context of learning activities. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 35–44. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-35-44 EDN IMFYZE

Received 18 February 2026; reviewed 23 April 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The study had no financial support.

Copyright: © D. A. Salieva (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. This article examines the relationship between emotional and social intelligence in students in the context of learning activities. The relevance of the study lies in the growing role of emotional and communicative competencies in the educational process and the professional training of future specialists. The study aims to identify correlations between components of emotional and social intelligence in students. The study utilized N. Hall's Emotional Intelligence and Social Intelligence questionnaires. The results indicate statistically significant relationships between individual components of the constructs under study. Self-management, empathy, and self-motivation were found to play a key role in the structure of emotional intelligence. The practical significance of the study lies in the potential use of the findings in the development of psychological and pedagogical programs to foster students' emotional intelligence.

***Keywords*:** emotional intelligence, social intelligence, interpersonal interaction, intelligence, creativity, convergent thinking, divergent thinking, creative abilities, mental activity, cognitive activity

Введение

Современные условия развития общества предъявляют повышенные требования к личностным и профессиональным качествам специалистов. Помимо когнитивных способностей, все большее значение приобретают эмоциональные и социальные компетенции, обеспечивающие эффективность межличностного взаимодействия, адаптацию в профессиональной среде и успешность учебной деятельности.

Понятие эмоционального интеллекта получило широкое распространение в психологической науке и рассматривается как способность человека распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции, а также эмоции других людей. Социальный интеллект, в свою очередь, отражает способность к адекватному восприятию социальных ситуаций и эффективному взаимодействию с окружающими.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных изучению данных феноменов, проблема их взаимосвязи в студенческом возрасте остается недостаточно изученной. Особенно это касается анализа структурных компонентов эмоционального и социального интеллекта и их взаимодействия в учебной деятельности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью более глубокого понимания психологических механизмов формирования эмоционально-социальных компетенций у студентов, что имеет важное значение для совершенствования образовательного процесса.

Слово «интеллект» (от лат. *intellectus*) означает мыслительные способности человека, разум, уровень умственного развития, а в английском — понимание. Интеллект — это структура определенного уровня устойчивых, стабильных умственных способностей человека.

В психологии существует три теории, объясняющие взаимосвязь интеллекта и креативности. Так, Д. Векслер (Wechsler 1958), Г. Айзенк (Eysenck 1995), Л. Термен (Terman 1925), Р. Стернберг (Sternberg 1988; Стернберг и др. 2002) и другие рассматривают интеллект и креативность как единство высших способностей человека. Интеллект и креативность сосуществуют вместе, при этом высший уровень развития креативности — интеллект, а интеллект продуцирует креативность.

По мнению Г. Айзенка, креативность может рассматриваться как некая форма способностей. Для креативности характерен высокий интеллект (Terman 1925).

В понимании В. Стерни, Ж. Пиаже, Д. Векслер и других авторов, интеллект также представляет собой общую способность адаптироваться к новым условиям жизни. В ходе лонгитюдного исследования американских школьников первоначально определялся их коэффициент интеллекта (IQ). Студенты наблюдались на протяжении 40 лет и было выявлено, что участники исследования с высоким IQ демонстрируют более высокие результаты в жизни и работе (Sternberg, Lubart 1995).

В других исследованиях, наоборот, было показано, что интеллект и креативность не имеют общих связей, и креативность сама по себе не связана с адаптацией к жизни. Существуют также теории, согласно которым креативность развивается вследствие дезадаптации человека: неспособный адаптироваться человек развивает творческие способности для преодоления трудностей и одиночества.

С точки зрения А. Адлера, креативность позволяет компенсировать имеющийся комплекс неполноценности. Эмпирически было показано, что творческие способности у детей сопутствуют проблемам в личностной и эмоциональной сферах, академические результаты таких детей ниже (Adler 1927).

Теоретическая основа

Исследователь Дж. Гилвард говорит о двух типах мышления: конвергентном и дивергентном (Guilford 1967). Для конвергентного мышления характерен анализ всех доступных способов решения проблемы и выбор наиболее эффективного, для дивергентного — создание новых вариантов решения проблемы. Первый тип мышления основан на интеллекте, а второй — на креативности. Итак, интеллект и креативность представляют собой две общие способности, представляющие собой разный способ обработки информации.

Существует также и точка зрения, что интеллект и креативность тесно связаны друг с другом. Представители этого подхода (А. Маслоу и др.) ориентированы на личность и не признают творческих способностей (Maslow 1968). Считается, что творческая деятельность, независимо от способностей, стимулирует формированию некоторых личностных черт, но при этом для творческой активности необходим высокий интеллектуальный потенциал (Getzels, Jackson 1962).

В свою очередь Г. Гарднер рассматривал интеллект как сочетание нескольких способностей, а их влияние друг на друга — основным фактором адаптации. В результате своих эмпирических исследований на испытуемых с низким уровнем способностей он постановил, что повреждения мозга могут исключать некоторые способности, однако оставлять сохранными те, которые не связаны с повреждениями (Gardner 1983).

О необходимости работы над анализом разработанных им тестов на интеллект также говорил Альфред Бине (Binet, Simon 1904). Причина в том, что он обнаружил, что результаты этих тестов далеки от истины. Кроме того, подобные тесты направлены на изучение лишь одного аспекта интеллекта. Было замечено, что результаты лиц с высокоразвитым эмоциональным и практическим интеллектом в этих тестах не показывают высоких результатов. Однако и сегодня коэффициент IQ нисколько не утратил своей значимости.

Немаловажный вклад в вопросах определения успеха человека в жизни вносит социальный интеллект. Так, Э. Тордайк представлял его как «общую способность понимать других и действовать или действовать рационально по отношению к другим» (Thorndike 1920). Следуя за ним, американский психолог Р. Штернберг выдвинул свои идеи о социальном и практическом интеллекте (Sternberg 1988). В дополнение к иерархической модели интеллекта Р. Штернберг предложил «инвестиционную теорию творчества». Он выдвинул теорию о том, как творческий человек тратит свою энергию на идею, которая в настоящее время недооценена в профессиональном сообществе. Предпринимаются дальнейшие усилия для того, чтобы эта идея заняла высокое место в профессиональном сообществе.

Студенческая жизнь характеризуется переходом от подросткового возраста к зрелости, в этот период формируются мировоззрение, самосознание, происходит осознанное профессиональное становление. Хронологические границы студенческого возраста подвижны, поскольку отмечается неравномерное и одновременное созревание различных сфер (Saliyeva et al. 2022).

Как отмечает Л. Г. Бикинтаева, для современных студентов характерно самостоятельное определение для себя сильных и независимых жизненных целей в связи с тем, что они сталкиваются с высокой эмоциональной насыщенностью жизни (Дружинин 2002).

В процессе формирования личности внезапно обнаруживается новый, неотъемлемый слой переживаний, живущий по своим собственным законам, мир, одновременно привлекательный и пугающий. Открытие «Я», его внутреннего мира, развитие рефлексии и самосознания

являются основными психологическими механизмами этого периода (Кон 1989). Как будущие специалисты, студенты должны не только приобрести соответствующие знания, профессиональные навыки и умения, но и уметь быстро адаптироваться к новой социальной среде, новой профессиональной команде. Кроме того, преподаватели и психологи не могут достичь высокого уровня профессионального и личностного развития без социальных навыков и квалификации, без умения общаться. Отсюда следует, что развитие социального интеллекта имеет большое значение для студентов в период профессионального обучения (в созданных условиях).

Фактором формирования социального интеллекта, по мнению М. И. Бобневой, станет интеграция человека в социальное сообщество с сопутствующим усилением коммуникации (Бобнева, Шорохова 1979). Для студентов это может быть взаимодействие с преподавателями и практикующими специалистами, со сверстниками, при этом важно, чтобы коммуникация была активной, а не формальной.

Если учитель придерживается противоположной позиции, у ученика может развиться дефлекция (избегание контакта с другими и с самим собой). Это, по мнению Ф. Перлса, служит механизмом разобщенности и, как следствие, препятствует формированию социальной интуиции и накоплению социального опыта индивида (Perls 1969).

Исследователь М. А. Лукичева рекомендует в качестве условия развития социального интеллекта у учащихся учиться понимать субъективно-личностный и объективно-объективный контекст ситуаций взаимодействия, развивать у учащихся способность к уникальности, уделять внимание личностной и интеллектуальной рефлексии в условиях педагогического взаимодействия (Лукичева 2004). Из этого следует, что создание психологически приятной среды, способствующей развитию и проявлению любознательности и ее коммуникации в группе, является главным условием развития социального интеллекта у учащихся.

В свою очередь М. Боуэн отметил, что различие между интеллектуальной и эмоциональной деятельностью человека имеет большое значение и на основе анализа литературы по проблеме социального интеллекта можно выявить его у учащихся с помощью дидактических методов (Bowen 1978).

Известный ученый Л. Л. Терстоун (Thurstone 1938) изучал различные аспекты общего интеллекта статистическими методами и обобщил их, назвав «первичными умственными потенциалами» (Thurstone 1938). Он выделил семь типов потенциалов:

1) вычислительные способности;
2) беглость устной речи (быстрое чтение);
3) восприятие устной информации или понимание воспринимаемых слов;
4) способность к пространственным операциям или аппроксимации;
5) память;
6) способность мыслить;
7) скорость или темп восприятия.

Особый интерес представляют исследования известного психолога Гилфорда (Guilford 1967), направленные на изучение структуры интеллекта (Гиппенрейтер 2013). Он выделил около 120 факторов интеллекта. Например:

1. Содержание — это то, как мы думаем о чем-либо.
2. Операция — это то, как мы думаем.
3. Результат — то, к чему приводит умственная деятельность.
4. Дивергентный и конвергентный типы мышления доказывают, что в основе лежит творческое мышление.

Развитие деятельностного интеллекта и креативности учащихся, расширение сферы восприятия, увеличение объема знаний, умение концентрировать внимание на нескольких объектах одновременно влияют на развитие психологического познания учащегося и могут быть представлены в три этапа:

1) внешнее подражание (имитация);
2) усвоение знаний учителя, усвоение его личностных качеств и особенностей (идентификация);
3) понимание себя позволяет человеку осознать свою будущую деятельность, строить определенные планы и применять их в жизни и деятельности (рефлексия).

Формирование личности человека осуществляется, прежде всего, через инстинкты и условные рефлексы. Сложные переживания человека, такие как удовлетворение, эмпатия и вдохновение, считаются основными критериями, определяющими сформированность личности (Рубинштейн 1946).

В современной психологии эмоциональный интеллект рассматривается как многокомпонентный конструкт, включающий самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки. Исследователи отмечают, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует успешной адаптации личности, эффективному взаимодействию и профессиональной реализации.

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-35-44

Социальный интеллект трактуется как способность понимать поведение людей, прогнозировать их реакции и выстраивать адекватные формы взаимодействия. Он включает когнитивные, поведенческие и эмоциональные компоненты (Ушаков 2004).

Ряд исследований указывает на тесную связь между эмоциональным и социальным интеллектом, однако степень и характер этой взаимосвязи могут варьироваться в зависимости от возраста, условий обучения и индивидуальных особенностей личности.

Особый интерес представляет студенческий возраст, характеризующийся активным развитием личностных качеств, формированием профессиональной идентичности и расширением социальных контактов. В этот период эмоциональный и социальный интеллект играют ключевую роль в успешности обучения и социализации.

Методика эмпирического исследования

Психолог Э. Г. Газиев также исследовал особенности учебной деятельности студентов, сам процесс обучения студентов и возникающие в нем трудности (Газиев 1986). В своем учебнике «Управление учебной деятельностью» он проанализировал проблемы управления учебным процессом, зарубежные исследования по этой теме, личностное и интеллектуальное развитие студентов, а также интеллект. Кроме того, ученый широко трактует проблему мышления и на основе результатов исследований выделяет показатели развития возрастных мыслительных процессов. Известно, что ведущим видом деятельности студентов является чтение. В процессе учебной деятельности достигаются основные цели подготовки специалистов. Учебная деятельность влияет на развитие мыслительных процессов студентов, приобретение ими профессионально важных знаний, навыков и квалификации (Давыдов 1986). Если обучение превращается в творчество, оно положительно влияет на эмоциональную сферу студентов, развивает внимание и память, вызывает чувство удовлетворения и повышает интерес к деятельности. Важным условием успешности учебной деятельности студентов является усвоение специфики образовательного процесса в вузе, устранение чувства дискомфорта и предотвращение конфликтов в микросреде. Обычно студенты младших курсов стремятся максимально полно представить себе свою учебную деятельность, но не обладают достаточными знаниями о том, как ею управлять. Зачастую, говоря об управлении образовательным процессом, они подразумевают планирование, контроль и оценку разработки учебных материалов. Из ответов студентов на вопросы анкеты видно, что, помимо представления об образовательной системе, они также обладают определенными знаниями о различных возможностях управления ею. Из 730 участников эксперимента 15% понимали управление собственной деятельностью как процесс многократного повторения изучаемого учебного материала, главной целью которого является четкое понимание сути текста. Например, «Я читаю и повторяю материал, чтобы усвоить его, но никогда не ищу рациональных способов, методов или средств для его усвоения...», — мнение данного студента типично для всех его сверстников в этой категории (Гиппенрейтер 2013).

Некоторые студенты также указали в своих ответах способы усвоения материала, имеющие особенности. Один из ответов студентов младших курсов: «Сначала я разделяю учебный материал на части, затем создаю между ними логическую связь, пытаюсь найти важные и общие черты. Сравниваю этот материал с предыдущим, выявляю его сходства и различия».

Аналогичные ответы были получены от четверти студентов. 85% из них смогли описать некоторые компоненты управления учебной деятельностью. Однако большинство из них далеки от описания и понимания обобщенных способов управления учебной деятельностью и представления о том, как реализовать действия, предусмотренные этой деятельностью. Несмотря на это, студенты имеют определенные представления о сравнении, планировании, представлении и концептуализации первоисточников. Однако и в этом отношении имеются некоторые недостатки. Студенты испытывают трудности в четком обозначении общих требований к планированию, концептуализации, использованию методов обучения, отступают от рамок проблемы и т. д.

Эти трудности можно разделить на три группы по характеру:

1. Трудности обучения: резкая разница в содержании и объеме учебных материалов в средней школе и вузах; наличие различных форм и методов обучения в вузах (лекции, семинары, коллоквиумы, контрольные работы, дебаты, практические занятия, спецпрактикумы, спецсеминары, спецкурсы и т. д.); сложность, проблемность, научность учебного текста, лекционных и семинарских материалов; отсутствие у студентов навыков

самостоятельного обучения; недостаточная их подготовка к сложному высшему образованию.

2. Социально-психологические трудности: изменение окружающей среды и условий жизни; переход к самостоятельности во всех аспектах жизни и деятельности: нерешительность относительно силы воли, способностей и умственных возможностей, например: возникновение страха, тревоги, опасений во время сессий, отвлечение от учебы.
3. Профессиональные трудности: колебания в выборе вуза; неправильное понимание процесса адаптации к условиям высшего образования; отставание в освоении методов и средств обучения, навыков, умений и квалификаций, неумение эффективно использовать практику специализации по различным специальностям; отрыв теоретических знаний от практики; незнание студентами учебной программы или отсутствие у них профессиональных качеств, соответствующих требованиям учебной программы (Салиева 2026).

Все эти трудности связаны с адаптацией к университетской среде. Опыт показывает, что типологические и возрастные особенности студентов, их интеллектуальные способности, уровень интеллекта, моральные качества и этнические особенности играют определенную роль в адаптации к среде высшего образования. Основные причины этих трудностей заключаются в незнании студентами правильных методов учебной деятельности и неумении равномерно распределять свои силы и способности в умственном труде, что является основой умственного напряжения. Умственное напряжение, возникающее у студентов, — это не случайное психологическое явление, а скорее слабость способности рационально управлять своей учебной деятельностью. Поэтому студенты университета часто пытаются управлять ею хаотично при освоении учебных материалов. Одни материалы в этом случае запоминаются логически, а другие — полностью игнорируются. В результате они слушают часть лекции, едва понимая ее суть и не успевая ее осмыслить. Такая ситуация сохраняется в течение всего учебного года, превращая зимнюю и летнюю сессии в серьезное испытание для студентов. Поэтому одной из основных задач высшего учебного заведения является обучение студентов работе с основными источниками учебного материала, организации их самостоятельной познавательной деятельности, ознакомление их с методами самоуправления.

Результаты исследования

Цель исследования — выявить взаимосвязи между компонентами эмоционального и социального интеллекта у студентов в учебной деятельности.

Предполагается, что между показателями эмоционального интеллекта и компонентами социального интеллекта у студентов существует статистически значимая взаимосвязь, при этом наибольшую роль играют такие компоненты, как самоуправление, эмпатия и самомотивация. В работе использовались следующие методы:

1) теоретические: анализ, синтез, обобщение научной литературы;
2) эмпирические: психодиагностическое тестирование;
3) методы математической статистики: корреляционный анализ (коэффициент Пирсона).

Как известно, для изучения взаимосвязи между компонентами эмоционального и социального интеллекта в студенческий период были проведены опросники Н. Холла «Эмоциональный интеллект» и «Социальный интеллект» (Mayer, Salovey 1997). Результаты были проанализированы количественно и качественно и представлены в таблицах.

Табл. 1. Взаимокорреляция между эмоциональным и социальным интеллектом у студентов первого курса

Table 1. Intercorrelation between emotional and social intelligence in first-year students

Компоненты социального интеллекта	Эмоциональный интеллект	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Способность понимать эмоциональное состояние других людей
Самосознание	0,26**	0,14	0,22*	0,15	0,23**
Самоуправление	0,32**	0,40**	0,32**	0,30**	0,30**
Эмпатия	0,25**	0,17	0,31**	0,36**	0,37**
Коммуникация	0,07	0,20*	0,16	0,22*	0,14
Самомотивация	0,30**	0,16	0,34**	0,32**	0,34**

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-35-44

Согласно результатам таблицы, было установлено, что самосознание имеет значительную корреляцию с эмоциональным интеллектом ($r = 0,26$; $p < 0,01$), со способностью распознавать эмоциональные состояния других ($r = 0,23$; $p < 0,01$) и со способностью к самомотивации ($r = 0,22$; $p < 0,05$). При этом было отмечено, что самосознание является независимым компонентом, не имеющим корреляции с управлением собственными эмоциями и эмпатией.

Было отмечено, что самоконтроль имеет высокий уровень корреляции с эмоциональным интеллектом ($r = 0,32$; $p < 0,01$), с управлением собственными эмоциями ($r = 0,40$; $p < 0,01$), с самомотивацией ($r = 0,32$; $p < 0,01$), с эмпатией ($r = 0,30$; $p < 0,01$), со способностью понимать эмоциональные состояния других ($r = 0,30$; $p < 0,01$).

Было установлено, что эмпатия имеет высокую степень корреляции с эмоциональным интеллектом ($r = 0,25$; $p < 0,01$), с самомотивацией ($r = 0,31$; $p < 0,01$), с эмпатией ($r = 0,36$; $p < 0,01$) и со способностью понимать эмоциональные состояния других ($r = 0,37$; $p < 0,01$). В свою очередь, эмпатия оказалась независимым феноменом, не имеющим корреляции с управлением собственными эмоциями.

Было установлено, что коммуникативный подход имеет значительную корреляцию с управлением собственными эмоциями ($r = 0,20$; $p < 0,05$) и с эмпатией ($r = 0,22$; $p < 0,05$). В то же время было обнаружено, что коммуникативный подход коррелирует с эмоциональным интеллектом, способностью к самомотивации и способностью распознавать эмоциональные состояния других.

Было отмечено, что самомотивация сильно коррелирует с эмоциональным интеллектом ($r = 0,30$; $p < 0,01$), с самомотивационной способностью ($r = 0,34$; $p < 0,01$), с эмпатией ($r = 0,32$; $p < 0,01$), со способностью распознавать эмоциональные состояния других ($r = 0,34$; $p < 0,01$). По результатам эксперимента было отмечено, что самомотивация является отдельным компонентом, не связанным с управлением собственными эмоциями.

Результаты исследования показывают, что при изучении характеристик уровня эмоционального интеллекта в учебной деятельности учащихся были выявлены результаты определенного уровня средней значимости. Актуальность и значимость данного исследования определяется развитием таких качеств, как предвидение эмоциональных переживаний, понимание эмоций других и проявление к ним эмпатии в деятельности каждого подростка-учащегося при установлении межличностных отношений с окружающими.

Можно заметить, что по характеристикам уровня развития эмоционального интеллекта у студентов наблюдается ряд высоких результатов по следующим показателям: общий интеллект, понимание мыслей участника общения, понимание невербального поведения, понимание вербального выражения, межличностное взаимодействие, эмоциональный интеллект, эмоциональная грамотность, управление собственными эмоциями, эмпатия, понимание эмоций других, понимание собственных эмоций, а также межличностный эмоциональный интеллект. Напротив, отрицательные результаты показали такие факторы, как самоутверждение, восприятие эмоций других людей, управление эмоциями других, управление собственными эмоциями, межличностный эмоциональный интеллект и управление эмоциями.

Обсуждение результатов

По результатам анализа методик определения уровня деятельностного интеллекта студентов были получены следующие результаты.

Табл. 2. Анализ результатов выполнения упражнения на определение умственных способностей студентов первого курса

Table 2. Analysis of mental ability test results for first-year students

Упражнение на оценку умственных способностей	Высокий	Середина	Ниже
Результаты теста	20%	40%	20%

Табл. 3. Упражнение на определение умственных способностей студентов второго курса

Table 3. Mental ability test results of second-year students

Упражнение на оценку умственных способностей	Высокий	Середина	Ниже
Результаты теста	30%	50%	20%

По результатам эксперимента мы видим, что результаты упражнения по оценке умственных способностей показывают более высокий уровень направленности на умственную деятельность у студентов второго курса по сравнению со студентами первого курса.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о наличии взаимосвязи между эмоциональным и социальным интеллектом. Особое значение имеет самоуправление, выступающее системообразующим компонентом, обеспечивающим интеграцию различных аспектов эмоционального интеллекта. Это согласуется с представлениями о ключевой роли саморегуляции в психологической структуре личности.

Эмпатия и самомотивация также играют важную роль, обеспечивая успешность межличностного взаимодействия и учебной деятельности.

Выявленная частичная независимость отдельных компонентов свидетельствует о сложной и дифференцированной структуре эмоционального интеллекта.

Практическое значение результатов заключается в возможности разработки программ развития эмоционального интеллекта студентов, направленных на формирование навыков саморегуляции, эмпатии и эффективной коммуникации.

Заключение

Проведенное исследование показало наличие статистически значимых взаимосвязей между компонентами эмоционального и социального интеллекта у студентов. Установлено:

- ✓ самосознание связано с эмоциональным интеллектом и пониманием эмоций других, но выступает относительно независимым компонентом;
- ✓ самоуправление (самоконтроль) имеет наиболее сильные корреляционные связи со всеми компонентами эмоционального интеллекта, что указывает на его системообразующую роль;
- ✓ эмпатия тесно связана с пониманием эмоций других и самомотивацией, однако не связана с управлением собственными эмоциями;
- ✓ коммуникативные способности демонстрируют умеренные связи и выполняют вспомогательную функцию;
- ✓ самомотивация коррелирует с большинством показателей, но также проявляет относительную автономность.

В целом выявлено, что структура эмоционального интеллекта студентов носит дифференцированный характер: наряду с взаимосвязанными компонентами присутствуют относительно независимые элементы.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Список литературы

Бобнева, М. И., Шорохова, Е. В. (1979) *Социальная психология личности*. М.: Наука, 344 с.

Газиев, Э. Г. (1986) *Управление учебной деятельностью школьников*. Ташкент: ФАН, 68 с.

Гиппенрейтер, Ю. Б. (2013) *Введение в общую психологию*. М.: АСТ, 345 с.

Давыдов, В. В. (1986) *Проблемы развивающего обучения*. М.: Педагогика, 240 с.

Дружинин, В. Н. (1999) *Психология общих способностей*. СПб.: Питер, 368 с.

Кон, И. С. (1989) *Психология ранней юности*. М.: Просвещение, 255 с.

Лукичева, М. А. (2004) *Развитие социального интеллекта у студентов — будущих педагогов. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Курск, Курский государственный университет, 19 с.

Рубинштейн, С. Л. (1946) *Основы общей психологии*. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 703 с.

Салиева, Д. А. (2026) Психологические возможности изучения влияния популярной культуры на образование молодежи и способов его устранения. *Advances in Science and Education*, т. 1, № 12, с. 80–84. https://doi.org/10.70728/edu.v01.i12.022

Стернберг, Р. Дж., Форсайт, Дж. Б., Хедланд, Дж. и др. (2002) *Практический интеллект*. СПб.: Питер, 272 с.

Ушаков, Д. В. (2004) Социальный интеллект как вид интеллекта. В кн.: Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков (ред.). *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. М.: Институт психологии РАН, с. 11–28.

Adler, A. (1927) *Understanding human nature*. New York: Greenberg Publ., 286 p.

Binet, A., Simon, T. (1905) Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, vol. 11, pp. 191–244. https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675

Bowen, M. (1978) *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson Publ., 565 p.

Eysenck, H. J. (1995) *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 344 p.
Gardner, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books Publ., 440 p.
Getzels, J. W., Jackson, P. W. (1962) *Creativity and intelligence*. New York; London: Wiley Publ., 293 p.
Guilford, J. P. (1967) *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Publ., 538 p.
Maslow, A. H. (1968) *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Publ., 240 p.
Mayer, J. D., Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In: P. Salovey, D. J. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books, pp. 3–31.
Perls, F. (1969) *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette: Real People Press, 296 p.
Saliyeva, D. A., Nietbayeva, G. B., Rakhmonova, O. O. (2022) Psychological aspects of directing students to professions in the educational process. *Bulletin of Abai KazNPU. Series of "Special Pedagogics"*, vol. 71, no. 4, pp. 126–130.
Sternberg, R. J. (1988) *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking Publ., 354 p.
Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1995) *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press, 326 p.
Terman, L. M. (1925) *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press, 648 p.
Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, vol. 140, pp. 227–235.
Thurstone, L. L. (1938) *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press, 121 p.
Wechsler, D. (1958) *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins Publ., 297 p.

