



ISSN 2949-4990 (print)  
ISSN 2949-4974 (online)

**ПРО  
СВЕТ**  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
ПРОСВЕЩЕНИЯ

# МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Moscow Pedagogical Journal*

*MOSKOVSKIJ PEDAGOGICHESKIJ ZHURNAL*

*95-летию  
Государственного  
университета  
просвещения  
посвящается*

2026 / № 2. Т. 2



ISSN 2949-4990 (print)

2026 / № 2. Т. 2

ISSN 2949-4974 (online)

# МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Название журнала до сентября 2023 г.: Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика

## Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал включён в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по следующим научным специальностям: 5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

## The peer-reviewed journal was founded in 1998

Journal is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree” (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) on the following scientific specialities: 5.8.1. – General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences); 5.8.2. – Theory and methods of education and upbringing (pedagogical sciences); 5.8.7. – Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences).

ISSN 2949-4990 (print)

2026 / № 2. Vol. 2

ISSN 2949-4974 (online)

# MOSCOW PEDAGOGICAL JOURNAL

## Учредитель:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Государственный университет просвещения»

Выходит 4 раза в год

### Редакционная коллегия

*Выпускающий редактор:*

**Мартиросян Б. П.** – д-р пед. н., проф., академик РАО, президент, Государственный университет просвещения

*Главный редактор:*

**Горлова Н. А.** – д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

*Заместитель главного редактора:*

**Гарашкина Н. В.** – д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

*Ответственный секретарь:*

**Рачковская Н. А.** – д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

*Члены ред. коллегии:*

**Бермус А. Г.** – д-р пед. н., проф., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

**Волынкина Н. В.** – д-р пед. н., проф., Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, г. Воронеж

**Воровщиков С. Г.** – д-р пед. н., проф., Московский городской педагогический университет

**Воротилкина И. М.** – д-р пед. н., проф., Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан

**Гац И. Ю.** – д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

**Ильясов Д. Ф.** – д-р пед. н., проф., Челябинский институт развития образования

**Нечаев М. П.** – д-р пед. н., проф., Корпоративный университет развития образования, г. Мытищи Московской области

**Осмоловская И. М.** – д-р пед. н., член-корреспондент РАО

**Рожков М. И.** – д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

**Сморчкова В. П.** – д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

**Тюмасева З. И.** – д-р пед. н., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Цао Чуньхуа – д-р пед. н., Аньхойский педагогический университет (Китай)

**Шумилова Е. А.** – д-р пед. н., проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар

ISSN 2949-4990 (print)

ISSN 2949-4974 (online)

«Московский педагогический журнал» – печатное издание, в котором публикуются статьи по общей педагогике, истории педагогики и образования, теории и методике профессионального образования, теории обучения и воспитания.

Журнал адресован российским и зарубежным педагогам, психологам, учителям, методистам и всем интересующимся достижениями педагогики и методики образования и воспитания.

«Московский педагогический журнал» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73341.

**Индекс «Московского педагогического журнала»  
по Объединённому каталогу «Пресса России» 40715**

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), с августа 2017 г. – на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» ([www.cyberleninka.ru](http://www.cyberleninka.ru)), а также на сайте журнала ([www.mpjournal.ru](http://www.mpjournal.ru)).

При цитировании ссылка на «Московский педагогический журнал» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Московский педагогический журнал. – 2026. – № 2. Т. 2. – 170 с.

© Государственный университет просвещения, 2026.

**Адрес редакции:**

Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98

Тел.: (495) 780-09-42 (доб. 6101)

E-mail: [sj@guppros.ru](mailto:sj@guppros.ru)

Сайт: [www.mpjournal.ru](http://www.mpjournal.ru)

**Founder:**  
Federal State University of Education

————— Issued 4 times a year —————

**Editorial board**

*Managing Editor:*

**B. P. Martirosyan** – Dr. Sci. (Education), Professor,  
Academician of the RAE, Federal State University of Education  
*Editor-in-chief:*

**N. A. Gorlova** – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State  
University of Education

*Deputy Editor-in-chief:*

**N. V. Garashkina** – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State  
University of Education

*Executive secretary:*

**N. A. Rachkovskaya** – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal  
State University of Education

*Members of Editorial Board:*

**A. G. Bermous** – Dr. Sci. (Education), Professor, Southern  
Federal University, Rostov-on-Don

**N. V. Volynkina** – Dr. Sci. (Education), Professor, The  
Zhukovsky – Gagarin Air Force Academy, Voronezh

**S. G. Vorovshchikov** – Dr. Sci. (Education), Professor, Moscow  
City Pedagogical University

**I. M. Vorotilkina** – Dr. Sci. (Education), Professor, Sholom-  
Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan

**I. Yu. Gats** – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Federal  
State University of Education

**D.F. Ilyasov** – Dr. Sci. (Education), Professor, Chelyabinsk  
Institute of Education Development

**M.P. Nechaev** – Dr. Sci. (Education), Professor, Corporate  
University of Education Development, Mytishchi, Moscow region

**I. M. Osmolovskaya** – Dr. Sci. (Education), RAE Corresponding  
Member

**M. I. Rozhkov** – Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State  
University of Education

**V. P. Smorchkova** – Dr. Sci. (Education), Associate Professor,  
Federal State University of Education

**Z. I. Tyumaseva** – Dr. Sci. (Education), Professor, South Ural  
State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

**Cao Chunhua** – Dr. Sci. (Education), Anhui Normal University  
(China)

**E. A. Shumilova** – Dr. Sci. (Education), Professor, Kuban State  
University, Krasnodar

**ISSN 2949-4990 (print)**

**ISSN 2949-4974 (online)**

Moscow Pedagogical Journal is a printed edition that publishes articles on general pedagogics, the history of pedagogy and education, the theory and methodology of professional education, the theory of teaching and education.

The journal is addressed to Russian and foreign pedagogues, psychologists, teachers, methodologists and everyone interested in the achievements of pedagogy and the methodology of education and nurturing.

Moscow Pedagogical Journal is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-73341.

**Index of Moscow Pedagogical Journal according  
to the Union catalog "Press of Russia" 40715**

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library "CyberLeninka" ([www.cyberleninka.ru](http://www.cyberleninka.ru)), as well as at the site of Moscow Pedagogical Journal ([www.mpjournal.ru](http://www.mpjournal.ru))

At citing the reference to Moscow Pedagogical Journal is obligatory. Scientific publication of materials is carried out in accordance with the license of Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

Moscow Pedagogical Journal. – 2026. – № 2. Vol. 2. – 170 p.

© Federal State University of Education, 2026.

**The Editorial Board address:**

10A Radio st., build. 2, office 98, Moscow, Russia

Phone: (495) 780-09-42 (add. 6101)

E-mail: [sj@guppros.ru](mailto:sj@guppros.ru)

Site: [www.mpjournal.ru](http://www.mpjournal.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

*Мартиросян Б. П.* Вступительное слово ..... 6

### ТЕМА НОМЕРА: 95-ЛЕТИЮ ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОСВЕЩЕНИЯ ПОСВЯЩАЕТСЯ

#### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Байбородова Л. В.</i> Технологии воспитания: история и современность .....	7
<i>Гошин М. Е., Павлов А. В., Рожков М. И., Стасюк В. В.</i> Воспитательный потенциал школьного театра .....	20
<i>Зотова А. А., Горлова Н. А., Яковлева Е. В.</i> Педагогическая практика как средство самоопределения студентов вуза .....	32
<i>Иванова И. В., Рожков М. И., Девятерикова Е. В., Павлов А. В.</i> Модель педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка и специфика её реализации в разновозрастном детском объединении .....	48
<i>Кондратьева Г. В.</i> Закономерности становления и развития отечественных учебных математических изданий (1682–1918 гг.) .....	61
<i>Рачковская Н. А., Огородников Д. В.</i> Роль наставничества в развитии творческих способностей обучающихся: исторический аспект .....	72
<i>Сморчкова В. П., Семенов К. Б.</i> Педагогический потенциал ретроинноваций в формировании исторической памяти и гражданской идентичности молодёжи .....	85
<i>Яцкова И. Д.</i> Особенности формирования профессиональной компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании .....	97

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Пасечник В. В., Швецов Г. Г.</i> К вопросу об оценке востребованности методических разработок, созданных будущими учителями естественнонаучных предметов в рамках выпускных квалификационных работ .....	111
---	-----

#### МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Гарашкина Н. В., Дружинина А. А.</i> Современные тенденции в образовании как основа проектирования технологий подготовки будущих учителей .....	122
<i>Соболев А. Г.</i> Проблемы в управлении подготовкой педагогов к профилактике деструктивного поведения школьников в едином образовательном пространстве .....	135
<i>Тюнников Ю. С.</i> Личностно-профессиональный профиль преподавателя в контексте модернизации воспитывающей среды педагогического вуза .....	143
<i>Царпкина Ю. М., Тютюкова И. А., Потапова Я. А.</i> Цифровые форматы наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов .....	157

# CONTENTS

*B. Martirosyan.* An Opening Statement ..... 6

## THEME OF THE ISSUE: FOR THE 95TH ANNIVERSARY OF THE FEDERAL STATE UNIVERSITY OF EDUCATION

### GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- L. Baiborodova.* Educational Technologies: History and Modernity. .... 7
- M. Goshin, A. Pavlov, M. Rozhkov, V. Stasyuk.* Educational Potential of a School Theater . . 20
- A. Zotova, N. Gorlova, E. Yakovleva.* Pedagogical Practice as a Means of Forming  
the Professional Self-Determination of a Future Teacher. .... 32
- I. Ivanova, M. Rozhkov, E. Devyaterikova, A. Pavlov.* A Model of Pedagogical Support  
for a Teenager Making an Existential Choice and the Specificity of its Implementation  
in a Mixed-Age Children's Association. .... 48
- G. Kondrateva.* Patterns of Formation and Development of Domestic Educational  
Mathematical Publications (1682–1918) ..... 61
- N. Rachkovskaya, D. Ogorodnikov.* The Role of Mentoring in Developing Students'  
Creative Abilities: A Historical Aspect ..... 72
- V. Smorchkova, K. Semenov.* The Pedagogical Potential of Retro-Innovations  
in the Formation of Historical Memory and Civil Identity of the Youth ..... 85
- I. Yatskova.* Features of Professional Competence Formation in Adolescents Aged 12–15  
in Supplementary Education ..... 97

### THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION BY FIELDS AND LEVELS

- V. Pasechnik, G. Svetsov.* On Assessing the Relevance of Teaching Materials Created  
by Future Teachers of Natural Science Subjects as Part of Their Final Qualification Works. . 111

### METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- N. Garashkina, A. Druzhinina.* Modern Trends in Education as a Basis For Designing  
Technologies for Training Future Teachers ..... 122
- A. Sobolev.* Problems in Managing Teacher Training for Preventing Destructive  
Behaviour of Schoolchildren in a Unified Educational Environment ..... 135
- J. Tyunnikov.* Personal and Professional Image of a Teacher in Terms of Modernisation  
of the Educational Environment of a Pedagogical University ..... 143
- Ju. Tsarapkina, I. Tutkova, Ya. Potapova.* Digital Mentoring Formats in Socially  
Significant Activities of Future Teachers. .... 157

# ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

*Дорогие коллеги!*

**95**-летие Государственного университета просвещения – это важное событие в жизни всех, для кого значимо педагогическое образование, великая миссия Учителя! За девять с половиной десятилетий Университетом пройден большой путь: от 1931 года Московского областного индустриально-педагогического института до 2026 г. Государственного университета просвещения – вуза федерального значения. История Государственного университета просвещения тесно связана с историей отечественной педагогики. В университете со дня его основания работали многие известные учёные, которые заложили те научные традиции, тот фундамент, которые сохраняются в стенах вуза по настоящее время. Среди профессорско-преподавательских кадров можно вспомнить такие имена, как: Б. А. Рыбаков, В. М. Хвостов, А. З. Манфред, Б. Ф. Поршнев, Н. Л. Рубинштейн, Д. И. Рябчиков, П. И. Пидкасистый, Н. Д. Никандров и многие другие. Учёные университета всегда находились в центре развития педагогической теории и практики, являясь не только центром образования и науки, но и просветительства. В настоящее время в университете на 14 факультетах обучается более 10 000 студентов по 210 образовательным программам. Работает более 900 преподавателей, около половины из них составляют доктора и кандидаты наук, а также профессора и доценты.

В университете свято хранят память о тех, кто работал и учился в разные годы, кто в настоящее время вносит свой огромный вклад в развитие педагогической науки, подготовку профессиональных кадров для всех уровней образования. Сердечно поздравляю коллектив преподавателей, студентов, выпускников с 95-летним юбилеем Государственного университета просвещения. Желаю дорогому вузу сохранения и преумножения традиций российской школы, новых свершений на благо страны.

*Президент Государственного университета просвещения,  
доктор педагогических наук, профессор,  
академик Российской академии образования (РАО)  
Мартиросян Борис Пастерович*

Тема номера:  
95-ЛЕТИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ПРОСВЕЩЕНИЯ ПОСВЯЩАЕТСЯ

---

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

---

Научная статья  
УДК 37.01  
DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-7-19

**ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**Байбородова Л. В.**

*Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского,  
г. Ярославль, Российская Федерация  
e-mail: lvbai@mail.ru*

*Поступила в редакцию 14.04.26*

*После доработки 16.04.26*

*Принята к публикации 20.04.26*

**Аннотация**

**Цель статьи** – рассмотреть этапы развития технологий в педагогической науке и практике, определить и охарактеризовать актуальные и перспективные технологии воспитания.

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу рассмотрения технологий составляет аксиологический подход, который позволяет определить ценностные аспекты технологий, отражающие запросы общества, потребности субъектов воспитательного процесса. В контексте нашего исследования особое внимание уделяется субъектно-ориентированному подходу, предусматривающему выбор и оценку технологий с позиций развития субъектности обучающихся, развития их самостоятельности на основе принятия обоснованных решений. Использован комплекс методов исследования: анализ литературных источников и опыта, обобщение, систематизация материалов исследований, проведённых в разные периоды, сравнение результатов опытно-экспериментальной работы, материалов опроса, экспертных оценок.

**Результаты.** Определены этапы развития технологического подхода, технологий воспитания в педагогической науке и практике, предложены актуальные и перспективные технологии с учётом потребностей, дефицитов и проблем воспитания молодого поколения.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** *Теоретическая значимость* заключается в том, что даётся экскурс в историю появления в педагогической науке и практике понятия «технология», отмечается противоречивость взглядов на эту категорию, вклад в развитие технологий воспитания И. П. Иванова. Обоснована целесообразность технологического подхода в воспитании, востребованность наиболее важных субъектно-ориентированных технологий, которые в современных условиях решают важные проблемы воспитания, формируют субъектную позицию обучающихся, применимы и эффективны в условиях цифровизации. *Практическая значимость* состоит в том, что традиционные технологии, которые широко используются в практике, рассмотрены в контексте развития субъектности обучающихся, что требует пересмотра их применения педагогами. Также предложено описание субъектно-ориентированной технологии.

**Выводы.** Технологический подход будет развиваться во взаимодействии с аксиологическим подходом, на основе интеграции принципов гуманизации и цифровизации, целесообразного использования в субъектно-ориентированных технологиях воспитания цифровых инструментов.

**Ключевые слова:** воспитание, технология, субъектно-ориентированная технология, проектная деятельность, коллективная организаторская деятельность.

**Для цитирования:** Байбородова Л. В. Технологии воспитания: история и современность // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 7–19. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-7-19>

Original research article

## EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: HISTORY AND MODERNITY

**L. Baiborodova**

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: lvbai@mail.ru*

*Received by the editorial office 14.04.26*

*Revised by the author 16.04.26*

*Accepted for publication 20.04.26*

### **Abstract**

**Aim.** To identify the development stages of technologies in pedagogical science and practice; to determine and characterise current and promising technologies of education.

**Methodology.** The methodological basis for the consideration of technologies is the axiological approach, which helps to identify the value aspects of technologies that reflect the needs of both society and subjects of the educational process. In the context of our research, attention is paid to the subject-oriented approach, which involves the selection and evaluation of technologies from the perspective of developing the subjectivity of students and developing their independence through informed decision-making. A complex of research methods was used which involved analysis of literary sources and experience, generalization, systematization of research materials conducted in different periods, comparison of the results of experimental work, survey materials, and expert assessments.

**Results.** The stages of development of the technological approach and educational technologies in pedagogical science and practice were determined, and relevant and promising technologies were proposed, considering the needs, shortcomings, and problems of educating the younger generation.

**Research implications.** The theoretical significance lies in the fact that the article provides an overview of the history of the concept of “technology” in pedagogical science and practice, highlighting the contradictory views on this category and the contribution of I. P. Ivanov to the development of educational technologies. The article substantiates the relevance of a technological approach in education and the demand for the most important subject-oriented technologies, which in modern conditions address important issues of education, form the subject position of students, and are applicable and effective in the context of digitalisation. The practical significance lies in the fact that traditional technologies, which are widely used in practice, are considered in the context of the development of students' subjectivity, which requires a revision of their application by teachers. A description of a subject-oriented technology is also proposed.

**Conclusion.** The technological approach is developing in cooperation with the axiological approach, based on the integration of humanisation and digitalisation, and the appropriate use of digital tools in subject-oriented educational technologies.

**Keywords:** education, technology, subject-oriented technology, project activity, collective organizational activity

**For citation:** Bayborodova, L. V. (2026). Educational Technologies: History and Modernity. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 7–19. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-7-19>

## ВВЕДЕНИЕ

Успешность воспитания молодого поколения, подготовка его к решению важных государственных задач России, созидательность, социальная активность позиции выпускников образовательных организаций в преобразованиях и развитии страны во многом зависит от характера взаимодействия педагогов и обучающихся. Это должно быть партнёрское взаимодействие, построенное на взаимном понимании, уважении, доверии. В ином случае невозможно говорить о формировании ценностных смыслов у подрастающего поколения, составляющих основу жизни молодых людей, присвоении ими нравственных норм и правил общественного поведения.

Конечно, ведущую, определяющую роль в установлении отношений играют педагоги, которые должны обладать нравственными качествами и соответствующими профессиональными компетентностями. Взаимодействие педагогов и обучающихся реализуется разными способами, среди которых особенно важно владение современными технологиями, позволяющими обеспечить субъектную позицию обучающихся в процессе взаимодействия, создание условий для их са-

морреализации. Известно, что даже самые лучшие замыслы педагог не смог осуществить, если использовал случайные или ориентированные на свои представления технологии, не учитывая потребности детей. Педагогу необходимо обоснованно осуществлять выбор технологий, учитывая влияние многих факторов.

Проблема педагогических технологий, и в частности, технологий воспитания, является одной из самых дискуссионных. В условиях существенного переосмысления, реформирования процесса воспитания молодого поколения и его целевых ориентиров особенно важно обратиться к истории обсуждаемого понятия и определить перспективы развития технологического подхода, технологий воспитания и их использования в условиях цифровизации образования.

**Цель статьи** – рассмотреть этапы развития технологий в педагогической науке и практике, определить и охарактеризовать актуальные и перспективные технологии воспитания.

Для реализации данной цели в статье решались следующие **задачи**:

1) раскрыты этапы развития технологического подхода в педагогической науке и практике;

2) изложены особенности технологий воспитания;

3) предложены субъектно-ориентированные технологии воспитания;

4) рассмотрены перспективы развития технологического подхода и использования технологий воспитания.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### Этапы развития технологического подхода в педагогической науке и практике

Понятие «технология» – одно из недавно появившихся в педагогической науке, хотя уже в «Великой дидактике» Я. А. Коменского идеи технологизации обучения просматриваются, когда речь идёт о системности учебного процесса, об определённом порядке его построения, при этом сам термин не используется. Историческое развитие этого понятия невозможно чётко и однозначно зафиксировать, поскольку оно, как и любой сложный процесс, в котором находят отражение различные философские идеи, практики, потребности определённой эпохи, вызовы производства, трактуется представителями науки по-разному, что усложняет определение времени его появления в педагогической науке и практике.

В то же время просматриваются две линии в развитии технологического подхода к воспитанию: западная и российская, которые повлияли на трактовку понятия «технология» и определили его дальнейшее развитие и использование в науке. В западной педагогике это понятие начинает применяться в трудах философа и педагога Дж. Дьюи, который стремился обеспечить управляемость и системность процесса обучения, предлагая некоторые структуры, процедуры с целью достижения образовательного результата. В российской науке идеи технологического подхода нашли отражение в трудах А. С. Макаренко, который не только создал целостную концепцию

воспитания, но и предложил конкретные технологии решения практических вопросов: развитие детского коллектива, развитие самоуправления, организация трудовой деятельности и др.

Можно связать возникновение и развитие понятия «технология» с техническим прогрессом, влиянием промышленного производства, когда категория «технология» активно начинает использоваться. Так, в 50–60-ые годы технологии активно обсуждаются в связи с внедрением технических средств обучения, и понимается этот процесс как технизация. Примерно с 1954 г. отмечается внедрение программированного обучения, основу которого составляет алгоритмизация, характерная для технологического подхода.

«Условно можно выделить четыре периода в развитии представлений о педагогических технологиях, технологиях воспитания и их применении в практике» [12, с. 11]. Первым этапом в развитии технологий, когда было зафиксировано понятие в педагогической науке, мы считаем начало 70-ых гг. прошлого века, когда утверждается этот термин в публикациях ряда учёных, а с конца 1970-ых гг. заговорили об информационных технологиях.

Вторым этапом можно назвать 80-е–90-е гг. прошлого века, когда появляются попытки структурировать технологии, формализовать деятельность педагога и ученика, представив пошагово их действия, появляются компьютерные технологии, создаётся теоретическая база для обоснования алгоритмов деятельности обучающегося.

Третий этап, 1990-е–2010-е годы, характеризуется тем, что утверждается понимание технологии как гарантирующей результат с опорой на закономерности педагогического процесса [12]. В этот период внимание привлекают труды В. П. Беспалько [3], В. В. Серикова [13], В. А. Сластёнина [14], М. Е. Бершадского и В. В. Гузеева [4], В. В. Юдина [17]. Авторы в основном акцент делали на рассмотрении технологий обучения.

Активное развитие технологического подхода в образовании побудило открытие в 1996 г. кафедры педагогических технологий в Ярославском государственном педагогическом университете имени К. Д. Ушинского, целью деятельности которой становится разработка концепции педагогических технологий и подготовка будущих педагогов к их освоению, прежде всего, в сфере воспитания. В исследовании и научно-методической разработке данной проблемы принимали участие аспиранты и докторанты кафедры по различным аспектам проблемы, защищены 3 докторские и 14 кандидатских диссертаций, изданы учебные пособия и монографии [12; 17]. На протяжении этих лет проводилась опытно-экспериментальная работа в общеобразовательных организациях, в учреждениях среднего и высшего образования, дополнительного образования, в процесс которой проверялась эффективность общих и частных технологий воспитания.

На первом этапе поиска была дана трактовка технологии воспитания: это целенаправленный алгоритм целенаправленных совместных действий воспитателя и воспитуемых (участников совместной деятельности) по достижению намеченного результата. Далее определены отличительные признаки технологии в сравнении с понятиями «метод», «форма», «методика»: алгоритмичность, воспроизводимость, тиражируемость, гарантированность намеченного результата при соблюдении концепции и этапов технологии. К сожалению, до сих пор в ряде публикаций, в выступлениях наблюдается смешивание этих понятий. Мы чётко разделяем указанные педагогические категории и в то же время устанавливаем их взаимосвязь.

Нами предложена классификация педагогических технологий по разным основаниям, но особо обращается внимание на следующие: по характеру взаимодействия педагогов и воспитанников (Л. В. Байбородова) – технологии воз-

действия, технологии взаимодействия и технологии сопровождения; по типу педагогического процесса (В. В. Юдин) – догматические, формально-репродуктивные, сущностно-репродуктивные, продуктивные, субъектно-ориентированные технологии [12].

Сегодня авторами публикаций и педагогами-практиками предлагаются самые разные технологии, все их невозможно перечислить. Например, мы условно выделили три группы технологий: образовательные; технологии организации деятельности; технологии проектирования и программирования и представили их в трёх томах учебного пособия<sup>1</sup>. Как показывает практика использования этих пособий, педагоги находят здесь для себя полезный материал, данные книги востребованы, судя по многократному их переизданию.

В то же время очень важно предложить такие технологии, которые педагог может освоить и постоянно использовать применительно к разным ситуациям. Речь идёт об общих технологиях, которые могут составить основу любой формы воспитательной деятельности. При этом важно, чтобы такая технология была современной, т. е. соответствовала потребностям субъектов, а также общественным запросам и вызовам. Такие технологии, по-нашему мнению, должны быть человеко-ориентированными, т. е. отвечать интересам участников деятельности; субъектно-ориентированными, предоставлять возможность воспитанникам реализовать себя, принимать са-

<sup>1</sup> Педагогические технологии в 3 ч. Ч. 1. Образовательные технологии: учебник и практикум для вузов / под ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2023. 258 с.

Педагогические технологии. Организация деятельности: учебник и практикум для вузов / под ред. Л. В. Байбородовой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2025. 234 с.

Педагогические технологии. Проектирование и программирование: учебник и практикум для вузов / под ред. Л. В. Байбородовой. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2025. 219 с.

мостоятельные решения в ситуациях нравственного выбора; иметь ценностно-смысловое содержание; предусматривать рефлексивную и аналитическую деятельность на всех этапах деятельности; обеспечивать осознанность участия в деятельности, предусматривать диалоговый характер взаимодействия, развивать коммуникацию с другими субъектами, способствовать формированию способности к саморазвитию, преодолению трудностей.

С 2010 г. в научной и педагогической деятельности кафедры педагогических технологий ЯГПУ и по настоящее время главным ориентиром в разработке и использовании на практике стали субъектно-ориентированные технологии, которые нацелены на формирование активной позиции обучающихся в воспитательном процессе, когда они являются организаторами собственной индивидуальной и коллективной деятельности, а педагоги сопровождают этот процесс, занимая тьюторскую позицию.

### **Развитие технологий воспитания**

Использование понятия «технология» в сфере воспитания вызывало и до сих пор вызывает особенно острые споры, поскольку этот процесс – творческий, индивидуализированный. Можно ли его технологизировать? Убедительным ответом на этот вопрос являются труды И. П. Иванова<sup>1</sup>. Он предложил концепцию коллективного творческого воспитания, методику коллективной творческой деятельности (КТД), стержнем которой по сути является технология коллективной организаторской деятельности, включающая шесть этапов. Главная идея этой технологии – забота об улучшении окружающей жизни через самосовершенствование себя в коллективной творческой деятельности воспитанников разного возраста, взрослых и детей на основе сотрудничества

и сотворчества. И. П. Иванов не называл коммунарскую методику технологией, но в реальности он предлагал алгоритм целенаправленных последовательных действий участников коллективной деятельности, наполненной ценностным смыслом заботы, любви, созидания.

Данная технология получила широкое распространение в практике: сначала в 60-ые гг. прошлого века во Всероссийском лагере «Орлёнок», а затем во многих общеобразовательных организациях, учреждениях дополнительного образования. Сегодня эта технология по-прежнему востребована, однако, часто можно зафиксировать, что не всегда авторские идеи реализуются в полной мере.

Интересна судьба в науке и практике технологии проектной деятельности. В 20-ые годы получил распространение «метод проектов», хотя по сути это была технология, поскольку предлагался определённый алгоритм действия при использовании проектной деятельности. Вновь распространение эта технология получила в нашей стране в конце 80-ых, появился в общеобразовательной школе предмет «Технология», основу изучения которого составила проектная деятельность. С конца прошлого века активно развивается использование проектного обучения и социального проектирования. Сегодня проектная деятельность является основой деятельности детских объединений и коллективов.

### **Субъектно-ориентированные технологии воспитания: настоящее и будущее**

Мы предлагаем субъектно-ориентированную технологию, которая соответствует всем выше названным критериям, обеспечивает присвоение ценностей и может составить основу любой формы воспитания. Эта технология апробирована нами около 20 лет в разных педагогических системах и для разных возрастных и целевых групп. Субъектно-ориентированная технология является общей, т. к.

<sup>1</sup> Иванов И. П. Педагогические труды академика И. П. Иванова. В 2 т. Т. 1. Сост.: И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. СПб: Издательство Политехн. университета, 2013. 310 с.

может быть основой различных форм занятий, мероприятий, событий в любой сфере деятельности детей, при этом в конкретной ситуации она наполняется определённым содержанием, приёмами и инструментами, в том числе и цифровыми. В аспекте деятельности обучающегося – это технология самоорганизации, в аспекте деятельности педагога или организатора можно её характеризовать как технологию сопровождения, в том числе тьюторского.

*Целью субъектно-ориентированной технологии* является формирование и развитие у ребёнка субъектности, индивидуальности и личности, потребности в самореализации и саморазвитии. Технология нацелена на освоение ребёнком средств развития собственной индивидуальности и субъектности в ситуациях выбора и принятия самостоятельных решений. Использование данной технологии направлено на то, чтобы создать благоприятную среду для достижения ребёнком успеха в самостоятельной деятельности, в процессе которой он приобретает собственный опыт преодоления трудностей. В результате идёт эффективный процесс формирования важнейших качеств: целеустремлённость, ответственность, самостоятельность, уверенность в своих силах и возможностях [1].

*Суть технологии* состоит в принятии ребёнком самостоятельных решений в соответствии с поставленными им самим обоснованными и осознанными целями. Не только для ребёнка, но и для взрослого человека это – достаточно сложная задача и серьёзное испытание. Но чем раньше и чаще ребёнок будет оказываться в подобной ситуации, тем выше будет уровень его готовности к преодолению жизненных трудностей, тем более он будет защищён от судьбоносных ошибок и неудач. Использование данной технологии позволяет решать эту важную и сложную проблему, поскольку предусматривается создание ситуаций, когда ребёнок постоянно оказывается в ситуа-

ции затруднения, ему предстоит самому искать решение возникающих вопросов, брать на себя ответственность за это решение, действовать в ситуации выбора и неопределённости.

Поскольку предлагаемая технология является бинарной, предполагающей во взаимодействии субъектность каждой стороны, *определим принципы* деятельности педагога и обучающихся при использовании этой технологии.

*Принципы деятельности педагога:*

- ценностно-смысловое наполнение содержания деятельности воспитанников, акцент на нравственных ориентирах, ценностях при определении целей и выборе средств их реализации;
- поддержка и развитие индивидуальности и субъектности обучающегося;
- предоставление возможности воспитаннику удовлетворить свои интересы и потребности;
- обеспечение успешности и удовлетворённости от выполнения работы и её результатов;
- предоставление воспитаннику права выбирать темп, объём работы, сложность, вид и способ, роль и характер участия в деятельности, способы взаимодействия с другими субъектами;
- обеспечение рефлексивности на всех этапах деятельности;
- диалоговый, партнёрский характер взаимодействия педагога и воспитанников, всех участников деятельности и общения, тьюторская позиция педагога.

*Принципы деятельности обучающегося:*

- осознание своих возможностей и смыслов деятельности;
- самостоятельность постановки целей и задач, поиска путей их решения;
- принятие на себя ответственности за решения и выбор действий;
- адекватность самооценки;
- стремление к самоорганизации и самоуправлению.

Данную технологию обобщенно можно представить с помощью алгоритма

деятельности обучающихся следующим образом:

– *самодиагностика*, способствующая самоосознанию, самопониманию воспитанником самого себя, возможностей и потребностей ближайших людей, окружающей среды, что позволяет выявить свои сильные стороны, дефициты и трудности в решении конкретной проблемы;

– *самоанализ*, включающий выявление причин своих достижений, успехов, а также пробелов, недостатков, упущений;

– *самоопределение*, предусматривающее обоснованное целеполагание воспитанником, включающее постановку целей и задач, определение плана действий, подбор соответствующих средств для достижения намеченного;

– *самореализация*, включающая самостоятельный поиск путей, средств осуществления намеченного плана, их применение для достижения поставленных целей;

– *самооценка*, означающая осмысление достигнутого результата, эффективности используемых для этого средств, выявление успешных решений, ошибок, проблем, трудностей;

– *самоутверждение*, т. е. осознание воспитанником целесообразности поставленной цели (целей) и выбор путей её достижения, внесение изменений в свои дальнейшие действия и определение перспектив развития.

При использовании такой технологии педагогом проектируются «шаги» воспитанника, которого он сопровождает. В задачи педагога входит мотивация активности участников деятельности, подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, ненавязчивая поддержка ребёнка в ситуациях затруднения через постановку проблемных вопросов, побуждение учащихся к целеполаганию, анализу, рефлексии на всех этапах деятельности. Основными педагогическими инструментами сопровождающего при использовании этой технологии являются проблемные

вопросы на каждом её этапе и создание ситуаций нравственного выбора и самоопределения, обеспечивающих принятие воспитанниками самостоятельных и обоснованных решений.

Общая субъектно-ориентированная технология позволяет представить с новыми акцентами и технологии уже известные. Так, например, коллективная и индивидуальная проектная деятельность реализуются через постановку вопросов и принятие решений каждым участником на всех этапах разработки и реализации проекта [2]. Технологию организации коллективной деятельности, которая в традиционном варианте предусматривает принятие коллективных решений, педагоги, опираясь на субъектно-ориентированную технологию, используют сегодня несколько иначе: на каждом этапе предлагается набор логически выстроенных вопросов, адресованных субъектам деятельности, побуждающих давать индивидуальные ответы и принимать решения, которые становятся основой для объединения детей в группы с опорой на их способности и желания.

Примером применения субъектно-ориентированной технологии в настоящее время и в перспективе является технология «Портфолио», когда обучающийся на первом этапе при сопровождении педагога, а в дальнейшем самостоятельно на основе самодиагностики и самоанализа проектирует свою образовательную и (или) профессиональную деятельность и отслеживает, оценивает свои достижения, делает выводы и определяет последующие действия.

### **Перспективы развития технологического подхода и использования технологий воспитания**

Сегодня широко обсуждается проблема использования технологий в воспитательном процессе. Есть противники самой постановки такого вопроса, но большинство авторов обращаются к

разработке и применению технологий воспитания с учётом современных условий [5; 6; 7; 8; 10; 15]. Так, например, в статье А. А. Котовой говорится о теориях (конструктивизм, социальное обучение, теория когнитивной нагрузки), позволяющих перейти от традиционного к инновационному подходу в образовании, что должно соответственно составлять основу отбора современных технологий воспитания [8].

Статья Т. Е. Наливайко посвящена поиску новых подходов, смыслов и технологий воспитания молодёжи в России в рамках государственной стратегии до 2030 г. Автор подчёркивает, что главная задача – формирование высоконравственной, гармонично развитой, социально ответственной личности, разделяющей традиционные российские духовно-нравственные ценности, что на смену информационным (трансляционным) приходят активные и интерактивные технологии, главной отличительной чертой которых является деятельностный подход в их реализации, что современные технологии воспитания – это действенный инструмент, позволяющий повысить эффективность воспитательной деятельности в образовательных организациях [10].

Привлекают внимание рассуждения А. А. Остапенко о том, что мир поляризуется между стратегиями *восхождения* (очеловечивание) и *нисхождения* (расчеловечивание). Воспитание должно совершить «очеловечивающий переход», а не расчеловечивающий. В этом процессе важное место занимают технологии, которые нацелены на становление человеческого в человеке:

- от образа квалифицированного потребителя → к образу созидателя и творца;
- от карьерных ценностей и успеха → к отзывчивости, милосердию, заботе;
- от человека с набором компетенций → к целостной личности;
- от постмодернистских образов → к базовым традиционным духовно-нравственным ценностям.

Соответственно меняются и подходы к технологиям воспитания: от навязанных мероприятий к значимым событиям; от профилактики пороков к возвращению добродетелей; от технологий развлечения и досуга – к технологиям совместного проживания продуктивного опыта; от воспитания потребителя к воспитанию созидания, милосердия и заботы [11].

К сожалению, часто можно наблюдать ситуации, когда педагог, не освоив суть технологии, её ценности и принципы, использует только алгоритм технологии, нарушая её сущностные замыслы, и в итоге не получает запланированный результат, наносит вред обучающимся.

Перспективы развития технологий связаны, прежде всего, с тем, что при их отборе необходимо учитывать потребности и особенности современного поколения детей и молодёжи субъектов. уровень их подготовленности. Нынешнее молодое поколение существенно отличается от предыдущих и имеет характерные для него когнитивно-психологические и социально-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при разработке и отборе педагогических технологий: клиповое мышление, потребность в персонификации, гиперактивность, интровертированный индивидуализм, гедонизм, прагматизм, мультимедийность восприятия, преобладание виртуальной коммуникации, виртуализация творчества, неспособность преодолевать трудности и др. [16].

Новые экономические, технические возможности общества и образования требуют от педагогов формирования принципиально новых компетенций, необходимых молодым людям XXI в. для успешной жизни и карьеры (4 «К»): креативность, коммуникативность, критическое мышление, командная работа, готовность к изменениям, а также технические и технологические компетенции (роботизация), которые нужно учитывать при разработке и отборе педагогических технологий.