References

Adler, A. (1927) *Understanding human nature*. New York: Greenberg Publ., 286 p. (In English)
Binet, A., Simon, T. (1905) Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux [New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals]. *L'Année Psychologique*, vol. 11, pp. 191–244. https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675 (In French)
Bobneva, M. I., Shorokhova, E. V. (eds.). (1979) *Social psychology of personality*. Moscow: Nauka Publ., 344 p. (In Russian)
Bowen, M. (1978) *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson Publ., 565 p. (In English)
Davydov, V. V. (1986) *Problems of developmental education*. Moscow: Pedagogika Publ., 240 p. (In Russian)
Druzhinin, V. N. (1999) *Psychology of general abilities*. Saint Petersburg: Piter Publ., 368 p. (In Russian)
Eysenck, H. J. (1995) *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 344 p. (In English)
Gardner, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books Publ., 440 p. (In English)
Gaziev, E. G. (1986) *Management of schoolchildren's educational activities*. Tashkent: FAN Publ., 68 p. (In Russian)
Getzels, J. W., Jackson, P. W. (1962) *Creativity and intelligence*. New York; London: Wiley Publ., 293 p. (In English)
Gippenreiter, Yu. B. (2013) *Introduction to general psychology*. Moscow: AST Publ., 352 p. (In Russian)
Guilford, J. P. (1967) *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Publ., 538 p. (In English)
Kon, I. S. (1989) *Psychology of early youth*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 255 p. (In Russian)
Lukicheva, M. A. (2004) *Development of social intelligence in students — future teachers. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Kursk, Kursk State University, 19 p. (In Russian)
Maslow, A. H. (1968) *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Publ., 240 p. (In English)
Mayer, J. D., Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In: P. Salovey, D. J. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books Publ., pp. 3–31. (In English)
Perls, F. (1969) *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette: Real People Press, 296 p. (In English)
Rubinstein, S. L. (1946) *Fundamentals of general psychology*. 2nd ed. Moscow: Uchpedgiz Publ., 703 p. (In Russian)
Salieva, D. A. (2026) Psychological possibilities of studying the influence of popular culture on the education of youth and ways to eliminate it. *Advances in Science and Education*, vol. 1, no. 12, pp. 80–84. https://doi.org/10.70728/edu.v01.i12.022 (In Russian)
Saliyeva, D. A., Nietbayeva, G. B., Rakhmonova, O. O. (2022) Psychological aspects of directing students to professions in the educational process. *Bulletin of Abai KazNPU. Series of "Special Pedagogics"*, vol. 71, no. 4, pp. 126–130. (In English)
Sternberg, R. J. (1988) *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking Publ., 354 p. (In English)
Sternberg, R., Forsythe, G., Hedlund, J. et al. (2002) *Practical intelligence in everyday life*. Saint Petersburg: Piter Publ., 272 p. (In Russian)
Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1995) *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press, 326 p. (In English)
Terman, L. M. (1925) *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press, 648 p. (In English)

Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, vol. 140, pp. 227–235. (In English)
Thurstone, L. L. (1938) *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press, 121 p. (In English)
Ushakov, D. V. (2004) Social intelligence as a type of intelligence. In: D. V. Lyusin, D. V. Ushakov (eds.). *Social intelligence: Theory, measurement, research*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 11–28. (In Russian)
Wechsler, D. (1958) *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins Publ., 297 p. (In English)

Сведения об авторе

Салиева Дилором Абдуллаевна, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Кокандский государственный университет
ORCID: 0000-0003-3908-9586, e-mail: solieva478@gmail.com

Author

Dilorom A. Salieva, Candidate of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology, Kokand State University
ORCID: 0000-0003-3908-9586, e-mail: solieva478@gmail.com

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-35-44

Check for updates

Развитие человека в образовательных процессах

Научная статья

УДК 37.015.3

EDN VZDECX

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-45-50

Цифровая трансформация образования: влияние на ценностное отношение родителей к детям как фактор их жизнестойкости

К. Н. Убайдуллаева [1, 2], Д. А. Салиева [✉1]

[1] Кокандский государственный университет,
150700, Узбекистан, Ферганская область, г. Коканд, ул. Туркистон, д. 23
[2] Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,
230023, Беларусь, г. Гродно, ул. Ожешко, д. 22

Для цитирования: Убайдуллаева, К. Н., Салиева, Д. А. (2026) Цифровая трансформация образования: влияние на ценностное отношение родителей к детям как фактор их жизнестойкости. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 45–50. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-45-50 EDN VZDECX

Получена 18 февраля 2026; прошла рецензирование 23 апреля 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © К. Н. Убайдуллаева, Д. А. Салиева (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается влияние цифровой трансформации образования на ценностное отношение родителей к детям и их жизнестойкость в контексте Узбекистана. На основе эмпирического исследования 150 родителей школьников (2024–2025 гг.) показано, что интеграция технологий, таких как искусственный интеллект (ИИ), онлайн-платформы и виртуальная реальность, усиливает позитивные ценности, ориентированные на развитие, но также вызывает стресс и снижает эмоциональную связь при отсутствии баланса. Корреляционный анализ выявил положительную связь между использованием цифровых ресурсов и ценностным отношением ($r = 0{,}45$, $p < 0{,}01$), а также влияние цифровой грамотности на жизнестойкость (средний балл 78,4 до 65,2). В сельских районах наблюдается цифровой разрыв, снижающий адаптацию на 15%. Рекомендуются программы психологической поддержки и повышения цифровой грамотности.

Ключевые слова: цифровая трансформация, жизнестойкость, ценностное отношение, ИИ в образовании, цифровой разрыв, искусственный интеллект, виртуальная реальность, позитивные ценности, эмоциональная связь

Digital transformation of education: Impact on parents' value attitudes towards children as a factor in parental hardiness

K. N. Ubaydullaeva [1, 2], D. A. Salieva [✉1]

[1] Kokand State University, 23 Turkiston Str., Kokand, Fergana region 150700, Uzbekistan
[2] Yanka Kupala State University of Grodno, 22 Ozheshko Str., Grodno 230023, Belarus

For citation: Ubaydullaeva, K. N., Salieva, D. A. (2026) Digital transformation of education: Impact on parents' value attitudes towards children as a factor in parental hardiness. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 45–50. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-45-50 EDN VZDECX

Received 18 February 2025; reviewed 23 April 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © K. N. Ubaydullaeva, D. A. Salieva (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. This article examines how the digital transformation of education affects parents' value attitudes towards their children and parental hardiness, within the context of Uzbekistan. Based on an empirical study of 150 parents of schoolchildren (2024–2025), it is shown that the integration of technologies such as artificial intelligence (AI), online platforms, and virtual reality enhances positive, development-oriented values; however, it also causes stress and weakens emotional connection if balance is not maintained. Correlation analysis revealed a positive relationship between the use of digital resources and value attitudes ($r = 0.45$, $p < 0.01$), alongside an impact of digital literacy on hardiness (average score 78.4 vs. 65.2). In rural areas, a digital divide is observed, reducing adaptation by 15%. Psychological support programs and initiatives to improve digital literacy are therefore recommended.

Keywords: digital transformation, hardiness, value attitude, AI in education, digital divide, artificial intelligence, virtual reality, positive values, emotional connection

Введение

В эпоху быстрого развития искусственного интеллекта (ИИ), онлайн-платформ и виртуального обучения родители сталкиваются с новыми вызовами, которые влияют на их эмоциональную устойчивость и ценностные ориентации по отношению к детям.

Тема «Цифровая трансформация образования: влияние на ценностное отношение родителей к детям как фактор их жизнестойкости» особенно актуальна в современном мире, где технологии проникают во все сферы жизни, включая семейные отношения и воспитание. Согласно отчету OECD «Как живется детям в цифровую эпоху?» (OECD 2025), цифровизация оказывает значительное влияние на развитие детей, требуя от родителей адаптации к новым реалиям.

Цифровая трансформация образования подразумевает интеграцию технологий, таких как онлайн-платформы (Zoom, Moodle, Google Classroom), ИИ для персонализированного обучения и виртуальную реальность для симуляции учебных процессов. Это не только меняет методы преподавания, но и перестраивает взаимодействие между школой, родителями и детьми. По данным UNESCO, отсутствие доступа к интернету ограничивает возможности обучения и роста, усугубляя цифровой разрыв (AI and education… 2025).

В контексте Узбекистана, где цифровизация образования активно внедряется с 2020-х гг. (включая национальные программы по оснащению школ цифровыми ресурсами), родители часто испытывают стресс от необходимости осваивать новые инструменты. Пандемия COVID-19 ускорила эту трансформацию, показав, как онлайн-обучение влияет на повседневную жизнь молодых поколений. Стремительная интеграция ИИ и платформ вызывает родительский стресс и выгорание, а цифровой разрыв усугубляет неравенство.

Особое внимание уделяется влиянию ИИ на образование. ИИ трансформирует обучение, предлагая персонализированные подходы: чатботы для помощи в домашних заданиях, адаптивные платформы, анализирующие прогресс ученика, и инструменты для автоматизации оценки. Согласно отчету Всемирного экономического форума «Формирование будущего обучения: роль искусственного интеллекта в образовании 4.0», ИИ позволяет учителям фокусироваться на менторстве и эмоциональной

поддержке, снижая административную нагрузку (Shaping the future of learning… 2024).

Однако, как отмечено в Brookings Institution (Do AI's risks… 2026), ИИ может негативно влиять на когнитивное развитие детей, подрывая их способность к самостоятельному мышлению и эмоциональному благополучию, если не интегрирован правильно. В 2025–2026 гг. использование ИИ в школах выросло: 85% учителей и 86% студентов применяют ИИ-инструменты, но это приводит к снижению личных связей между учителями и учениками.

Для родителей ИИ означает новые ценностные дилеммы: с одной стороны, он усиливает доступ к образованию для детей с особыми нуждами, с другой — повышает риски, такие как зависимость от экранов и этические вопросы (например, предвзятость алгоритмов). Ключевое понятие «цифровая родительская осведомленность» — это способность родителей эффективно регулировать использование детьми цифровых устройств и гаджетов с целью предотвращения поведенческих проблем и поддержания баланса между онлайн- и оффлайн-активностью.

Теоретическая основа

Ключевым понятием выступает ценностное отношение родителей к детям — это система убеждений, эмоций и поведенческих паттернов, определяющих, как родители воспринимают роль ребенка в семье и обществе. Ценности могут включать акцент на образование через технологии, развитие креативности или, напротив, опасения по поводу чрезмерного экранного времени. Исследования показывают, что цифровые технологии влияют на родительские стратегии: осведомленность о цифровых рисках помогает регулировать использование гаджетов детьми, снижая проблемное поведение.

Другим центральным конструктом является жизнестойкость — концепция, разработанная Сальваторе Мэдди (Maddi 2013). Она включает в себя три компонента:

— вовлеченность — активное участие в жизни и преодоление трудностей; активное участие в цифровой жизни ребенка, отказ от пассивного наблюдения;
— контроль — убежденность в способности влиять на события; убежденность в способности влиять на образовательные результаты через технологии;
— вызов — восприятие изменений как возможностей для роста; восприятие цифровых изменений как возможности для роста, а не угрозы.

В цифровой среде жизнестойкость родителей становится фактором резилентности, помогая справляться со стрессорами, такими как кибербуллинг, дезинформация или баланс онлайн- и оффлайн-воспитания. Как отмечается в отчете UNICEF «Детство в цифровом мире», цифровые навыки детей напрямую зависят от родительского вовлечения, что влияет на их ментальное здоровье (UNICEF Innocenti… 2025).

Родительская дилемма в контексте цифровизации включает новые возможности и новые риски:

— возможности: персонализированное обучение с помощью ИИ, поддержка детей с особыми нуждами, автоматизация оценки знаний;
— риски: экранная зависимость, потеря эмоциональной связи, алгоритмическая предвзятость, снижение когнитивных навыков (Do AI's risks… 2026).

Отметим глобальный контекст: в 2025–2026 гг. использование ИИ в образовании выросло до 92% среди студентов, повышая экзаменационные баллы на 10%, но требуя фокуса на ИИ-грамотности. Рынок ИИ в образовании достиг 7,57 млрд долларов в 2025 г. и прогнозируется рост до 30,28 млрд к 2029 г.

Методика эмпирического исследования

Исследование проводилось в 2024–2025 гг. на базе Кокандского государственного университета (Узбекистан). Выборка составила 150 родителей школьников (возраст 30–50 лет; 60% женщины, 40% мужчины), проживающих в городских (г. Коканд, школа № 41) и сельских районах (Узбекистанский район, поселок Шорсу, школа № 9).

В ходе исследования применялись различные методы: «Опросник жизнестойкости» С. Мэдди (Maddi 2013) для оценки жизнестойкости (шкала от 0 до 100 баллов); анкета на ценностное отношение к детям — адаптированная версия шкалы «Инструмент для оценки ценностного отношения» (Value of Children Questionnaire (адаптированная версия)), измеряющую ценности, такие как развитие через технологии или защита от цифровых рисков; оценка цифровой грамотности (Шкала цифровой грамотности) и вовлеченности в онлайн-образование (частота использования платформ).

Данные анализировались с помощью корреляционного анализа (Пирсона) и t-критерия Стьюдента в SPSS. Этические нормы (анонимность, информированное согласие на участие в исследовании) соблюдались.

Результаты исследования

Анализ показал значимую положительную корреляцию между использованием цифровых образовательных ресурсов и ценностным отношением к детям ($r = 0,45$, $p < 0,01$). Родители, активно интегрирующие технологии в воспитание (например, совместное использование образовательных программ), демонстрируют более высокие ценности, ориентированные на развитие (средний балл — 4,2 из 5, у пассивных пользователей — до 3,1).

Однако низкая цифровая грамотность снижает жизнестойкость: средний балл по опроснику жизнестойкости цифровых осведомленных родителей — 78,4, у неграмотных — 65,2 ($t = 3,87$, $p < 0,001$).

Это проявляется в повышенном стрессе (32% респондентов отметили эмоциональное выгорание от онлайн-уроков) и снижении контроля над ситуацией.

Модераторским эффектом обладает вовлеченность: позитивные ценности повышают резилентность на 22%, что согласуется с исследованиями о цифровой грамотности.

Расширяя анализ влияния ИИ, было выявлено, что 45% родителей используют ИИ-инструменты (например, чат-боты для помощи в уроках), что коррелирует с повышением ценностного отношения к развитию через технологии ($r = 0,52$, $p < 0,01$). Однако 28% респондентов отметили снижение эмоциональной связи с детьми из-за чрезмерной зависимости от ИИ, что снижает компонент вовлеченности в жизнестойкость (средний балл 70,1, у неиспользующих ИИ — до 82,3).

В сельских районах, где доступ к ИИ ограничен, жизнестойкость ниже на 15% (жизнестойкость 60,8 до 76,2 в городах, и усугубляется цифровой разрыв). Дополнительно родители с высокой цифровой грамотностью сообщают о 18%-ном росте контроля над образовательным процессом благодаря ИИ, но подчеркивают риски предвзятости алгоритмов и этические дилеммы.

Общий анализ показывает, что ИИ усиливает позитивные ценности, если родители видят в нем инструмент для персонализации (например, адаптивное обучение для детей с особыми нуждами), но снижает жизнестойкость при отсутствии баланса с человеческим взаимодействием. Эти результаты подтверждаются глобальными трендами: использование ИИ коррелирует с ростом экзаменационных баллов на 10%.

В региональном аспекте (Узбекистан) родители, проживающие в селе, показывают более низкую адаптацию (уровень осведомленности 62,5 против 75,8 в городах), что связано с ограниченным доступом к интернету, как указано в глобальных обзорах.

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают, что цифровизация образования может усиливать ценностное отношение, если оно гармонично интегрируется с семейными традициями. Однако риски, такие как влияние на ментальное благополучие (стресс от экранов, кибербуллинг), требуют внимания. Это перекликается с трендами в цифровом обучении, где ИИ- и VR-инновации (Virtual Reality) создают как возможности, так и вызовы.

Воспитание резилентности детей в цифровом мире предполагает развитие эмоциональной силы родителей, как описано в специализированных руководствах. Эксперты Всемирного экономического форума подчеркивают необходимость помощи родителям в навигации по рискам ИИ для детей.

Цифровая грамотность — это психологический щит. Жизнестойкость требует баланса между ИИ-инструментами и живым общением: цифровая грамотность повышает жизнестойкость с 65,2 до 78.4 баллов.

Заключение

Цифровая трансформация образования, усугубленная влиянием ИИ, представляет собой не только технологический сдвиг, но и глубокий психологический вызов для родителей. Укрепление ценностного отношения к детям как фактор жизнестойкости позволит семьям адаптироваться к новым реалиям, способствуя гармоничному развитию подрастающего поколения. Исследование подчеркивает, что ИИ может обогащать обучение через персонализацию и доступность, но требует баланса с человеческими связями, чтобы избежать рисков для когнитивного и эмоционального развития.

В контексте глобальных тенденций Узбекистан должен инвестировать в ИИ-грамотность родителей для минимизации разрыва. Интеграция ИИ должна быть ориентирована на человеческий фактор: развитие эмпатии, критического мышления и этических норм, чтобы технологии служили укреплению семейных ценностей

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-45-50

и резилентности. Это не только повысит жизнестойкость родителей, но и обеспечит устойчивое будущее образования в цифровую эпоху.

Цифровая трансформация образования создает новые условия для реализации родительской позиции и требует развития цифровой грамотности и психологической устойчивости родителей. Укрепление жизнестойкости и гармоничное сочетание цифровых и традиционных форм взаимодействия способствуют более успешной адаптации семей к современным реалиям.

На основе полученных результатов предлагается:

1) разработать программы цифровой психологической поддержки для родителей: онлайн-тренинги по управлению стрессом и формированию ценностного подхода (интеграция элементов жизнестойкости);
2) внедрить школьные семинары по цифровой грамотности с акцентом на семейные ценности;
3) разработать государственные инициативы по снижению цифрового разрыва, включая субсидии на гаджеты для сельских районов;
4) проводить дальнейшие исследования с учетом ИИ-влияния, как рекомендовано в глобальных отчетах.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

В исследовании соблюдались этические нормы: анонимность респондентов, информированное согласие.

Compliance with Ethical Principles

The study adhered to ethical standards, including respondent anonymity and informed consent.

Вклад авторов

Убайдуллаева К. Н. — проведение эмпирического исследования, анализ данных, написание текста.

Салиева Д. А. — разработка концепции, научное руководство, редактирование.

Author contributions

K. N. Ubaydullaeva: empirical research; data analysis; manuscript drafting.

D. A. Salieva: conceptualisation; academic supervision; manuscript editing.

Благодарности

Выражаем благодарность школам 41 (г. Коканд) и 9 (п. Шорсу).

Acknowledgements

The authors express their gratitude to School No. 41 (Kokand) and School No. 9 (Shorsu).

References

AI and education: Protecting the rights of learners. (2025) *UNESCO*. [Online]. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/ai-and-education-protecting-rights-learners (accessed 15.01.2026). (In English)

Do AI's risks outweigh the benefits for students and schools? (2026) *Brookings Institution*. [Online]. Available at: https://www.brookings.edu/articles/do-ais-risks-outweigh-the-benefits-for-students-and-schools/ (accessed 15.01.2026). (In English)

Maddi, S. R. (2013) *Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth*. Dordrecht: Springer Publ., 88 p. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5222-1 (In English)

OECD. (2025) *How's life for children in the digital age?* Paris: OECD Publ. [Online]. Available at: https://doi.org/10.1787/0854b900-en (accessed 15.01.2026). (In English)

Shaping the future of learning: The Role of AI in education 4.0. (2024) *World Economic Forum*. [Online]. Available at: https://www.weforum.org/publications/shaping-the-future-of-learning-the-role-of-ai-in-education-4-0/ (accessed 15.01.2026). (In English)

UNICEF Innocenti — Global Office of Research and Foresight. (2025) *Childhood in a digital world: Screen time, digital skills and mental health*. [Online]. Available at: https://www.unicef.org/innocenti/reports/childhood-digital-world (accessed 15.01.2026). (In English)

Сведения об авторах

Убайдуллаева Камолахон Нумановна, магистрант 2-го курса, факультет психологии, Кокандский государственный университет, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы
ORCID: 0009-0004-5237-0254, e-mail: kamolaxonubaydullayeva88@gmail.com

Салиева Дилором Абдуллаевна, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Кокандский государственный университет
ORCID: 0000-0003-3908-9586, e-mail: solieva478@gmail.com

Authors

Kamolakhon N. Ubaydullaeva, 2nd year Master's student, Faculty of Psychology, Kokand State University, Yanka Kupala State University of Grodno
ORCID: 0009-0004-5237-0254, e-mail: kamolaxonubaydullayeva88@gmail.com

Dilorom A. Salieva, Candidate of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology, Kokand State University
ORCID: 0000-0003-3908-9586, e-mail: solieva478@gmail.com

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-45-50

Check for updates

Развитие человека в образовательных процессах

Научная статья

УДК 37.015.3:004.9

EDN WGXTLG
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-51-63

Академический фаббинг: обзор

А. В. Тихомиров [✉1], М. В. Овчинникова [2]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
[2] Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет им. С. М. Кирова, 194021, г. Санкт-Петербург, Институтский пер., д. 5

Для цитирования: Тихомиров, А. В., Овчинникова, М. В. (2026) Академический фаббинг: обзор. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 51–63. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-51-63 EDN WGXTLG

Получена 16 марта 2026; прошла рецензирование 23 апреля 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © А. В. Тихомиров, М. В. Овчинникова (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. Повсеместное использование информационных технологий студентами привело к появлению в образовательной среде феномена, описываемого понятием «академический фаббинг». Академический фаббинг — это форма отвлечения внимания, возникающая в условиях образовательного взаимодействия, когда студент переключается на смартфон вне образовательных целей, что приводит к снижению вовлеченности в учебный процесс, нарушению академической коммуникации с преподавателем и окружающими, и может носить как преднамеренный, так и непреднамеренный характер.

Цель данного исследования — подготовить обзор современного понимания академического фаббинга на основе научных исследований. Поиск релевантных исследований проводился в семи базах данных: ScienceDirect издательства Elsevier, Academic Reference (CNKI) Научно-исследовательские работы КНР, Springer Nature, Nature, Sage Publishing, Wiley, РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). В соответствии с заранее определенными критериями были отобраны пять исследовательских статей по теме академического фаббинга, возникающего в образовательной среде.

Были проведены извлечение данных и нарративный синтез по пяти статьям, включенным в это исследование. Выделено пять категорий: 1) характеристики исследования, 2) определения, 3) признаки академического фаббинга, 4) детерминанты академического фаббинга, 5) последствия академического фаббинга.

Результаты этого исследовательского обзора подчеркивают необходимость дальнейших исследований для выявления способов противодействия академическому фаббингу в образовательной среде.

Ключевые слова: фаббинг, академический фаббинг, проблемное использование смартфона в образовательной среде, признаки академического фаббинга, детерминанты академического фаббинга, последствия академического фаббинга, обзор

Academic phubbing: A literature review

A. V. Tikhomirov ✉[1], M. V. Ovchinnikova [2]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
[2] Saint-Petersburg State Forest Technical University, 5 Institutsky Per., Saint Petersburg 194021, Russia

For citation: Tikhomirov, A. V., Ovchinnikova, M. V. (2026) Academic phubbing: A literature review. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 51–63. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-51-63 EDN WGXTLG

Received 16 March 2026; reviewed 23 April 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © A. V. Tikhomirov, M. V. Ovchinnikova (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. The widespread use of information technology by students has led to the emergence of 'academic phubbing' within educational environments. This phenomenon represents a form of distraction during educational interaction, redirecting a student's attention to a smartphone for non-educational purposes. Such behavior reduces engagement in learning and disrupts academic communication with instructors and peers. Academic phubbing can be both intentional and unintentional.

This study reviews the understanding of academic phubbing based on current literature. Relevant studies were searched across seven databases: ScienceDirect (Elsevier), Academic Reference (CNKI — China National Knowledge Infrastructure), Springer Nature, Nature, Sage Publishing, Wiley, and the RSCI (Russian Science Citation Index). Five research articles on academic phubbing in educational settings were selected according to predetermined criteria.

Data extraction and narrative synthesis were performed on these five articles. Five categories were identified: (1) study characteristics, (2) definitions, (3) signs of academic phubbing, (4) determinants of academic phubbing, and (5) consequences of academic phubbing.

The findings emphasize the need for further research to identify ways to counteract academic phubbing in educational environments.

Keywords: phubbing, academic phubbing, problematic smartphone use in educational environments, signs of academic phubbing, determinants of academic phubbing, consequences of academic phubbing, literature review

Введение

Развитие информационных технологий и мобильных устройств привело к возникновению явления «фаббинг» — формы социального поведения, проявляющейся в игнорировании другого человека в ситуации взаимодействия посредством отвлечения внимания на смартфон, что воспринимается окружающими как обесценивание взаимодействия. Фаббинг изучался в различных контекстах: «партнерский фаббинг», «фаббинг босса», «фаббинг коллег на рабочем месте», «семейный фаббинг», «академический фаббинг». Образовательная среда вносит принципиальные особенности в изучение фаббинга, отличающие его от изучения в семье, партнерских отношениях, на работе. Ролевые отношения в академической среде строятся в логике вертикали власти («преподаватель — студент»). Цель нахождения на занятии — получение знаний и формирование компетенций. Фаббинг во время занятия — прямое нарушение институциональных норм и запретов преподавателя. В ситуации нахождения в аудитории игнорируется не только преподаватель, но и другие студенты, там находящиеся. Это приводит к выводу, что академический фаббинг — не частный случай общего фаббинга, а качественно иной феномен.

Высшее образование столкнулось с новым вызовом, связанным с процессами цифровизации образования и глубоким проникновением смартфонов в жизнь людей. Смартфоны могут быть использованы как для личных, так и для учебных целей, что сделало их характерным признаком студенчества (Kılıç, Güler 2025), но нахождение со смартфоном в образовательном пространстве породило феномен фаббинга, практики игнорирования окружающих в социальной среде из-за сосредоточения внимания на своем мобильном устройстве (Chotpitayasunondh, Douglas 2018). В образовательной среде академический фаббинг определяется как процесс отвлечения обучающегося на смартфон в ситуации учебного взаимодействия, не связанного с целями обучения, что приводит к снижению включенности в учебное занятие (Kılıç, Güler 2025; Ragozinskaya 2023).