В этой связи очень важно выбирать педагогические технологии, которые позволяют компенсировать дефициты в воспитанности молодых людей, формировать российские духовно-нравственные ценности, общительность, открытость, коммуникативность, целеустремленность, творчество вопреки индивидуализму, прагматизму, агрессивности; помогать молодым людям успешно решать проблемы их социализации.

В связи с широким внедрением цифровых средств, искусственного интеллекта в образовательный процесс встает проблема их целенаправленного, осмысленного и обоснованного использования обучающимися для достижения своих целей, что будет обеспечиваться в том числе использованием субъектно-ориентированной технологией. Таким образом, технология, основанная на самопознании, самоанализе, индивидуальном целеполагании и осознанном выборе средств достижения поставленных самим субъектом целей, является не только сегодня актуальной, но и весьма перспективной, поскольку обеспечивает процесс саморазвития человека.

Учитывая особенности современного поколения обучающихся, их дефициты в воспитанности [16], умении взаимодействовать и принимать самостоятельные решения особенно важно использовать технологии, требующие активного сотрудничества в группе, коллективе. Коллективная творческая деятельность по-прежнему эффективна. Подчеркнем важность использования сегодня и в перспективе субъектно-ориентированной технологии при воспитании молодого поколения. Как показывают опыт, исследования, данная технология вызывает интерес у значительной части обучающихся, так как удовлетворяет их потребность в самореализации. При этом важно создать условия, когда инициатива идет от самих участников деятельности, использовать субъектно-ориентированную технологию как технологическую основу коллективной работы.

Очевидно, что технологии воспитания в будущем будут опираться на цифровые ресурсы, искусственный интеллект, чтобы помочь обучающимся выстроить проекты своего личностного, образовательного и профессионального развития, используя субъектно-ориентированную технологию проектирования индивидуальной деятельности для достижения поставленных самим обучающимся целей. Это обеспечит индивидуализацию и персонализацию обучения и воспитания.

При организации деятельности онлайн-сообществ важно использовать коммуникативные формы, средства, основу которых также составят субъектно-ориентированные технологии, когда каждый будет услышан в дискуссии, коллективном обсуждении или при разработке проектов. При этом необходимо использовать ценностный потенциал цифровых ресурсов, учитывать этические границы, обеспечить защиту данных и предотвращение дезинформации.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Очевидно, что технологический подход в образовании будет развиваться, поскольку от педагога сегодня требуются большая организованность, целеустремленность, оптимальное использование временных ресурсов. В свою очередь успешность и полезность цифровых средств, искусственного интеллекта зависит от технологичности их применения.

При разработке и отборе технологий необходимо учитывать потребности и особенности современного поколения детей и молодежи, уровень их подготовленности, перспективы воспитания и образования молодого поколения, обеспечить соответствие технологий воспитания запросам общества.

Перспективы развития технологического подхода в воспитании связаны с интеграцией процессов цифровизации и гуманизации. Технология, лишённая гуманистических, нравственных смыслов превращается в механизм подавления

личности, а её использование не только не даёт результатов, а наносит вред. Технология для педагога является не самоцелью, а средством формирования социально и личностно значимых качеств личности, развития его индивидуальности и субъектности.

Одна из главных особенностей использования технологий воспитания в условиях цифровизации – это органичная, целесообразная интеграция цифро-

вых инструментов в различные сферы деятельности ребенка с целью достижения намеченных образовательных и воспитательных результатов. Применение цифровых средств, искусственного интеллекта повышает познавательный интерес, активность обучающихся, обогащает и разнообразит содержание, виды их деятельности при использовании субъектно-ориентированных технологий воспитания.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В. Критерии отбора технологий воспитания современных детей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. № 2. С. 24–30.
2. Байбородова Л. В. Использование субъектно-ориентированной технологии воспитания в проектной деятельности // Воспитание школьников. 2017. № 4. С. 3–10.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Институт ПО Министерства образования России, 1995. 89 с.
4. Бершадский М. Е., Гузев В. В. Десять мифов технологического подхода в образовании // Педагогические технологии. 2008. № 4. С. 28–42.
5. Боинчану Г. И., Самсонов И. М. К вопросу о педагогической технологии воспитания через создание тематических видеороликов // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 23 октября 2024 года). Чебоксары: Среда, 2024. С. 106–108.
6. Довлетова О. М. Внедрение технологий экологического воспитания обучающихся общеобразовательных учреждений в рамках классного руководства // Территория науки и образования. 2024. № 3. С. 32–34.
7. Ильина Н. Ф., Сеньчукова И. В. Реализация технологии школы полного дня в современной практике воспитания // Наука и образование. Вестник Хабаровского края. 2023. № 1. С. 46–50.
8. Котова А. А. Современные теории и технологии воспитания // Трибуна молодого учёного: сборник научных статей студентов. М.: МПГУ, 2023. С. 25–29.
9. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1983. С. 267–329.
10. Наливайко Т. Е. Стратегия воспитания молодёжи: новые смыслы, подходы, технологии // Наука, инновации и технологии: от идей к внедрению: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (Комсомольск-на-Амуре, 7–8 октября 2025 года). Комсомольск-на-Амуре: Издательство Комсомольский-на-Амуре государственный университет, 2025. С. 155–159.
11. Остапенко А. А. Переход. Какие технологии воспитания нам нужны сегодня // Школьные технологии. 2022. № 5. С. 3–4.
12. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы: монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. Ярославль: Канцлер, 2015. 453 с.
13. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–20.
14. Слостёнин В. А. Доминанта деятельности // Народное образование. 1998. № 9. С. 41–42.
15. Субботина В. В., Сморгц К. С. Особенности духовно-нравственного воспитания молодёжи в современной среде цифровых технологий // Новая наука: проблемы и перспективы. 2024. № 11. С. 227–232.
16. Тамарская Н. В. Особенности школьников цифрового поколения // Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации Национального проекта «Образование»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ярославль, 26–27 марта 2020 года) / под науч. ред. Л. В. Байбородова. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО. 2020. № 1. С. 8–14.

17. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса. М.: Университетская книга, 2008. 302 с.

#### REFERENCES

1. Baiborodova, L. V. (2025). Criteria for Selecting Technologies for Upbringing Modern Children. In: *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2, 24–30 (in Russ.).
2. Baiborodova, L. V. (2017). Using Subject-Oriented Upbringing Technology in Project Activities. In: *Upbringing Schoolchildren*, 4, 3–10 (in Russ.).
3. Bepalko, V. P. (1995). *Pedagogy and Progressive Teaching Technologies*. Moscow: Institute of Education of the Ministry of Education of the Russian Federation publ. (in Russ.).
4. Bershadsky, M. E. & Guzeev, V. V. (2008). The Ten Myths of the Technological Approach to Education. In: *Pedagogical Technologies*, 4, 28–42 (in Russ.).
5. Boinchanu, G. I., Samsonov, I. M. (2024). On a Pedagogical Technology of Education Through the Creation of Thematic Videos. In: *Pedagogy, Psychology, Society: From Theory to Practice: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, October 23, 2024)*. Cheboksary: Sreda publ., pp. 106–108 (in Russ.).
6. Dovletova, O. M. (2024). Implementation of Environmental Education Technologies for Students of General Education Institutions within the Framework of Classroom Management. In: *Territory of Science and Education*, 3, 32–34 (in Russ.).
7. Ilyina, N. F. & Senchukova, I. V. (2023). Implementation of Full-Day School Technology in Modern Educational Practice. In: *Science and Education. Bulletin of the Khabarovsk Territory*, 1, 46–50 (in Russ.).
8. Kotova, A. A. (2023). Modern Theories and Technologies of Education. In: *Tribune of a Young Scientist: A Collection of Student Research Articles*. Moscow: Moscow Pedagogical State University publ., 2023, pp. 25–29 (in Russ.).
9. Makarenko, A. S. (1983). Methodology for Organising the Educational Process. In: Gorgin, L. Yu., Frolov, A. A. eds. *Pedagogical Works: in 8 Vol*. Moscow: Pedagogy publ. (in Russ.).
10. Nalivaiko, T. E. (2025). Youth Education Strategy: New Meanings, Approaches, and Technologies. In: *Science, Innovation, and Technology: From Ideas to Implementation: Proceedings of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference (Komsomolsk-on-Amur, October 7–8, 2025)*. Komsomolsk-on-Amur: Komsomolsk-on-Amur State University publ., pp. 155–159 (in Russ.).
11. Ostapenko, A. A. (2022). Transition. What Educational Technologies Do We Need Today? In: *School Technologies*, 5, 3–4 (in Russ.).
12. Bayborodova, L. V., Yudin V. V. (2015). *Pedagogical Technologies: Research Results of the Yaroslavl Scientific School*. Yaroslavl: Kanzler publ. (in Russ.).
13. Serikov, V. V. (1994). Personally Oriented Education. In: *Pedagogy*, 5, 16–20 (in Russ.).
14. Slastyonin, V. A. (1998). Dominant Activity. In: *Public Education*, 9, 41–42 (in Russ.).
15. Subbotina, V. V. & Smorshch, K. S. (2024). Features of Spiritual and Moral Education of Young People in the Modern Environment of Digital Technologies. In: *New Science: Problems and Prospects*, 11, 227–232 (in Russ.).
16. Tamarskaya, N. V. (2020). Features of Schoolchildren of the Digital Generation. In: Bayborodov, L. V., ed.; *Development of Rural Educational Organizations in the Context of the Implementation of the National Project "Education": Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Yaroslavl, March 26–27, 2020)*. Vol. 1. Yaroslavl: State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region publ., pp. 8–14 (in Russ.).
17. Yudin, V. V. (2008). *Technological Design of the Pedagogical Process*. Moscow: University book publ. (in Russ.).

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Байбородова Людмила Васильевна (г. Ярославль) – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского;

ORCID: 0000-0002-9004-9785; e-mail: lvbai@mail.ru

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

*Lyudmila V. Bayborodova* (Yaroslavl) – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of the Department, Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky;  
ORCID: 0000-0002-9004-9785; e-mail: lvbai@mail.ru

Научная статья  
УДК 37.091.33:792  
DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-20-31

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА

**Гошин М. Е.<sup>1,2\*</sup>, Павлов А. В.<sup>1</sup>, Рожков М. И.<sup>1</sup>, Стасюк В. В.<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Федеральный научный центр гигиены им. Ф. Ф. Эрисмана Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, г. Мытищи, Российская Федерация

<sup>3</sup> Театральный институт им. Б. Щукина, г. Москва, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: m.goshin@mail.ru

Поступила в редакцию 12.05.26

Принята к публикации 15.05.26

### Аннотация

**Цель статьи:** на основе проведённого социолого-педагогического исследования описать основные параметры воспитательного потенциала школьного театра.

**Методология и методы исследования.** Теоретической рамкой выступает экзистенциальный подход, в центре которого уникальность личности, свобода выбора и ответственность за свой выбор. Опираясь на задачу современной педагогики по развитию уникальной личности, способной к нравственному выбору и осознанному проектированию будущего, в статье оценивается воспитательный потенциал школьного театра. Эмпирическое исследование проведено методом анкетного опроса 727 обучающихся театральных студий в возрасте от 7 до 18 лет с последующим количественным и качественным анализом полученных данных.

**Результаты.** Эмпирическое исследование выявило доминирование внутренней, осознанной мотивации участников театральных студий: более половины респондентов руководствуются интересом к театру и кино. Наиболее значимой целью занятий является возможность выявить собственные возможности (самопознание и личностное развитие), в то время как профессионально-творческие и коммуникативные мотивы выражены слабее. В структуре приобретаемых компетенций лидируют развитие невербальной экспрессии (56,8%), воображения и фантазии, а также личностно-волевые качества. На основе полученных данных и экзистенциального подхода в статье обоснованы четыре стратегии воспитания, отражающие основные параметры воспитательного потенциала школьного театра: социализирующая, акмеологическая, культурологическая и экзистенциальная.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Впервые реализация воспитательного потенциала школьного театра рассматривается с позиции экзистенциального подхода к воспитанию. В соответствии с этим подходом выделяются основные стратегии, определяющие содержание воспитания в условиях театральной деятельности. *Практическая значимость* определяется выявлением условий, при которых участие ребёнка в театральной деятельности будет существенно влиять на его личностное развитие.

**Выводы.** Школьный театр обладает значительным воспитательным потенциалом, который заключается в создании условий для поиска ребёнком смысла собственного существования и формирования духовно-нравственного стержня личности. Театральная деятельность откры-

вает для ребёнка мир культуры, литературы и истории, вводя его в пространство подлинных нравственных ценностей.

**Ключевые слова:** школьный театр, воспитательный потенциал, духовно-нравственные ценности, социализация, экзистенциальный выбор

**Для цитирования:** Воспитательный потенциал школьного театра // М. Е. Гошин, А. В. Павлов, М. И. Рожков, В. В. Стасюк // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 20–31. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-20-31>

Original research article

## EDUCATIONAL POTENTIAL OF A SCHOOL THEATER

**M. Goshin<sup>1,2\*</sup>, A. Pavlov<sup>1</sup>, M. Rozhkov<sup>1</sup>, V. Stasyuk<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Federal Scientific Center of Hygiene named after F. F. Erisman of the Federal Service for Supervision in Protection of the Rights of Consumer and Man Wellbeing, Mytishchi, Russian Federation

<sup>3</sup> Boris Shukin Theatre Institute, Moscow, Russian Federation

\* Corresponding author, e-mail: [m.goshin@mail.ru](mailto:m.goshin@mail.ru)

Received by the editorial office 12.05.26

Accepted for publication 15.05.26

### Abstract

**Aim.** To identify the key parameters of the educational potential of school theater considering sociological and pedagogical research.

**Methodology.** Existential approach, centered on the uniqueness of the individual, freedom of choice and responsibility for one's choices formed the theoretical framework of the study. Based on the task of modern pedagogy to develop a unique personality capable of moral choice and conscious design of the future, the article assesses the educational potential of school theater. The empirical study was conducted using a questionnaire survey of 727 students of theater studios aged 7 to 18 years, followed by quantitative and qualitative analysis of the data.

**Results.** The empirical study revealed the dominance of internal, conscious motivation among participants in theater studios: more than half of the respondents are guided by an interest in theater and cinema. The most significant goal of the classes is the opportunity to identify pupils' own abilities (self-knowledge and personal development), while professional, creative and communicative motives are less pronounced. The structure of acquired competencies is dominated by the development of non-verbal expression (56.8%), imagination and fantasy, as well as personal and volitional qualities. Based on the data obtained and the existential approach, the article substantiates four educational strategies that reflect the key parameters of the educational potential of school theater: socialising, acmeological, cultural and existential.

**Research implications.** For the first time, the realisation of the educational potential of school theater has been examined from the perspective of an existential approach to education. In accordance with this approach, key strategies are identified that define the content of education in the context of theatrical activity. *Practical significance* is determined by identifying the conditions under which a child's participation in theatrical activity will significantly influence their personal development.

**Conclusion.** A school theater has a significant educational potential, which consists in creating conditions for the child to search for the meaning of their own existence and to form the spiritual and

moral core of their personality. Theater activity introduces the world of culture, literature, and history to a child, considering genuine moral values.

**Keywords:** school theater, educational potential, spiritual and moral values, socialisation, existential choice

**For citation:** Goshin, M. E., Pavlov, A. V., Rozhkov, M. I. & Stasyuk, V. V. (2026). Educational Potential of a School Theater. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2 (2), 20–31. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-20-31>

## ВВЕДЕНИЕ

Современный подход к воспитанию предполагает педагогическое сопровождение реализации человеком субъектной позиции, основанной на гуманистических и нравственных ценностях [3; 14]. Воспитательный потенциал трактуется как совокупность условий и средств, обеспечивающих эффективность этого сопровождения. Театральная деятельность в школе рассматривается как один из наиболее действенных инструментов личностного развития, поскольку, играя различные роли, ребёнок учится понимать мотивы поступков героев, сопереживать, анализировать жизненные ситуации и делать выводы [9; 10].

Теоретические основы театральной педагогики заложены в работах К. С. Станиславского, Л. А. Сулержицкого, Е. Б. Вахтангова, М. А. Чехова, Н. И. Сац [17; 18; 2; 20; 21]. В психолого-педагогической науке значительный вклад в осмысление развивающего потенциала театра внёс Л. С. Выготский, который подчёркивал, что драматизация наиболее близко и действительно связывает художественное творчество с личным переживанием ребёнка [5; 6; 7]. Современные исследования (А. Б. Никитина, Т. А. Климова, А. П. Ершова, В. М. Букатов) развивают идеи театральной педагогики как отдельного направления педагогической науки и практики, акцентируя её роль в социализации и воспитании [9; 11; 12].

Как отмечает А. Б. Никитина, школьный театр является устойчивым социокультурным явлением, которое позволяет реализовать принципы детского самоуправления, самостоятельного твор-

ческого поиска и социальной ответственности, а его воспитательный потенциал наиболее полно раскрывается при интеграции театральной деятельности во все сферы школьной жизни – от урока до общешкольных событий [9]. Исследования О. В. Рубцовой и Т. А. Посакаловой показывают, что театральные практики способствуют развитию ролевого экспериментирования в подростковом возрасте и служат эффективным средством социальной инклюзии [13; 15; 16].

Значительный интерес представляет опыт использования театральной педагогики в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. В монографии А. С. Обухова и Е. В. Пенар «Театр безграничных возможностей» на примере инклюзивного театра «Наш Балаганчик» показано, что театральная практика создаёт социальный контекст, способствующий реализации потребностей в компетентности и связанности с другими людьми, что является ключевым фактором личностного развития детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья [10]. Авторы опираются на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского и теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, что позволяет объяснить механизмы позитивных изменений у участников театральных постановок [10; 19].

Практический опыт организации театральной деятельности в системе дополнительного образования представлен в работе С. В. Сулёвой и С. М. Окуновой, где описываются такие формы работы, как театральные гостиные, импровизационные игры и постановки спектаклей, способствующие развитию творческих

способностей, воображения и эмоционального интеллекта подростков [19]. Авторы подчёркивают, что именно творчество учит ребёнка сопереживать, сочувствовать и смотреть на мир глазами другого человека [19].

В контексте экзистенциального подхода к воспитанию, развиваемого М. И. Рожковым, воспитание должно быть направлено на формирование человека, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего её смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором [3; 14]. Театральная деятельность в этом аспекте выступает пространством для поиска идентичности, осмысления ценностей и жизненных ориентиров. Культурно-историческая психология (Л. С. Выготский, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, К. Н. Поливанова) также даёт ключи к пониманию того, как совместная театральная деятельность становится источником развития в детско-взрослой общности [1; 5; 6; 7; 17; 18].

Однако, несмотря на значительное число исследований, посвящённых театральной педагогике, проблема системного анализа воспитательного потенциала школьного театра именно с позиции экзистенциального подхода остаётся недостаточно разработанной. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел на основе эмпирического изучения мотивов, целей и приобретаемых компетенций участников школьных театральных студий.

**Цель статьи:** на основе проведённого социолого-педагогического исследования описать основные параметры воспитательного потенциала школьного театра.

Для достижения цели статьи решались следующие **задачи:**

- 1) рассмотреть вовлечённость школьников в театральную деятельность;
- 2) раскрыть мотивы и цели участия школьников в театральной деятельности;
- 3) предложить стратегии воспитания учащихся в школьном театре, отражаю-

щие основные параметры воспитательного потенциала данного учреждения.

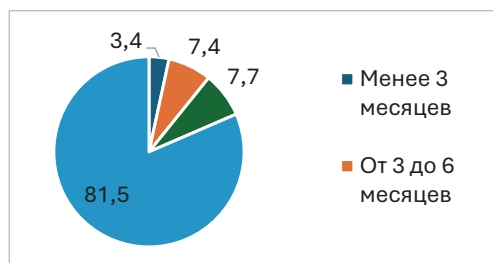
## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### Вовлечённость школьников в театральную деятельность

Изучая воспитательный потенциал школьного театра, мы провели опрос школьников, участвующих в работе театральных студий. Выборку исследования составили 727 обучающихся в возрасте от 7 до 18 лет (средний возраст – 13,19 лет; стандартное отклонение  $\pm 1,98$ ). Основное ядро выборки составляют подростки в возрасте от 11 до 16 лет, при этом наиболее часто встречаются возрастные группы 12, 13, 14 и 15 лет. В гендерной структуре преобладают девочки – 67,1% (488 чел.), доля мальчиков – 32,9% (239 чел.).

Анализ данных показал, что распределение ответов на вопрос о длительности занятий в театральной студии или кружке характеризуется выраженной асимметрией. Наиболее многочисленную группу составили участники с наибольшим стажем – те, кто занимается театральной деятельностью более двух лет (рис. 1). Эта категория является доминирующей и включает в себя абсолютное большинство опрошенных. Остальные респонденты, ответившие на вопрос, распределились между категориями с меньшим опытом занятий. Наименее представленной оказалась группа новичков со стажем до трёх месяцев, что ожидаемо для сформировавшихся творческих коллективов. Несколько более многочисленными, но всё же небольшими на фоне лидирующей группы, являются категории участников со стажем от трёх до шести месяцев и от полугода до одного года. Таким образом, выборочная совокупность характеризуется преобладанием респондентов с продолжительным опытом участия в театральных студиях, что свидетельствует о высокой вовлечённости и лояльности участников, а также о сложившемся ядре

коллективов. Доля участников с небольшим стажем (менее одного года) относительно невелика.



**Рис. 1 / Fig. 1.** Распределение респондентов по продолжительности занятий в театральной студии (в % от числа ответивших на вопрос) / Distribution of respondents by duration of classes in the theater studio (in % of the number of respondents to the question)

*Источник:* данные авторов.

### Мотивы и цели участия школьников в театральной деятельности

Распределение ответов респондентов на вопрос о мотивах начала занятий в театральной студии показало, что, вопреки распространённым представлениям о том, что дети приходят в кружки по настоянию взрослых или под влиянием моды, результаты показывают ярко выраженное доминирование внутренней,

осознанной мотивации. Абсолютным лидером стал вариант «интерес к театру и кино» – этот мотив выбрали более половины всех опрошенных (рис. 2). Если добавить к этому тех, кто руководствовался личным опытом, то получается, что почти две третьих участников пришли в театр по собственному желанию, руководствуясь искренним увлечением или внутренним ощущением, что это «их» пространство.

Анализ ответов обучающихся на вопрос о целях прихода в театральный студию выявил доминирование личностно-ориентированных мотивов над узкопрофессиональными и социальными. Наиболее значимой целью для участников стала возможность выявить свои собственные возможности – этот вариант выбрали почти двое из пяти респондентов (рис. 3), что свидетельствует о восприятии театральной деятельности как пространства самопознания и личностного роста. Существенная доля обучающихся рассматривает занятия в студии как форму качественного досуга, отмечая стремление весело и интересно провести время. Интересно, что профессионально-творческая цель – научиться исполнять роли – оказалась на втором плане по сравнению с задачами самопознания и орга-



**Рис. 2 / Fig. 2.** Почему подростки приходят в театральный студию: структура мотивов (в % от числа опрошенных) / Why teenagers come to the theater studio: the structure of motives (in % of respondents)

*Источник:* данные авторов.

низации досуга. Наименее значимым мотивом оказалось стремление найти новых друзей, что указывает на то, что социализация выступает, скорее, сопутствующим результатом театральной деятельности, нежели её первичной целью. Полученные данные подтверждают, что для современных подростков театральная студия – это прежде всего территория самоисследования и самореализации, а не просто место получения актёрских навыков или расширения круга общения.

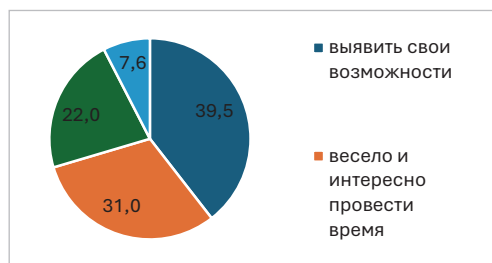


Рис. 3 / Fig. 3. Цели прихода в театральную студию (в % от числа ответивших на вопрос) / Goals of joining the theater studio (in % of the number of respondents to the question)

Источник: данные авторов.

### Стратегии воспитания учащихся в школьном театре

Понимание мотивов обращения к театральной деятельности создаёт основу для анализа её образовательных эффектов. В воспитательном процессе мы выделяем четыре стратегии: акмеологическую, социализирующую, культурологическую и экзистенциальную [3; 14].

Потенциал реализации акмеологической стратегии в школьном театре предполагает реализацию ребёнком потенциальных возможностей, осуществление того, чтобы он достиг собственной вершины. Этому способствует развитие комплекса различных компетенций. Какие же компетенции развиваются у школьников в процессе занятий в театральной студии?

Исходя из ответов обучающихся театральных кружков, структура приобретаемых компетенций демонстрирует

выраженный практическо-творческий характер театрального образования (рис. 4). Лидирующую позицию занимает развитие невербальной экспрессии: более половины респондентов (56,8%) отмечают формирование умения «говорить» телом, жестом, взглядом и мимикой, что отражает специфику театральной педагогики, направленной на освоение пластической и эмоциональной выразительности. Второе место занимает развитие воображения и фантазии, подтверждая роль театральной деятельности как пространства для стимуляции креативного мышления. Второй кластер составляют лично-волевые качества: ответственность, организованность и преодоление трудностей и страхов. Эти данные свидетельствуют о том, что занятия в театральной студии воспринимаются школьниками не только как творческая, но и как дисциплинирующая практика, способствующая формированию самоконтроля, уверенности и способности действовать в ситуации публичности. Третий блок включает социально-коммуникативные и рефлексивные умения: умение слушать, создавать что-то новое, понимать и переживать, а также адекватно оценивать свои возможности. Относительно более низкие показатели по данным позициям могут указывать на то, что эти компетенции либо развиваются менее очевидно для самих обучающихся, либо требуют более целенаправленной педагогической рефлексии в образовательном процессе.

В целом, профиль приобретаемых умений подтверждает интегративный потенциал театрального образования: оно одновременно развивает художественно-выразительные, личностные и социальные компетенции, при этом наиболее ярко учащиеся осознают прирост в области телесной выразительности и креативного воображения – ключевых маркеров театральной деятельности.

Можно видеть, что театральный кружок формирует у обучающихся широкий



**Рис. 4 / Fig. 4.** Распределение ответов обучающихся театральных кружков о приобретаемых умениях и качествах (% от числа опрошенных) / Distribution of responses from theater students about acquired skills and qualities (% of respondents)

Источник: данные авторов.

спектр компетенций – от художественно-выразительных до личностно-волевых и социально-коммуникативных. Однако этот перечень приобретает особую значимость, если рассмотреть его не как разрозненный набор умений, а как целостную систему, работающую на решение важнейших задач развития в подростковом возрасте. В этом контексте значение театральных занятий раскрывается в трёх взаимосвязанных измерениях. Если обратиться к первому аспекту – *профоринтеграции* – то становится очевидным, что театральная студия становится своеобразной лабораторией профессионального самоопределения. Здесь подростки не просто пробуют себя в актёрском мастерстве, но и открывают для себя широкий спектр профессий, связанных с искусством, коммуникацией, творчеством. Многие участники начинают понимать, что артистичность и умение работать с аудиторией востребованы в самых разных сферах – от педагогики до режиссуры, от психологии до публичных выступлений. Театральная деятельность позволяет примерить на себя различные роли, понять свои сильные стороны и осознанно подойти к выбору будущего пути.

Следующая стратегия, реализуемая в процессе педагогического сопровождения детей – *социализирующая*. Воспитание представляет собой *педагогический компонент процесса социализации*, который предполагает целенаправленные действия, ориентированные на интеграцию человека в общество, на освоение им комплекса социальных ролей [3]. В условиях театральной студии создаются условия для приобретения нового социального опыта и освоения новых социальных ролей. Как показывают исследования О. В. Рубцовой и А. В. Сидорова, театральные практики выступают эффективным средством социальной инклюзии, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья [16].

Особого внимания заслуживает динамика *патриотизма и служения Отечеству*: показатель несколько возрастает (с 14,4% до 16,6%), оставаясь при этом на периферии как ценностных приоритетов, так и воспринимаемых эффектов. Этот факт требует взвешенной интерпретации. Полученные данные не опровергают приоритеты государственной политики, но высвечивают важный нюанс: эффективное воспитание патрио-

тизма и гражданской ответственности у современных подростков требует опоры на их собственные ценностные запросы – на доброту, честность, стремление к саморазвитию. Театральная педагогика, с её акцентом на проживание, эмпатию и творческое самовыражение, оказывается естественным мостом между личными смыслами обучающихся и общественно значимыми ценностями. Иными словами, патриотизм не может быть сформирован через прямую трансляцию идеологических установок; он вырастает из повседневной практики ответственного отношения к своему делу, заботы о партнёрах по сцене, уважения к культурному наследию, которое подростки открывают для себя через классическую драматургию.

Таким образом, данные подтверждают, что театральное образование обладает значительным потенциалом для формирования просоциальных качеств, но этот потенциал реализуется по-разному в зависимости от исходной мотивации, что требует от педагогов не унифицированного, а дифференцированного подхода, учитывающего индивидуальный путь каждого обучающегося в пространстве театральной педагогики.

Воспитание предполагает *освоение человеком элементов культуры, как своего народа, так и освоение ценностей мировой культуры*. В условиях театральной студии осуществляется реализация двух взаимосвязанных задач: развитие своей этнической культурной идентичности и формирование межэтнической толерантности, которая предполагает признание права других групп людей на реализацию своих культурных ценностей и традиций. Это позволяет реализовать культурологическую стратегию воспитания. Овладевая артистическими умениями и навыками дети осваивают новый пласт культуры, связанный с театральной деятельностью. Как отмечает А. Б. Никитина, театр в этом смысле выступает целостной моделью мира, где учащиеся

встречаются с различными сферами человеческой деятельности – от рабочих и художественно-творческих до интеллектуальных профессий, требующих особых коммуникативных навыков [9].

Особое значение для реализации воспитательного потенциала школьного театра имеет реализация *экзистенциальной* стратегии воспитания. Воспитание должно быть направлено на формирование человека, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего её смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором [14]. Данная стратегия предполагает, что каждый ребёнок, молодой человек, участник театральной деятельности должен проектировать процесс своего развития, научиться делать выбор на основе приоритета нравственных ценностей и жизненных предпочтений. Кроме этого, участие в деятельности школьного театра при соответствующих условиях может способствовать коррекции жизненного самоопределения молодого человека. В исследовании А. С. Обухова и Е. В. Пенар показано, что театральная практика в инклюзивном театре способствует преодолению страхов, развитию смелости и саморегуляции участников, что напрямую связано с экзистенциальным выбором и личностным ростом [10].

В целом, полученные результаты подтверждают, что театральная педагогика работает прежде всего на развитие субъектности: подростки приходят в студию не за готовыми ответами, а за возможностью узнать себя, попробовать новые роли и выстроить собственный путь роста (рис. 5).

*Экзистенциальная самореализация и самораскрытие* представляют собой, пожалуй, самое глубокое измерение театральной деятельности. Здесь происходит настоящий диалог подростка с самим собой, поиск своей идентичности, осмысление своих ценностей и жизненных ориентиров. Через перевоплощение в различных персонажей, через прожива-



**Рис. 5 / Fig. 5.** Самооценка перспектив развития (% от числа опрошенных) / Self-assessment of development prospects (% of respondents)

*Источник:* данные авторов.

ние чужих историй и судеб молодые люди лучше понимают самих себя, свои эмоции, страхи, мечты. Театр создаёт безопасное пространство для экспериментов с собственной личностью, позволяет примерить разные модели поведения, найти свой уникальный голос. Участие в создании спектакля, ощущение причастности к творческому процессу, возможность выразить себя через искусство – всё это способствует формированию целостной личности, обретению смысла и радости от самовыражения. Для многих подростков театральная студия становится тем местом, где они впервые по-настоящему чувствуют себя нужными, талантливыми, способными создавать что-то новое и значимое.

Таким образом, воспитательный процесс в школьном театре предполагает реализацию перечисленных четырёх стратегий воспитания и комплекса последовательных действий: осуществление взаимодействия педагога и ребёнка, интериоризации ребёнком нравственных ценностей, которые становятся основой его саморазвития.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволяет утверждать, что школьный театр обла-

дает значительным воспитательным потенциалом, который реализуется через акмеологическую, социализирующую, культурологическую и экзистенциальную стратегии. Как подчёркивается в работах А. Б. Никитиной, театральная деятельность в школе является не просто формой дополнительного образования, а интегративным образовательным инструментом, пронизывающим все структуры школьной жизни [9]. Воспитание ребёнка в школьном театре предстаёт как практика, которая одновременно работает на профессиональное самоопределение, социализацию, освоение культурных компетенций и субъектно-ориентированный экзистенциальный выбор.

Опыт инклюзивного театра «Наш Балаганчик», детально проанализированный А. С. Обуховым и Е. В. Пенар, показывает, что театральная практика создаёт социальный контекст, способствующий реализации потребностей в компетентности и взаимосвязи с другими, что обеспечивает глубинное личностное развитие, особенно для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации [10]. Это подтверждается и данными нашего исследования: участники театральных студий демонстрируют высокий уровень внутренней мотивации, ориентированность на самопознание и саморазвитие, развитие невербальной экспрессии и эмоционального интеллекта.

Сопоставление данных о том, какие качества личности подростки считают наиболее важными для себя, и какие качества, по их мнению, формируются благодаря участию в театральной деятельности, открывает сложную и многомерную картину ценностно-смысловой динамики. Театральный коллектив становится пространством, где подростки на практике открывают для себя ценность кооперации, взаимной поддержки, ответственности за общий результат. Именно здесь происходит переход от индивидуалистических ориентиров к пониманию себя как части целого, что

полностью соответствует задачам воспитания гражданской солидарности и социальной ответственности. Таким образом, школьный театр может рассматриваться

как эффективная модель воспитательной среды, обеспечивающей личностное становление и экзистенциальное самоопределение подрастающего поколения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательная деятельность: учебник. М.: КноРус, 2023. 401 с.
2. Вахтангов Е. Б. Евгений Вахтангов: Материалы и статьи / сост. Л. Д. Вендровская. М.: Всероссийское театральное общество, 1959. 467 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. 2-е изд., испр. и доп. М.: Искусство, 1968. 576 с.
6. Ершова А. П., Букагов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. СПб.: Образовательные проекты, 2021. 408 с.
7. Никитина А. Б. Театральная педагогика в образовании в России и за рубежом // Школьные технологии. 2019. № 5. С. 47–51.
8. Никитина А. Б. Школьный театр как образовательный инструмент // Управление культурой. 2024. № 2. С. 17–24.
9. Обухов А. С., Пенар Е. В. «Театр безграничных возможностей»: переживание за другого и преодоление себя. М.: Библиотека журнала «Исследователь/Researcher», 2025. 228 с.
10. Поливанова К. Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 26–34. DOI: 10.17759/chp.2020160403.
11. Посакалова Т. А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 96–104. DOI: 10.17759/jmfp.2021100210.
12. Рожков М. И. Экзистенциальный подход в воспитании // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 8–15. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-6-117-8-15.
13. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
14. Рубцова О. В. Ролевое экспериментирование в подростковом возрасте: применение драмы для конструирования зоны ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17. № 2. С. 105–113. DOI: 10.17759/chp.2021170210.
15. Рубцова О. В., Сидоров А. В. «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 68–80.
16. Сац Н. И. Дети приходят в театр: Страницы воспоминаний. М.: Искусство, 1961. 311 с.
17. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Известия Саратовского университета. Серия: Психология. Педагогика. 2010. Т. 3. № 2 (10). С. 3–8.
18. Станиславский К. С. Собрание сочинений: в 9 т. М.: Искусство, 1988–1999.
19. Сулёва С. В., Окунева С. М. Возможности творческой самореализации детей в театральной студии // Дополнительное образование и воспитание. 2025. № 1. С. 2–5.
20. Сулержицкий Л. А. Повести и рассказы. Статьи и заметки о театре. Переписка. Воспоминания о Л. А. Сулержицком / общ. ред. В. Я. Виленкина. М.: Искусство, 1970. 707 с.
21. Deci E. L., Ryan R. M. Motivation and education: The self-determination perspective // Educational Psychologist. 1991. № 26 (3-4). P. 325–346. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653137.

#### REFERENCES

1. Baiborodova, L. V. & Rozhkov, M. I. (2023). *Educational Activity*. Moscow: Knorus publ. (in Russ.).
2. Vakhtangov, E. B. (1959). *Evgeny Vakhtangov: Materials and Articles*. Moscow: All-Russian Theatre Society publ. (in Russ.).
3. Vygotsky, L. S. (1991). *Imagination and Creativity in Childhood*. Moscow: Education publ. (in Russ.).