Исследователи отмечают массовую включенность студентов в этот феномен, до 95% студентов один-два раза переключали внимание на смартфон на занятии, а для трети такое отвлечение внимания является ежедневной практикой (Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023). Несмотря на то, что 80% студентов осознают негативный эффект отвлечения на смартфон, использование в образовательной среде смартфона для обмена сообщениями, просмотра веб-страниц стало для студентов привычкой, способом борьбы со скукой и связи с внешним миром (Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023).

Исследователи по-разному рассматривают феномен фаббинга. Некоторые из них изучали фаббинг как следствие различных форм аддиктивного поведения — зависимость от интернета, социальных сетей, смартфона (Guazzini et al. 2019; Rahman et al. 2022), другие исследователи сфокусировали внимание на том, что фаббинг может выполнять защитную функцию как способ избежать дискомфорта в стрессовом взаимодействии (Gao et al. 2023; Guazzini et al. 2022), но, независимо от позиции, авторы оценивали последствия фаббинга как негативные.

Особенности проявления фаббинга в ситуации межличностных и романтических отношений изучены достаточно подробно (McDaniel, Coyne 2016; Roberts, David 2016; Wang et al. 2017). Контекст образовательной среды изучен фрагментарно. Исследования показывают, что академический фаббинг не только отвлекает самого учащегося, но и влияет на окружающих. Академический фаббинг приводит к когнитивной перегрузке (Ragozinskaya 2023), нарушает концентрацию внимания (Leonhardt et al. 2025), способствует академической прокрастинации (Parmaksız 2023) и снижает академическую успеваемость (Capilla Garrido et al. 2024; Kobicheva et al. 2025). Такое поведение обучающихся рассматривается преподавателями как нарушающее дисциплину в аудитории и подрывает их мотивацию для ведения занятия (Kılıç, Güler 2025; Nazir 2020).

Исследования, посвященные академическому фаббингу, немногочислены. Одна группа исследований, анализируя психологические процессы, предполагает, что значительная роль детерминации академического фаббинга связана с нарушениями саморегуляции и самоконтроля в ситуации учебного занятия (Isrofin, Munawaroh 2021; Pronenko, Loseva 2026). Другие исследователи (Ragozinskaya 2023) отмечают, что нейропсихологические аспекты фаббинга малоизучены. На данный момент существует недостаток диагностических методик, изучающих академический фаббинг в образовательной среде (Kılıç, Güler 2025). Неочевидна связь академической мотивации и вовлеченности в учебный процесс с академическим фаббингом (Kobicheva et al. 2025; Pronenko, Loseva 2026). Таким образом, обзорное исследование ставит задачу проанализировать предметное поле исследований, посвященных феномену академического фаббинга, возникающему непосредственно в образовательной среде.

1. Методы

Данный обзор литературы был основан на следующем исследовательском вопросе: «Какие современные знания получены в результате научных исследований, посвященных проблеме “академического фаббинга”, возникающей непосредственно в образовательной среде?»

1.1. Источники данных и стратегия поиска

27 февраля 2026 г. был проведен поиск исследований в семи базах данных: ScienceDirect издательства Elsevier, Academic Reference (CNKI) Научно-исследовательские работы КНР, Springer Nature, Nature, Sage Publishing, Wiley, РИНЦ (Российский индекс научного цитирования).

1.2. Отбор исследований

Фаббинг возникает в различных средах (семейной, партнерской, рабочей, академической), но устоявшийся термин «академический фаббинг» на данный момент отсутсвует. Авторы используют в названиях исследований следующие словосочетания: «фаббинг и вовлеченность в учебный процесс», «фаббинг в образовании»; «фаббинг среди студенческой молодежи», «фаббинг в академической среде», «фаббинг в классе», «фаббинг в студенческой среде», «фаббинг в аудитории», что создало необходимость поиска исследований по поисковым запросам «Phubbing» и «Фаббинг» и дальнейшего отбора с помощью изучения названий и аннотаций исследований.

Для определения пригодности источников использовались следующие критерии включения. Во-первых, исследования должны были быть доступны на английском, русском, китайском языках в полнотекстовой форме. Во-вторых, они должны были быть посвящены тематике «академического фаббинга» как феномена, возникающего непосредственно в образовательной среде. В-третьих, статьи должны содержать результаты прикладных научных исследований.

Наконец, статьи должны были быть опубликованы в журналах, индексируемых научными базами данных.

Для поиска исследований были использованы следующие поисковые запросы. В иностранных базах применялись запросы: (phubbing OR “smartphone distraction”) AND (“academic performance” OR “student engagement”); (“classroom phubbing” OR “academic phubbing”) AND (motivation OR achievement); “prospective teachers” AND “phubbing” AND “academic environment”. В российской базе РИНЦ использовались запросы: «фаббинг успеваемость студенты», «фаббинг вовлеченность в учебу», «фаббинг академическая среда мотивация», «типы учебной мотивации фаббинг», «фаббинг на лекции преподаватель», «студенты фаббинг учитель выгорание», «нейропсихологические особенности фаббинг», «фаббинг когнитивные функции студенты», «классный фаббинг».

В итоге для включения в этот исследовательский обзор были отобраны пять исследований по проблеме академического фаббинга, возникающего непосредственно в образовательной среде. Схема отбора представлена на рисунке 1.

1.3. Извлечение и анализ данных

Из отобранных статей по проблематике академического фаббинга, возникающего непосредственно в образовательной среде, извлечены следующие характеристики: автор, год, страна, название, цель, участники, методы диагностики фаббинга, основные результаты, которые представлены в таблице 1.

В данном исследовании сбор данных осуществлялся с использованием подхода нарративного синтеза (Popay et al. 2006), который предполагает обобщение и объяснение результатов нескольких исследований, в основном с помощью категорий и текста. Нарративный синтез позволил представить результаты в пяти основных категориях: 1) характеристики исследования, 2) определения, 3) признаки

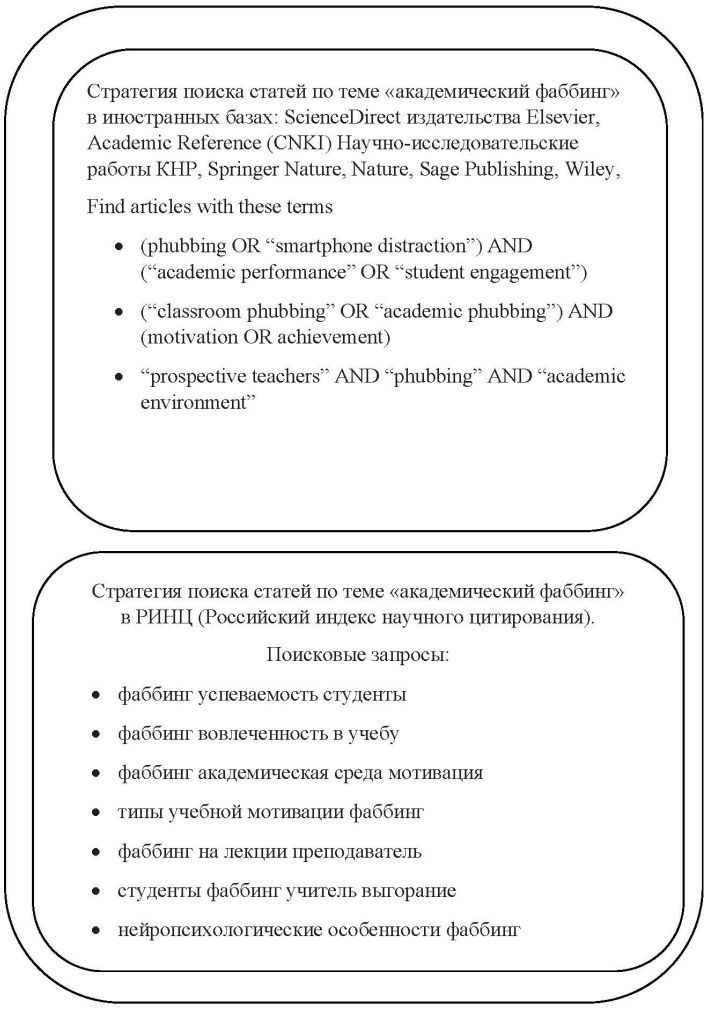


Рис. 1. Блок-схема отбора исследований

Fig. 1. Study selection flowchart

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-51-63

Табл. 1. Описание исследований

Table 1. Description of studies

Автор, год, страна	Заголовок	Цель	Участники	Методы диагностики фаббинга	Основные результаты
(Kobicheva et al. 2025), Россия	Как уровень «фаббинга» у студентов связан с вовлеченностью в учебный процесс и показателями успеваемости?	Выявить взаимосвязь между уровнем фаббинга у студентов, академической вовлеченностью и успеваемостью, а также предложить практические решения для управления и контроля уровня фаббинга у студентов	513 студентов бакалавриата и магистратуры, 56,53% девушек и 43,47% юношей. Возраст от 21 до 27 лет	Уровень «фаббинга» оценивался с помощью шкалы фаббинга (Karadağ et al. 2015)	Уровень «фаббинга» положительно связан с поведенческой вовлеченностью ($p < 0,05$), эмоциональной вовлеченностью ($p < 0,05$), когнитивной вовлеченностью ($p < 0,001$) и академической успеваемостью ($p < 0,001$). Обнаружено косвенное влияние уровня «фаббинга» на успеваемость студентов: фаббинг опосредовал связь между поведенческой вовлеченностью, эмоциональной вовлеченностью, когнитивной вовлеченностью и шкалой академической успеваемости
(Kılıç, Güler 2025), Турция	Компьютеры в форме телефонов и фаббинг в образовании: фаббинг в классе и общий фаббинг среди будущих учителей	Целью данного исследования было разработать шкалу для измерения феномена «фаббинг» в классе	582 студента педагогического факультета университета, из них: 340 женщин (58,4%) и 242 мужчины (41,6%), возраст не указан	Разработка и апробация авторской шкалы «Фаббинг в классе». Адаптирована шкала «Фаббинг партнера» (Roberts David 2016) в шкалу «Общего фаббинга»	Проанализирована валидность и надежность шкалы «Фаббинг в классе» и шкалы «Общий фаббинг». Установлена положительная взаимосвязь между фаббингом в классе и общим фаббингом
(Pronenko, Loseva 2026), Россия	Фаббинг в академической среде и его связь с типами учебной мотивации студентов	Цель работы — выявить, как связан фаббинг в академической среде с учебной мотивацией студентов и осознанной регуляцией учебной деятельности	100 студентов психолого-педагогических специальностей (средний возраст 20,19 лет, стандартное отклонение 2,46 года), среди них 17 юношей, 83 девушки	Шкала фаббинга Карадага (Phubbing Scale) (Karadağ et al. 2015) в русскоязычной адаптации О. А. Екимчик и Т. Л. Крюковой (Ekimchik, Kryukova 2022)	Студенты, у которых выражены интроецированная или экстернальная типы учебной мотивации, связанные с переживаниями необходимости учиться из чувства долга или стыда и «вынужденности» учиться, чаще будут проявлять фаббинг в академической среде. Интроецированная и экстернальная типы учебной мотивации выступают предикторами общего фаббинга
(Nazir 2020), Турция	Влияние «фаббинга» в классе на преподавателей, которые сталкиваются с этим явлением во время лекций	Исследователь ищет ответы на следующие вопросы: • Какова распространенность «фаббинга» в классе? • Какова эмоциональная и поведенческая реакция учителя, столкнувшегося с проблемой «фаббинга» в классе? • Оказал ли «фаббинг» в классе какое-либо влияние на учителей, если таковое имелось?	50 преподавателей университета (25 женщин и 25 мужчин в возрасте от 30 до 60 лет) и 300 студентов из их групп (120 женщин и 180 мужчин в возрасте от 20 до 26 лет)	Опрос по авторской анкете студентов. Интервью преподавателей	Фаббинг широко распространен: около 41% студентов пользуются телефонами на лекциях из-за скуки, непонимания материала или зависимости. Основной результат исследования — выявление значительной разницы в восприятии и последствиях в зависимости от возраста преподавателя. Молодые преподаватели (30–40 лет) воспринимают фаббинг остро: эмоциональный стресс, сомнения в компетентности, снижение мотивации и качества лекций. Преподаватели старше 40 лет относятся спокойнее, списывая поведение студентов на разрыв поколений

Табл. 1. Продолжение

Автор, год, страна	Заголовок	Цель	Участники	Методы диагностики фаббинга	Основные результаты
(Ragozinskaya 2023), Россия	Нейропсихологические особенности студентов вуза, склонных к фаббингу в аудитории	Цель исследования — выявить нейропсихологические особенности студентов вуза, склонных к фаббинг-поведению	168 человек (105 женщин и 63 мужчины) в возрасте от 20 до 23 лет (средний возраст — 21,7 года)	Стандартизированный опросник «Общая шкала фаббинга» (Chotpitayasunondh, Douglas 2018) включает шкалу фаббинга (GSP) и шкалу ощущения себя объектом фаббинга (GSBP)	Выявлены следующие нейропсихологические особенности у студентов с различной степенью склонности к фаббингу в аудитории: — студенты, склонные периодически отвлекаться на смартфон во время учебных занятий, отличаются значимо более выраженными нарушениями внимания и характеризуются значимым снижением активационного обеспечения деятельности и ее динамических параметров (латенция включения в деятельность, колебания продуктивности, общая замедленность) в сравнении со студентами, которые проверяют смартфон только во время перерыва (контрольная группа); — студенты, склонные к постоянному фаббингу в аудитории, характеризуются значимо более выраженными нарушениями внимания, динамического праксиса, счетных операций, слухоречевой памяти и словесно-логического мышления в сравнении с контрольной группой; — у студентов, склонных к постоянному фаббингу в аудитории, выявлено значимое снижение активационного обеспечения деятельности и ее динамических параметров (латенция включения в деятельность, трудности переключения, инертность, импульсивность, ригидность психических процессов), а также снижение функций программирования, регуляции и контроля за протеканием деятельности в сравнении с контрольной группой и со студентами, склонными к спорадическому отвлечению на гаджет во время учебных занятий

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-51-63

академического фаббинга, 4) детерминанты академического фаббинга, 5) последствия академического фаббинга.

2. Результаты

2.1. Характеристики исследования

Рассмотренные исследования по вопросу академического фаббинга были опубликованы в период с 2018 по 2026 г. и проводились в двух странах (Турция и Россия). Количество участников в каждом исследовании варьировалось от 100 до 513 человек. Возраст студентов составлял от 19 до 25 лет, возраст преподавателей — от 30 до 50 лет.

2.2. Определения

Во всех рассмотренных исследованиях авторы приводили различные определения «академического фаббинга» (табл. 2).

Некоторые исследователи рассматривали академический фаббинг как нарушение социальных правил (Kobicheva et al. 2025), другие сфокусировали внимание на «нецелевом» использовании смартфона на образовательном мероприятии (Nazir 2020; Pronenko, Loseva 2026), кто-то расширял угол рассмотрения, показывая, что последствия касаются всех участников образовательного процесса (Kılıç, Güler 2025), а причины могут быть неосознаваемыми (Ragozinskaya 2023).

2.3. Признаки академического фаббинга

Среди поведенческих признаков исследователи отмечают нахождение смартфона в руке, проверку уведомлений, скрытое использование, нахождение смартфона в зоне прямой видимости (Nazir 2020; Ragozinskaya 2023); другие исследователи обращают внимание, что взгляд обучающегося устремлен на смартфон, а не на доску или преподавателя (Kılıç, Güler 2025; Pronenko, Loseva 2026); отсутствует обратная связь «студент — преподаватель», зрительный контакт и реакция на обращение (Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023); обучающийся не участвует в образовательном процессе, не включается в дискуссии и не задает вопросы преподавателю (Nazir 2020; Pronenko, Loseva 2026).

Хотя большинство авторов считают, что именно образовательная среда обусловливает академический фаббинг, они выделяют следующие триггеры использования смартфонов в процессе обучения: борьба со скукой (Kılıç, Güler 2025; Nazir 2020; Pronenko, Loseva 2026), реакция на внешний стимул (звук уведомлений или звонки на смартфон), проблемы с учебной мотивацией (Pronenko, Loseva 2026), а точнее, с ее экстернальным и интроецированным типами.

Исследователи отмечают аффективные психологические процессы у студентов, такие как скука, тревога и апатия от необходимости находиться на образовательном мероприятии (Kılıç, Güler 2025; Pronenko, Loseva 2026), облегчение от переключения внимания с учебной деятельности на смартфон (Pronenko, Loseva 2026), повышение тревожности от недоступности смартфона (Kılıç, Güler 2025), повышение комфорта при использовании смартфона на занятиях (Kılıç, Güler 2025). Отмечается, что преподаватели реагируют на такие действия раздражением (Nazir 2020).

Также зафиксированы искажения восприятия и мыслительных процессов, происходит искажение протекания времени (Kılıç, Güler 2025), увеличивается потребность в использовании

Табл. 2. Определения академического фаббинга

Table 2. Definitions of academic phubbing

Автор, год, страна	Определение
(Kobicheva et al. 2025), Россия	«Фаббинг» определяется как пренебрежение или игнорирование кого-либо в социальной обстановке путем отвлечения внимания на смартфон вместо прямого разговора с этим человеком
(Kılıç, Güler 2025), Турция	В условиях учебного класса «фаббинг в классе» можно определить как любую форму использования телефона, которая отвлекает или мешает учителям или ученикам во время занятий
(Pronenko, Loseva 2026), Россия	Под фаббингом в академической среде мы будем понимать отвлечение студента на смартфон, проявляющееся в ситуации учебного взаимодействия, выражающееся в использовании смартфона на занятиях вне образовательных целей и приводящее к снижению вовлеченности студента в процесс занятия и участия в нем
(Nazir 2020), Турция	Фаббинг в образовательной сфере — использование смартфона в аудитории в неакадемических целях
(Ragozinskaya 2023), Россия	Фаббинг в аудитории — акт как преднамеренного, так и непреднамеренного отношения к окружающим посредством отвлечения на смартфон

смартфона на занятии (Kılıç, Güler 2025), зафиксированы объективные замедления мыслительных процессов (Ragozinskaya 2023), проведение времени в телефоне кажется более интересным, чем на занятии (Pronenko, Loseva 2026).

Можно отметить, что происходит разрушение саморегуляции обучающегося, так как смартфон используется даже в ситуации существования прямых запретов и несоответствия академическим этическим нормам (Kılıç, Güler 2025). Использование телефона студентами все чаще носит постоянный характер и приводит к утрате воли и самоконтроля на образовательных мероприятиях (Kılıç, Güler 2025; Pronenko, Loseva 2026), а также возникновению академической прокрастинации, падению успеваемости (Kılıç, Güler 2025; Kobicheva et al. 2025), формированию номофобии (навязчивого страха остаться без смартфона) (Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023).

2.4. Детерминанты академического фаббинга

Академический фаббинг — это многофакторный феномен, детерминированный различными факторами: начиная от внешней образовательной среды (Kılıç, Güler 2025; Kobicheva et al. 2025; Nazir 2020), индивидуально-психологических факторов (Kılıç, Güler 2025; Nazir 2020; Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023) до нейропсихологических и психофизиологических факторов (Ragozinskaya 2023).

Исследователи (Kılıç, Güler 2025) отмечают, что образовательная среда влияет на проявление академического фаббинга; форма и способ ведения преподавателем занятия значительно влияют на вероятность отвлечения обучающегося на смартфон. По результатам исследования (Ragozinskaya 2023), 94,57% респондентов назвали скуку как мотив переключения на телефон. Сложность рассматриваемого материала или его непонимание также могут стать детерминантой фаббинга (Kılıç, Güler 2025). На вероятность появления фаббинга у обучающихся может оказать влияние продолжительность образовательного мероприятия, размер учебного помещения и его освещенность (Kılıç, Güler 2025).

Исследователи показали, что индивидуально-психологические характеристики обучающихся могут повлиять на появление фаббинга. Тип учебной мотивации (внешняя интроецированная и экстернальная) коррелирует с проявлением фаббинга у обучающихся. Академический фаббинг отрицательно коррелирует с поведенческой, эмоциональной и когнитивной вовлеченностью в учебный процесс (Kobicheva et al. 2025).

Исследование В. Г. Рагозинской (Ragozinskaya 2023) отличается тем, что показывает, что склонность к фаббингу имеет под собой объективную нейробиологическую основу. У студентов, склонных к фаббингу, снижены внутренние активационные ресурсы, что приводит в процессе образовательного мероприятия к «угасательному торможению» в коре мозга, которое характеризуется нарушением нейродинамических параметров (снижения работоспособности мозга, выражающегося в высокой утомляемости, истощаемости, колебаниях внимания, замедленности или импульсивности реакций).

2.5. Последствия академического фаббинга

Анализ исследований по вопросам последствий академического фаббинга позволил выделить следующие категории: когнитивные, социально-педагогические, регуляторные.

Когнитивные последствия академического фаббинга напрямую влияют на успеваемость обучающихся. Снижение концентрации на учебном материале и отвлечение на смартфон приводит к снижению активности студента на образовательном мероприятии (Kılıç, Güler 2025). Исследователи отмечают, что использование смартфона в аудитории, даже если оно связано с темой занятия, негативно влияет на учебный процесс в целом (Kılıç, Güler 2025).

Социально-педагогические последствия академического фаббинга описывают взаимодействия в системе «преподаватель —обучающийся»: студенты отмечают, что использование смартфона на занятии ухудшает взаимодействие с преподавателем (Kılıç, Güler 2025), молодые преподаватели (30–40 лет) воспринимают фаббинг крайне болезненно, он вызывает у них сильный эмоциональный стресс, заставляет сомневаться в своей компетентности, снижает мотивацию и качество ведения занятий. Преподаватели старше 40 лет воспринимают фаббинг как неуважение и предпочитают игнорировать такое поведение (Nazir 2020).

Регуляторные последствия академического фаббинга свидетельствуют о неэффективности прямых запретов использования смартфонов на учебных мероприятиях. Фаббинг является не просто вредной привычкой, а проявлением зависимости, где саморегуляции недостаточно для сопротивления (Ragozinskaya 2023). Исследования (Pronenko, Loseva 2026) не выявили связей академического фаббинга с показателями осознанной регуляции учебной деятельности.

Исследования особенностей восприятия академического фаббинга преподавателями

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-51-63

(Nazir 2020) показали, что все преподаватели сообщают о запрете использования смартфонов на учебных мероприятиях. Однако другие исследователи (Kılıç, Güler 2025) показывают, что таких запретов недостаточно. Это противоречие создает необходимость дополнительных исследований в этом направлении.

3. Обсуждение

Цель данного обзорного исследования — предоставить обзор современного понимания феномена «академический фаббинг», полученного в результате научных исследований.

Были изучены исследования, посвященные феномену фаббинга в различных контекстах: семейном, партнерском, рабочем, академическом, и выделены и общие черты, и специфика академического контекста фаббинга.

Фаббинг в исследованиях межличностных отношений (Roberts, David 2016) и академической среды воспринимается как проявление игнорирования и неуважения. Преподаватели (Nazir 2020), подобно участникам романтических отношений, ощущают обесценивание.

В исследованиях фаббинга детерминантами выступают номофобия, зависимость от социальных сетей и низкий самоконтроль (Karadağ et al. 2015). Исследования (Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023) подтверждают справедливость этих выводов и для академической среды.

Авторы отмечают, что фаббинг снижает вовлеченность в рабочий процесс («фаббинг босса», «фаббинг коллег») и в отношения («фаббинг партнера»). Исследования академического фаббинга (Kılıç, Güler 2025; Nazir 2020; Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023) подтверждают эту негативную связь, за исключением работы А. Кобичевой с соавторами (Kobicheva et al. 2025).

Образовательная среда вносит принципиальные особенности, отличающие академический фаббинг от фаббинга в семье, в романтических отношениях или на работе. Ролевые ожидания в академической среде принципиально иные. Фаббинг в аудитории — это вызов авторитету преподавателя и нарушение иерархии. Согласно исследованию Т. Назира (Nazir 2020), это вызывает у молодых преподавателей снижение самооценки профессиональной компетентности, а у старших коллег — чувство неуважения.

В социальных взаимодействиях фаббинг осуждается на уровне неформальных норм, но прямых формальных запретов нет. В образовательной среде существуют явные и неявные нормы, что превращает фаббинг в дисциплинарный проступок, вызывающий стыд, чувство тревоги и страх наказания, как выявили исследователи (Pronenko, Loseva 2026).

Образовательная среда — это место для когнитивной деятельности с высокой нагрузкой на внимание, соответственно, причины академического фаббинга могут быть иными.

Количество участников различается: в парных взаимодействиях участвуют два человека, в аудитории обучающийся оказывает воздействие как на преподавателя, так и на окружающих студентов, однако данный аспект не изучен.

Исследовательский обзор привел к следующим наблюдениям: сложность этого явления может объяснить неоднородность определений «фаббинга», предложенных в исследованиях (табл. 2).

Исследователи академического фаббинга сходятся на следующих моментах: когда внимание человека переключается на смартфон, и это происходит в образовательной среде (урок, лекция, практическое занятие, семинар), такое действие несет негативные последствия. Некоторые авторы считают, что это вредит окружающим (Kobicheva et al. 2025), другие делают акцент на вреде самому обучающемуся (Nazir 2020; Pronenko, Loseva 2026), кто-то занимает промежуточную позицию — вред наносится всем участникам учебного процесса (Kılıç, Güler 2025). Один исследователь (Ragozinskaya 2023) указывает, что действие может быть как преднамеренным, так и непреднамеренным. Также важно отметить рассмотрение цели использования: если обращение к смартфону связано с темой образовательного мероприятия, то, по мнению большинства исследователей, это не является академическим фаббингом (Nazir 2020; Pronenko, Loseva 2026), но есть исследователи, которые считают, что любое обращение к смартфону является академическим фаббингом (Kılıç, Güler 2025).