4. Vygotsky, L. S. (1996). *Pedagogical Psychology*. Moscow: Pedagogy-Press publ. (in Russ.).
5. Vygotsky, L. S. (1968). *Psychology of Art*. Moscow: Iskusstvo publ. (in Russ.).
6. Ershova, A. P. & Bukatov, V. M. (2021). *Directing a Lesson, Communication, and Teacher Behavior*. St. Petersburg: Educational Projects publ. (in Russ.).
7. Nikitina, A. B. (2019). Theater Pedagogy in Education in Russia and Abroad. In: *School Technologies*, 5, 47–51 (in Russ.).
8. Nikitina, A. B. (2024). School Theater as an Educational Tool. In: *Cultural Management*, 2, 17–24 (in Russ.).
9. Obukhov, A. S. & Penar, E. V. (2025). *Theater of Unlimited Possibilities: Empathy for Another and Overcoming Oneself*. Moscow: Library of the Researcher Magazine publ. (in Russ.).
10. Polivanova, K. N. (2020). New Educational Discourse: Schoolchildren's Well-Being. In: *Cultural-Historical Psychology*, 16 (4), 26–34. DOI: 10.17759/chp.2020160403 (in Russ.).
11. Poskagalova, T. A. (2021). History of the Development of Theatrical Practices in Education: Foreign and Domestic Experience. In: *Journal of Modern Foreign Psychology*, 10 (2), 96–104. DOI: 10.17759/jmfp.2021100210 (in Russ.).
12. Rozhkov, M. I. (2020). Existential Approach in Education. In: *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 6 (117), 8–15. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-6-117-8-15 (in Russ.).
13. Rubtsov, V. V. (1987). *Organization and Development of Joint Actions in Children during the Learning Process*. Moscow: Pedagogy publ. (in Russ.).
14. Rubtsova, O. V. (2021). Role-Playing Experimentation in Adolescence: Using Drama to Construct the Zone of Proximal Development. In: *Cultural-Historical Psychology*, 17 (2), 105–113. DOI: 10.17759/chp.2021170210 (in Russ.).
15. Rubtsova, O. V. & Sidorov, A. V. (2017). “Special Theater” as a Means of Social Inclusion: Foreign and Domestic Experience. In: *Cultural-Historical Psychology*, 13 (1), 68–80 (in Russ.).
16. Sats, N. I. (1961). *Children Come to the Theater: Pages of Memories*. Moscow: Iskusstvo publ. (in Russ.).
17. Slobodchikov, V. I. (2020). Co-eventual Educational Community – a Source of Development and a Subject of Education. In: *Bulletin of the Saratov University. Series: Psychology. Pedagogy*, 3, 2 (10), 3–8 (in Russ.).
18. Stanislavsky, K. S. (1988–1999). *Collected Works*. Moscow: Iskusstvo publ. (in Russ.).
19. Sulyova, S. V. & Okuneva, S. M. (2025). Possibilities of Children's Creative Self-Realization in a Theater Studio. In: *Supplementary Education and Upbringing*, 1, 2–5 (in Russ.).
20. Sulerzhitsky, L. A. (1970). *Stories and Short Stories. Articles and Notes on the Theater. Correspondence. Memories of L. A. Sulerzhitsky*. Moscow: Iskusstvo publ. (in Russ.).
21. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. In: *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325–346. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653137.

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гошин Михаил Евгеньевич (г. Москва) – кандидат химических наук, старший научный сотрудник кафедры непрерывного образования Государственного университета просвещения; старший научный сотрудник отдела анализа риска здоровью населения Федерального научного центра гигиены им. Ф. Ф. Эрисмана Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека;  
e-mail: m.goshin@mail.ru

Павлов Андрей Викторович (г. Москва) – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой непрерывного образования Государственного университета просвещения;  
e-mail: av.pavlov@guppros.ru

Рожков Михаил Иосифович (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Государственного университета просвещения;  
e-mail: mi.rozhkov@guppros.ru

Стасюк Валентин Валерьевич (г. Москва) – директор Центра творческих проектов Театрального института им. Б. Щукина;  
e-mail: stasjuks@mail.ru

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

*Mikhail E. Goshin* (Moscow) – Cand. Sci. (Chemistry), Senior Researcher, Department of Continuing Education, Federal State University of Education; Senior Researcher, Department of Public Health Risk Analysis, Federal Scientific Center of Hygiene named after F. F. Erisman of the Federal Service for Supervision in Protection of the Rights of Consumer and Man Wellbeing;  
e-mail: m.goshin@mail.ru

*Andrey V. Pavlov* (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Head of the Department, Department of Continuing Education, Federal State University of Education;  
e-mail: av.pavlov@guppros.ru

*Mikhail I. Rozhkov* (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Advisor to the Rector, Federal State University of Education;  
e-mail: mi.rozhkov@guppros.ru

*Valentin V. Stasyuk* (Moscow) – Director of the Center for Creative Projects, Boris Shukin Theatre Institute;  
e-mail: stasjuks@mail.ru

Научная статья

УДК 377

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-32-47

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Зотова А. А., Горлова Н. А., Яковлева Е. В.\***

*Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация*

*\* Корреспондирующий автор, e-mail: E.V.Yakovleva@inbox.ru*

*Поступила в редакцию 20.04.26*

*После доработки 24.04.26*

*Принята к публикации 30.04.26*

### **Аннотация**

**Целью** данного исследования является рассмотрение современных подходов к созданию условий для самоопределения студентов в процессе прохождения педагогической практики.

**Методология и методы исследования.** Исследование выполнено на основе методологии сравнительно-аналитического подхода. Источниковедческой базой выступили российские научно-педагогические публикации за период 2015–2025 гг. В качестве методов исследования применялся тематический анализ контента; сравнительный анализ, обобщение, классификация.

**Результаты:** на основе тематического анализа научно-педагогической литературы выявлена роль производственной (педагогической) практики в формировании профессионального самоопределения студентов педагогического вуза.

**Теоретическая и/или практическая значимость работы.** Результаты исследования не только уточняют методологический аппарат педагогической науки, но и актуализируют направления для дальнейших исследований в этой области. Изучение педагогической практики как средства формирования профессионального самоопределения позволяет рассмотреть роль практики в контексте современных требований к профессии учителя.

**Выводы.** Анализ научно-педагогической литературы позволил выявить условия формирования профессионального самоопределения будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики. В результате исследования мы пришли к выводу, что педагогическая практика представляет собой не столько инструмент отработки профессиональных навыков, сколько системообразующий компонент, определяющий процесс профессионального самоопределения будущего учителя.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, педагогическая практика, производственная (педагогическая) практика, будущий учитель.

**Для цитирования:** Зотова А. А., Горлова Н. А., Яковлева Е. В. Педагогическая практика как средство самоопределения студентов вуза // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. С. 32–47. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-32-47>

Original research article

## PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEANS OF FORMING THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A FUTURE TEACHER

**A. Zotova, N. Gorlova, E. Yakovleva\***

*Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

\* *Corresponding author, e-mail: E.V.Yakovleva@inbox.ru*

*Received by the editorial office 20.04.26*

*Revised by the author 24.04.26*

*Accepted for publication 30.04.26*

### **Abstract**

**Aim.** To consider modern approaches to the formation of professional self-determination of future teachers undergoing teaching practice.

**Methodology and methods.** The study is based on the methodology of a comparative analytical approach. The source base consisted of Russian scientific and pedagogical publications for the period 2015–2025. Thematic content analysis was used as a research method.

**Results.** Based on the thematic analysis of scientific and pedagogical literature, the role of pedagogical practice in the formation of professional self-determination of students studying at a pedagogical university has been revealed.

**Research implications.** The results of the study not only clarify the methodological framework of pedagogical science but also actualise the directions for further research in this field. The study of pedagogical practice as a means of forming professional self-determination allows us to consider the role of practice in the context of modern requirements for the teaching profession.

**Conclusions.** The analysis of scientific and pedagogical literature made it possible to identify the conditions for the formation of professional self-determination of a future teacher in the process of passing pedagogical practice. As a result of the research, it was concluded that pedagogical practice is not a tool for developing professional skills but a system-forming component that determines the process of professional self-determination of a future teacher.

**Keywords:** professional self-determination, pedagogical practice, industrial (pedagogical) practice, future teacher

**For citation:** Zotova, A. A., Gorlova, N. A. & Yakovleva, E. V. (2026). Pedagogical Practice as a Means of Self-Determination of University Students. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 32–47. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-32-47>

### **ВВЕДЕНИЕ**

Ключевой задачей государственной образовательной политики России является преобразование системы педагогического образования в перспективно ориентированную ступень, нацеленную на профессиональную подготовку педагогов, которые обеспечивают формирование и приумножение образовательного, воспитательного и социального потенциала будущих поколений. Дея-

тельность современных педагогических вузов не ограничивается реализацией образовательной функции и подготовкой кадров, она также охватывает комплекс социальных задач образования, оказывающих системообразующее воздействие на все аспекты становления личности выпускников.

В настоящее время приоритетное значение в профессиональном образовании приобретает развитие личностных

качеств будущего педагога. Данная тенденция ориентирована на человека, его развитие и самореализацию, что продиктовано запросом общества на конкурентоспособного специалиста, выступающего субъектом собственной деятельности и обладающего устойчивым профессиональным самоопределением. Л. М. Митина считает, что «профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации» [6, с. 29].

Результаты исследования студентов педагогических направлений подготовки в конце первого года обучения, приведённые в работе О. Ю. Чаптыковой, свидетельствуют, что «большинство студентов (74,07%) после окончания вуза не хотят работать в школе; 62,96% не имеют представлений о функциональных обязанностях учителя, кроме той, что он ведёт уроки по предмету; в качестве мотива выбора направления подготовки указали желание получить диплом о высшем образовании (61,11%). Однако, несмотря на низкий уровень профессионального самоопределения, большая часть студентов (75,93%) отмечает, что смогла бы работать в школе, а её личностные качества соответствуют профессионально важным качествам учителя» [14, с. 174]. Представленные результаты позволяют утверждать о необходимости целенаправленного формирования профессионального самоопределения будущего учителя.

Актуальность рассматриваемой в статье проблемы определяется недостаточной разработкой механизмов оптимального воздействия на профессионально-личностное становление студентов педагогических вузов в процессе их профессионального самоопределения.

Проблема профессионального самоопределения будущего учителя отражена в научно-педагогических исследованиях. Фундаментальные научные труды Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна акцентируют внимание на структурные элементы профессионального самоопределения, к числу которых учёные относят самостоятельность, самодеятельность, саморазвитие, основанные на положительной мотивации к определённому виду деятельности. Профессиональное самоопределение будущих учителей является предметом исследований В. И. Андреева, С. Б. Елканова, Т. А. Козловой, И. В. Поповой, Т. В. Петрушко, и др. Профессиональное самоопределение как неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности специалиста рассматривается в трудах И. В. Диннер, С. В. Шенниковой, И. В. Юденковой и др.; как условие эффективной профессиональной деятельности в работах Т. И. Рудневой, И. А. Тюрина, Ю. А. Федоровой и др.; как составляющая профессиональной культуры в исследованиях М. В. Осина, Н. С. Пряжникова и др.

Несмотря на широкое исследование рассматриваемого феномена учёными, формирование профессионального самоопределения будущего учителя на этапе профессиональной подготовки является не в полной мере изученным: есть проблемы в практической реализации полученных знаний, студенты не получают опыта решения реальных педагогических задач, недостаточно внимания уделяется формированию педагогической позиции и профессиональных ценностей, не учитывается долговременный характер развития профессионального самоопределения и становления.

В результате на стадии вхождения в профессиональную деятельность (этапе трудоустройства) у выпускников педагогических вузов нередко возникает феномен «шока реальности», который проявляется в существенном расхождении между

теоретическими знаниями, полученными в процессе обучения, и практическими требованиями образовательного процесса. Отсутствие института наставничества в школах для начинающих учителей усугубляет данную ситуацию, поскольку адаптационный период сводится преимущественно к формальному выполнению должностных обязанностей, лишённому условий для профессионального роста и развития компетенций. Как следствие, наблюдается значительная текучесть кадров среди молодых педагогов, вызванная разочарованием в выбранной профессии и несоответствием ожиданий реальной педагогической практике [1; 7; 10; 15].

В контексте профессионального становления будущих специалистов особое значение приобретает интеграция эффективной теоретической и практической подготовки, реализуемой в ходе освоения избранной профессиональной деятельности. Педагогическая практика, проводимая в условиях, максимально приближённых к реальным, наряду с профессионально-трудовой адаптацией молодых кадров, выступает ключевым фактором совершенствования условий для формирования осознанного профессионального самоопределения обучающихся. Данный вид учебной деятельности, являясь одним из важнейших компонентов образовательного процесса, оказывает существенное воздействие на процесс профессионального самоопределения студента. Именно благодаря педагогической практике будущий учитель получает возможность непосредственно соприкоснуться с реальной профессиональной деятельностью. Педагогическая практика стимулирует развитие рефлексивных механизмов, необходимых для осмысления собственных педагогических действий и личностного роста в профессии.

Целью статьи является рассмотрение современных подходов к формированию профессионального самоопределения будущих учителей в процессе прохождения педагогической практики.

#### *Задачи:*

1. Представить теоретические аспекты феномена «профессиональное самоопределение будущего учителя».

2. Выявить условия формирования профессионального самоопределения будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики.

### **ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ**

#### **Теоретические аспекты феномена «профессиональное самоопределение будущего учителя»**

Современная концепция профессионального самоопределения личности трактует данный феномен как многоуровневый и комплексный процесс. Этот процесс предопределяет не только выбор конкретной профессиональной деятельности и её специфику, но и образ жизни, условия и темп работы, причём как в сфере профессиональной, так и в личной.

Процесс профессионального самоопределения будущего педагога представляет собой многокомпонентный и динамично развивающийся феномен, включающий осознанное принятие педагогической профессии в качестве личностно значимой ценности, формирование устойчивых мотивационных установок к осуществлению преподавательской деятельности, выработку индивидуального профессионального стиля, а также конструирование долгосрочной карьерной траектории. В отличие от тривиального выбора профессии, данный процесс предполагает целенаправленное согласование нескольких ключевых аспектов: личностных качеств и способностей индивида с объективными требованиями педагогического труда; системы жизненных ценностей с социальной миссией учителя; имеющихся знаний и практических навыков с актуальными задачами современного образования.

Согласно О. Ю. Чаптыковой, профессиональное самоопределение является «действием, в ходе которого индивид осознаёт свою личность в контексте тех

критериев профессионализма, которые он определяет и принимает в обществе». Данный процесс зарождается с подбора профессии, однако его содержание не ограничивается этим этапом; на протяжении всего жизненного пути человек принимает множество решений, требующих постоянного пересмотра и уточнения [13, с. 78–80].

М. В. Осин и Г. И. Егорова перечислили ключевые факторы, влияющие на повышение уровня профессионализма. Среди них выделяются: природные склонности и дарования; условия воспитания в семье, образовательных учреждениях и профильных организациях; социально-историческая обстановка в государстве; возможность самовыражения; финансовая стабильность и независимость; а также потенциал личностного развития [2; 8].

На основе анализа научно-педагогической литературы по проблеме исследования были выделены несколько принципиальных положений, имеющих существенное значение для данной работы. Профессиональное самоопределение интерпретируется как динамическая составляющая становления личности, определяющая её место в социуме, формирующая соотношение индивида с общественно одобряемыми критериями профессионализма и последующее их принятие (Г. В. Аكوпова, А. К. Маркова, В. В. Чебышева, Н. С. Чистякова и др.).

Ряд авторов (Т. А. Козлова, И. В. Микитюк, Г. Н. Скударева и др.) рассматривает профессиональное самоопределение студентов как итог осознанного выбора, направленного на достижение профессионализма, и как процесс развития способности принимать решения и проектировать профессиональный маршрут [3; 5].

Таким образом, анализ научных работ, посвящённых профессиональному самоопределению, позволил выявить несколько существенных аспектов: совершенствование профессиональных намерений выступает целью данного процесса; познание

окружающего мира и формирование ценностных ориентиров представляют собой его этап; проявление профессионального таланта является важнейшим качеством; немаловажную роль играет развивающая предметно-пространственная среда.

Профессиональное самоопределение педагога представляет собой сложное многоаспектное образование, в структуре которого можно выделить четыре ключевые компонента: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Мотивационный компонент предполагает формирование у будущего учителя устойчивой внутренней мотивации к педагогической деятельности, принятие базовых ценностей образования и воспитания, а также глубокое осознание социальной значимости учительской профессии. Когнитивный компонент включает освоение системы психолого-педагогических знаний, понимание специфики и сущности педагогического труда, а также ознакомление с современными образовательными технологиями и методиками. Деятельностный компонент связан с приобретением практических умений в области преподавания, отработкой навыков эффективного взаимодействия с обучающимися различных возрастных групп и освоением методов организации учебно-воспитательного процесса. Рефлексивный компонент характеризуется способностью педагога анализировать собственную профессиональную деятельность, объективно оценивать свои сильные и слабые стороны как будущего специалиста и своевременно корректировать профессиональные планы и траектории развития. Этот компонент выражается в формировании профессиональной Я-концепции (восприятии себя как будущего педагога), развитии адекватной профессиональной самооценки и становлении индивидуального стиля педагогической деятельности.

Траектория профессионального самоопределения включает несколько последовательных *этапов*. (ссылки на авторов)

Первый этап, ориентировочный, реализуется в школьные годы и характеризуется знакомством с профессией учителя через призму собственного учебного опыта, формированием первичных представлений о педагогической деятельности, выявлением склонностей к взаимодействию с детьми, а также анализом собственных коммуникативных способностей.

Второй этап, связанный с поступлением в педагогический вуз или колледж, представляет собой момент выбора образовательной траектории. На данном этапе происходит осознанное принятие решения о получении педагогического образования, сопоставление индивидуальных способностей с требованиями, предъявляемыми к профессии, и углубленное изучение специфики различных педагогических специальностей.

В период обучения в образовательном учреждении осуществляется профессиональное становление будущего учителя. Указанный этап включает формирование педагогической идентичности, развитие ключевых профессиональных компетенций, осмысление социальной миссии учителя в условиях современного общества, приобретение первичного опыта педагогической деятельности, а также начало становления индивидуального стиля преподавания.

Необходимо отметить, что в период профессионального обучения процесс профессионального самоопределения будущего педагога также структурируется в виде последовательных этапов, каждый из которых характеризуется специфическими задачами и видами деятельности. На начальном, ориентационном этапе, который охватывает первый и второй курсы обучения в вузе, происходит первичное знакомство с педагогической профессией. Это реализуется посредством лекционных и семинарских занятий, а также экскурсий в общеобразовательные учреждения. Ключевым результатом данного этапа выступает формирование

базовых представлений о сущности работы учителя и проведение диагностики, направленной на выявление профессиональных интересов и склонностей обучающихся.

Второй этап, идентификационный, приходится на второй и третий курсы. Его содержательное наполнение включает первые педагогические пробы, такие как проведение микроуроков и внеурочных мероприятий. В этот период студент осуществляет соотнесение собственных личностных качеств с образом «идеального педагога», что способствует формированию и интернализации профессиональных ценностей.

Третий, практико-ориентированный этап, реализуется на третьем и четвертом курсах, совпадая с периодом педагогической практики. Он предполагает непосредственное погружение в реальную образовательную среду, самостоятельное проведение уроков и воспитательных мероприятий. Важнейшим механизмом развития на данном этапе является получение обратной связи от наставников и учеников, на основании которой происходит коррекция профессиональных установок и представлений.

Заключительный, самореализационный этап, охватывает четвёртый и пятый курсы, а также последующий период. Его ключевые задачи заключаются в закреплении индивидуального стиля преподавания, активном участии в педагогических конкурсах и научно-практических конференциях. Кроме того, на данном этапе осуществляется планирование карьерного роста и постановка долгосрочных профессиональных целей, определяющих траекторию дальнейшего развития специалиста.

После завершения обучения наступает адаптационный период, охватывающий первые годы работы выпускника. В рамках данного этапа происходит практическое применение теоретических знаний, коррекция профессиональных ожиданий, поиск собственного подхода к

обучению и воспитанию, а также определение приоритетных направлений дальнейшего профессионального роста.

Завершение адаптационного периода знаменует собой переход к стадии стабилизации и профессионального развития учителя, которая обычно наступает спустя три–пять лет работы. Данный период имеет критическое значение для эффективности дальнейшей педагогической деятельности. Он характеризуется выработкой устойчивого профессионального стиля, построением долгосрочной карьерной траектории, реализацией непрерывного профессионального самообразования, а также возможным определением научной или методической специализации.

К числу ключевых индикаторов сформированного самоопределения педагога относятся следующие характеристики (авторы):

– осознанный и мотивированный выбор педагогической профессии, исключающий случайные обстоятельства;

– отчётливое представление о собственных профессиональных целях и ценностных ориентирах;

– готовность к непрерывному самообразованию и личностно-профессиональному развитию;

– способность к адаптации в условиях динамично меняющейся образовательной среды, а также уверенность в собственных компетенциях как будущего специалиста;

– готовность к профессиональному росту и устойчивое позитивное отношение как к педагогической деятельности, так и к обучающимся.

Обобщая перечисленные положения, можно заключить, что профессиональное самоопределение будущего учителя представляет собой процесс и результат осознания себя субъектом профессионального становления, способным к принятию решений и планированию карьеры.

### **Организационно-методические условия проведения педагогической практики для самоопределения будущего педагога**

Профессиональное самоопределение будущего педагога представляет собой не единичный акт, а длительный процесс, который инициируется осознанием профессионального интереса, развивается посредством практических проб и рефлексии, и завершается обретением устойчивой профессиональной идентичности и готовности к непрерывному самосовершенствованию в педагогической сфере. Успешность данного процесса детерминируется совокупностью внутренней мотивации студента и эффективной организацией учебно-воспитательной работы в вузе, при этом особое значение приобретает педагогическая практика [1; 4; 12; 16].

Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») устанавливают следующие *типы практик*: «педагогическая вожатская практика, психолого-педагогическая практика, тьюторская, практика по классному руководству, педагогическая по организации деятельности и взаимодействия обучающихся, воспитательная работа в образовательных организациях и дошкольных организациях, просветительская, организационно-методическая, культурно научно-исследовательская работа по психологической диагностике развития школьника, комплексная педагогическая»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Методические рекомендации по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»). URL: <https://clck.ru/3UPaeU>

Педагогическая практика выступает в качестве ключевого этапа профессионального становления. Она представляет собой форму практической подготовки обучающихся по педагогическим направлениям, обеспечивающую погружение в реальную профессиональную среду. Данная форма выступает связующим звеном между теоретическими основами и практической деятельностью, способствуя осознанному формированию профессиональной идентичности будущего педагога.

К основным задачам педагогической практики можно отнести:

- упорядочение теоретических знаний в области педагогики, психологии и методики преподавания;

- выработка практических умений по организации учебно-воспитательного процесса;

- овладение функционалом учителя-предметника и классного руководителя;

- совершенствование профессионально значимых качеств и педагогического мастерства;

- укрепление профессионального самоопределения и повышение мотивации к педагогической деятельности;

- постижение логики профессиональной деятельности учителя;

- развитие навыков коммуникации с различными субъектами образовательного процесса (учащимися, коллегами, родителями).

Педагогическая практика призвана гарантировать преемственность и последовательность в освоении теоретических и практических аспектов, предполагая комплексный подход к объекту изучения и постепенное вовлечение в профессиональную деятельность. В процессе прохождения различных этапов педагогической практики у обучающихся должны формироваться и совершенствоваться профессионально-педагогические компетенции, умения и профессионально значимые личностные качества.

Учебная практика на первых двух курсах носит пассивный характер: сту-

денты на базе образовательных учреждений приобретают начальные профессиональные навыки и умения, знакомятся с нормативно-правовыми документами, получают представление о педагогической профессии и ключевых направлениях деятельности учителя в условиях средней школы. Как следствие, возрастает степень осведомлённости обучающихся относительно их будущей специальности. Отличительной чертой данной практики является ее органичное включение в учебный процесс. Опираясь на знания, полученные в рамках психолого-педагогических и специальных дисциплин, студенты подвергают анализу видеозаписи уроков, решают практические кейсы из школьной жизни, формируют профессиональную идентичность, развивают педагогическую рефлексию, осознают миссию учителя-предметника и «входят» в профессию. Задачи практики трансформируются по мере взросления студента. На четвёртом и пятом курсах обучающиеся переходят к производственной практике в образовательных организациях среднего и общего образования. Данная практика создаёт условия для самореализации и самоопределения студента как компетентного педагога, способного эффективно решать педагогические задачи.

На четвёртом и пятом курсах производственная (педагогическая) практика предполагает выполнение студентами различных видов деятельности: изучение документов, регламентирующих содержание обучения (учебные планы, программы, учебники, авторские методики, средства обучения и др.), посещение уроков учителя-наставника, самостоятельное проведение уроков, разработку конспектов занятий с использованием инновационных технологий, планирование и реализацию функций классного руководителя, проведение внеклассных мероприятий и прочее. В рамках практики студенты старших курсов проводят уроки различных типов и форм, применяя разнообразные методы и приемы обу-

чения: проблемный, репродуктивный, исследовательский, эвристический, включение игровых элементов, использование видеозаписей, работу по карточкам и т. д. Таким образом, ведущими компонентами профессиональной компетентности педагога, апробируемыми и развиваемыми в ходе практики, являются умения моделировать педагогический процесс, осуществлять воспитательные воздействия, адекватные возрастным особенностям школьников, организовывать общение, выстраивать взаимоотношения с учениками через их духовное развитие и воспитание, ориентироваться на самоопределение, самоорганизацию и самовоспитание личности, создавая условия для саморазвития школьника как субъекта деятельности, личности и индивидуальности.

Практика носит личностно-ориентированный характер, что оказывает влияние на уровень профессиональной подготовки и самоопределения студентов. У большинства из них в итоге формируется потребность в дальнейшем профессиональном самообразовании и самосовершенствовании, а также происходит осознание важности постоянного профессионального роста.

Однако следует понимать, что первичное деятельное столкновение с педагогической реальностью позволяет студенту избавиться от множества иллюзий, увидеть школу с позиции учителя-предметника, что, в свою очередь, ведёт к уточнению представлений о труде педагога, об ученике и о своём месте в школьном пространстве.

Профессиональное самоопределение будущего педагога представляет собой не столько единовременный акт выбора специальности, сколько многоуровневый процесс формирования личностного отношения к профессии, включающий соотнесение собственных качеств с миссией учителя, оценку имеющихся ресурсов и принятие ответственности за результаты педагогической деятельности. Педагогическая практика выступает

в роли своеобразного «полигона», где разворачиваются специфические механизмы профессионального становления, среди которых можно выделить следующие: (ссылка на авторов)

– механизм «пробы действия»: студент впервые самостоятельно осуществляет планирование и проведение учебных занятий и внеурочных мероприятий, принимая на себя ответственность за педагогический результат. Данный опыт существенно снижает абстрактность профессии, позволяя будущему специалисту эмпирически проверить собственную готовность и желание заниматься преподавательской деятельностью;

– столкновение с реальностью разрушает романтизированные и наивные представления о школе. Студент сталкивается с проблемами преподавания учебного предмета, разнородной мотивацией учащихся, конфликтными ситуациями и т. д. Этот этап, несмотря на свою болезненность, выполняет функцию «фильтрации» мотивации: часть студентов разочаровывается в выбранном пути, тогда как другие, напротив, укрепляются в решении стать педагогом;

– формируются методы педагогической рефлексии через ведение дневников практики, подготовку отчётов, обсуждение уроков с методистом и самоанализ. Данный механизм позволяет устанавливать причинно-следственные связи между собственными действиями и реакциями детей, выявлять ошибки и определять зоны ближайшего развития. Например, для работы с подростками, склонными к девиантному поведению, рефлексия является критически важной, поскольку без неё педагог действует реактивно, а не профессионально;

– происходит идентификация с профессией: получая обратную связь от учащихся («вы интересно объясняете»), наставника («у вас хорошо получается удерживать внимание класса») и родителей, студент начинает внутренне присваивать роль учителя;

– практика предоставляет материал для построения образа «Я-профессионал» – осмысления индивидуально-стиля педагогической деятельности, включая способы мотивации, удержания внимания, реагирования на конфликты, а также осознания собственных сильных сторон и зон, требующих поддержки.

Таким образом, педагогическая практика в процессе формирования профессионального самоопределения будущего учителя выполняет ряд функций: (авторы)

– интеграция теоретических знаний и практической деятельности: студент учится применять психолого-педагогические концепции в реальных условиях, например, реализовывать приёмы мотивации, дифференцировать учебные задания, выстраивать границы и правила класса;

– формирование профессионально значимых личностных качеств: в ходе практики развиваются эмпатия, терпение, стрессоустойчивость, гибкость и организаторские способности – те «мягкие навыки», без которых невозможна эффективная профилактика деструктивного поведения школьников;

– освоение инструментария для работы с трудными ситуациями: практика позволяет отработать базовые техники деэскалации конфликтов, установления контакта с «закрытыми» подростками, управления групповой динамикой и взаимодействия с родителями;

– погружение в школьную среду и профессиональное сообщество: студент встраивается в педагогический коллектив, наблюдает различные стили преподавания, осваивает нормы профессиональной коммуникации и педагогической этики;

– выявление дефицитов и постановка образовательных задач: в процессе практики будущий педагог чётко осознаёт, каких знаний и умений ему не хватает (например, методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, проектирования урока в соответствии с

федеральным государственным образовательным стандартом, проведения профилактической беседы), что направляет его дальнейшее обучение и самообразование.

Однако сама по себе практика не гарантирует позитивного результата. Для того чтобы она способствовала профессиональному самоопределению, необходимо соблюдение ряда условий. Прежде всего, требуется непрерывность и поэтапность: разовые практические мероприятия дают лишь фрагментарный опыт, тогда как системное прохождение практики на протяжении всего периода обучения с постепенным усложнением задач обеспечивает целостное становление.

Важнейшим условием выступает качественное наставничество: опытный учитель-наставник и вузовский методист помогают студенту осмыслить полученный опыт, предоставляют конструктивную обратную связь и поддерживают в сложных ситуациях. Необходимо внедрение рефлексивных процедур: регулярное обсуждение проведённых уроков, разбор педагогических кейсов, ведение дневника с вопросами для самоанализа, ориентированными не на констатацию действий, а на понимание их причин, эффективности и путей улучшения. Кроме того, практика должна быть органично связана с теоретическим обучением: задания на практику интегрируются в учебные курсы, (например, студент применяет на практике теорию мотивации или анализирует урок через призму возрастной психологии). Наконец, важна возможность выбора и проектирования: когда студент самостоятельно инициирует мини-проект (классный час, исследовательскую работу с детьми, профилактическую беседу), это усиливает его субъектную позицию и чувство ответственности за результаты.

Педагогическая практика не является статичной, а представляет собой динамический процесс, в ходе которого от курса к курсу последовательно усложняются

решаемые задачи, возрастает уровень самостоятельности студента и углубляется фокус рефлексии. Данная прогрессия непосредственно стимулирует развитие профессионального самосознания. Роль практики меняется на разных курсах, усложняясь параллельно с ростом профессионального самосознания.

Исходя из вышесказанного карта производственной (педагогической) практики, направленной на формирование профессионального самоопределения будущего учителя, видится нам следующим образом (табл. 1).

Из таблицы 1 следует, что каждый из этапов производственной (педагогической) практики постепенно формирует профессиональное самоопределение будущего учителя.

На этапе ориентировочной практики (формирование первичных смыслов и «проба поля») (1–2 курс) происходит раз-

рушение стереотипных представлений о профессии. Студент сталкивается не только с увлекательными занятиями, но и с рутинными аспектами, конфликтными ситуациями, а также с необходимостью ведения документации. Данный опыт выступает в качестве первичной проверки мотивации, побуждая будущего специалиста ответить на вопрос о готовности к подобным условиям. Формирование первичной профессиональной идентичности осуществляется через реализацию небольших, но значимых успешных действий. Например, когда школьники проявляют внимание к объяснениям студента или ему удается доступно донести правило, возникает устойчивое ощущение собственной полезности в данной роли.

Зарождение рефлексивных навыков происходит благодаря постановке простых вопросов, таких как «какой метод оказался эффективным?» или «чем была

Таблица 1 / Table 1

**Карта производственной (педагогической) практики / A model of industrial (pedagogical) practice aimed at the formation of professional self-determination of a future teacher**

Период практики	Задачи	Деятельность студента
Ориентировочная практика (1–2 курс)	Принять условия работы, «почувствовать» ребёнка и себя во взаимодействии, избавиться от иллюзий, сформировать первичную мотивацию	Наблюдение, изучение педагогического опыта, помощь учителю в организации внеурочной деятельности, коммуникация с учащимися, проведение отдельных фрагментов занятий.
Педагогическая, предметно-методическая практика (3 курс)	Осмыслить основы педагогической деятельности, технологии, методы и приёмы деятельности, соотнести их со своими способностями	Проведение уроков, внеклассных мероприятий, разработка конспектов и технологических карт уроков, сценариев внеклассных мероприятий, контактная работа с учащимися, анализ эффективности технологий, методов и приемов обучения и воспитания
Стажировка / преддипломная практика (4–5 курс)	Сформировать устойчивую профессиональную позицию и индивидуальный стиль, профессиональное самоопределение	Самостоятельное ведение уроков (учебной нагрузки), реализация внеурочной деятельности и воспитательных проектов, коммуникация с другими участниками учебного процесса (учащиеся, учителя, родители, администрация), самостоятельное решение педагогических задач

Источник: данные авторов.

вызвана потеря внимания у детей?». Подобный анализ учит устанавливать причинно-следственные связи между педагогическими действиями и их результатами. Для будущей профилактической работы это является фундаментальным умением, поскольку педагог обязан своевременно отслеживать динамику поведенческих проявлений учащихся и анализировать собственные реакции на них. Ориентация в многообразии профессиональных ролей достигается через наблюдение за различными стилями преподавания, а также за взаимодействием классного руководителя, психолога, социального педагога и др.

В качестве основного итога данного периода практики выступает формирование у студента дифференцированного образа профессиональной деятельности учителя. Данный образ выходит за рамки упрощённого представления, сводящего профессию исключительно к передаче знаний, и включает понимание таких функциональных ролей, как организатор учебного процесса, медиатор межличностных отношений и наблюдатель за эмоциональным состоянием учащихся.

На этапе педагогической, предметно-методической практики (3 курс) (освоение инструментария и соотнесение со своими способностями) происходит смещение акцента в сторону методической грамотности и автономности будущего учителя, что предполагает переход студента к самостоятельному проектированию и проведению как отдельных фрагментов уроков, так и целостных занятий. В круг типичных задач входят разработка технологических карт и конспектов уроков с учётом возрастных особенностей учащихся, подбор дифференцированных заданий, приемов мотивации и способов обратной связи, анализ результативности применяемых методов (вопрос о причинах успешности или неуспешности того или иного приема), а также проведение воспитательных мероприятий (классных часов, дискуссий, проектной работы).

В отношении профессионального самоопределения в данный период формируются следующие компоненты: осознание собственных педагогических предпочтений: студент начинает понимать, какие приемы (игровые, исследовательские, дискуссионные) ему ближе, в каких ситуациях он чувствует себя уверенно, а в каких испытывает напряжение; соотнесение теоретических знаний с практикой (знания возрастной психологии и педагогики перестают быть абстрактными: студент учится применять их точно, например, учитывать особенности подростковой мотивации при планировании урока, что особенно важно в подростковом возрасте); развитие профессиональной речи и позиции: формируется умение формулировать педагогические цели, объяснять выбор методов, аргументировать решения, т. е. говорить на языке профессии; происходят первые пробы в сложных ситуациях: студент может столкнуться с низкой мотивацией класса, демонстративным поведением, конфликтами; в таких условиях отрабатываются базовые навыки деэскалации и установления границ.

Ключевым результатом данного этапа является формирование понимания «как я могу учить» и появление первых контуров индивидуального стиля педагогической деятельности. Студент начинает отвечать на вопрос: «Какие мои личностные качества помогают в педагогической деятельности, а какие требуют развития?».

Этап преддипломной практики/стажировки (проектирование собственной педагогической позиции) (4–5 курс) характеризуется максимальной степенью самостоятельности и ответственности студента, который фактически реализует функции учителя: осуществляет учебную нагрузку, участвует в воспитательных проектах и разрешает педагогические кейсы.

К числу типичных задач, стоящих перед студентом, относятся: самостоятель-

ное планирование и проведение уроков по профильному предмету с ведением соответствующей документации; реализация воспитательного проекта (например, цикла классных часов, направленных на профилактику буллинга, или проекта по развитию навыков саморегуляции у подростков); работа со сложными ситуациями, включая конфликты в классе, случаи девиантного поведения, взаимодействие с родителями и специалистами школы; а также подготовка и защита педагогического проекта или отчета, предполагающего анализ собственной деятельности.

В плане профессионального самоопределения формируются следующие компоненты: профессиональная идентичность (студент стремится ответить на вопросы о том, каким учителем он является, в чём заключается его педагогическая миссия и как он понимает свою роль в образовательном процессе); субъектная позиция (возникает готовность брать на себя ответственность за педагогический результат и формулировать собственную точку зрения по дискуссионным вопросам); формируется стратегическое видение (студент выстраивает взаимосвязь между текущими задачами и долгосрочными целями, определяя, каким образом через урочную и внеурочную деятельность можно развивать у школьников навыки саморегуляции, критическое мышление, умение разрешать конфликты и т. д.); развивается готовность к непрерывному образованию: в ходе практики становятся очевидными профессиональные дефициты (например, недостаток знаний в области возрастной психологии, работы с семьёй, обучения лиц с ОВЗ и др.), что направляет выбор тем для самообразования и дальнейшего профессионального развития.