Некоторые исследования для анализа признаков академического фаббинга фиксируют поведенческие реакции: как действуют обучающиеся и как часто это происходит в образовательной среде (Nazir 2020; Ragozinskaya 2023). Другие фиксируют патопсихологические проявления обучающихся, так как такое поведение является симптомами зависимости (Kılıç, Güler 2025). Кто-то рассматривает признаки академического фаббинга как систему, начиная от личных причин (низкая учебная мотивация, скука, стресс) до интериоризации в виде обесценивания учебы как процесса и потери волевого регулирования (Pronenko, Loseva 2026). Исследователи отмечают, что все эти признаки приводят к низкой академической успеваемости студентов,

вовлеченных в процесс академического фаббинга (Kobicheva et al. 2025).

Детерминанты академического фаббинга многофакторны и происходят на разных уровнях: во-первых, на уровне внешней среды — скучного и неинтересного образовательного мероприятия с монотонным стилем преподавания (Kılıç, Güler 2025; Kobicheva et al. 2025; Nazir 2020); во-вторых, на уровне нейропсихологических аспектов обучающегося (слабость активационных процессов мозга) (Ragozinskaya 2023); в-третьих, на уровне психологических аспектов обучающегося: внешняя учебная мотивация, низкая вовлеченность, номофобия (Kılıç, Güler 2025; Nazir 2020; Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023).

Академический фаббинг приводит к снижению качества образовательных мероприятий: исследования показывают, что использование смартфонов на учебных занятиях ведет к рассеиванию внимания и снижению активности студентов (Kılıç, Güler 2025), а также провоцирует пропуски учебных занятий (Kılıç, Güler 2025). Кроме того, академический фаббинг способствует ухудшению социально-психологического климата в образовательной среде, поскольку негативно влияет на коммуникацию между преподавателями и студентами и вызывает раздражение и снижение мотивации у преподавателей (Kılıç, Güler 2025). На нейрофизиологическом уровне академический фаббинг формирует у студентов устойчивый паттерн зависимости, который не поддается запретам преподавателей. Исследователи отмечают (Ragozinskaya 2023), что сознательный мониторинг такого поведения, отстает от автоматически совершаемого действия, поэтому замечания со стороны преподавателя не приводят к ожидаемому эффекту. Этот вывод подтверждается и другими исследователями (Pronenko, Loseva 2026), которые не обнаружили связей фаббинга с осознанной регуляцией учебной деятельности. Несмотря на то, что преподаватели вводят запреты на использование смартфонов (Nazir, 2018), таких правил оказывается недостаточно для пресечения этой практики (Kılıç, Güler 2025), что требует перехода от запретов к формированию осознанности через просветительские мероприятия (Kobicheva et al. 2025).

3.1. Основные противоречия и пробелы в выбранных исследованиях

Анализ выбранных публикаций (Kılıç, Güler 2025; Kobicheva et al. 2025; Nazir 2020; Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023) позволяет выделить некоторые ключевые противоречия и пробелы.

Кобичева и соавторы (Kobicheva et al. 2025) приходят к выводу, что уровень фаббинга положительно коррелирует с поведенческой, эмоциональной, когнитивной вовлеченностью и академической успеваемостью, что противоречит результатам других авторов (Ragozinskaya 2021), которые показывают, что академический фаббинг снижает вовлеченность и концентрацию обучающихся.

Существуют противоречия в понимании природы академического фаббинга: ряд авторов (Kılıç, Güler 2025) выделяют стиль преподавания и учебную атмосферу, показывая, что контекст важнее личных особенностей; другие (Pronenko, Loseva 2026) связывают академический фаббинг с интроецированной мотивацией (чувство стыда, необходимость учиться из чувства долга) и экстернальной мотивацией (переживание «вынужденности» учебной ситуации); третьи (Ragozinskaya 2023) указывают на нейропсихологический дефицит, связанный со снижением функций программирования и контроля за протеканием деятельности.

Т. Назир (Nazir 2020) показывает, что академический фаббинг оказывает сильное негативное влияние на молодых преподавателей, тогда как другие исследователи (Kılıç, Güler 2025; Kobicheva et al. 2025; Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023) фокусируются только на студенте, создавая однобокий подход, при котором проблема локализована в области обучающегося, а не системы отношений «преподаватель — студент».

Основной пробел — это отсутствие интегративной модели, которая объединяла бы успеваемость и вовлеченность в учебный процесс (Kobicheva et al. 2025); восприятие контекста образовательного мероприятия (Kılıç, Güler 2025); типы мотивации (Pronenko, Loseva 2026); влияние на преподавателя (Nazir 2020) и нейропсихологический профиль обучающегося (Ragozinskaya 2023).

Все выбранные исследования являются корреляционными или сравнительными, что не позволяет ответить на вопрос, что первично: академический фаббинг или нейродинамические нарушения (Ragozinskaya 2023). Необходимы лонгитюдные исследования, для того чтобы найти ответ на этот вопрос.

Кроме того, необходимы кросскультурные сравнения со странами Европы, Азии, Северной и Южной Америки, где нормы использования смартфонов и отношение к ролевой позиции преподавателя могут существенно отличаться.

Исследователи (Kobicheva et al. 2025; Pronenko, Loseva 2026) используют для диагностики общую шкалу фаббинга (Karadağ et al. 2015), что может

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-51-63

быть невалидно для диагностики академического фаббинга.

Т. Назир (Nazir 2020) показывает, что возраст преподавателей влияет на восприятие академического фаббинга, другие исследователи (Kılıç, Güler 2025; Kobicheva et al. 2025; Pronenko, Loseva 2026; Ragozinskaya 2023) не изучают ни возраст, ни пол преподавателей и студентов.

3.2. Сильные стороны и ограничения

Обзор позволяет составить представление о таком феномене, как «академический фаббинг» — преднамеренное или непреднамеренное отвлечение на смартфон во время образовательного мероприятия, приводящее к снижению вовлеченности студента в процесс занятия.

Ограничения данного исследовательского обзора заключаются в том, что поиск научных исследований производился в семи базах данных: ScienceDirect издательства Elsevier, Academic Reference (CNKI) Научно-исследовательские работы КНР, Springer Nature, Nature, Sage Publishing, Wiley, РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Ограничением является и то, что институциональная подписка РГПУ им. А. И. Герцена предоставляет доступ не ко всем журналам, что потенциально могло привести к исключению некоторых релевантных исследований.

Самым значимым ограничением является отсутствие исследований из стран Европы, Азии, Северной и Южной Америки. Все пять проанализированных исследований были проведены в России и Турции, в силу чего отражают специфику образовательной среды и отношение к фаббингу в этих двух странах.

Заключение

В данном исследовательском обзоре представлен анализ феномена «академический фаббинг» на основе актуальных исследований.

Анализ разных подходов к определению «академического фаббинга» демонстрирует развитие понимания этого феномена от простого фиксирования использования смартфона в необразовательных целях до анализа социально-психологического контекста. Если на первых порах фаббинг в аудитории рассматривался как нарушение дисциплины, то более поздние авторы перенесли акцент на нарушение коммуникации «студент — преподаватель». В условиях учебной аудитории это явление становится уже не просто личным делом, а актом преднамеренного или непреднамеренного ухода из образовательной среды в виртуальную, что приводит к разрыву социального взаимодействия. Такое поведение в аудитории снижает не только личную вовлеченность студента, но и негативно влияет на социально-психологический климат, создавая у окружающих одногруппников и преподавателя негативные эмоции. Современное понимание академического фаббинга включает технологические, поведенческие, межличностные аспекты, что показывает, что данный феномен является вызовом для социально-психологического сопровождения студентов в образовательном пространстве.

Анализ поведенческих, аффективных и регуляторных признаков академического фаббинга позволяет рассматривать этот феномен не как случайное отвлечение внимание на занятии, а как деструктивную стратегию обучения. Внешне он может выглядеть как проверка экрана смартфона, но это приводит к разрыву учебного взаимодействия с преподавателем. На уровне аффективного психического образования он может быть связан с переживаниями тревоги, скуки или субъективного дискомфорта, что приводит к когнитивным искажениям, которые закрепляют это поведение. Как результат, происходит разрушение регуляторных механизмов, использование смартфона начинает носить постоянный характер, вынуждая студентов нарушать социальные нормы и академические запреты, что говорит о формировании номофобии.

В результате изучения исследований можно сказать, что академический фаббинг детерминирован сочетанием психофизиологических, личностных, внешних факторов. Условия образовательной среды, такие как сложность материала, стиль преподавания, непонимание материала, утомляющая длительность занятия, выступают причиной формирования скуки, приводящей к академическому фаббингу. На личностном уровне склонность к академическому фаббингу предопределяет тип учебной мотивации (интроецированная или экстернальная), приводящей к снижению вовлеченности в учебный процесс. На психофизиологическом уровне исследования показали связь академического фаббинга со сниженными активационными ресурсами мозга, что приводит к быстрой истощаемости и невозможности восприятия учебного материала

Последствия академического фаббинга затрагивают все аспекты образовательного процесса и носят негативный характер. Обнаружено прямое влияние на успеваемость и концентрацию студента во время образовательного мероприятия. У молодых преподавателей это вызывает демотивацию и создает

негативную оценку своей работы. Показано, что академический фаббинг, будучи результатом зависимости, не поддается волевому контролю и осознанной саморегуляции, что создает необходимость новых исследований для выявления механизмов и стратегий противодействия академическому фаббингу.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

References

Capilla Garrido, E., Cubo Delgado, S., Gutiérrez Esteban, P. (2024) Phubbing and its impact on the individual's psychological well-being. *Acta Psychologica*, vol. 248, article 104388. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104388 (In English)

Chotpitayasunondh, V., Douglas, K. M. (2018) Measuring phone snubbing behavior: Development and validation of the Generic Scale of Phubbing (GSP) and the Generic Scale of Being Phubbed (GSBP). *Computers in Human Behavior*, vol. 88, pp. 5–17. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.020 (In English)

Ekimchik, O., Kryukova, T. L. (2022) Measuring phubbing in close relationships: E. Karadağ's Phubbing Scale and J. Roberts' Scale of Partner Phubbing. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 30, no. 3, pp. 112–128. https://doi.org/10.17759/cpp.2022300307 (In Russian)

Gao, B., Liu, Y., Shen, Q. et al. (2023) Why cannot I stop phubbing? Boredom proneness and phubbing: A multiple mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, vol. 16, pp. 3727–3738. https://doi.org/10.2147/PRBM.S423371 (In English)

Guazzini, A., Duradoni, M., Capelli, A., Meringolo, P. (2019) An explorative model to assess individuals' phubbing risk. *Future Internet*, vol. 11, no. 1, article 21. https://doi.org/10.3390/fi11010021 (In English)

Guazzini, A., Pesce, A., Gino, F., Duradoni, M. (2022) How the COVID-19 pandemic changed adolescents' use of technologies, sense of community, and loneliness: A retrospective perception analysis. *Behavioral Sciences*, vol. 12, no. 7, article 228. https://doi.org/10.3390/bs12070228 (In English)

Isrofin, B., Munawaroh, E. (2021) The effect of smartphone addiction and self-control on phubbing behavior. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling*, vol. 6, no. 1, pp. 15–23. https://doi.org/10.17977/um001v6i12021p015 (In English)

Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E. et al. (2015) Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, vol. 4, no. 2, pp. 60–74. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005 (In English)

Kılıç, E., Güler, Ç. (2025) Phone shaped computers and phubbing in education: Classroom phubbing and general phubbing among prospective teachers. *Journal of Technology in Behavioral Science*. [Online]. Available at: https://doi.org/10.1007/s41347-025-00580-5 (accessed 17.01.2026). (In English)

Kobicheva, A., Tokareva, E., Baranova, T. (2025) How does students' level of phubbing relate to academic engagement and performance variables? *European Journal of Psychology of Education*, vol. 40, article 10. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00905-7 (In English)

Leonhardt, C., Danielsen, D., Andersen, S. (2025) Associations between screen use, learning and concentration among children and young people in western countries: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, vol. 177, article 108508. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108508 (In English)

McDaniel, B. T., Coyne, S. M. (2016) Technology interference in the parenting of young children: Implications for mothers' perceptions of coparenting. *The Social Science Journal*, vol. 53, no. 4, pp. 435–443. https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.010 (In English)

Nazir, T. (2020) Impact of classroom phubbing on teachers who face phubbing during lectures. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, vol. 1, no. 1, pp. 41–47. (In English)

Parmaksız, İ. (2023) The effect of phubbing, a behavioral problem, on academic procrastination: The mediating and moderating role of academic self-efficacy. *Psychology in the Schools*, vol. 60, no. 1, pp. 105–121. https://doi.org/10.1002/pits.22765 (In English)

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A. et al. (2006) *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: A product from the ESRC methods programme*. Lancaster: Institute for Health Research, Lancaster University Publ. [Online]. Available at: https://doi.org/10.13140/2.1.1018.4643 (accessed 17.01.2026). (In English)

Pronenko, E. A., Loseva, V. D. (2026) Phubbing in the academic environment and its relationship with types of students' academic motivation. *National Psychological Journal*, vol. 21, no. 1, pp. 146–155. https://doi.org/10.11621/npj.2026.0112 (In Russian)

Ragozinskaya, V. G. (2023) Neuropsychological features of university students, prone to classroom phubbing. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, no. 4, pp. 81–91. https://doi.org/10.24147/2410-6364.2023.4.81-91 (In Russian)

Rahman, M. A., Duradoni, M., Guazzini, A. (2022) Identification and prediction of phubbing behavior: A data-driven approach. *Neural Computing and Applications*, vol. 34, pp. 3885–3894. https://doi.org/10.1007/s00521-021-06649-5 (In English)

Roberts, J. A., David, M. E. (2016) My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, vol. 54, pp. 134–141. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058 (In English)

Wang, X., Xie, X., Wang, Y. et al. (2017) Partner phubbing and depression among married Chinese adults: The roles of relationship satisfaction and relationship length. *Personality and Individual Differences*, vol. 110, pp. 12–17. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.014 (In English)

Сведения об авторах

Тихомиров Александр Владимирович, старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании института психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 3394-8152, Scopus AuthorID: 57226652095, ORCID: 0009-0006-8936-5154, e-mail: tkihomirov@yandex.ru

Овчинникова Мария Владимировна, психолог психологической службы, Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет им. С. М. Кирова
ORCID: 0009-0000-6658-6153, e-mail: mrovch@yandex.ru

Authors

Alexander V. Tikhomirov, Senior Lecturer, Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Institute of Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 3394-8152, Scopus AuthorID: 57226652095, ORCID: 0009-0006-8936-5154, e-mail: tkihomirov@yandex.ru

Maria V. Ovchinnikova, Psychologist of the Psychological Service, Saint-Petersburg State Forest Technical University
ORCID: 0009-0000-6658-6153, e-mail: mrovch@yandex.ru

Check for updates

Развитие человека в образовательных процессах

Научная статья

УДК 159.9

EDN UCUSTS
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-64-71

Сплоченность и учебные мотивы в студенческой группе

А. М. Первитская ✉[1]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Первитская, А. М. (2026) Сплоченность и учебные мотивы в студенческой группе. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 64–71. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-64-71 EDN UCUSTS

Получена 18 февраля 2026; прошла рецензирование 23 апреля 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © А. М. Первитская (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. В статье подробно рассматривается сплоченность в малой группе, выделены уровни сплоченности (четыре группы), в зависимости от которых проанализированы учебные мотивы и групповая мотивация. Преобладающими мотивами являются: профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные и коммуникативные. Дисперсионный анализ позволяет отметить разницу между группами I и III по показателю «коммуникативный мотив». В I группе коммуникативный мотив значительно выше, чем во II. Имеется разница в познавательном мотиве, у I группы познавательный мотив выше, чем у III. Установлено, что при низкой групповой сплоченности отмечается низкая групповая мотивация. Показатели групповой мотивации на самом высоком уровне у студентов с уровнем сплоченности высоким и выше среднего. Анализ учебных мотивов также проведен по группам в зависимости от уровня сплоченности. Дисперсионный анализ позволил обнаружить значимые различия в двух группах (со средним уровнем сплоченности и с высоким уровнем сплоченности) по двум показателям (коммуникативный мотив $p \leq 0{,}001$, познавательный мотив $p \leq 0{,}001$), остальные мотивы выражены одинаково. В результате исследования было подтверждено, что в более сплоченных студенческих группах групповая мотивация проявляется на более высоком уровне.

Ключевые слова: групповая сплоченность, групповая мотивация, учебная мотивация, учебные мотивы, студенческая группа

Cohesion and academic motives in a student group

A. M. Pervitskaya ✉[1]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Pervitskaya, A. M. (2026) Cohesion and academic motives in a student group. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 64–71. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-64-71 EDN UCUSTS

Received 18 February 2026; reviewed 23 April 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © A. M. Pervitskaya (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. This article examines small group cohesion, identifying four student groups based on their cohesion level and subsequently analyzing academic motives and group motivation across these groups. The predominant academic motives include professional, creative self-realization, educational and cognitive, and communicative ones. Analysis of variance reveals a difference in the communicative motive between Groups I and III. Group I demonstrates a significantly higher level of communicative motive than Group II. A difference also emerges in the cognitive motive, which is higher in Group I than in Group III. Low group cohesion is associated with low group motivation, whereas group motivation scores are highest among students with high and above-average cohesion levels. Academic motives were analyzed across groups depending on the level of cohesion. Analysis of variance reveals significant differences between the medium-cohesion and high-cohesion groups across two indicators: the communicative motive ($p \leq 0.001$) and the cognitive motive ($p \leq 0.001$). The remaining motives are expressed equally. The study confirmed that more cohesive student groups demonstrate higher group motivation.

Keywords: group cohesion, group motivation, academic motivation, academic motives, student group

Введение

Развитие сплоченности рассматривается как основа закономерности развития малой группы. Под сплоченностью понимается единство членов группы, степень психологической общности, устойчивость межличностных взаимоотношений, теснота взаимодействия членов группы, степень эмоциональной привлекательности группы для ее членов. Другими словами, сплоченность — это показатель прочности, устойчивости и слаженности работы группы, она основана на межличностных взаимоотношениях между людьми (Хен и др. 2020). От сплоченности группы зависит результат достижения совместных целей. Поскольку в студенчестве основным видом деятельности является обучение, получение профессионального образования, то стоить отметить важность феномена мотивации учения студентов. Структура и характер учебной деятельности выступают важнейшими факторами успешного обучения.

Проблеме мотивации посвящены работы Л. И. Божович (Божович 1968), А. К. Марковой (Маркова 1990), А. А. Реана (Реан 1999), П. М. Якобсона (Якобсон 1998). По проблеме мотивации разработан понятийный аппарат, сформулированы различные классификации мотивов учебной деятельности, особенности развития мотивации в различных возрастных периодах (Сафукова и др. 2019).

В современной социальной психологии студенческая группа — это малая группа. Так, Г. М. Андреева под малой группой понимает «немногочисленную по составу группу, участники которой объединены общей деятельностью и общаются между собой, что является основой для формирования эмоциональных отношений, групповых норм и правил, а также и групповых процессов» (Андреева 1980). Студенческая группа — социально-психологическая система, которая обладает специфическими особенностями, которые определяются многими факторами и подчеркивают значимость создания комфортной среды для оптимального развития личности будущего специалиста и актуализации его скрытых возможностей, раскрытие потенциала (Цыремпилова, Тармаханов 2016). Для качественного формирования коллектива необходимо, чтобы группа прошла путь преобразований. Данные преобразования рассматривал А. С. Макаренко. Он выделяет несколько стадий. Первая стадия — стадия первоначального сплочения. На данной ступени происходит становление коллектива. Стадия завершается, когда среди участников выделен актив группы

и коллектив имеет общую цель, общую деятельность и общую организацию. На второй стадии действующим звеном выступает актив коллектива. Формирование коллектива на второй стадии происходит путем преодоления противоречий между коллективом и отдельными членами группы; между общими и частными перспективами. В связи с этим в коллективе могут возникать разногласия, которые будут тормозить развитие группы. Третья стадия характеризуется подъемом в коллективе. Группа на этой стадии имеет свои особенности: если у членов группы к себе требования выше, чем к другим участникам, то это свидетельствует о высоком уровне воспитанности. На этой стадии коллектив формирует целостную, нравственную личность. Коллектив служит инструментом индивидуального развития каждого члена группы (Базалей 2013). Основной чертой третьей стадии является общий опыт и одинаковые оценки событий. Групповая сплоченность включает в себя такие понятия, как актив коллектива, психологический климат класса, эмоциональная привлекательность членов группы, эмоциональная оценка группы в целом.

Материалы и методы

В ходе исследования было опрошено 11 студенческих учебных групп различных специальностей очного отделения общей численностью 275 человек (58% — девушки, 42% — юноши).

Цель данного исследования: изучение мотивации обучения в зависимости от уровня сплоченности в студенческих группах. Гипотеза исследования: в более сплоченных студенческих группах групповая мотивация будет проявляться на более высоком уровне.

Использованы следующие методики исследования:

1) Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой);
2) Методика диагностики групповой мотивации (И. Д. Ладанов);
3) Методика на определение индекса групповой сплоченности К. Э. Сишора «Психометрический тест К. Э. Сишора».

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ групповой сплоченности у студентов

Анализ первичных статистик позволил получить следующие результаты: выделено четыре группы в зависимости от уровня групповой сплоченности: I — группа с уровнем групповой сплоченности ниже среднего (M = 6,1; S = 2,4), II — группа со средним уровнем групповой сплоченности (M = 10,7; S = 1,4), III — группа с уровнем групповой сплоченности выше среднего (M = 13,3; S = 2,6), IV — группа с высоким уровнем групповой сплоченности (M = 15,6; S = 1,03). Результаты представлены на рисунке 1.

Связь уровня сплоченности с курсом обучения не выявлена (ХИ-квадрат Пирсона = 0,28, p > 0,05). Необходимо отметить, что исследование проводилось во втором семестре учебного года. При этом разделение на четыре группы по уровню сплоченности дает возможность сравнить учебные мотивы в группах с разным уровнем.

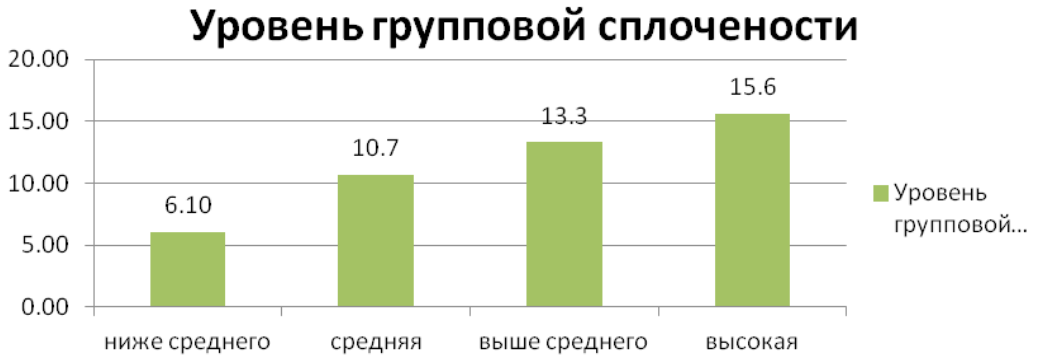


Рис. 1. Уровень групповой сплоченности студентов

Fig. 1. Levels of group cohesion among students

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-64-71

Анализ групповой мотивации у студентов

Групповая мотивация была изучена с помощью «Методика диагностики групповой мотивации» (И. Д. Ладанов).

Анализ первичных статистик позволил получить следующие результаты: I — группа с уровнем групповой сплоченности ниже среднего (M = 51,4 ± 1,9; S = 8,4), II — группа со средним уровнем групповой сплоченности (M = 46,3 ± 1,9; S = 13,3), III — группа с уровнем групповой сплоченности выше среднего (M = 64 ± 1,5; S = 6,8), IV — группа с высоким уровнем групповой сплоченности (M = 49,8 ± 26; S = 7,5).

Результаты представлены на рисунке 2.

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что групповая мотивация студентов различается в зависимости от уровня групповой сплоченности ($p \leq 0{,}001$).

Анализ апостериорных различий позволил выявить различия между группами студентов со средней сплоченностью — II и сплоченностью выше среднего — III по уровню групповой мотивации ($p \leq 0{,}001$). В группе III групповая мотивация выше, чем в группе II. Между I и III группой также обнаружены различия ($p \leq 0{,}001$). Еще отмечены различия между группами студентов III и IV ($p \leq 0{,}001$). Отмечается понижение групповой мотивации у студентов со средним уровнем сплоченности — II.

Результаты исследования уровня групповой мотивации у студентов с уровнем групповой сплоченности ниже среднего — I. Всего в группе 48 человек, из них: 61% респондентов считают, что группа слабо мотивирована, 39% — ответили, что группа отрицательно мотивирована. В среднем данная группа студентов слабо мотивирована.

Результаты исследования уровня групповой мотивации у студентов со средним уровнем групповой сплоченности — II. Всего в группе 123 человека, из них: 60% респондентов считают, что группа слабо мотивирована, 40% — ответили, что группа отрицательно мотивирована. В среднем группа студентов слабо мотивирована.

Результаты исследования уровня групповой мотивации у студентов со сплоченностью выше среднего — III. Всего в группе 74 человек, из них: 65% респондентов считают, что группа мотивирована в достаточной степени на достижение успеха в деятельности, 35% — ответили, что группа слабо мотивирована. В среднем группа студентов мотивирована достаточно.

Результаты исследования уровня групповой мотивации у студентов с высоким уровнем групповой сплоченности — IV. Всего в группе 30 человек, из них: 50% респондентов считают, что группа достаточно мотивирована на достижение успеха в деятельности, 50% — ответили, что группа положительно мотивирована на успех в деятельности. В среднем группа студентов мотивирована достаточно.

Таким образом, мы видим, что для студентов, в зависимости от степени сплоченности группы, характерна и соответствующая групповая мотивация. Анализ результатов выявил, что показатели групповой мотивации на самом высоком уровне у студентов III и IV уровня сплоченности. Эти результаты согласуются с теоретическими представлениями: высокий уровень групповой сплоченности обеспечивает общность интересов группы, что и выражается в совместной групповой мотивации.