Ключевым результатом выступает формирование целостного образа «Я-педагог» и осознание того, что профессиональное самоопределение представляет собой не единовременный акт выбора, а длительный процесс осмысления и кор-

ректировки собственной педагогической позиции.

Формирование профессионального самосознания в ходе производственной (педагогической) практики невозможно без реализации комплекса *организационно-методических условий*, сопровождающих данный процесс.

К числу таких условий можно отнести:

- рефлексивные форматы работы. Речь идёт не о формальном составлении отчёта о проведенных уроках, а о детальном анализе педагогических ситуаций с использованием вопросов, направленных на осознание собственных эмоциональных реакций, профессиональных установок и их взаимосвязи с возрастными особенностями обучающихся;

- наставничество, предполагающее развивающую обратную связь. Функция наставника заключается не в оценке действий студента по шкале «правильно/неправильно», а в совместном выявлении имеющихся ресурсов и определении зон ближайшего профессионального развития;

- содержательная связь заданий для прохождения педагогической практики с теоретическими дисциплинами;

- предоставление студенту возможности выбора и проявления инициативы. Когда обучающийся самостоятельно определяет тему классного часа или формат взаимодействия с классным коллективом, он занимает позицию субъекта профессионального выбора, а не пассивного исполнителя инструкций.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы позволил выявить условия формирования профессионального самоопределения будущего учителя в процессе прохождения производственной (педагогической) практики.

В результате исследования мы пришли к выводу, что педагогическая практика представляет собой не столько инструмент отработки профессиональ-

ных навыков, сколько системообразующий компонент, определяющий процесс профессионального самоопределения будущего учителя. Центральным механизмом данного самоопределения выступает рефлексия. В отсутствие осмысления собственных действий, эмоциональных реакций, а также анализа причин успехов и неудач практическая подготовка сводится лишь к формированию набора рутинных операций. Именно рефлексивные процедуры, включающие ведение дневников, анализ кейсов и обсуждение ситуаций с наставником, обеспечивают трансформацию полученного опыта в ресурс для профессионального развития.

Интенсивность роста профессионального самоопределения будущего учителя обусловлена характеристиками организации практики. Для реализации её потенциала в контексте самоопределения необходимы такие условия, как непрерывность и постепенное усложнение заданий, развивающая обратная связь со стороны наставника, интеграция практических задач с содержанием теоретических курсов, а также предоставление

пространства для проявления инициативы обучающегося.

Включение в реальную профессиональную деятельность позволяет будущему педагогу выявить имеющиеся дефициты и определить вектор дальнейшего непрерывного образования. Столкновение с практическими задачами формирует чёткое представление о недостающих знаниях и умениях, что становится отправной точкой для последующего самообразования. Данный аспект непосредственно соотносится с проблемой отсутствия целостной системы непрерывного педагогического образования, которая представляла интерес.

Следовательно, грамотно спроектированная, поэтапная и насыщенная рефлексивными элементами педагогическая практика трансформирует единовременный акт выбора профессии в осознанную траекторию профессионального самоопределения будущего учителя.

Проведённый анализ подтверждает, что производственная (педагогическая) практика является эффективным инструментом формирования профессионального самоопределения будущего учителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюкова О. И. Педагогическая практика как пространство профессионального самоопределения будущего учителя-филолога // Образование: путь в профессию. 2025. Т. 2, № 3. С. 19–26. DOI: 10.51609/3034-1817\_2025\_2\_03\_19.
2. Егорова Г. И., Осин М. В. Развитие самоопределения как основы культуры профессиональной успешности будущего учителя // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 2 (238). С. 78–87. DOI: 10.25198/1814-6457-238-78.
3. Козлова Т. А. К вопросу о профессиональном самоопределении студентов педагогического вуза // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 8-й Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием (Ульяновск, 09–10 июля 2020 года) Ульяновск: Зебра, 2020. С. 260–264.
4. Колесова С. В. Позитивная мотивация студентов к продолжению педагогического образования // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 1 (62). С. 324–329. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.532.
5. Микитюк И. В., Скударева Г. Н. Проблема профессионального самоопределения будущего учителя: сущность, диагностический ресурс, педагогические условия // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2024. № 3. С. 113–119.
6. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
7. Орлов А. А. О методологии исследования проблем становления студента педагогического вуза как субъекта профессионального самоопределения // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 06–07 декабря 2021 года). М.: Российская академия образования, 2022. С. 46–50.

8. Осин М. В. Социокультурный дискурс развития культуры профессиональной успешности как условие самоопределения, благополучия будущего учителя // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 4 (240). С. 196–201.
9. Павлова А. Б., Брекина О. В., Солдатов Д. В. Профессиональная направленность как фактор профессионального самоопределения студентов педагогических университетов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-4. С. 87–90.
10. Петрушко Т. В. Социально-психологические проблемы в вопросе профессионального самоопределения педагога // Молодой учёный. 2023. № 47 (494). С. 192–194.
11. Попова И. В. Профессиональное самоопределение студентов педагогического вуза // Ratio et Natura. 2025. № 2 (14). URL: <https://ratio-natura.ru> (дата обращения: 10.10.2025).
12. Христидис Т. В. Развитие мотивации к профессиональной деятельности: опыт педагогической практики // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 6 (116). С. 97–106. DOI: 10.24412/1997-0803-2023-6116-97-106.
13. Чаптыкова О. Ю. Подготовка будущего учителя к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 78–83.
14. Чаптыкова О. Ю. Профессиональное самоопределение будущего учителя // Вестник педагогических наук. 2021. № 7. С. 174–178.
15. Чудина Е. Е. Профессиональное саморазвитие как условие самоопределения будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (165). С. 99–105.
16. Щенникова С. В., Юденкова И. В. Условия эффективного развития профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Приволжский научный вестник. 2014. № 12-4 (40). С. 67–70.

#### REFERENCES

1. Biryukova, O. I. (2025). Pedagogical Practice as Space for Professional Self-Determination of Future Philology Teachers. In: *Education: The Path to the Profession*, 2, 3, 19–26. DOI: 10.51609/3034-1817\_2025\_2\_03\_19 (in Russ.).
2. Egorova, G. I. & Osin, M. V. (2023). Developing Self-Determination as the Basis for a Culture of Professional Success in Future Teachers. In: *Bulletin of the Orenburg State University*, 2 (238), 78–87. DOI: 10.25198/1814-6457-238-78 (in Russ.).
3. Kozlova, T. A. (2020). On Professional Self-Determination of Students of a Pedagogical University. In: *The Category of "Social" in Modern Pedagogy and Psychology: Proceedings of the 8th All-Russian Scientific and Practical Conference with Distance and International Participation (Ulyanovsk, July 9–10, 2020)* Ulyanovsk: Zebra publ., pp. 260–264 (in Russ.).
4. Kolesova, S. V. (2023). Positive Motivation of Students to Continuing Pedagogical Education. In: *Business. Education. Law*, 1 (62), 324–329. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.62.532 (in Russ.).
5. Mikityuk, I. V. & Skudareva, G. N. (2024). The Problem of Professional Self-Determination of Future Teachers: Essence, Diagnostic Resource, Pedagogical Conditions. In: *Bulletin of the State Humanitarian and Technological University*, 3, 113–119 (in Russ.).
6. Mitina, L. M. (1997). Personal and Professional Development of a Person in New Socio-Economic Conditions. In: *Voprosy Psichologii*, 4, 28–38 (in Russ.).
7. Orlov, A. A. (2022). On the Methodology of Studying the Problems of Development of a Student of a Pedagogical University as a Subject of Professional Self-Determination. In: *Prospects for the Development of Research in the Field of Educational Sciences: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Moscow, December 6–7, 2021)*. Moscow: Russian Academy of Education publ., pp. 46–50 (in Russ.).
8. Osin, M. V. (2023). Sociocultural Discourse of Developing a Culture of Professional Success as a Condition for Self-Determination and Well-Being of Future Teachers. In: *Bulletin of the Orenburg State University*, 4 (240), 196–201 (in Russ.).
9. Pavlova, A. B., Brekina, O. V. & Soldatov, D. V. (2024). Professional Orientation as a Factor in Professional Self-Determination of Students of Pedagogical Universities. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 83 (4), 87–90 (in Russ.).

10. Petrushko, T. V. (2023). Social and Psychological Problems in the Issue of Professional Self-Determination of a Teacher. In: *Young Scientist*, 47 (494), 192–194 (in Russ.).
11. Popova, I. V. (2025). Professional Self-Determination of Students of a Pedagogical University. In: *Ratio et Natura*, 2 (14). URL: <https://ratio-natura.ru> (accessed: 10.10.2025) (in Russ.).
12. Khristidis, T. V. (2023). Developing Motivation for Professional Activity: Experience of Pedagogical Practice. In: *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 6 (116), 97–106. DOI: 10.24412/1997-0803-2023-6116-97-106 (in Russ.).
13. Chptykova, O. Yu. (2019). Preparing Future Teachers for Pedagogical Support of Schoolchildren's Professional Self-Determination. In: *Vocational Education and the Labor Market*, 3, 78–83 (in Russ.).
14. Chptykova, O. Yu. (2021). Professional Self-Determination of Future Teachers. In: *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 7, 174–178 (in Russ.).
15. Chudina, E. E. (2022). Professional Self-Development as a Condition for Self-Determination of Future Teachers. In: *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 2 (165), 99–105 (in Russ.).
16. Shchennikova, S. V. & Yudenkova, I. V. (2014). Conditions for the Effective Development of Professional Self-Determination of Students of a Pedagogical University. In: *Privolzhsky Scientific Bulletin*, 12-4 (40), 67–70 (in Russ.).

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Зотова Анастасия Андреевна* (г. Москва) – специалист по учебно-методической работе кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения, соискатель учёной степени кандидата педагогических наук;  
e-mail: [naszotova@yandex.ru](mailto:naszotova@yandex.ru)

*Горлова Наталья Алексеевна* (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате Государственного университета просвещения;  
ORCID: 0000-0003-0325-2476; e-mail: [na\\_ghorlova@yandex.ru](mailto:na_ghorlova@yandex.ru)

*Яковлева Елена Валериевна* (г. Москва) – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения;  
ORCID: 0000-0002-5404-846X; e-mail: [E.V.Yakovleva@inbox.ru](mailto:E.V.Yakovleva@inbox.ru)

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Anastasia A. Zotova* (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Specialist of Educational and Methodological Work, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;  
e-mail: [naszotova@yandex.ru](mailto:naszotova@yandex.ru)

*Natalya A. Gorlova* (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Advisor to the Rector's Office, Federal State University of Education;  
ORCID: 0000-0003-0325-2476; e-mail: [naghorlova@yandex.ru](mailto:naghorlova@yandex.ru)

*Elena V. Yakovleva* (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;  
ORCID: 0000-0002-5404-846X; e-mail: [E.V.Yakovleva@inbox.ru](mailto:E.V.Yakovleva@inbox.ru)

Научная статья

УДК 37.013.41+ 37.018

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-48-60

## МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ВЫБОРА ПОДРОСТКА И СПЕЦИФИКА ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В РАЗНОВОЗРАСТНОМ ДЕТСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

**Иванова И. В.<sup>1</sup>, Рожков М. И.<sup>2</sup>, Девятерикова Е. В.<sup>3</sup>, Павлов А. В.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга, Российская Федерация

<sup>2</sup> Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Дворец творчества, г. Кострома, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: mir-46@mail.ru

Поступила в редакцию 17.04.26

Принята к публикации 23.04.26

### Аннотация

**Целью** данной статьи является описание модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, её ключевых компонентов – закономерностей, принципов, педагогических средств, условий, а также рассмотрение особенностей воплощения рассматриваемой модели в контексте разновозрастного детского объединения.

**Методология и методы.** Исследование опирается на экзистенциальный подход к воспитанию. Основными методами выступили теоретический анализ научной литературы в области воспитания современного ребёнка, а также обращение к анализу исследования нравственных идеалов подростков, проведённого в г. Калуге и Калужской области в 2025 г. (n=1065), отдельные результаты которого актуализируют необходимость целенаправленной воспитательной деятельности, ориентированной на интериоризацию взрослеющей личностью нравственных ценностей как основы экзистенциального выбора.

**Результаты.** Результатами исследования стала разработка научно-обоснованной модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, представленная системой взаимосвязанных компонентов, воплощение которой в работе с подростками позволит, с одной стороны, создать условия для интериоризации нравственных ценностей в сознании взрослеющей личности, с другой стороны, содействовать осмысленному самостоятельному поиску и определению обучающимися нравственных ориентиров. Существенным результатом проведённого исследования является выявление специфических особенностей реализации модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора в условиях разновозрастного детского объединения, что расширяет область применения разработанной модели, а также демонстрирует её гибкость и вариативность.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Результаты исследования обосновывают экзистенциальный подход к педагогическому сопровождению экзистенциального выбора подростка и ориентируют педагогическое сообщество на реализацию экзистенциальной стратегии воспитания, при которой каждому ребёнку предоставляется возможность выражения субъектности в контексте ценностно-ориентированной образовательной среды, а также стимулируется нравственное самосовершенствование через осуществление ребёнком нравственной рефлексии, самовыражение на основе сформированных нравственных ценностей.

*Практическая значимость* исследования, прежде всего, заключается в возможности применения модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка в образовании, в том числе, в её вариативных форматах, в частности, в разновозрастных детских объединениях.

**Выводы.** Выявлено, что нравственное воспитание в контексте современных социокультурных условий, с одной стороны, должно учитывать специфику самоидентификации взрослеющей личности, предопределенную тенденциями, связанными с вхождением в жизнь человека средств виртуальной коммуникации. С другой стороны, воспитательный процесс должен носить событийный характер и предоставлять каждому воспитаннику возможность для самовыражения, реализации им своей субъектности, ощущения сопричастности к происходящим воспитательным событиям. Сделан акцент на том, что личность формируется в процессе взаимодействия с референтным взрослым, организующим событийную воспитательную среду, в которой возможно формирование и принятие ребёнком нравственных идеалов, основанных на высоких моральных ценностях и экзистенциальных смыслах.

**Ключевые слова:** экзистенциальный подход к воспитанию, модель педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, нравственный идеал, событийность, ценностно-ориентированная образовательная среда, разновозрастное детское объединение.

**Благодарности и источники финансирования:** работа выполнена в рамках гранта Российского научного фонда на тему «Нравственный идеал современного ребёнка и педагогическое сопровождение его формирования» № 25-28-20461 (<https://rscf.ru/project/25-28-20461>).

**Для цитирования:** Модель педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка и специфика её реализации в разновозрастном детском объединении / Иванова И. В., Рожков М. И., Девятерикова Е. В., Павлов А. В. // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. 48–60. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-48-60>

Original research article

## A MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A TEENAGER MAKING AN EXISTENTIAL CHOICE AND THE SPECIFICITY OF ITS IMPLEMENTATION IN A MIXED-AGE CHILDREN'S ASSOCIATION

*I. Ivanova<sup>1</sup>, M. Rozhkov<sup>2</sup>, E. Devyaterikova<sup>3</sup>, A. Pavlov<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russian Federation*

<sup>2</sup>*Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

<sup>3</sup>*Palace of Creativity, Kostroma, Russian Federation*

<sup>\*</sup>*Corresponding author, e-mail:mir-46@mail.ru*

*Received by the editorial office 17.04.26*

*Accepted for publication 23.04.26*

### **Abstract**

**Aim.** To describe a model of pedagogical support for a teenager, making an existential choice, and its key components such as patterns, principles, pedagogical tools, conditions, as well as to consider the features of the implementation of the model in question in the context of a mixed-age children's group.

**Methodology.** The study is based on an existential approach to education. The primary methods used included a theoretical analysis of scientific literature on modern child education, as well as an

analysis of a study of adolescent moral ideals conducted in Kaluga and the Kaluga region in 2025 (n=1,065). Some of the results highlight the need for targeted educational activities aimed at internalising moral values as a foundation for existential choice in maturing individuals.

**Results.** The study resulted in the development of a scientifically based model of pedagogical support for adolescent existential choice, represented by a system of interconnected components. Its implementation in work with adolescents will, on the one hand, create conditions for the internalisation of moral values in the consciousness of maturing individuals and, on the other, facilitate students' meaningful, independent search for and identification of moral guidelines. A significant result of the study is the identification of specific features of the implementation of the model of pedagogical support for existential choice in a mixed-age children's group, expanding the scope of the developed model and demonstrating its flexibility and variability.

**Research implications.** The study's findings substantiate an existential approach to pedagogical support for adolescent existential choice and guide the teaching community toward implementing an existential education strategy that provides each child with the opportunity to express their agency within a value-oriented educational environment and encourages moral self-improvement through moral reflection and self-expression based on established moral values. The practical significance of the study lies primarily in the potential application of this model of pedagogical support for adolescent existential choice in education, including in its various formats, particularly in mixed-age children's groups.

**Conclusions.** It has been established that moral education in the context of modern sociocultural conditions, on the one hand, must consider the specific self-identification of maturing individuals, predetermined by trends associated with the introduction of virtual communication tools into human life. On the other hand, the educational process should be event-driven and provide each student with the opportunity for self-expression, the realisation of their agency, and a sense of involvement in ongoing educational events. Emphasis is made on the fact that personality is formed through interaction with a reference adult, who creates an event-driven educational environment in which the child can develop and embrace moral ideals based on high moral values and existential meanings.

**Keywords:** existential approach to education, model of pedagogical support for the existential choice of a teenager, moral ideal, eventfulness, value-oriented educational environment, mixed-age children's association.

**Acknowledgements.** The study was carried out with the support of the Russian Science Foundation Grant no. 25-28-20461 on the topic "The Moral Ideal of a Modern Child and Pedagogical Support for Its Formation" (<https://rscf.ru/project/25-28-20461>).

**For citation:** Ivanova, I. V., Rozhkov, M. I., Devyaterikova, E. V. & Pavlov, A. V. (2026). A Model of Pedagogical Support for a Teenager Making an Existential Choice and the Specificity of Its Implementation in a Mixed-Age Children's Association. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 48–60. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-48-60>

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростков обусловлена современными процессами развития отечественного и мирового образования, ориентированных на формирование свободной личности, готовой к самостоятельному и ответственному выбору, отвечающему на вопрос «Каким быть?». Речь идёт об

экзистенциальном выборе, который, согласно Д. А. Леонтьеву, представляет собой «выбор, связанный с жизненным самоопределением и предполагающий проявление осознанной самостоятельности и осуществление нравственной рефлексии» [6, с. 13–14],

Экзистенциальный выбор представляет собой сложный интегративный процесс, готовность к которому формиру-

ется в подростковом возрасте. Согласно В. Н. Дружинину, готовность к совершению экзистенциального выбора, предопределяемая наличием сформированной ценностно-смысловой сферы, способностями к осуществлению рефлексии, в том числе нравственной, наблюдается с подросткового возраста [2]. В. И. Плэмэдялэ обращает внимание на то, что именно «...в подростковом возрасте ценности становятся основой для формирования важнейших свойств личности, помогают в поиске своего места в окружающем мире, в оценке поступков своих и других людей, в усвоении и трансляции этических и нравственных норм, которые ребёнок выбирает для себя как жизнеобразующие» [9, с. 126].