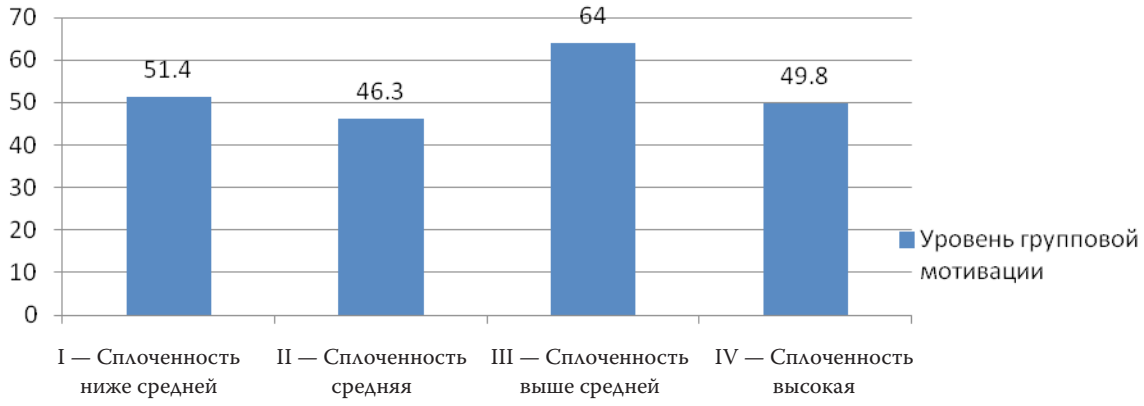


Рис. 2. Уровень групповой мотивации студентов в группах с разным уровнем сплоченности

Fig. 2. Group motivation scores across student groups with different cohesion levels

Анализ учебных мотивов у студентов

Учебные мотивы студентов изучены с помощью «Методики для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой)». Введем сокращения для перечисления мотивов: КМ — коммуникативный мотив, МИз — мотив избегания, ПМ — профессиональный мотив, МТС — мотив творческой самореализации, У-ПМ — учебно-познавательный мотив, СМ — социальный мотив.

Анализ первичных статистик в группе студентов со сплоченностью ниже средней — I позволил получить следующие показатели: КМ (M = 3,4; S = 0,6), МИз (M = 2,3; S = 0,8), МП (M = 2,5; S = 0,2), ПМ (M = 3,8; S = 0,8), МТС (M = 3,7; S = 0,9), У-ПМ (M = 3,5; S = 0,6), СМ (M = 3,1; S = 0,8). Результаты представлены на рисунке 3.

Анализ первичных статистик в группе студентов со средним уровнем сплоченности — II позволил получить следующие результаты: КМ (M = 3,2; S = 0,8), МИ (M = 2,2; S = 0,9), МП (M = 2,3; S = 1), ПМ (M = 3,7; S = 0,9), МТС (M = 3,3; S = 0,8),У-ПМ (M = 3,1;S = 0,7), СМ (M = 3; S = 2). Результаты представлены на рисунке 4.

Анализ первичных статистик в группе студентов со сплоченностью выше средней позволил получить следующие показатели: КМ (M = 2,9; S = 0,6), МИз (M = 1,8; S = 0,5), МП (M = 2,4; S = 0,9), ПМ (M = 3,4; S = 0,6), МТС (M = 3,7; S = 0,7), У-ПМ (M = 3,1; S = 0,5), СМ (M = 2,9; S = 0,6). Результаты представлены на рисунке 5.

Анализ первичных статистик в группе студентов с высоким уровнем группой сплоченности позволил получить следующие результаты: коммуникативный мотив (M = 3,2; S = 0,6), мотив избегания (M = 1,9; S = 1,1), мотив престижа (M = 2,3; S = 1,2), профессиональный мотив (M = 3,6; S = 0,9), мотив творческой самореализации (M = 3,7; S = 1,2), учебно-познавательный мотив (M = 3; S = 0,7), социальный мотив (M = 2,8; S = 0,6). Результаты представлены на рисунке 6.



Рис. 3. Учебные мотивы студентов со сплоченностью ниже средней (I группа)

Fig. 3. Academic motives in the below-average cohesion group (Group I)



Рис. 4. Учебные мотивы студентов со средним уровнем сплоченности (II группа)

Fig. 4. Academic motives in the average-cohesion group (Group II)

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-64-71



Рис. 5. Учебные мотивы студентов со сплоченностью выше средней (III группа)

Fig. 5. Academic motives in the above-average cohesion group (Group III)



Рис. 6. Учебные мотивы студентов с высоким уровнем групповой сплоченности (группа IV)

Fig. 6. Academic motives in the high-cohesion group (Group IV)

Представим данные по всем группам в одной диаграмме для сравнения результатов, а также используем дисперсионный анализ, который позволил обнаружить различия. Значимые различия обнаружены в двух группах (со средним уровнем сплоченности и с высоким уровнем сплоченности) по двум показателям (коммуникативный мотив $p \le 0{,}001$, познавательный мотив $p \le 0{,}001$). Остальные мотивы выражены одинаково. Результаты представлены на рисунке 7.

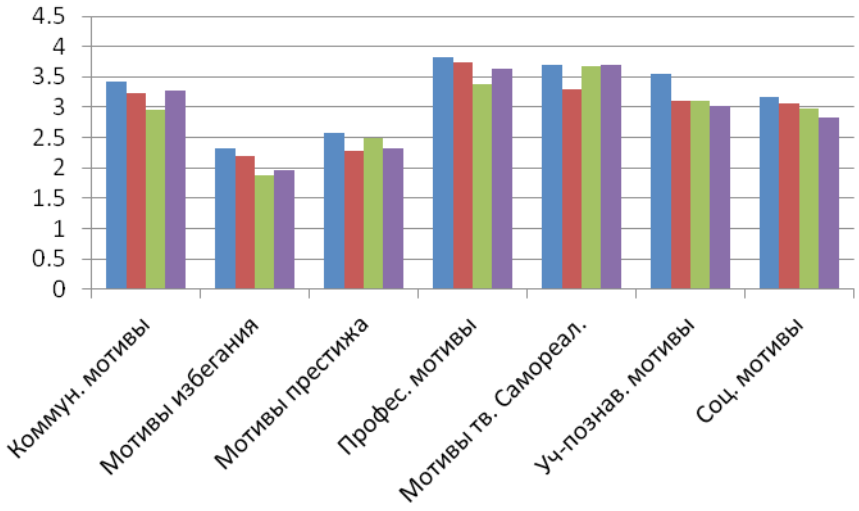


Рис. 7. Учебные мотивы у студентов с разным уровнем сплоченности

Fig. 7. Academic motives among students with different cohesion

Выводы

Итак, у студентов преобладают мотивы: профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные и коммуникативные. Понимая важность усвоения способов добывания знаний для реализации в будущей профессии, для получения показателей академической успеваемости, студенты стремятся к более полному выявлению своих профессиональных способностей, пытаются творчески подойти к своему профессиональному становлению. Учебно-познавательные мотивы выходят также на первый план, так как много времени студенты уделяют именно усвоению знаний и способов их получения. Для студентов коммуникация — это одна из основных форм активности, и коммуникативная мотивация оказывает влияние на деятельность и поведение человека. Коммуникативные мотивы способствуют достижению успеха в разных видах деятельности. Вместе с тем следует отметить, что мотив избегания, мотив престижа и социальный мотив заметно ниже по показателям. Это может быть связано с отсутствием осознания возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности, также с непониманием важности в получении или поддержке высокого социального статуса. Кроме того, дисперсионный анализ позволяет отметить разницу между группами I и III по показателю «коммуникативный мотив». В I группе коммуникативный мотив значительно выше, чем во II. Имеется разница в познавательном мотиве: у I группы он выше, чем у III. В результате исследования было подтверждено, что в более сплоченных студенческих группах групповая мотивация проявляется на более высоком уровне.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Список литературы

Андреева, Г. М. (1980) *Социальная психология*. М.: Изд-во МГУ, 416 с.

Базалей, Е. А. (2013) Практическое применение идей А. С. Макаренко в современной России. *Молодой ученый*, № 4 (51), с. 519–521.

Божович, Л. И. (1968) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. М.: Просвещение, 464 с.

Маркова, А. К., Матис, Т. А., Орлов, А. Б. (1990) *Формирование мотивации учения*. М.: Просвещение, 192 с.

Реан, А. А. (1999) *Психология изучения личности*. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 288 с.

Сафукова, Н. Н., Николаева, И. А., Стрюкова, Г. А. (2019) Особенности мотивации учения иностранных студентов. *Человеческий капитал*, № 10 (130), с. 133–140.

Хен, О. И., Стасюк, А. А., Романов, П. Г., Пинаев, Р. С. (2020) Анализ развития межличностных отношений в коллективе на примере студенческих групп в процессе профессиональной подготовки в медицинском вузе. В кн.: *Актуальные вопросы современной медицины: материалы IV Дальневосточного медицинского молодежного форума*. Хабаровск: Изд-во Дальневосточного государственного медицинского университета, с. 230–233.

Цыремпилова, Н. Х., Тармаханов, Г. Д. (2016) Некоторые вопросы взаимодействия студентов в малых группах заочного обучения. В кн.: С. Д. Хуташкеева (ред.). *Экономика, политика, право: вчера, сегодня, завтра. Роль профсоюзов. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию образования ФНПР и 110-летию профсоюзного движения*. Улан-Удэ: АТИСО, с. 225–229.

Якобсон, П. М. (1998) *Психология чувств и мотивации: избранные психологические труды*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 304 с.

References

Andreeva, G. M. (1980) *Social psychology*. Moscow: Moscow State University Publ., 416 p. (In Russian)

Bazaley, E. A. (2013) Interpretation of A. S. Makarenko's ideas in modern educational space. *Young Scientist*, no. 4 (51), pp. 519–521. (In Russian)

Bozhovich, L. I. (1968) *Personality and its formation in childhood*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 464 p. (In Russian)

Khen, O. I., Stasyuk, A. A., Romanov, P. G., Pinaev, R. S. (2020) Analysis of the development of interpersonal relations in a team on the example of student groups in the process of professional training in a Medical University. In: *Current issues of modern medicine: Materials of the IV Far Eastern Medical Youth Forum*. Khabarovsk: Far Eastern State Medical University Publ., pp. 230–233. (In Russian)

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-64-71

Markova, A. K., Matis, T. A., Orlov, A. B. (1990) *Formation of learning motivation*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 192 p. (In Russian)
Rean, A. A. (1999) *Psychology of personality study*. Saint Petersburg: V. A. Mikhailov Publ., 288 p. (In Russian)
Safukova, N. N., Nikolaeva, I. A., Stryukova, G. A. (2019) Features of motivation of teaching foreign students. *Human Capital*, no. 10 (130), pp. 133–140. (In Russian)
Tsyrempilova, N. Kh., Tarmakhanov, G. D. (2016) Some issues of interaction of students in small groups of correspondence courses. In: S. D. Khutashkeeva (ed.). *Economics, politics, law: Yesterday, today, tomorrow. The role of trade unions. Collection of scientific articles based on the materials of the international scientific and practical conference dedicated to the 25th anniversary of the formation of the FNPR and the 110th anniversary of the trade union movement*. Ulan-Ude: ATISO Publ., pp. 225–229. (In Russian)
Yakobson, P. M. (1998) *Psychology of feelings and motivation: Selected psychological works*. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 304 p. (In Russian)

Сведения об авторе

Первитская Алёна Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 1196-4317, Scopus AuthorID: 57417456300, ORCID: 0000-0002-5926-2887, e-mail: alenapervitskaya03@mail.ru

Author

Alena M. Pervitskaya, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 1196-4317, Scopus AuthorID: 57417456300, ORCID: 0000-0002-5926-2887, e-mail: alenapervitskaya03@mail.ru

Check for updates

Образовательная политика

Научная статья

УДК 331.548

EDN RQLVWS
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-72-79

Обзор образовательной политики Приднестровской Молдавской Республики в аспекте профориентационной работы

Н. В. Нагаевская [1, 2]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
[2] Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко,
3300, Приднестровская Молдавская Республика, г. Тирасполь, ул. 25 Октября, д. 25

Для цитирования: Нагаевская, Н. В. (2026) Обзор образовательной политики Приднестровской Молдавской Республики в аспекте профориентационной работы. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 72–79. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-72-79 EDN RQLVWS

Получена 18 февраля 2026; прошла рецензирование 23 апреля 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Н. В. Нагаевская (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор образовательной политики Приднестровской Молдавской Республики (ПМР) в контексте организации и развития профориентационной работы. Образовательная политика интерпретируется как многоуровневая система управления образованием, реализуемая на республиканском, региональном и локальном уровнях и обеспечивающая согласование стратегических приоритетов государства, потребностей рынка труда и индивидуальных образовательных запросов обучающихся. Особое внимание уделяется профориентации и профориентационной работе как системному направлению образовательной деятельности, направленному на сопровождение профессионального самоопределения личности, формирование осознанного выбора образовательной и профессиональной траектории и повышение социальной и экономической эффективности образования. В статье проведен анализ нормативно-правовых и программных документов, регулирующих профориентационную деятельность в ПМР, а также рассмотрены механизмы ее реализации в условиях многоуровневого управления образованием. Выявлены основные проблемы современного состояния профориентационной работы, связанные с фрагментарностью мероприятий, неравномерностью охвата обучающихся и недостаточной координацией взаимодействия между субъектами образовательной политики и социальными партнерами. Обоснована целесообразность создания единой профориентационной платформы как инструмента интеграции и координации профориентационной деятельности в Приднестровской Молдавской Республике, обеспечивающего ее непрерывность, преемственность и практическую направленность в соответствии с задачами социально-экономического развития региона.

Ключевые слова: образовательная политика, профориентационная работа, профориентация, профессиональное самоопределение, многоуровневое управление образованием, рынок труда, Приднестровская Молдавская Республика

Review of the educational policy of the Pridnestrovian Moldavian Republic in the context of career guidance activities

N. V. Nagaevskaya ✉[1, 2]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
[2] Pridnestrovian State University named after T. G. Shevchenko,
25 Oktyabrya Str., Tiraspol 3300, Pridnestrovian Moldavian Republic

For citation: Nagaevskaya, N. V. (2026) Review of the educational policy of the Pridnestrovian Moldavian Republic in the context of career guidance activities. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 72–79. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-72-79 EDN RQLVWS

Received 18 February 2026; reviewed 23 April 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © N. V. Nagaevskaya (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. The article provides an analytical overview of the educational policy of the Pridnestrovian Moldavian Republic (PMR) with a particular focus on the organization and development of career guidance activities. Educational policy is conceptualized as a multilevel governance system operating at national, regional, and institutional levels and aimed at aligning state priorities, labor market demands, and individual educational needs. Particular attention is given to career guidance and career guidance activities as systemic components of educational policy that support professional self-determination, facilitate informed educational and career choices, and enhance the social and economic relevance of education. The study analyzes key regulatory and policy documents governing career guidance in the PMR and examines the mechanisms of executing their provisions within a multilevel governance framework. The findings identify key challenges, including fragmented practices, uneven student coverage, and insufficient coordination between educational authorities, institutions, and social partners. The article substantiates the relevance of establishing a unified career guidance platform in the PMR as an integrative policy tool to improve the coherence, continuity, and practical orientation of career guidance activities in accordance with regional socio-economic needs.

Keywords: educational policy, career guidance activities, career guidance, professional self-determination, multilevel educational governance, labor market, Pridnestrovian Moldavian Republic

Введение

В условиях трансформации социально-экономических систем и ускоренных изменений на рынке труда особое значение приобретает образовательная политика как инструмент стратегического развития государства и общества. Современная образовательная политика направлена не только на обеспечение доступности и качества образования, но и на формирование человеческого капитала, способного отвечать вызовам научно-технологического прогресса и потребностям национальной экономики. В научных исследованиях образовательная политика рассматривается как целенаправленная деятельность государства и общества по регулированию, развитию и модернизации системы образования, основанная на совокупности целей, принципов, нормативно-правовых и управленческих механизмов (Гершунский 2008, Мельник 2014).

Многоуровневая структура образовательной политики

Сущностной характеристикой образовательной политики выступает ее многоуровневый характер, предполагающий реализацию стратегических установок на различных уровнях управления образованием. Данный подход позволяет обеспечить единство образовательного пространства при одновременном учете региональных и локальных особенностей развития системы образования. В этом контексте образовательная политика выступает не статичным набором нормативных предписаний, а динамической системой, в рамках которой происходит согласование интересов государства, общества, личности и рынка труда (Боровская 2024).

Федеральный (республиканский) уровень образовательной политики определяет общую стратегию развития образования, формирует нормативно-правовую базу и задает ключевые

ориентиры образовательной деятельности. Через деятельность профильного министерства разрабатываются концепции, государственные программы, образовательные стандарты и иные документы, направленные на обеспечение целостности и преемственности образовательного процесса (Мельник 2014). На данном уровне формируются базовые принципы образовательной политики, включая ориентацию на качество образования, его практическую направленность и социальную значимость.

Региональный уровень образовательной политики предполагает адаптацию федеральных стратегических установок к социально-экономическим, демографическим и культурным особенностям конкретной территории. Органы управления образованием на уровне города или района обеспечивают реализацию государственных приоритетов с учетом потребностей регионального рынка труда и кадрового потенциала территории. Региональная образовательная политика играет важную роль в формировании механизмов взаимодействия между образовательными организациями, органами занятости и работодателями, что позволяет повышать практическую направленность образовательного процесса.

Локальный уровень образовательной политики представлен отдельными образовательными организациями, в рамках которых стратегические и нормативные установки приобретают конкретное педагогическое содержание. Именно на этом уровне осуществляется непосредственная работа с обучающимися, формируются образовательные траектории и реализуются воспитательные и профориентационные программы (Сластенин и др. 2013). Локальная образовательная политика отражает специфику образовательной организации и во многом определяет эффективность реализации общих целей образовательной системы.

В условиях многоуровневой реализации образовательной политики особое значение приобретает профориентация как системное направление образовательной деятельности. Профориентация рассматривается в научной литературе как целенаправленный процесс сопровождения профессионального самоопределения личности, включающий информирование о мире профессий, развитие интересов и способностей, а также формирование готовности к осознанному выбору образовательной и профессиональной траектории (Чистякова 2014). Ее значимость обусловлена необходимостью согласования индивидуальных образовательных запросов обучающихся с потребностями рынка труда и стратегическими приоритетами развития государства.

Актуальность профориентации в современной образовательной политике возрастает в связи с усложнением структуры профессиональной деятельности, появлением новых профессий и изменением требований к квалификации специалистов. В этих условиях традиционные подходы к профессиональному самоопределению оказываются недостаточно эффективными, что требует системного и непрерывного характера профориентационной работы на всех уровнях образования (Боровская 2024). Профориентация становится важным механизмом профилактики профессиональной дезадаптации и снижения рисков ошибочного выбора профессии.

Особую значимость приобретает анализ профориентационной образовательной политики в условиях конкретных территорий, что позволяет выявить специфику ее реализации и оценить эффективность применяемых механизмов. В данном контексте научный интерес представляет опыт Приднестровской Молдавской Республики (ПМР), где профориентационная деятельность осуществляется в условиях ограниченного рынка труда и необходимости целенаправленной подготовки кадров для приоритетных отраслей экономики. Образовательная политика Приднестровья ориентирована на обеспечение устойчивого развития региона и формирование кадрового потенциала, способного удовлетворять потребности экономики и социальной сферы республики.

Особенности профориентационной политики в ПМР

Профориентационная образовательная политика Приднестровья реализуется на различных уровнях управления образованием и предполагает взаимодействие органов государственной власти, образовательных организаций и социальных партнеров. Анализ данного опыта позволяет рассмотреть особенности адаптации общих теоретических положений образовательной политики к региональным условиям и выявить специфику реализации профориентационной политики в Приднестровской Молдавской Республике, определить степень ее согласованности с социально-экономическими потребностями региона, а также обозначить существующие проблемы и перспективы дальнейшего развития.

Республиканский уровень образовательной политики профориентации задает нормативно-правовую и стратегическую основу профориен-

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-72-79

тационной деятельности, определяя ее цели, принципы, содержание и механизмы реализации.

Фундамент профориентационной политики был заложен Законом ПМР «Об образовании» (Закон президента… 1994), в котором была закреплена задача создания условий для подготовки квалифицированных кадров. Несмотря на отсутствие прямого термина «профориентация», данный закон определил ее как значимый компонент государственной образовательной политики, ориентированной на социально-экономические потребности республики.

Существенный этап развития связан с принятием Концепции реформирования системы образования и науки ПМР (Постановление Правительства… 1998). Документ провозгласил необходимость формирования гибкой, многоуровневой системы непрерывного образования, включающей общее, начальное и среднее профессиональное образование. В рамках данной концепции профориентация рассматривалась как средство согласования индивидуальных образовательных запросов обучающихся с потребностями рынка труда и как механизм раннего формирования профессиональных интересов в процессе школьного обучения.

Переход к системному развитию профориентационной деятельности был закреплен в Государственной программе развития образования на 2006–2010 гг. (Приказ Министерства просвещения… 2006), где профориентация впервые была обозначена как стратегическое направление государственной образовательной политики. Программа предусматривала модернизацию всех уровней образования, внедрение компетентностного подхода и создание условий для раннего выявления склонностей и способностей учащихся, что способствовало осознанному выбору образовательной и профессиональной траектории.

Дальнейшее развитие республиканской политики выразилось в принятии нормативных актов, регламентирующих конкретные механизмы профориентации. Так, в 2017 г. был принят нормативный документ (Приказ Министерства просвещения… 2017), который установил порядок взаимодействия организаций общего и профессионального образования, обеспечив межуровневую преемственность профориентационной работы. В 2020 г. были утверждены Методические рекомендации по организации профессиональных проб (Приказ Министерства просвещения… 2020a), что ознаменовало переход от преимущественно информационной модели профориентации к практикоориентированной.

Таким образом, на республиканском уровне сформирована целостная система нормативного регулирования профориентационной деятельности, ориентированная на обеспечение непрерывности, доступности и практической направленности профессионального самоопределения обучающихся.

Региональный уровень профориентационной образовательной политики в условиях ПМР реализует республиканскую образовательную политику через координацию деятельности образовательных организаций, методическое сопровождение и организацию межшкольных и межведомственных форм работы.

Министерством просвещения ПМР разработан и внедрен комплекс методических документов, обеспечивающих единые подходы к организации профориентационной работы в образовательных учреждениях республики. К ним относятся:

1) Методические рекомендации по организации профориентационной работы с обучающимися 1–11-х классов (Приказ Министерства просвещения… 2020b);
2) Методические рекомендации по профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Министерства просвещения… 2020b);
3) Методические сборники и программы, одобренные и рекомендованные ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации».

На региональном уровне массовые профориентационные мероприятия организуются Министерством просвещения ПМР, муниципальными органами управления народным образованием во взаимодействии с образовательными организациями среднего и высшего профессионального образования. К числу таких мероприятий относятся, например, видеоконференция «Профессии будущего», проводимая ежегодно с 2022 г., а также профориентационные форумы, впервые проведенные в 2025 г. Такие формы работы направлены на информирование старшеклассников о востребованных направлениях подготовки и тенденциях развития рынка труда и обеспечивают равный доступ обучающихся из различных городов и районов республики к актуальной профессиональной информации.

Кроме того, с 1 сентября 2021 г. реализуется республиканская программа по профессиональному обучению школьников до 18 лет по программам рабочих профессий, финансируемым из бюджета ПМР, что существенно расширяет возможности раннего профессионального выбора на региональном уровне.

Локальный уровень представлен непосредственной реализацией профориентационной политики в конкретных образовательных организациях: школах, организациях профессионального образования и вузах.

В общеобразовательных организациях республики реализуется учебный курс «Профориентация» для учащихся 8–9-х классов (утвержден Решением Коллегии Министерства просвещения ПМР от 30.06.2015 г.), цель которого — оказать психологическую помощь в профессиональном самоопределении и выборе профиля дальнейшего обучения. Курс направлен на формирование у школьников осознанного отношения к будущей профессии и понимания собственных интересов и возможностей.

В каждой образовательной организации функционирует психолого-педагогическая служба, деятельность которой регламентируется специализированными нормативными документами (Приказ Министерства просвещения… 2020c; 2021a; 2021b). Работа службы подразумевает диагностику, консультирование, сопровождение профессионального самоопределения и реализацию программ профориентационной навигации.

Особое место на локальном уровне занимает деятельность Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко (ПГУ), который, будучи ведущим вузом республики, реализует собственную систему профориентационной работы. Она включает в себя проведение профильных олимпиад, выездных встреч в школах, информационное сопровождение абитуриентов через официальный сайт и учет результатов профориентационных мероприятий при поступлении. Деятельность ПГУ обеспечивает связь общего и высшего образования и способствует формированию устойчивых образовательных и профессиональных траекторий обучающихся.

Проблемы и перспективы развития

Анализ состояния и развития профориентационной работы в Приднестровской Молдавской Республике позволяет констатировать наличие нормативно закрепленной и институционально оформленной системы, ориентированной как на потребности региональной экономики, так и на задачи личностного развития обучающихся. В республике функционируют различные формы профориентационной деятельности, реализуемые на уровне общеобразовательных организаций, организаций среднего и высшего профессионального образования в рамках взаимодействия с органами государственной власти и социальными партнерами.

Вместе с тем практическая реализация профориентационной деятельности на современном этапе характеризуется рядом противоречий, связанных с неравномерностью охвата обучающихся профориентационными мероприятиями и различной степенью их результативности. Профориентационная работа зачастую носит фрагментарный характер и зависит от инициативы отдельных образовательных организаций или специалистов, что приводит к отсутствию единого подхода к ее содержанию, формам и инструментарию. Несмотря на интеграцию диагностических, информационных, консультативных и практико-ориентированных компонентов, профориентация не всегда выстраивается как непрерывный процесс, сопровождающий обучающегося на всех этапах его образовательного пути — от начального знакомства с миром профессий до осознанного профессионального выбора.

Особую актуальность приобретает проблема координации взаимодействия между различными уровнями системы образования (республиканским, региональным и локальным), а также между образовательными организациями и социальными партнерами, включая работодателей, службы занятости и профессиональные сообщества. Недостаточная согласованность действий данных субъектов снижает практическую направленность профориентационных мероприятий, ограничивает возможности раннего знакомства обучающихся с реальными условиями труда и современными требованиями к профессиональным компетенциям. В результате формирование устойчивых профессиональных намерений и готовности школьников к осознанному выбору образовательной и трудовой траектории затрудняется.

В этих условиях актуализируется необходимость совершенствования механизмов психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, а также обновления форм и методов профориентационной работы с учетом индивидуальных интересов, склонностей и способностей школьников, а также динамики и прогнозов развития рынка труда ПМР. Особое значение приобретает внедрение цифровых технологий, позволяющих обеспечить доступность профориентационных ресурсов, персонализацию сопровождения и систематизацию накопленных данных о профессиональных предпочтениях обучающихся.

Перспективным направлением развития профориентационной системы Приднестровской Молдавской Республики представляется создание единой профориентационной платформы,

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-72-79

обеспечивающей интеграцию профориентационной работы на республиканском, региональном и локальном уровнях. Такая платформа может выступать в качестве координационного и информационного центра, объединяющего диагностические инструменты, базы данных образовательных программ и профессий, сведения о потребностях рынка труда, а также лучшие практики профориентационной деятельности. Реализация данной инициативы позволит повысить согласованность действий всех участников профориентационного процесса, обеспечить его непрерывность и преемственность, а также усилить связь системы образования с социально-экономическим развитием региона, способствуя формированию у обучающихся осознанной и социально востребованной профессиональной траектории.

На республиканском уровне платформа может выполнять функции нормативного и стратегического сопровождения профориентационной политики, аккумулируя актуальные нормативные документы, государственные программы, методические рекомендации и аналитические материалы, отражающие приоритеты социально-экономического развития республики и потребности рынка труда. Это позволит обеспечить единое понимание целей и задач профориентационной деятельности всеми участниками образовательного процесса.

На региональном уровне единая профориентационная платформа может стать средством координации деятельности образовательных организаций, органов управления образованием и социальных партнеров, включая работодателей и организации профессионального образования. Через платформу возможно систематизировать информацию о региональных профориентационных мероприятиях, профессиональных пробах, олимпиадах, конкурсах и проектах, а также обеспечить обмен лучшими практиками профориентационной работы между образовательными учреждениями различных территорий. Такой подход будет способствовать снижению неравномерности охвата обучающихся профориентационными мероприятиями и повышению доступности профориентационных ресурсов независимо от места проживания.

На локальном уровне единая платформа может использоваться образовательными организациями как инструмент практической реализации профориентационной работы и индивидуального сопровождения обучающихся. В рамках платформы целесообразно предусмотреть возможности формирования индивидуальных профориентационных маршрутов, размещения результатов диагностики профессиональных интересов и склонностей, организации онлайн-консультаций с педагогами-психологами и представителями профессионального сообщества, а также фиксации участия обучающихся в профессиональных пробах и профориентационных мероприятиях. Это позволит усилить адресность профориентационной работы и повысить уровень осознанности профессионального выбора школьников.

Кроме того, создание единой профориентационной платформы способствует развитию социального партнерства в сфере профориентации, обеспечивая системное участие работодателей в образовательном процессе. В рамках платформы возможно размещение информации о востребованных профессиях, требованиях к квалификации, возможностях прохождения практик, стажировок и профессиональных проб, что позволит приблизить профориентационную деятельность к реальным условиям рынка труда и повысить ее практическую значимость.

Таким образом, внедрение единой профориентационной платформы может рассматриваться как стратегическое направление совершенствования профориентационной образовательной политики Приднестровской Молдавской Республики. Реализация данного подхода позволит обеспечить интеграцию усилий всех уровней управления образованием, повысить системность и результативность профориентационной работы, а также создать условия для формирования у обучающихся устойчивых профессиональных намерений и готовности к осознанному выбору образовательной и профессиональной траектории в соответствии с потребностями социально-экономического развития региона.

Список сокращений

ПМР — Приднестровская Молдавская Республика
МП — Министерство просвещения
ГОУ — Государственное образовательно учреждение
ПГУ — Приднестровский государственный университет
ДПО — Дополнительное профессиональное образование

List of Abbreviations

PMR — Pridnestrovian Moldavian Republic
MoE — Ministry of Education
SEI — State Educational Institution
PSU — Pridnestrovian State University
CPE — Continuing Professional Education

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Список литературы

Боровская, М. А. (2024) Методология формирования и развития образовательной политики в условиях трансформации: от теории к практике. *Гуманитарий Юга России*, № 6, с. 32–38.

Гершунский, Б. С. (2008) *Философия образования для XXI века*. М.: Педагогическое общество России, 512 с.

Закон президента Приднестровской Молдавской Республики от 19 апреля 1994 г. № СЗМР 94-2 «Об образовании». (1994) [Электронный ресурс]. URL: https://pravo.gospmr.org/ul/show/EcLgSZZUPrOqxprrDudHTGcguFYH3/98E7QI= (дата обращения 23.12.2025).

Мельник, Я. В. (2012) Развитие государственной образовательной политики: исторический аспект и современные реалии. *Вестник государственного и муниципального управления*, № 1, с. 88–95.

Постановление Правительства Приднестровской Молдавской Республики от 18 декабря 1998 г. № 352 «Об утверждении концепции и основных мероприятий по реформированию системы образования и науки Приднестровской Молдавской Республики (1999–2003 гг.)». (1998) [Электронный ресурс]. URL: https://ulpmr.ru/ul/show/5kYkK1IUE1oG30WdBgRa8KlHQXbWJdlEc8zQ= (дата обращения 23.12.2025).

Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 5 апреля 2006 г. № 299 «Об утверждении Типового положения "Об образовательной организации начального профессионального образования"». (2006) [Электронный ресурс]. URL: https://www.ulpmr.ru/ul/show/buKFfz1zerA0hC2iJgsUi8xmCmynrUf+fkeU= (дата обращения 23.12.2025).

Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 14 апреля 2017 г. № 440 «Об утверждении Порядка взаимодействия организаций профессионального образования с организациями общего образования по проведению профориентационной работы с обучающимися». (2017) [Электронный ресурс]. URL: https://minpros.gospmr.org/files/ProfOb/2017/440_proforientacia.pdf (дата обращения 23.12.2025).

Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 14 января 2020 г. № 45 «Об утверждении Методических рекомендаций по разработке дополнительных общеобразовательных программ — профессиональных проб для учащихся организаций общего образования Приднестровской Молдавской Республики». (2020a) [Электронный ресурс]. URL: https://minpros.gospmr.org/files/ProfOb/2020/45140120.pdf (дата обращения 23.12.2025).

Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 14 мая 2020 г. № 441 «Об утверждении Методических рекомендаций "Организация профориентационной работы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях образования Приднестровской Молдавской Республики"». (2020b) [Электронный ресурс]. URL: https://schoolpmr.info/PsiPedSL/441.pdf (дата обращения 23.12.2025).

Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 6 июля 2020 г. № 634 «Об утверждении Положения о психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения и профориентации обучающихся (воспитанников) в условиях непрерывности образования Приднестровской Молдавской Республики». (2020c) [Электронный ресурс]. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-browser%3A%2F%2F4DT1uXEPRrJRXlUFoewruGQlX9-V2DOWMJsymXDk3B9QCbl17PqscibGSM-LJuDHHhUozDQzs4GEcVDREFpFElvdCWlSsUXzQLpDNSoZebr7J0wSqWvpwD3TbmgyMk5R3jMg-6DmzBxkCxnS3Wuv-g%3D%3D%3Fsign%3DbvowvUMzhOQB3Vf3TePVmj23kfkg7qN0AXR9_gf2rwc%3D&name=06.07.20_634.docx&nosw=1 (дата обращения 23.12.2025).

Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 2 ноября 2021 г. № 937 «Об утверждении и введении в действие Психолого-педагогической программы "Профориентационная навигация"». (2021a) [Электронный ресурс]. URL: https://minpros.gospmr.org/files/NormAkt/PPS/937021121.pdf (дата обращения 23.12.2025).

Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 2 ноября 2021 г. № 939 «Об утверждении и введении в действие Методических рекомендаций "Организация психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся и профориентационной работы в организациях профессионального образования Приднестровской Молдавской Республики"». (2021b) [Электронный ресурс]. URL: https://minpros.gospmr.org/files/NormAkt/PPS/939021121.pdf (дата обращения 23.12.2025).

Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. (2013) *Педагогика*. 12-е изд. М.: Академия, 608 с.

Чистякова, С. Н. (2014) Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы. *Человек и образование*, № 3 (40), с. 45-50.

References

Borovskaya, M. A. (2024) Methodology for the formation and development of educational policy under conditions of transformation: From theory to practice. *Humanities of the South of Russia*, no. 6, pp. 32–38. (In Russian)

Chistyakova, S. N. (2014) Professional self-determination of personality: Mechanisms and educational resourses. *Man and education,* no. 3 (40), pp. 45–50. (In Russian)

Gershunskij, B. S. (2008) *Philosophy of education for the 21st century*. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 512 p. (In Russian)

Law of the President of the Pridnestrovian Moldavian Republic 19 April 1994 no. SZMR 94-2 "On education". (1994) [Online]. Available at: https://pravo.gospmr.org/ul/show/EcLgSZZUPrOqxprrDudHTGcguFYH3/98E7QI= (accessed 23.12.2025). (In Russian)

Melnik, Ya. V. (2012). Development of state educational policy: Historical aspect and contemporary realities. *Bulletin of State and Municipal Administration*, No. 1, pp. 88–95. (In Russian)

Order of the Ministry of Education of the Pridnestrovian Moldavian Republic 5 April 2006 no. 299 "On approval of the Model regulations 'On the educational organization of primary vocational education'". (2006) [Online]. Available at: https://www.ulpmr.ru/ul/show/buKFfz1zerA0hC2iJgsUi8xmCmynrUf+fkeU= (accessed 23.12.2025). (In Russian)

Order of the Ministry of Education of the Pridnestrovian Moldavian Republic 14 April 2017 no. 440 "On approval of the Procedure for interaction between vocational education organizations and general education organizations in conducting career guidance work with students". (2017) [Online]. Available at: https://minpros.gospmr.org/files/ProfOb/2017/440_proforientacia.pdf (accessed 23.12.2025). (In Russian)

Order of the Ministry of Education of the Pridnestrovian Moldavian Republic 14 January 2020 no. 45 "On approval of Methodological guidelines for the development of supplementary general education professional trial programs for students of general education organizations of the Pridnestrovian Moldavian Republic". (2020a) [Online]. Available at: https://minpros.gospmr.org/files/ProfOb/2020/45140120.pdf (accessed 23.12.2025). (In Russian)

Order of the Ministry of Education of the Pridnestrovian Moldavian Republic 14 May 2020 no. 441 "On approval of the Methodological recommendations 'Organization of career guidance work for students with disabilities in educational institutions of the Pridnestrovian Moldavian Republic'". (2020b) [Online]. Available at: https://schoolpmr.info/PsiPedSL/441.pdf (accessed 23.12.2025). (In Russian)

Order of the Ministry of Education of the Pridnestrovian Moldavian Republic 6 July 2020 no. 634 "On approval of the Regulation on psychological and pedagogical support for professional self-determination and career guidance of students (pupils) in the context of continuous education in the Pridnestrovian Moldavian Republic". (2020c) [Online]. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-browser%3A%2F%2F4DT1uXEPRrJRXlUFoewruGQlX9-V2DOWMJsymXDk3B9QCbl17PqscibGSM-LJuDHHhUozDQzs4GEcVDREFpFElvdCWlSsUXzQLpDNSoZebr7J0wSqWvpwD3TbmgyMk5R3jMg-6DmzBxkCxnS3Wuv-g%3D%3D%3Fsign%3DbvowvUMzhOQB3Vf3TePVmj23kfkg7qN0AXR9_gf2rwc%3D&name=06.07.20_634.docx&nosw=1 (accessed 23.12.2025). (In Russian)

Order of the Ministry of Education of the Pridnestrovian Moldavian Republic 2 November 2021 no. 937 "On approval and implementation of the Psychological and Pedagogical Program 'Career Guidance Navigation'". (2021a) [Online]. Available at: https://minpros.gospmr.org/files/NormAkt/PPS/937021121.pdf (accessed 23.12.2025). (In Russian)

Order of the Ministry of Education of the Pridnestrovian Moldavian Republic 2 November 2021 no. 939 "On approval and implementation of the Methodological Recommendations 'Organization of psychological and pedagogical support for professional self-determination of students and career guidance work in vocational education organizations of the Pridnestrovian Moldavian Republic'". (2021b) [Online]. Available at: https://minpros.gospmr.org/files/NormAkt/PPS/939021121.pdf (accessed 23.12.2025). (In Russian)

Resolution of the Government of the Pridnestrovian Moldavian Republic 18 December 1998 no. 352 "On Approval of the concept and main measures for reforming the education and science system of the Pridnestrovian Moldavian Republic (1999–2003)". (1998) [Online]. Available at: https://ulpmr.ru/ul/show/5kYkK1IUE1oG30WdBgRa8KlHQXbWJdlEc8zQ= (accessed 23.12.2025). (In Russian)

Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyanov, E. N. (2013) *Pedagogics*. 12th ed. Moscow: Akademiya Publ., 608 p. (In Russian)

Сведения об авторе

Нагаевская Наталья Владимировна, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, преподаватель, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко
SPIN-код: 3711-5037, ORCID: 0009-0002-9990-3914, e-mail: natataly_89@mail.ru

Author

Natalia V. Nagaevskaya, Postgraduate Student, Herzen State Pedagogical University of Russia, Lecturer, Pridnestrovian State University named after T. G. Shevchenko
SPIN: 3711-5037, ORCID: 0009-0002-9990-3914, e-mail: natataly_89@mail.ru

Check for updates

Философия образования

Научная статья

УДК 141.412; 141.45; 37.017.922

EDN RWLHTR
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-80-88

Методологический атеизм и теизм: специфика подхода к изучению идентичности личности на рубеже XIX–XX вв.

Д. А. Федчук ✉[1], М. В. Колмакова [1], А. С. Шевченкова [1]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Федчук, Д. А., Колмакова, М. В., Шевченкова, А. С. (2026) Методологический атеизм и теизм: специфика подхода к изучению идентичности личности на рубеже XIX–XX вв. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 80–88. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-80-88 EDN RWLHTR

Получена 18 февраля 2026; прошла рецензирование 23 апреля 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 45-ВГ).

Права: © Д. А. Федчук, М. В. Колмакова, А. С. Шевченкова (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. Методологический теизм и атеизм являются двумя теоретическими установками, которые позволяют подойти к проблеме преподавания религии, теологии и философии в школе и университете более продуктивно. Поскольку феномен религиозной веры очень сложен, то он предполагает синтез теоретических предпосылок, применяемых в каждой из указанных двух позиций. Религия способна познаваться в разных модусах, которые зависят от позиции рефлексии исследователя. Соединение методологического теизма и атеизма в подходе к вопросам сущности религии, основных проблем теологии монотеизма и становления религиозных институтов даст возможность рассмотреть феномен религиозной веры в контексте таких наук, как история, социология, антропология и философия. Таким образом, с одной стороны, следует принять точку зрения теизма, чтобы получить доступ к проблемам веры на основе личного опыта верующего, с другой стороны, зафиксировав этот опыт, можно исследовать конкретные вероисповедания с позиции методологического атеизма, позволяющего практиковать более строгий научный подход. В результате применения этих рекомендаций в образовании можно добиться более эффективного формирования персональных доминант, которые предоставляют человеку возможность в процессе воспитания стать личностью.

Ключевые слова: методологический теизм, методологический атеизм, религия, персональная доминанта, личность, образование, Бог

Methodological atheism and theism: The specifics of the approach to studying personal identity at the turn of the 19th–20th centuries

D. A. Fedchuk ✉[1], M. V. Kolmakova [1], A. S. Shevchenkova [1]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Fedchuk, D. A., Kolmakova, M. V., Shevchenkova, A. S. (2026) Methodological atheism and theism: The specifics of the approach to studying personal identity at the turn of the 19th–20th centuries. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 80–88. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-80-88 EDN RWLHTR

Received 18 February 2026; reviewed 23 April 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The research was supported by an internal grant from Herzen University (project No. 45-VG).

Copyright: © D. A. Fedchuk, M. V. Kolmakova, A. S. Shevchenkova (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. Methodological atheism and theism are two theoretical attitudes that allow a more productive approach to teaching religion, theology, and philosophy in schools and universities. Given the complexity of religious faith, its analysis requires a synthesis of the theoretical premises applied within each of these two attitudes. Religion can be cognized through different modes depending on the researcher's reflexive position. Combining methodological theism and atheism when examining the essence of religion, the main problems of the monotheistic theology, and the development of religious institutions allows the phenomenon of religious faith to be considered within disciplines such as history, sociology, anthropology and philosophy. Thus, on the one hand, a theistic perspective must be adopted to access the problems of faith through the believer's personal experience. On the other hand, once this experience is captured, specific faiths can be considered from the standpoint of methodological atheism, which ensures a more rigorous scientific approach. Applying these recommendations in education will facilitate a more effective formation of personal 'dominants', enabling individuals to develop as persons within the educational process.

Keywords: methodological theism, methodological atheism, religion, personal dominant, personality, education, God

Введение

Сегодня российское общество часто сталкивается с попытками пересмотра традиционных ценностей, верность которым на протяжении нашей истории обусловливало его единство и существование. Меняются эпохи и культуры, вместе с ними изменяются и аксиологические ориентиры, однако их трансформации не должны быть тотальными, поскольку это может привести сперва к культурному и национальному декадансу, а позже и к распаду национального государства. Одним из важнейших инструментов поддержания целостности национальной культуры на протяжении столетий была религия с соответствующей системой ценностей. Позже в ней добавилось научное знание и вера в его достижения. Даже несмотря на тот факт, что большинство людей далеки от профессионального понимания и занятия наукой, они все равно, в той или степени, разделяют установленные ею истины и пассивно усваивают научные идеи через воздействие на сознание культурной среды. Так формируется мировоззрение. В современном мире на этот процесс влияет система среднего и высшего образования (Школа). Именно в Школе закладываются теоретические и гуманистические основы мировоззрения личности. Но Школа вводит человека в мир научных знаний, он приобщается к ним так или иначе, даже когда и не планирует заниматься наукой профессионально. Если же рассматривать конкретно те области изучения, что прямо конституируют ценностную систему и культуру субъекта, то мы бы к ним отнесли религию и связанные с ней науки (историю Церкви, богословие, общее научное изучение феномена религиозной веры), а также философию. По этой причине мы хотим обратить внимание на две теоретических предпосылки, существовавших в прошлом веке, но сегодня уже не вызывающих столь сильного интереса, как прежде. В XX в. они обсуждались теми учеными, которые принимали одну из них как изначально необходимую для понимания религии, жизни и человека. Мы имеем в виду методологический атеизм и методологический теизм. Однако второй

не имел столь большой популярности в ученом сообществе в отличие от первого. Поэтому мы начнем обсуждение с методологического атеизма.

Методологический атеизм

В западной философии, теологии и религиоведении вопросу методологического атеизма посвящено достаточно много работ. В русской религиоведческой и философской мысли советского периода этим занимались мало и считалось, что русское религиоведение в этом вопросе сильно отстало от западного (Бубнов 2016). Стоит также помнить, что методологический атеизм возникает позже теизма. Формально он порой развивался по аналогии с научным или философским позитивистским подходом, подчеркивая роль эмпирического, критического и фальсифицируемого метода в познании мира и человека. Его представители внесли значительный вклад в развитие научной методологии, уход от догматической религиозной установки, а также способствовали расширению секулярных и гуманистических подходов в науке и философии. Так, Л. Выготский писал о необходимости исключения религиозных взглядов и суеверий из научного изучения психики человека; К. Поппер, разрабатывая концепцию фальсифицируемости научных гипотез, рекомендовал категорический отказ от религиозных догм именно по той причине, что положения теологии не фальсифицируемы (Поппер 1993; 2004).

Однако нас интересует в первую очередь точка зрения философов на атеизм и теизм в контексте возможности и последствий его включения в философский дискурс. С развитием позитивизма в XIX в. интерес к религии как объективному социальному феномену стал интенсивно нарастать. Начало этому положил Эмиль Дюркгейм, который всегда строго настаивал на том, чтобы методологически социология была аналогична естественным наукам: налицо объект научного интереса — общество, и от социолога требуется исследовать этот феномен в его наличном бытии, описав законы, согласно которым он существует, структуру, позволяющую понять внутренние механизмы его функционирования, способы управления им, прогнозирование его генезиса и всего, что связано с различными сторонами социальной жизни как таковой. Говоря упрощенно, социолог должен работать так, как работает, например, биолог — т. е. объективно изучать, пренебрегая любого рода метафизикой, навязываемой социальными мыслителями прошлого. Нет нужды познавать сущность общества, а присутствует необходимость усмотреть и сформулировать законы его жизни. Следуя подобного рода рекомендациям, имеющим общий для позитивных наук характер, некоторые исследователи религии подходили к ней именно как к объективному социальному явлению. Методологический теизм в какой-то степени этому следовал, однако стоит понимать, что религия — это особый предмет изучения в том смысле, что понимание его всегда идеологически нагружено. Это неизбежно, ибо религия связана с областью формирования общественного сознания, личностного мировоззрения и политической власти, а власть навязывает обществу систему ценностей. Верит ли конкретный субъект в Бога или же нет, в любом случае его сознание будет ангажировано идеологией, играющей очень важную роль в миросозерцании: проблемы бытия Бога и сотворения универсума (или же категорическое отрицание этого) затрагивают ту область человеческого сознания, из которой произрастают фундаментальные для личных убеждений и жизни идеи. От них не только так просто не отказываются, но и с трудом позволяют, даже в малой степени, сместить их на второй план жизни ради методологических требований чистоты научного знания. Поэтому требование от социолога, религиоведа и философа быть беспристрастным в изучении проблем религиозной веры выполнимо с большим трудом. Религию можно и необходимо изучать научно, но делать это надо так, чтобы не затрагивать болезненных сторон религиозно фундированного сознания как самого исследователя, так и читающих его труды людей.

В качестве выхода из сложившейся ситуации и был предложен методологический атеизм, который ввел известный социолог Питер Бергер в работе «Священная завеса» (Бергер 2019; Бубнов 2023). Идея концепции ясна: исследователь религии должен, по причине объективности подхода и чистоты исследования, занять позицию, которая описывается словами «как если бы Бога не было» (Бубнов 2016, 131). Такого рода требование можно объяснить через аналогию. Когда мы занимаемся математикой, то постигаем содержащиеся в ней идеи без связи с тем, что их истинность зависит от Бога или, наоборот, не зависит. Нам достаточно того, что суть определений, постулатов, теорем и следствий из них понятны «в себе» и вне контекста их божественного или только лишь человеческого происхождения. Поэтому для беспристрастного научного изучения религии ученый должен принять нейтральную позицию по вопросу о существовании Бога. Считалось, что

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-80-88

она не может выставить ученого в невыгодном для него свете: словно он девальвирует ценность собственных религиозных убеждений в угоду требований сциентизма. Это напоминает отчасти идею средневековой концепции двойной истины, гласившей, что нечто может быть истинным с точки зрения философии и ложным с позиции теологии. Здесь также подразумевалось, что мыслитель при обращении к философии абстрагируется от того, чему учит Священное Писание и откровенная теология (theologia revelata), и обосновывает свою точку зрения посредством света естественного разума. Последний помогает ему объяснить многое в тварном сущем, в природе. Да и большинство из современных верующих христиан, с позиции представителей методологического атеизма, ведут себя схожим образом даже в делах повседневной жизни, а именно: они мыслят и поступают, не обращая внимания на Бога — таким образом, словно он не существует. Иными словами, сознание современного западного человека элиминирует Бога из центрального контекста жизненного мира, помещая Его на периферию горизонта своей экзистенции — как будто Творца нет; однако в случае необходимости Бог возвращается из периферийного положения в центральное, но ненадолго. При этом современный человек не испытывает какого-либо психологического или нравственного дискомфорта, а полагает такое отношение с Богом вполне естественным.

Методологический атеизм следует понимать как выбранную исследователем теоретическую предпосылку для беспристрастного изучения религиозных феноменов, а не в качестве мировоззрения, поскольку последнее уже будет собой представлять идеологему, родственную позиции атеизма «вульгарного» (Бубнов 2016, 143–144). Можно воспользоваться взятой из гуссерлевой феноменологии аналогией. Как феноменолог, совершая феноменологическую редукцию, не утверждает, что мир естественной установки (жизненный мир) не существует, а лишь воздерживается от полагающих или отрицающих его бытие суждений, так и методологический атеист как ученый не присоединяется к тезису «Бог существует», а работает в границах выбранного им научного поля таким образом, что ищет истолкование любым религиозным феноменам, не принимая во внимание существование Бога и вытекающих из признания Его экзистенции эффектов. Таким образом, как считают, достигается объективная научная позиция: объяснять только на основе имеющихся в распоряжении фактов (исторических, культурных, текстуальных) и коррелятивных им аргументов. Однако здесь можно задать вопрос о чистоте метода. Позволяет ли он изучить религию — допустим, христианство — в ее содержательной полноте и исторической обусловленности определенными культурными, политическими и социальными процессами?

Именно здесь возникает линия демаркации между объективно-научным познанием и ценностно-имманентным конкретной вере пониманием ее сущности. Второй вариант предполагает наличие мировоззренческих, теистических и философских предпосылок. Теперь обратимся к содержанию методологического теизма.

Методологический теизм

Первое десятилетие XX в. в российской научной среде было ознаменовано усилением позиции методологического теизма как одной из наиболее значимых мировоззренческих доминант. Методологический теизм, будучи способом изучения личности, означал использование религиозных и духовных ориентиров преимущественно православного вероисповедания в научных и педагогических подходах к пониманию человеческой природы в связи с ее дальнейшим совершенствованием. Центральным считался божественный аспект индивидуальности, раскрываемый через исследование человека как сущего, сотворенного по образу и подобию Бога. Духовные начала личности, о которых писало большинство русских религиозных философов, нуждаются в выявлении и совершенствовании. Персона же понималась как единство физических, моральных, интеллектуальных и духовных компонентов. В педагогике и психологии того времени подчеркивалась необходимость воспитания духовных качеств, морали, веры, ибо они образуют фундамент персонального генезиса. С методологической точки зрения речь шла о внутренней духовной динамике, ведущей к самопознанию, совершенствованию и достижению духовных целей, а религиозно-философские концепции рассматривались в качестве основы объяснения нравственного и духовного развития, формирования характера и внутреннего мира человека.

Методологический теизм как научно-мировоззренческая доминанта оказывал влияние в том числе и на педагогические идеи, связанные с воспитанием через духовность, нравственность и религиозное сознание (Гальцова 2014; Зинковский 2012). С этой точки зрения человек есть созданное Творцом существо, поэтому постижение внутреннего мира должно включать

в себя обращение к духовному началу (Зинковский 2018; Иоанн (Зизиулас) 2006).

Так, В. В. Розанов истолковывал человека как, в первую очередь, духовное существо, связанное с Богом и вечной историей. В работах философа ярко проявлялась идея о внутренней духовной борьбе и необходимости духовного обновления личности через религиозное переживание. Вера в Бога и духовное начало — это не просто допущение, а фундаментальный источник жизни и смысла человека. Личность раскрывается через религиозную молитву, духовное напряжение и внутреннее созерцание (Розанов 2000, 451). В этом смысле позиция Розанова близка к использованию религиозных предпосылок как основ для понимания сущности человеческой личности, что соответствует положениям методологического теизма.

В свою очередь, Н. А. Бердяев развивал идею о человеке как о существе, сотканном из духовного и свободного начал. Прежде всего личность обладает свободной волей и способностью к внутренней духовной трансформации, ведущей ее к Богу. Для Бердяева вера и духовность — не только предпосылки, но и суть человеческого существования и развития. В его философии религия выступает как источник смыслов и ориентир для личностного становления и самопознания (Бердяев 1994). Духовная свобода и вера открывают личности путь к самореализации, а познание человека в целом невозможно без учета духовной природы последнего. Таким образом, позиция Бердяева тоже соответствует идее обращения к религиозному началу в методологии изучения личности (Бердяев 1936).

Теперь рассмотрим подробнее, как методологический теизм реализовывался в философско-педагогической концепции С. И. Гессена, которая в гуманитарной традиции XX в. занимает особое место. Гессен ставит перед собой задачу целостного философского осмысления образования через анализ педагогических теорий и практик прошлых веков. Он соотносит их с идеей духовно-нравственного становления человека, испытавшей на себе влияние неокантианства, персонализма и христианской антропологии. Как отмечает В. А. Кравцов, в мировой педагогической теории не существует аналогов столь систематическому применению неокантианской методологии для осмысления основ образовательного процесса (Кравцов 2001, 5), при этом системообразующим принципом философии образования Гессена можно назвать идею личности (Кравцов 2001, 33).

Гессен понимает личность динамически, как процесс становления — она не выступает некоторой пред-заданной вещью, но устремлена к ценностям и смыслам, превышающим ее саму. Именно сверхиндивидуальные задачи и ценности служат фундаментом всякой индивидуальности. Личность «обретается только через работу над сверхличными задачами. Она созидается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры» (Гессен 1995, 73–74). На таком фоне отчетливо видна роль прививаемого индивиду в процессе образования гражданского самоопределения, а также осознания национальных интересов как собственных, чувства причастности своего Я некоторому сверх-Я. Следует отметит, что, работая с идеями нации и национального, Гессен совершает похожий ход: понимаемая как коллективное лицо, как «соборная индивидуальность» нация также «возможна через сверхиндивидуальное, в данном случае сверхнациональное, общечеловеческое» (Гессен 2010, 519). «Что может быть национальнее и вместе с тем общечеловечнее Гете и Пушкина? Чем человечнее, тем национальнее, чем национальнее, тем человечнее» (Гессен 2010, 522).

Развитие свободной личности, т. е. индивидуальности, как можно более приближенной к разрешению сверхиндивидуальных задач, составляет задачу нравственного образования. Оно выступает способом самоопределения личности, последовательно проводя ее по ступеням обретения собственной духовной свободы. Для концептуального схватывания сущности каждого из этапов Гессен применяет диалектическую триаду «аномия, гетерономия, автономия»: переход от состояния социального беззакония, через внешнее подчинение к свободному творческому нравственному самоопределению. Ландшафтом для развертывания данных этапов выступают следующие ступени образования: дошкольное, школьное и внешкольное.

Личность на этапе аномии живет преимущественно по законам природы и действует произвольно, что делает невозможным организацию полноценной работы. На этой стадии возможна лишь подготовка к будущей работе, и такая подготовка лучше всего реализуется в форме игры: «Вся задача дошкольного образования поэтому сводится к правильной организации игры ребенка» (Гессен 1995, 95). Для того чтобы игра не была лишь забавой (в таком случае содержащийся в ней урок не будет усваиваться), но последовательно приводила личность к следующему этапу развития, от преподавателя требуется

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-80-88

формирование авторитетной позиции: «В подчинении авторитету есть уже момент положительной оценки, чего нет в подчинении простой силе» (Гессен 1995, 100).

Ступень гетерономии воспитывает в человеке общественное сознание. Именно на этом этапе происходит воспитание человека к творчеству как неотъемлемому качеству свободной личности. Гессен понимает творчество как высокоразвитое чутье дистанции между замыслом и выполнением, требующей устремленности, работы и старания, поэтому «преждевременное превращение урока в творчество ведет не к воспитанию творцов, а к воспитанию дилетантов, удовлетворяющихся расплывчатой общностью, приблизительностью исполнения, которая закрывает всякий путь к подлинному творчеству» (Гессен 1995, 125). Неразрывная связь свободы и принуждения (на этапе гетерономии — принуждения внешнего) выражается в том числе и в обязательном характере общего среднего образования: «Сферой обязательного обучения была и остается школа, как бы предназначенная к тому всем своим гетерономным характером» (Гессен 1995, 183). Высшей же ступенью нравственного образования личности Гессен называет автономию как свободное нравственное определение и исходящее от самого человека стремление к самообразованию и, в пределе, к научному творчеству. Внешкольное образование, в рамках которого личность впервые может испытать опыт свободы, «более всего развито именно там, где широко и правильно поставлено образование школьное, не только не делающее ненужным внешкольное образование, но, напротив, вызывающее в нем особенную потребность» (Гессен 1995, 221).

Философские взгляды С. И. Гессена формировались в эпоху глубоких социальных и культурных трансформаций начала XX в., которые определили специфику его понимания образования и методических принципов, лежащих в его основании. Подход Гессена к личности, ее общественному и индивидуальному аспектам, ее взаимосвязи с культурой и общечеловеческими ценностями служит примером теистически фундированной позиции, выраженной философским языком.

Заключение. Современное образование и два вида методологического атеизма

Рассмотренное нами выше позволяет задать вопросы: можно ли использовать методологический теизм и атеизм в практиках современного образования? Не является ли теистический подход устаревшим, а атеистический — строго научным и формальным, и потому неприменимым в ситуации конституирования личности от школы до университета? Образование создает личность, чьими конституэнтами служат ценности, а они входят в процесс формирования персональных доминант. Персональные доминанты суть те ориентации нравственного субъекта, которые дают возможность признать в нем личность. К ним относятся: ориентация в жизни на Высшее благо и добродетель; жертвенность ради достижения высших целей; признания личностью того факта, что она есть представитель конкретной национальной культуры; утверждение в других субъектах их абсолютного персонального статуса безотносительно к тому, какую культуру и национальность они представляют, какой социальной страте принадлежат, а также уровня их благосостояния; открытость миру и ясно эксплицируемая приверженность к конкретным фундаментальным жизненным ценностям. Соединение в образовательном процессе, осуществляющем во многом также и просвещенческую функцию, изучения основ религии и философии способно помочь образованию персональных доминант. Безусловно, существуют возражения на такого рода синтез — на сближение религиозного, философского и нравственного образования. Их можно свести к трем базовым пунктам. Во-первых, необходимо принимать во внимание автономный характер морали для сохранения нравственного поведения в случае отказа ученика от религиозных воззрений. Во-вторых, религиозные чувства, опыт и восприятие не должны сводится к другим аспектам духовности. В-третьих, ситуация социального запроса к школе может привести к упрощению и профанированию религиозного содержания (Козырев 2010, 124–125). Тем не менее знакомство с религией и ее философским пониманием способно существенно обогатить личность.

Так, Ф. Н. Козырев предлагает следующие методы изучения и преподавания религии: феноменологический, герменевтический и конструктивистский. Исследователь пишет об этом: «Феноменологический метод предоставляет возможность избежать идеологической избирательности интерпретаций религиозных переживаний и представлений. Он позволяет установить и научно обосновать такую культуру участников педагогического процесса к предмету изучения и между собой, которая учит возрастать в религиозном понимании и взаимопонимании, не навязывая и даже не предполагая общности взглядов на достоверность

религиозных верований. В российском образовательном контексте это особенно важно, поскольку указанная избирательность, унаследованная российским религиоведением от научного атеизма, до сих пор является одним из коренных недостатков отечественной научной традиции изучения религии» (Козырев 2010, 243). Вовлечение обучающегося в герменевтическую активность «представляет собой, возможно, самый прямой путь к развитию в нем способности к религиозному суждению, т. е. к достижению того, что И. Ильин считал главной целью религиозного образования» (Козырев 2010, 304). В свою очередь, конструктивизм как методологический подход в образовании отражает нацеленность на внутренние структуры сознания учащегося и, помимо развиваемых феноменологией и герменевтикой понимания и вчувствования в содержание образования, способствует их точечному изменению. «Материалом, с которым работает педагог в этом случае, становятся не культурные содержания, а внутренние нарративы и личностные конструкты учащихся. А ключевым процессом, на который делается ставка в достижении развивающих педагогических целей, — не предъявление (экспозиция) учащемуся идеалов и смыслов и даже не самостоятельное отыскание им идеалов и смыслов в культурном контексте, а их интериоризация (усвоение), встраивание внешних содержаний во внутренние структуры (конструкты) сознания учащегося и изменение последних в ходе указанного процесса» (Козырев 2010, 345).

Для эффективного изучения сущности религиозной веры — православия или ислама — ее основных догматов и влияния исторических религий на жизнь человека и общества, для разработки научных концепций дальнейшего генезиса общества с целью преодоления назревающих в нем внутренних конфликтов — для всего этого имеет смысл вести речь о синтетическом соединении методологического теизма и методологического атеизма. Первый позволит понимать вопросы религиозной веры из нее самой, не превращая религию в предмет непредвзятого научного интереса, из которого элиминированы все «субъективные» наложения, способные, с точки зрения научного подхода, исказить его. Феномен религиозной веры особенный, он сущностно отличается от многих других предметов научного знания; он требует проживания верующим личного опыта веры, не редуцируемого ни к какому иному аналогичному опыту, предоставляющему столь глубокое проникновение в природу религии. Второй предоставит возможность и создаст условия для теоретического изучения религии в контексте исторической науки, социологии и философии.

Мы не видим в подобной позиции противоречия. Один и тот же объект может быть предметом разных наук — это трюизм. Так что Бог, его бытие, формы религиозной веры, религия как социальный институт и форма общественного сознания и т. п. — все это становится темой изучения для разных методологических и научных подходов. В каком модусе нам предстанет религия — зависит от позиции рефлексии исследователя, но очевидно, что вряд ли существует один единственный, объективный и методологически «чистый» подход к ее изучению. При понимании сложных явлений культуры необходимо практиковать плюралистичность точек зрения, поскольку они создают широкий горизонт интерпретаций, позволяющий избегать искажений, включенных в такие феномены смыслов.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Д. А. Федчук написал короткую вводную часть статьи, большую часть раздела по методологическому атеизму и общие выводы по статье в заключении. Также им было осуществлено окончательное редактирование текста публикации и оформление всего материала согласно предъявляемым требованиям.

А. С. Шевченкова работала над написанием большей части раздела по методологическому теизму, касающейся русских философов, и заключительного раздела статьи.

М. В. Колмакова помогала в написании первой части по методологическому атеизму, а также внесла существенные дополнения в раздел по методологическому теизму.

Author Contributions

D. A. Fedchuk: wrote the short introductory section, most of the section on methodological atheism, and the general conclusions in the concluding section. He also undertook the final editing of the manuscript and formatted the material in accordance with the submission guidelines.

A. S. Shevchenkova: wrote most of the section on methodological theism concerning Russian philosophers, and the concluding section.

M. V. Kolmakova: assisted in writing the first part of the section on methodological atheism and made significant contributions to the section on methodological theism.

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-80-88

Список литературы

Бергер, П. (2019) *Священная завеса. Элементы социологической теории религии*. М.: Новое литературное обозрение, 208 с.

Бердяев, Н. А. (1936) Проблема человека (К построению христианской антропологии). *Путь*, № 50, с. 3–26.

Бердяев, Н. А. (1994) *Философия свободного духа*. М.: Республика, 480 с.

Бубнов, Е. С. (2016) Что такое методологический атеизм? *Религиоведческие исследования*, № 2 (14), с. 125–150.

Бубнов, Е. С. (2023) Методологический атеизм Питера Бергера. *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*, т. 41, № 1, с. 269–298. https://doi.org/10.22394/2073-7203-2023-41-1-269-298

Гальцова, Е. С. (2014) *Феномен духовно-нравственного становления и развития личности в России XIX — начала XX вв. в контексте современных проблем воспитания. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук*. Елец, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 24 с.

Гессен, С. И. (1995) *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. М.: Школа-пресс, 448 с.

Гессен, С. И. (2010) *Избранное*. М.: РОССПЭН, 960 с.

Зинковский, М., иеромон. (2012) Богословское понятие человеческой личности в свете педагогической науки. *Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология*, вып. 3 (26), с. 101–119.

Зинковский, М., иеромон. (2018) Соотношение понятий «личность», «сущность» и «общение» в богословии митрополита Иоанна Зизиуласа. *Вестник РХГА*, т. 19, № 1, с. 73–91.

Иоанн (Зизиулас), митр. (2006) *Бытие как общение. Очерки о личности и Церкви*. М.: Свято-Филаретовский православно-христианский институт, 280 с.

Козырев, Ф. Н. (2010) *Гуманитарное религиозное образование*. СПб.: РХГА, 392 с.

Кравцов, В. А. (2001) *Философско-педагогическая теория С. И. Гессена*. Тольятти: Орбита-Принт, 83 с.

Поппер, К. (1993) *Логика научного исследования*. М.: Республика, 604 с.

Поппер, К. (2004) *Предположения и опровержения: рост научного знания*. М.: АСТ; Ермак, 640 с.

Розанов, В. В. (2000) *Метафизика христианства*. М.: АСТ, с. 864.

References

Berger, P. L. (2019) *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. Moscow: New Literary Observer Publ., 208 p. (In Russian)

Berdyaev, N. A. (1936) The problem of man (Towards the construction of a Christian anthropology). *Put'*, no. 50, pp. 3–26. (In Russian)

Berdyaev, N. A. (1994) *Philosophy of the free spirit*. Moscow: Respublika Publ., 480 p. (In Russian)

Bubnov, E. S. (2016) What is methodological atheism? *Researches in Religious Studies*, no. 2 (14), pp. 125–150. (In Russian)

Bubnov, E. S. (2023) Methodological atheism of Peter Berger. *State, Religion and Church in Russia and Worldwide*, vol. 41, no. 1, pp. 269–298. https://doi.org/10.22394/2073-7203-2023-41-1-269-298 (In Russian)

Gal'tsova, E. S. (2014) *The phenomenon of spiritual and moral formation and personal development in Russia of the XIX — early XX centuries in the context of modern problems of education. Extended abstract of the PhD dissertation (Pedagogy)*. Elets, Bunin Elets State University, 24 p. (In Russian)

Gessen, S. I. (1995) *Principles of pedagogy. Introduction to applied philosophy*. Moscow: Shkola-Press, 448 p.

Gessen, S. I. (2010) *Selected works*. Moscow: ROSSPEN Publ., 960 p. (In Russian)

John (Ziziulas), Metropolitan (2006) *Being as communion. Studies in personhood and the Church*. Moscow: St. Philaret's Orthodox Christian Institute Publ., 280 p. (In Russian)

Kozyrev, F. N. (2010) *Humanitarian religious education*. Saint Petersburg: Russian Christian Academy for the Humanities Publ., 392 p. (In Russian)

Kravtsov, V. A. (2001) *Philosophical and pedagogical theory of S. I. Gessen*. Tolyatti: Orbita-Print, 83 p. (In Russian)

Popper, K. R. (1993) *The logic of scientific discovery*. Moscow: Respublika Publ., 604 p. (In Russian)

Popper, K. (2004) *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. Moscow: AST Publ.; Ermak Publ., 640 p. (In Russian)

Rozanov, V. V. (2000) *Metaphysics of Christianity*. Moscow: AST Publ., p. 451. (In Russian)

Zinkovskiy, M., Hieromonk (2012) Theological concept of human personality in the light of pedagogical scholarship. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, no. 3 (26), pp. 101–119. (In Russian)

Zinkovskiy, M., Hieromonk (2018) Correlation of the concepts of "person", "essence" and "communion" in the theology of metr. *Jh. Zizioulas. Review of the Russian Christian Academy for the Humanities*, vol. 19, no. 1, pp. 73–91. (In Russian)

Сведения об авторах

Федчук Дмитрий Аркадьевич, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философской антропологии и истории философии института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 6244-9301, Scopus AuthorID: 57198522277, ORCID: 0000-0003-4784-1512, e-mail: fedchukd@list.ru

Колмакова Мария Владимировна, кандидат философских наук, старший научный сотрудник кафедры философской антропологии и истории философии института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 7387-9547, Scopus AuthorID: 57219551767, ResearcherID: GWR-1298-2022, ORCID: 0000-0002-4049-7838, e-mail: kolmakovamv@yandex.ru

Шевченкова Анастасия Сергеевна, ассистент кафедры философской антропологии и истории философии института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 1035-2423, Scopus AuthorID: 59333604500, ResearcherID: HHM-4452-2022, ORCID: 0000-0002-9876-7909, e-mail: anastasia.shevchenkova@gmail.com

Authors

Dmitry A. Fedchuk, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor, Professor of the Department of Philosophical Anthropology and History of Philosophy of the Institute of Philosophy, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 6244-9301, Scopus AuthorID: 57198522277, ORCID: 0000-0003-4784-1512, e-mail: fedchukd@list.ru

Maria V. Kolmakova, Candidate of Sciences (Philosophy), Senior Research Fellow of the Department of Philosophical Anthropology and History of Philosophy of the Institute of Philosophy, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 7387-9547, Scopus AuthorID: 57219551767, ResearcherID: GWR-1298-2022, ORCID: 0000-0002-4049-7838, e-mail: kolmakovamv@yandex.ru

Anastasia S. Shevchenkova, Assistant of the Department of Philosophical Anthropology and History of Philosophy of the Institute of Philosophy, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 1035-2423, Scopus AuthorID: 59333604500, ResearcherID: HHM-4452-2022, ORCID: 0000-0002-9876-7909, e-mail: anastasia.shevchenkova@gmail.com

https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-80-88

Check for updates

Философия образования

Научная статья

УДК 37.013+13

EDN YCRPXP
https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-89-97

Принципы педагогики и диететики И. Канта: современные образовательные горизонты

К. А. Куксо ✉[1]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Куксо, К. А. (2026) Принципы педагогики и диететики И. Канта: современные образовательные горизонты. *Современное образование и общество*, т. 3, № 1, с. 89–97. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-89-97 EDN YCRPXP

Получена 15 апреля 2026; прошла рецензирование 15 мая 2026; принята 3 июня 2026.

Финансирование: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 91–ВГ).

Права: © К. А. Куксо (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования педагогических идей И. Канта в связи с его учением о возможности психофизиологической саморегуляции человека, показана их актуальность для современного образования, а также их социокультурная значимость в условиях стремительного изменения гуманитарного поля под влиянием развития систем искусственного интеллекта. Автор показывает, каким образом принцип самоконструирования разума, основополагающий для мышления Канта, создает продуктивные измерения образования и управления психическим и физиологическим потенциалом человека. Подробно рассматривается созданная Кантом метамодель образования, а именно обозначенные мыслителем цель, установки и методики обучения человека, которые могут выступать регулятивами для различных образовательных систем в силу сочетания в себе принципов познавательной, этической и гуманистической деятельности. Автор исследует обозначенный мыслителем опыт свободного разума, раскрывающий себя в интегративном воздействии на человека педагогики и практик психофизического самоуправления. В статье прослеживается, каким образом эти опыты реализации свободного разума способствуют выработке оптимальных форм для раскрытия потенциала человека, как они превращают сферу образования в важнейшее опосредующее звено во взаимодействии общества и индивида и обусловливают пробуждение в человеке способности продуцировать инструменты, значимые для развития и консолидации общества, и, наконец, каким образом они представлены в важнейших измерениях современного образования.

Ключевые слова: образование, самоконструирование разума, Кант, педагогика, психофизиология, саморегуляция

Immanuel Kant's principles of pedagogy and dietetics: Modern educational horizons

K. A. Kukso ✉[1]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Kukso, K. A. (2026) Immanuel Kant's principles of pedagogy and dietetics: Modern educational horizons. *Modern Education and Society*, vol. 3, no. 1, pp. 89–97. https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-89-97
EDN YCRPXP

Received 15 April 2026; reviewed 15 May 2026; accepted 3 June 2026.

Funding: The research was supported by an internal grant from Herzen University (project No. 91-VG).

Copyright: © K. A. Kukso (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. The results of study of I. Kant's pedagogical ideas in relation to his exploration of the possibility of human psychophysiological self-regulation are presented in the article. Their relevance to modern education, as well as their sociocultural innovation in the context of the rapid transformation of the humanities under the influence of the development of artificial intelligence systems is demonstrated. The author reveals how the principle of self-construction of the mind fundamental to Kant's thinking creates productive methods of education and the management of human life potential. Metamodel of education developed by Kant's is presented the identified goals, attitudes and methods of human learning designated by the thinker, which can provide regulations for various educational systems because combine of cognitive, ethical and humanistic activity. The author explores the thinker's experience of free reason, revealing its integrative impact on pedagogy and the practice of human psychophysical self-regulation. These studies reveal how experiences in realizing free reason enable the development of optimal forms for the realization of human abilities, how its transform education into crucial intermediary link in the interaction of society and individuals, how its foster the awakening of human capacities to produce tools significant for the development and consolidation of society, and finally how their influences are represented in the important dimensions of modern education.

Keywords: education, self-construction of reason, Kant, pedagogy, psychophysiology, self-regulation

Введение

Мы живем в то время, когда не просто практики и методики образования, но и сама идея образования сталкиваются с небывалым по силе вызовом, связанным с появлением систем искусственного интеллекта (ИИ) и их широким внедрением во все сферы человеческой жизни и деятельности. В последние десятилетия стремительное изменение и усложнение мира, его глобализация, технологизация, цифровизация, заставили говорить о кризисе традиционных форм образования и воспитания, построенных на основе универсальных нравственных и познавательных ценностей (Ридингс 2010, 27). Так, с развитием современных форм ИИ становится очевидным, что формируется тенденция активного включения в систему общих знаний и норм так называемых больших языковых моделей и, как следствие, усиливается для молодежи роль потребителей и пользователей этих программ. То, что появилось как инструмент для навигации и ориентации в информационных потоках, стало затем способом их обобщения и переконфигурации согласно актуальным запросам, а в конечном итоге стало претендовать на то, чтобы сама сфера универсальных смыслов и ценностей понималась как сфера действия формальных мета-кодов, которые берут на себя всю работу по систематизации информации, ее «осмыслению» и подготовке к дальнейшему использованию.

Чтобы приблизиться к пониманию проблемы, стоит дать отчет в том, что является причиной столь впечатляющего триумфа систем ИИ. Обработка, систематизация и обобщение информации подчиняется не только алгоритмам программы, но и установкам современной культуры на технологичность, прагматизм и эффективность, что является следствием оценки всех процессов и отношений внутри общества по модели экономической целесообразности, а именно производительности и прибыльности любого предприятия (Тлостанова 2005, 182). В этих условиях любое обращение к порядку смыслов начинает рассматриваться в количественных

параметрах генерирования и обладания информацией в форме простых обобщающих рубрик, допускающих ясные и доступные формы презентации. Однако подобная экономико-технологическая модель эффективности противоречит самой природе универсальных смыслов и ценностей, продвижение которых обусловлено задачами устроения общества как коллективного целого, обладающего внутренней устойчивостью, суверенностью, подчиняющей частные (эгоистические) интересы формальному (закон) и неформальному (мораль) принципу единства. Гуманитарные основания образования, требующие постоянной реактуализации суверенной природы общества, сегодня не могут реализовываться только с учетом операциональности цифровых метакодов и языковых моделей и, несомненно, требуют постоянного обращения к себе. Особенно это важно в современной ситуации, когда суверенное российское государство с уникальностью его культурной истории и уважением к традиционным ценностям столкнулось с выступающим под знамением новой технологической цивилизации вызовом подмены порядка универсальных смыслов и ценностей сетевой моделью обществ, целиком основанных на системе новых цифровых коммуникаций.

Итак, мы оказываемся в ситуации, когда значимость универсальных ценностей образования приобретает экзистенциальный характер для целых обществ и цивилизаций, отстаивая основы их культурной и политической суверенности, при этом разрыв между общими понятиями знания, нравственности, национальной и личностной культуры, с одной стороны, и современным техногенным обществом с его рассыпанием в локальные профессиональные группы, в виртуальные сообщества, и индивидуальные цифровые коконы, с другой стороны, нарастает с большой силой. В этих условиях особую актуальность обретают идеи философа, ставшего свидетелем как первых значительных достижений новой эпохи образования, так и первого масштабного кризиса, определившего переход от века Просвещения к идеологии новых капиталистических государств Европы. Это идеи Иммануила Канта. Так, в статье речь пойдет о новаторских педагогических идеях этого великого философа и об их общем основании, а именно об установке на свободное самоконструирование разума, которое создает интегративные формы для реализации потенциала человека. Данные идеи строятся на фундаменте общих принципов, которые наиболее ярким образом были выражены в знаменитой статье Канта «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?». Эта статья, прежде всего, определяет саму идею Просвещения как взросления человечества и выхода его из «состояния несовершеннолетия» (Кант 1994е, т. 8, 29), что подразумевает, по Канту, готовность самостоятельно пользоваться своим разумом, не доверяясь заимствованным готовым суждениям и правилам. То, что позволяет говорить о человечестве как коллективном носителе разума, а не инстинктов и темных предрассудков, это как раз способность удерживать вопрос о самых общих условиях и основаниях идей разума и, следовательно, об основаниях свободы человека как разумного существа (Шартье 2001, 34).

Мысль Канта целиком следует пониманию социальной роли Просвещения. Он прямо указывает на то, что прежняя модель, построенная на системе подданства граждан высшему властителю, сменяется новой формой, которая уже в следующем веке получит название национального государства, в котором власть соответственно принадлежит не отдельной династии или сословию, а нации как коллективному целому. Основанием такого целого должно быть то, что Кант называет публичной сферой, областью широкого обсуждения любых вопросов с точки зрения принципов разума. При этом философ хорошо понимает, что общественный и государственный организм требует разделения на множество органов, отправляющих свою функцию в системе целого. Внутри каждой такой части каждый гражданин должен подчиняться внутренней дисциплине своей профессии или службы, отдавая дань необходимой специализации. Таким образом, условием подлинного Просвещения является сочетание и дополнение двух способов применения разума, публичного и частного, обращенного к универсальным ценностям развития человека и общества и ограниченного специальными задачами той или иной сферы деятельности. Это разделение двух способов применения разума соответствует общему пониманию познавательных и практических способностей человека, поскольку и они разделены между инстанцией закона и общих идей разума и областью чувств и воображения, всегда частичных и обусловленных внешним воздействием и неизбежной пассивностью чувственности. То, что делает подлинно уникальным вклад Канта в философию образования и человека, так это тот способ, который Кант видит в возможности соединения этих двух сфер человеческой жизни, двух способов применения разума. И речь здесь идет не о внешних посредниках такого соединения, а о возможности

самого разума, по мере раскрытия своих способностей, воздействовать на чувственную основу своего жизненного, познавательного и практического опыта, регулировать спонтанную активность чувств для достижения человека гармоничного единства самоотношения и самочувствия. Такое достижение Кант связывает с возможностями педагогики и образа жизни, где чувства и воображение подчинены контролю разума.

Измерение самоконструирования в образовании: от принципов к современным компетенциям

Так, Кант определил философским предметом своих разработок проблему наилучшей реализации человеческого потенциала. Более того, данная проблема была именно обязательной для мыслителя. В наследии Канта именно с ней связан ключевой для мыслителя вопрос о применении разума как наивысшей способности человека, и колоссальный вклад мыслителя в развитие философии и культуры состоит в исследовании отдельных областей разума, выступающих полями для выстраивания наилучших форм применения интеллектуального и психофизиологического потенциала человека. В статье мы показываем, каким образом педагогика связана с созданием наилучших возможностей раскрытия человеческого потенциала, развитие каких компетенций, актуальных и востребованных именно в настоящем времени, дают, согласно Канту, решающую возможность совершенствования и улучшения человеческой природы, в какой связи с ней находятся практики психофизиологической саморегуляции и как педагогика соединяется с диететикой как наукой о наилучшем образе жизни.

Необходимо сказать, что сферу педагогики Кант наделяет самыми весомыми для раскрытия человеческого потенциала полномочиями, более того, философ видит в ней единственно действенный инструмент для воспроизводства культуры и гуманизации жизни: «Из поколения в поколение образование будет стремиться принимать форму, соответствующую идеалу гуманности» (Kornilaev 2023). Задача воспитания и привития навыков рассматривается мыслителем как задача разума, которая должна решаться через развитие способности к постановке самодостаточных целей и к вкладыванию усилий, направляемых в первую очередь автономными внутренними, а не внешними мотивами. При этом сфера педагогики имеет для мыслителя комплексный характер: во-первых, Кант разрабатывает ее с целью формирования наилучших моделей реализации человека; во-вторых, мыслитель определяет инструменты, которые гарантировано ведут к практической специализации способностей человека; в-третьих, в ней определяются установки, которые создают условия возможности для наиболее полного осуществления человеческой природы. Стоит присмотреться внимательнее к тому, какую продуктивность привносит в сегодняшнюю социокультурную ситуацию данная комплексная педагогическая программа.

Прерогатива педагогики в создании наилучших возможностей для человека становится понятна уже из своеобразия места, которое Кант определил для сферы воспитания и обучения в системе культуры. Великий мыслитель, обладая собственным длительным и непростым педагогическим опытом (так, известно, что у Канта было девять лет опыта частной учительской деятельности и почти сорок лет — преподавания в университете (Бим-Бад 2023, 328)), считал недопустимым сводить ее к разряду практик, задача которых сводится к одному лишь воспроизводству социальной структуры и социальных навыков. Воспитание и обучение, как утверждает Кант, отнюдь не воспроизводит, а в полном смысле создает человеческую природу, вырабатывая, благодаря системе воздействий на души воспитанников и учащихся, те свойства, которые собственно и отличают человека как субъекта разумной жизни из ряда прочих живых существ (Кант 1994d, т. 8, 399), именно по этой причине воспитание, по мысли философа, является самым сложным человеческим занятием (сопоставимым в этом отношении только с управлением) (Кант 1994d, т. 8, 405). Строго говоря, педагогика не является лишь подготовкой к осуществлению разума в науке или иной сфере деятельности, она есть та сфера человеческой жизни, где создается начальное условие для развития идеи человечества как носителя нравственности и идеалов познания.

Отстаивая значимость педагогики как исконной вотчины разума, Кант развивает идею особой образовательной культуры, построенной на балансе методик практического развития навыков с удержанием наивысшей задачи воспитания — реализации природы человека на принципах автономии начальных и конечных причин собственных действий. В этом отношении педагогика становится продолжением дисциплины разума, о которой Кант говорит как об универсальном и наивысшем достижении человечества. Дисциплина разума и есть основное для человека умение пользоваться своими

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-89-97

духовными способностями. Так, в «Критике чистого разума» Кант говорит, что способность направлять и удерживать познание исключительно в достижимых границах и навык критического мышления, под которым понимается самостоятельное и самоограничивающее себя обнаружение связей в реальности, является самым существенным для потомков даром (Кант 1994c, 21–22). Здесь стоит напомнить, что ни в ранний, ни в средний период своей научной деятельности Кант не уделял отдельного внимания педагогической проблематике. Высокие цели развития и обоснования научного знания представлялись ему более приоритетными в перспективе развития и утверждения достоинства разума. Но при этом, как отмечает Г. Ф. Мюнцель, в завершение своих основных работ Кант формулировал методические заключения, которые представляли собой общие установки образования (Munzel 2012, 22). Само обращение Канта к рефлексии педагогики и ее задач было вызвано необходимостью прочитать общий для всех профессоров философии Кенигсбергского университета курс педагогики. Более того, первоначально мыслитель не видел необходимости вырабатывать собственное понимание предмета и полностью полагался на популярный в то время учебник по педагогике Иоганна Бернхарда Базедова. Но впоследствии при чтении данного курса он стал рассматривать педагогику как в известной мере вызов его собственной системе, поскольку именно в начальном воспитании, а не в научном познании он увидел действительную возможность устроения разума как способности саморазвития человека, гармонизации чувств и дисциплинирования желания и воли.

Так, ядро системы обучения Кант видит в культивации способностей человека, в разворачивании данных человеку душевных и физических сил при условии удержания их в равновесии и предупреждения любого перекоса в их развитии. При всем многообразии целей, которые может и должно преследовать воспитание и обучение (а это, конечно, различные социальные навыки, изысканность манер и пр.), первостепенной задачей этой сферы должно выступать, следуя мыслителю, развитие способности к достижению общезначимых и общечеловеческих целей. И то, что может показаться всего лишь философской абстракцией, на самом деле заключает в себе универсальную метамодель образования, поскольку в ней под общезначимой целью подразумевается реализация свободной природы человека, которая, в свою очередь, предполагает умение свободного использования человеком своих познавательных способностей.

Так, несомненный интерес в кантовских лекциях по педагогике представляет стратегический порядок образования, а именно расположение субъекта к своим базовым познавательным способностям, что и задает основу направленного и сознательного использования собственных способностей. Кант дает систематическую модель способностей и общие правила их использования человеком, что подразумевает, прежде всего, связку активности воображения и усилий памяти с дискурсивными способностями, такими как обнаружение общих понятий для возникающих образов и поиск общих оснований посредством рассуждения, следующим за деятельностью припоминания (Кант 1994d, т. 8, 432–433), наконец, нахождение закономерностей в предмете обучения (Кант 1994d, т. 8, 435), что является надежной основой всего дальнейшего интеллектуального развития.

Интегративный характер обучения проявляется и в развиваемой Кантом программе физического воспитания: потенциал телесных сил должен планомерно приводиться в действие с сопутствующим физическим способностям человека перцептивным ресурсом. Так, Кант рекомендует при физическом воспитании детей, которое включает и игры, не забывать об упражнениях чувств, которые сопровождают развитие телесных навыков (Кант 1994d, т. 8, 428).

Как опытный педагог и систематический мыслитель, Кант не просто выдвигает отдельные приемы и педагогические установки, но и формулирует общий свод правил, последовательность исполнения которых должна вести к совершенствованию природных способностей обучаемого. В числе данных правил особая роль уделяется дисциплине, закреплению знания в применении и научению с помощью примера использования способности. Так, в дисциплине Кант видит необходимое основание всего дальнейшего обучения, поскольку системное исполнение последовательных предписаний закладывает волевой фундамент, необходимый для всех позднейших специализированных применений познавательных способностей. Кант прямо заключает, что первоначальной функцией школы является формирование установки воли к исполнению последовательных предписаний (Кант 1994d, т. 8, 400). И в этом определении дисциплины как инструмента воспитания расположенности способностей человека к будущей профессионализации раскрываются два в крайней степени значимых для обучения

момента. Во-первых, автоматизация исполнения цепочек действий закладывает базовую возможность овладения интерсубъективными практиками, передача которых происходит в образовании. Здесь полностью правомерна идея антропологов (Л. Мамфорда (Мамфорд 2001, 87–90), М. Мосса (Мосс 1996, 246–249)) и современных философов (К. П. Шевцова (Шевцов 2025, 46)), следуя которой обучение ритуалам выступает истоком различных возможностей кооперации людей. Кроме того, воспитание воли — это залог развития произвольного внимания (Левшин 2008), научение удержанию которого является одним из основополагающих условий возможности обучения.

В качестве еще одного продуктивного инструмента обучения Кант выделяет необходимость практического закрепления знания, использование знания применительно к ситуативному контексту: «Душевные способности воспитываются лучше всего тогда, когда человек сам делает все то, что хочет сделать; например, когда выученное грамматическое правило тотчас же прилагается к делу. Ландкарта становится понятной лучше всего тогда, когда сам будешь в состоянии нарисовать ее» (Кант 1994d, т. 8, 438). Здесь Кант разделяет парадигму деятельностного подхода к обучению, где акцентируется значимость самостоятельной актуализации знания обучаемого, в результате которой происходит его овладение собственными интеллектуальными способностями и их специализация.

Отталкиваясь от практических правил обучения, Кант приходит к концептуализации условий возможности образования: мыслитель акцентирует основополагающее значение развития активности и направленности в использовании интеллектуальных, психологических и физиологических способностей человека. Эта идея может эффективно применяться в современной образовательной системе, поскольку одной из важнейших ее задач выступает развитие у обучающихся привычки и механизмов обучения и восприимчивости к его возможным предметным расширениям. Комплексный характер данной способности предполагает постоянство поиска продуктивных сочетаний образовательных подходов и технологий.

В наследии Канта представлены и размышления об универсальных ценностях педагогических практик. Так, извлекая внутренний смысл из своего длительного педагогического опыта и знакомства с современными ему инновационными учебными заведениями (известно, что на Канта глубокое впечатление произвела школа Дессауский Филантропин, где целью обучения выступало развитие у учеников самостоятельности мысли (Барбашина 2016, 80), знакомство с которой он видит в крайней степени важным «для всякого общества, как и для каждого отдельного гражданина мира» (Кант 1994b, т. 2, 347)), Кант настаивает на том, что целью образования может быть вступление обучающихся в деятельность свободного осуществления разума. Для мыслителя это, прежде всего, означало формирование на уровне привычки у обучаемого всеобщего использования воли — его способности к этическим решениям и поступкам. Кант приходит к возвышенным выводам о наиважнейшей задаче образования — развитии человеческой воли как способности утверждения этических образцов (Nawrath 2010, 367). Наиболее показательным в такой перспективе представляется заключение Канта о том, что воспитание и образование способны создавать воспитателей будущего (Кант 1994d, т. 8, 402–404), носителей внутреннего поиска выражений разумности человеческой природы, создателей эталонов человечности и их утверждения в большом коллективном мире. Как остро подмечено в современном исследовании кантовской педагогики, «сегодня… несмотря на важность эмпирического для педагогики, нельзя забывать о человеческой личности, для которой свойственно трансцендентальное. Постижение человечеством своей сопринадлежности, сопричастности к интеллигибельному миру, со всеми вытекающими из этого требованиями активности и продуктивности, — лучшее, что могло бы с ним случиться. Это означает, что вера, надежда и любовь должны стать педагогическими категориями, потому что они оставляют простор для творческой свободы и обретения в результате поиска самостоятельных решений, претендующих на значимость» (Шачина 2024, 15).

Данная перспектива может показаться сугубо философской, идеалистической, однако, как мы уже писали во введении, современные глобальные и социокультурные вызовы придают утверждаемой в ней этической компетентности как продукта образования высокую степень актуальности. В различных по теоретическим предпосылкам аналитических подходах к осмыслению современности подчеркивается дефицит направленности на всеобщее у представителей новых форм социального порядка. Аналитики структурации современного общества обозначают различную генеалогию подобной конфигурации сознания: от умеренной позиции З. Баумана и Ж. Липовецкого, подчеркивающих трансформацию самих оснований социальности до гибких структур (Бауман 2008, 23–60;

 https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2026-3-1-89-97

Липовецкий 2012, 304–328), до радикальных обнаружений Ж. Бодрийяра, утверждающего разрушение универсалии позиции смысла, символа, действия в современной социальной реальности (Бодрийяр 2000, 6–20). В этом отношении образование с возможностями развития личностных и этических компетенций создает наиважнейший слой между человеком и обществом, развивая у человека способность к репродукции и продуцированию солидаризирующих общество инструментов — символов, образов действия, стилей чувствования и мысли, для которых сопричастность и поиск возможностей утверждения большого коллективного мира являются самоценными.

Психофизиологическая саморегуляция как новый опыт разума

Тема развития естественного человеческого потенциала находит свое оригинальное раскрытие в поздних трудах Канта. Разрабатывая философскую проблему свободного применения разума как способности к спонтанному утверждению всеобщего, Кант обращается к сложному вопросу продуктивности психофизиологической саморегуляции человека и определяет диететику как науку здорового образа жизни долгом разума (Кант 1994f, т. 7, 114). И данное отношение к активному управлению телом и психикой — прямой наследник философского осмысления педагогики как постановки наилучших форм использования естественных способностей человека и формирования у него непреложного интереса к всеобщим ценностям.

Поводом для размышления Канта о связи психофизиологической саморегуляции с моральным долгом разума стал труд выдающегося немецкого врача К. В. Гуфеланда «Макробиотика, или искусство продления человеческой жизни», общая установка которого, а именно интерес к возможности и инструментарию продления жизни, получает хвалебный отзыв мыслителя (Кант 1994f, т. 7, 113–114). Однако сама тема конструирования и реализации наиболее способствующих здоровью и продлению сроков жизни режимов применения телесных и душевных способностей появляется у Канта вполне независимо, причем в зрелом возрасте, когда мыслитель сталкивается со всей непреложностью факта психологического и физиологического старения. В итоге в работе «Антропология с прагматической точки зрения» мыслитель формулирует свод правил, выполнение которых способствует сохранению и приросту жизненных сил.

Основным принципом здесь выступает преодоление в себе состояний, которые не поддаются описанию, уводят от активности разума в невыраженность и пассивность чисто физиологического состояния, такого рода чувственный опыт Кант считает потенциально неблагополучным для здоровья. Кроме этого, в кантианской модели равновесность в использовании познавательных способностей выступает залогом сохранения жизненных сил и крепости тела. Чрезмерные восприимчивость (Кант 1994a, т. 7, 177) и мнительность определяются мыслителем как факторы расстройства здоровья (Кант 1994a, т. 7, 298–299). Так, чрезмерное воображение без достаточной чувственной основы обусловливает возникновение патогенных аффектов (Borges 2021, p. 165–168). Наилучшим сценарием для сохранения здоровья является активное использование различных перцептивных каналов, и, наоборот, в регрессии перцепции философ видит фактор развития психической или физической патологии (Кант 1994a, т. 7, с. 184).

Например, помимо многообразных конкретных предписаний для сохранения здоровья Кант разрабатывает режим оптимизации психофизиологического состояния человека, основанием которого является свободное самоконструирование разума. При этом гибкая саморегуляция в применении человеком своих физических и психических сил выступает условием данного режима.

Подводя итог, можно заключить, что педагогика и психофизиологическая саморегуляция рассматриваются мыслителем как сфера претворения свободной разумности человека, конструирующей модели и режимов наилучшего для самого человека использования его сил и способностей. Предпринятое исследование позволяет сделать вывод, что данная теоретическая перспектива может иметь дальнейшее раскрытие в современной социокультурной ситуации. Она дает фундаментальное основание для формирования компетенций, направляющих обучающихся на развитие в себе способности к расширению знаний, к этической и социальной ответственности, к раскрытию своего жизненного потенциала, что, несомненно, имеет отношение к базовым задачам современного российского образования.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Список литературы

Барбашина, Э. В. (2016) Педагогические мысли Канта в идейном контексте эпохи Просвещения. *Сибирский педагогический журнал*, № 2, с. 77–81.

Бауман, З. (2008) *Текучая современность*. СПб.: Питер, 240 с.

Бим-Бад, Б. М. (2023) Лекции Иммануила Канта «О педагогике». В кн.: Г. Б. Корнетов (ред.). *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: объяснение историей как способ познания педагогического настоящего. Материалы XIX Международной научной конференции*. М.: АСОУ, с. 327–334.

Бодрийяр, Ж. (2000) *В тени молчаливого большинства, или конец социального*. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 96 с.

Кант, И. (1994a) *Антропология с прагматической точки зрения*. В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 7*. М.: Чоро, с. 137–376.

Кант, И. (1994b) *Две статьи относительно «Филантропина». 1776–1777*. В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 2*. М.: Чоро, с. 345–352.

Кант, И. (1994c) *Критика чистого разума*. М.: Мысль, 591 с.

Кант, И. (1994d) *О педагогике*. В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8*. М.: Чоро, с. 399–462.

Кант, И. (1994e) *Ответ на вопрос: что такое Просвещение?* В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8*. М.: Чоро, с. 29–37.

Кант, И. (1994f) *Спор факультетов*. В кн.: И. Кант. *Собрание сочинений: в 8 т. Т. 7*. М.: Чоро, с. 57–136.

Левшин, С. В. (2008) Воспитание внимания и воли как педагогическая задача подготовки будущих юристов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 55, с. 390–394.

Липовецкий, Ж. (2012) *Империя эфемерного. Мода и ее судьба в современном обществе*. М.: Новое литературное обозрение, 336 с.

Мамфорд, Л. (2001) *Миф машины. Техника и развитие человечества*. М.: Логос, 408 с.

Мосс, М. (1996) Техники тела. В кн.: М. Мосс. *Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии*. М.: Восточная литература РАН, с. 242–249.

Ридингс, Б. (2010) *Университет в руинах*. М.: Изд-во Государственного университета Высшей школы экономики, 304 с.

Тлостанова, М. В. (2005) Судьба университета в эпоху глобализации. *Знание. Понимание. Умение*, № 3, с. 180–185.

Шартье, Р. (2001) *Культурные истоки Французской революции*. М.: Искусство, 256 с.

Шачина, А. Ю. (2024) К проблеме будущего и будущего педагогической науки сквозь призму философии Иммануила Канта и его последователей. *Studia Humanitatis Borealis / Северные гуманитарные исследования*, № 4, с. 11–18.

Шевцов, К. П. (2025) Техника знания и сообщения. *Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества*, № 4 (69), с. 43–53. https://doi.org/10.61260/2074-1618-2025-4-43-53

Borges, M. (2019) *Emotion, reason, and action in Kant*. London: Bloomsbury Publ., 224 p.

Kornilaev, L. (2023) Kant's pedagogical thought and current problems of education. In: N. A. Dmitrieva, R. Hanna, V. A. Chaly (eds.). *12th Kant-Readings International conference "Kant and the ethics of enlightenment: Historical roots and contemporary relevance". Vol. 161*. Les Ulis: EDP Sciences Publ., article 06008. https://doi.org/10.1051/shsconf/202316106008

Munzel, G. F. (2012) *Kant's conception of pedagogy: Toward education for freedom*. Evanston: Northwestern University Press, 472 p. https://doi.org/10.2307/j.ctv4cbg7k

Nawrath, T. (2010) The moral laboratory: On Kant's notion of pedagogy as a science. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 29, no. 4, pp. 365–377. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9186-7

References

Barbashina, E. V. (2016) Kant's pedagogical ideas in the contect of enlightenment. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 77–81. (In Russian)

Baudrillard, J. (2000) *In the shadow of the silent majorities, or the end of the social*. Yekaterinburg: Ural University Publ., 96 p. (In Russian)

Bauman, Z. (2008) *Liquid modernity*. Saint Petersburg: Piter Publ., 240 p. (In Russian)

Bim-Bad, B. M. (2023) Immanuel Kant's lectures "On pedagogy". In: G. B. Kornetov (ed.). *Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third millennium: Explaining history as a way of understanding the pedagogical present. Proceedings of the 19th International scientific conference*. Moscow: ASOU Publ., pp. 327–334. (In Russian)

Borges, M. (2019) *Emotion, reason, and action in Kant*. London: Bloomsbury Publ., 224 p. (In English)

Chartier, R. (2001) *The cultural origins of the French Revolution*. Moscow: Iskusstvo Publ., 256 p. (In Russian)

Kant, I. (1994a) Anthropology from a pragmatic point of view. In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 7*. Moscow: Choro Publ., pp. 37–376. (In Russian)

Kant, I. (1994b) Essays regarding the Philanthropinum. 1776–1777. In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 2*. Moscow: Choro Publ., pp. 345–352. (In Russian)
Kant, I. (1994c) *Critique of pure reason*. Moscow: Mysl' Publ., 591 p. (In Russian)
Kant, I. (1994d) Lectures on pedagogy. In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 8*. Moscow: Choro Publ., pp. 399–462. (In Russian)
Kant, I. (1994e) An answer to the question: What is Enlightenment? In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 8*. Moscow: Choro Publ., pp. 29–37. (In Russian)
Kant, I. (1994f) The conflict of the faculties. In: I. Kant. *Collected works: In 8 vols. Vol. 8.* Moscow: Choro Publ., pp. 57–136. (In Russian)
Kornilaev, L. (2023) Kant's pedagogical thought and current problems of education. In: N. A. Dmitrieva, R. Hanna, V. A. Chaly (eds.). *12th Kant-Readings International conference "Kant and the ethics of enlightenment: Historical roots and contemporary relevance". Vol. 161*. Les Ulis: EDP Sciences Publ., article 06008. https://doi.org/10.1051/shsconf/202316106008 (In English)
Levshin, S. V. (2008) Attention and will training as a pedagogical problem of law students' teaching. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 55, pp. 390–394. (In Russian)
Lipovetsky, G. (2012) *The empire of fashion: Changing clothes, changing modern times*. Moscow: New Literary Observer Publ., 336 p. (In Russian)
Mauss, M. (1996) Techniques of the body. In: M. Mauss. *Societies. Exchange. Personality. Works on social anthropology*. Moscow: "Vostochnaya literatura" Russian Academy of Sciences Publ., pp. 242–249. (In Russian)
Mumford, L. (2001) *The myth of the machine. Technology and human development*. Moscow: Logos Publ., 408 p. (In Russian)
Munzel, G. F. (2012) *Kant's conception of pedagogy: Toward education for freedom*. Evanston: Northwestern University Press, 472 p. https://doi.org/10.2307/j.ctv4cbg7k (In English)
Nawrath, T. (2010) The moral laboratory: On Kant's notion of pedagogy as a science. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 29, no. 4, pp. 365–377. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9186-7 (In English)
Readings, B. (2010) *The university in ruins*. Moscow: National Research University Higher School of Economics Publ., 304 p. (In Russian)
Shachina, A. Yu. (2024) Revisiting the problem of the future and the future of pedagogical science through the prism of the philosophy of Immanuel Kant and his followers. *Studia Humanitatis Borealis*, no. 4, pp. 11–18. (In Russian)
Shevtsov, K. P. (2025) Technology of knowledge and communication. *Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security*, no. 4 (69), pp. 43–53. https://doi.org/10.61260/2074-1618-2025-4-43-53 (In Russian)
Tlostanova, M. V. (2005) The fate of the university in the age of globalization. *Knowledge. Understanding. Skill*, no. 3, pp. 180–185. (In Russian)

Сведения об авторе

Куксо Ксения Александровна, кандидат философских наук, доцент кафедры философской антропологии и истории философии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 6720-2748, Scopus AuthorID: 57215183619, ResearcherID: H-2218-2019, ORCID: 0000-0003-2213-3026,
e-mail: korsbai@mail.ru

Author

Ksenia A. Kukso, PhD in Philosophy, Associate professor of Department of Philosophical Anthropology and History of Philosophy, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 6720-2748, Scopus AuthorID: 57215183619, ResearcherID: H-2218-2019, ORCID: 0000-0003-2213-3026,
e-mail: korsbai@mail.ru