Однако результаты педагогических и психолого-педагогических исследований, проведённых за последние 5 лет, указывают на то, что зачастую современное подростки оказываются не готовыми к экзистенциальному выбору в виду того, что у них слабо развиты: критическое мышление, рефлексия, не выстроена иерархия смысло-жизненных ориентаций, отсутствует интериоризация ценностей. В частности, результаты исследования, проведённого в сентябре 2023 г. среди старшеклассников (n=2500, Курская обл.) под руководством профессора А. В. Репринцева, указывают на тенденцию об активном изменении ценностно-смысловой сферы взрослеющей личности под влиянием неконтролируемого потребления интернет-ресурсов [10].

И. Н. Федосеев отмечает, что следствием активного вхождения Интернета в жизнь современного ребенка является формирование тенденции осуществления экзистенциального выбора в опоре на ценности, пропагандируемые в онлайн-пространстве [14]. О становлении экзистенциальной сферы взрослеющей личности в ориентире на ценности, транслируемые в виртуальной среде, в своих научных трудах пишут П. А. Петряков, М. Н. Певзнер, А. С. Шустров и другие учёные [6].

Изучая тенденции трансформации ценностей, И. Мамбетасан пишет, что сегодня «...отмечается кризис ценностной системы, проявляющийся в снижении морально-нравственных норм, отсутствии чётких правил, императивов и принципов» [7, с. 100].

Проведённое нами в 2025 г. исследование, направленное на изучение нравственных идеалов современных подростков, показало, что весомая часть подростков (15,21%) не имеет нравственного идеала, т. е. они не определились, на кого хотят быть похожими (в исследовании приняли участие 1065 обучающихся в возрасте от 11 до 14 лет, проживающих в городе Калуге и Калужской области) [5]. Полученные результаты свидетельствуют о востребованности целенаправленной воспитательной деятельности, ориентированной на интериоризацию нравственных ценностей и предполагающей педагогическое сопровождение экзистенциального выбора.

Обращаясь к Указу Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», отметим, что формирование подрастающего поколения, разделяющего традиционные ценности, составляющие основу российского общества, является сегодня одной из важнейших задач развития образования в Российской Федерации<sup>1</sup>.

Зарубежные исследователи также пристальное внимание уделяют анализу тенденций формирования ценностно-смысловой сферы личности детей и молодёжи, наблюдаемых в настоящее время в связи с распространением интернет-сообществ и активным проникновением

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 24.04.2026).

информационных технологий в жизнь социума. С. Маклафлин, К. Кристьянсон, Дж. Ли, Ю. Ся и другие зарубежные исследователи отмечают именно влияние интернет-ресурсов в качестве ключевого фактора, способствующего падению общего уровня воспитанности подрастающего поколения [15; 16].

Действительно, человеку сегодня предоставлен огромный объём информации, разнообразной по нравственному содержанию, идейному наполнению и представленной в различных формах в сети Интернет. Безусловно, в таких условиях подростку сложно адекватно оценить ситуацию и своевременно отреагировать на предлагаемую информацию, осуществить самостоятельный осознанный выбор. Востребованными становятся разработка, теоретическое обоснование методологических подходов, ориентированных на воплощение идей педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростков в условиях образования.

**Целью данной статьи** является описание модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, её ключевых компонентов – закономерностей, принципов, педагогических средств, условий, а также рассмотрение особенностей воплощения рассматриваемой модели в контексте разновозрастного детского объединения.

#### **Задачи статьи:**

1. Научно-методическое обоснование и раскрытие модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка.

2. Обоснование и рельефное описание ключевых компонентов разрабатываемой модели.

3. Освещение педагогических средств как составляющих технологического компонента модели, направленных на создание и поддержание ценностно-ориентированной образовательной среды как пространства, содействующего интериоризации взрослеющей личностью нравственных ценностей.

4. Рассмотрение роли референтного взрослого как ведущего фактора, предопределяющего эффективность воплощения модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка в образовательной практике.

5. Выявление и изложение специфики реализации рассматриваемой модели в условиях разновозрастного детского объединения.

## **ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ**

### **Научно-методическое обоснование модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка**

В настоящее время особенно востребованным является обращение к идеям *экзистенциальной педагогики* с её вниманием к уникальности человеческой личности и ее праву на свободу и развитие, представляет собой одно из перспективных направлений, позволяющее сочетать традиционные ценности с современными образовательными задачами [12].

Целевой ориентир на создание условий для интериоризации в сознании подростков нравственных ценностей, предполагает выстраивание отношений сотрудничества между подростками и взрослыми референтными людьми, ориентированными на помощь в формировании у обучающихся субъектной позиции, в осознании ими свободы и ответственности за свой выбор. Воспитание, реализующее этот ориентир, содействует формированию свободной и ответственной личности, готовой к экзистенциальному выбору, что видится возможным в опоре на методологию экзистенциальной педагогики [13].

В качестве методологической базы проектирования модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка является *рефлексивно-ценностный подход*, разработанный в научной школе экзистенциальной педагогики и основанный на идее взаимо-

обусловленности развития рефлексии и ценностей, детерминация которых задается ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды [4]. Теоретической основой подхода выступили: теория преодоления Р. Х. Шакурова, идеи смысла жизни и строительства человеком себя и своей судьбы К. А. Абульхановой-Славской, Д. А. Леонтьева, В. Франкла, экзистенциальный подход к воспитанию М. И. Рожкова, а также идея ценностно-смыслового осознания деятельности Н. В. Клюевой.

Рефлексивно-ценностный подход представляет собой метод познания, основанный на идее единства субъекта и образовательной среды, при актуализации *рефлексии и ценностно-смысловой сферы личности* [4], что полностью отвечает цели и задачам педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка.

**Целью** такого сопровождения является формирование готовности подростка к экзистенциальному выбору в соответствии с принятым решением, основывающемся на сформированных смыслозначенных ориентациях.

Опираясь на процессуальные основы экзистенциального выбора подростка, делаем вывод, что достижение данной цели достигается через решение комплекса **задач**:

– формирование, осознание, принятие, интериоризация нравственных ценностей и руководство ими в своей деятельности (по Д. А. Леонтьеву, В. Н. Дружинину);

– формирование у подростка потребности в самовоспитании (по М. И. Рожкову, Л. В. Байбуродовой);

– формирование восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для самовоспитания и саморазвития (по Р. Х. Шакурову);

– формирование субъектности, рефлексии и прогностических способностей как компонентов готовности к экзистен-

циальному выбору (по Б. Г. Ананьеву, В. А. Петровскому, А. В. Петровскому, М. Г. Ярошевскому, И. В. Бестужеву-Ладе).

Педагогическое сопровождение экзистенциального выбора подростка, базирующееся на рефлексивно-ценностном подходе, осуществляется в *ценностно-ориентированной образовательной среде*, в которой сопровождающим целенаправленно проводится педагогическая работа по формированию нравственных ценностных ориентаций и рефлексии сопровождаемых [4].

Выстраивать педагогическое сопровождение экзистенциального выбора подростка на основе рефлексивно-ценностного подхода – значит принимать во внимание целевые установки того вида образования, в рамках которого осуществляется педагогическое сопровождение (общее / дополнительное / семейное), учитывать его педагогические возможности в формировании готовности подростка к экзистенциальному выбору, обусловленные принципами организации данного вида образования, а также учитывать закономерности общих педагогических процессов. Всё это находит своё отражение в моделировании процесса педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка.

#### **Ключевые компоненты модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка**

Модель педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, базирующаяся на рефлексивно-ценностном подходе, представляя собой систему, состоит из шести взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

1) *целевой*, который обозначает вопросы целеполагания;

2) *ценностно-мотивационный*, который представлен закономерностями и принципами сопровождения;

3) *структурно-операциональный/технологический*, который раскрывает процесс сопровождения через этапы, методы, методики, техники, формы, условия сопровождения;

4) *структурно-функциональный*, на котором обозначены функции сопровождения;

5) *критериально-оценочный*, включающий в себя критерии и оценочные компоненты готовности подростка к экзистенциальному выбору;

6) *результативный компонент*, в котором обозначены характеристики и уровни готовности подростка к экзистенциальному выбору.

Рефлексивно-ценностный подход как методологическая база модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка позволяет интегрировать используемые в педагогике методологические закономерности и принципы, раскрытые нами применительно к решению задачи по организации педагогического взаимодействия, направленного на интериоризацию в сознании подростка нравственных ценностей.

Основываясь на теоретических исследованиях ученых в области методологии философии, педагогики и психологии, обозначим следующие *закономерности*, отражающие в себе общее, особенное и единичное в объективных, существенных, повторяющихся связях между компонентами педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка:

– гуманистическое взаимодействие между педагогом и подростком (по И. И. Фришман, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк и др.);

– событийность жизнедеятельности подростка и его взаимодействия с референтным взрослым (по Л. В. Байбородовой, А. В. Репринцеву, М. А. Фризен, Т. В. Машаровой и др.);

– наличие поля самореализации (по А. В. Волохову).

Конкретизация закономерностей осуществлена в *принципах*, которые важно учитывать, организуя педагогическое сопровождение экзистенциального выбора подростка. Согласно Н. М. Борытко, принципы, как регуляторы, «... задают стратегию деятельности педагога, определяющую способ реагирования на ситуации и характер собственной активности, выбор профессионального поведения» [1, с. 20].

Комплекс общепедагогических и специфических принципов, предложенных нами в рамках теоретико-методологического обоснования модели рассматриваемого сопровождения, представлен в таблице 1.

Педагогическое сопровождение экзистенциального выбора реализует следующие *функции*:

– целевые (социально-ориентирующая, развивающая, обучающая, воспитывающая);

– инструментальные (фасилитирующая, коучинговая, наставническая);

– вспомогательная (диагностическая).

Основным результатом, на который ориентировано сопровождение, является положительная динамика развития готовности подростка к экзистенциальному выбору, что составляет *результативный компонент модели*.

*Критериями готовности подростка к экзистенциальному выбору* выступают: экзистенциальный и саморегуляционные критерии, по динамике развития которых (применительно к соответствующим сферам личности: экзистенциальной и саморегуляционной) можно судить об эффективности реализации педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка. Речь идёт о содержании *критериально-оценочного компонента модели сопровождения*.

1. Осветить педагогические средства технологического компонента модели педагогического сопровождения подростка.

2. Рассмотреть роль референтного взрослого как ведущего фактора, пре-

Таблица 1 / Table 1

**Комплекс закономерностей и соответствующих им принципов педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка / A set of patterns and adherence to pedagogical support for a teenager's existential choice**

Закономерности	Принципы	
	Общепедагогические принципы	Специфические принципы
– гуманистическое взаимодействие между педагогом и подростком (по И. И. Фришман, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк и др.)	– принцип конвенциональности (по М. И. Рожкову); – принцип центрирования (по М. И. Рожкову)	– принцип тьюторского педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка (по Л. В. Байбородовой)
– событийность жизнедеятельности подростка и его взаимодействия с референтным взрослым (по Л. В. Байбородовой, А. В. Репринцеву, М. А. Фризен, Т. В. Машаровой и др.)	– принцип нравственного саморегулирования (по Т. Н. Сапожниковой); – принцип оптимистической стратегии воспитания (по М. И. Рожкову); – принцип социального закаливания (по М. И. Рожкову); – принцип актуализации ситуации (по Т. В. Машаровой)	– принцип актуализации рефлексии (по Т. Н. Гущиной)
– наличие поля самореализации (по А. В. Волохову)	– принцип индивидуализации в работе с детьми (по М. И. Рожкову)	– принцип ценностного отношения к своей деятельности (по А. Н. Леонтьеву)

Источник: данные авторов.

допределяющего эффективность воплощения модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка в образовательной практике.

3. Раскрыть специфику реализации рассматриваемой модели в условиях разновозрастного детского объединения.

**Педагогические средства как составляющие технологического компонента модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка**

Применение рефлексивно-ценностного подхода, на котором строится педагогическое сопровождение экзистенциального выбора, предполагает целенаправленное развитие рефлексивной и ценностно-смысловой сфер личности подростков, что обеспечит формирование готовности к экзистенциальному

выбору при условии интериоризации нравственных ценностей. Данные ориентиры предполагают **два вектора педагогического сопровождения** (развитие нравственной рефлексии и развитие ценностно-смысловой сферы личности), интегрированная реализация которых содействует интериоризации нравственных ценностей в сознании подростка. Это нашло отражение в отборе педагогических средств сопровождения. Речь идёт об использовании комплекса педагогических средств, ориентированных на организацию рефлексивных рассуждений обучающихся, осуществление ими нравственной рефлексии.

В качестве **технологической составляющей** педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка отметим перечень педагогических средств, направленных на развитие рефлексии и

интериоризацию нравственных ценностей:

- методика реальных стимулирующих дилеммных ситуаций;
- методика проблемных ситуаций;
- методика «О трудностях на пути к цели»;
- индивидуальная карта подростка «Я познаю себя»;
- дневник саморазвития, портфолио [3; 4] и другие технологии и методы, применение которых содействует развитию ценностно-смысловой и рефлексивно-оценочной сфер подростка.

Воспитательная деятельность должна быть индивидуально-ориентированной и это касается не только целенаправленного отбора педагогических средств, содействующих формированию и принятию нравственных ценностей, развитию нравственной рефлексии, но и средств, обеспечивающих поиск им путей совершенствования своей личности [11]. Важным является нестандартность содержания, рассматриваемого на занятии, а также новизна используемых методов и приемов, их вариативность, элементы педагогической импровизации, всевозможные интерактивные подходы к организации рефлексивных рассуждений детей. Всё это содействует достижению событийности воспитательного процесса и сопричастности к нему со стороны каждого воспитанника.

#### **Роль референтного взрослого в организации педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка**

Эффективность реализации педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка обеспечивается соблюдением **комплекса условий**:

- наличие событийности воспитательной деятельности;
- референтность сопровождающего, создающего событийную образовательную среду;

– тьюторская позиция сопровождающего;

– наличие ценностного отношения сопровождающего и сопровождаемого к своей деятельности;

– индивидуальный характер отбора содержания и методического оснащения ценностно-ориентированной образовательной среды с учётом интересов и потребностей сопровождаемого.

В качестве одного из ключевых условий эффективности сопровождения отметим референтного взрослого, организующего сопровождение и являющего носителем нравственных ценностей и обладателем активной жизненной позиции. Именно от того, какие идеи он несёт, как реализует воспитательный процесс, во многом зависит содержание принятых воспитанниками ценностей. Референтный взрослый, создавая событийную воспитательную среду, в которой каждый ребёнок чувствует себя сопричастным к происходящему, обращается к субъектности личности подростка, что выражаемой в выборе им видов деятельности, содержания и форм взаимодействия, в обмене мнениями, идеями, мыслями и планами. В такой среде, ориентированной на личность ребёнка, возможно формирование и принятие ребёнком нравственных идеалов, основанных на высоких моральных ценностях и экзистенциальных смыслах.

#### **Специфика реализации модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора обучающихся в условиях разновозрастного детского объединения**

Среди различных детских сообществ особое место занимает разновозрастное объединение, т. к. обладает уникальными педагогическими возможностями для формирования готовности подростка к экзистенциальному выбору.

Обобщая известный нам опыт деятельности разновозрастных детских объ-

единений, можно выделить определенные преимущества взаимодействия детей разного возраста:

– приобретение опыта межпоколенного взаимодействия. Дети учатся выстраивать взаимоотношения не только со сверстниками, но и с участниками старше или младше себя, примеряя на себя как роль лидера (в общении с младшими), так и роль исполнителя (во взаимодействии со старшими);

– формирование организаторских навыков. Деятельность разновозрастного детского объединения строится на системе самоуправления, в результате чего старшие участники чаще всего выполняют роль организатора, координатора. Но и младшие участники не лишены опыта организаторской деятельности, являясь ответственными за свой блок работы;

– формирование и реализация субъектной позиции каждого участника объединения. Старшим участникам бывает легче проявлять субъектную позицию и постоянно тренироваться выражать свою точку зрения, а для младших это является отличным примером и хорошим опытом формирования субъектной позиции;

– возможность создавать проект собственного будущего. Ориентируясь на более старших участников объединения, младшим легче определить ближайшую цель саморазвития, увидеть у старших участников объединения те качества, которые они хотели бы развить у себя.

Специфика реализации модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора участника разновозрастного детского объединения выражается в дополнительных условиях, таких как:

– планирование событий с учётом возрастных особенностей и интересов всех участников объединения;

– реализация субъектной позиции ребёнка по отношению к событию;

– активная включённость каждого в деятельность объединения.

Перечисленные условия являются основой педагогического сопровождения

экзистенциального выбора участника разновозрастного детского объединения, реализуемого по представленному ниже алгоритму:

1. *Этап актуализации события.* Событие подразумевает личностную значимость явления для каждого участника, его вовлечённость, активность и отношение к происходящему, что достигается путём совместного планирования событий всеми участниками объединения. Следовательно, результатом первого этапа является осмысление участниками субъектной позиции по отношению к событию.

2. *Этап создания проблемной ситуации.* Ребёнок сталкивается с проблемой, для решения которой он не обладает определёнными личностными качествами, что неизбежно приводит к постановке вопроса: «Каким мне нужно стать, чтобы преодолеть возникшую проблему?», «Как может измениться моя жизнь, если я смогу изменить себя?». А ответы на эти вопросы уже представляют собой некий жизненный проект, для реализации которого необходима работа над собой. В разновозрастном объединении младшим участникам можно ориентироваться на более старших. Возможно, они уже оказывались в подобной ситуации и уже знают, как лучше поступить. Результатом данного этапа сопровождения станет создание ребёнком проекта жизни.

3. *Этап преодоления проблемной ситуации.* Для того, чтобы справиться с возникшим затруднением, ребёнок в процессе самопознания и анализа своих слабых и сильных сторон, самостоятельно или с помощью взрослого, или с опорой на пример старшего участника объединения, составляет план саморазвития, реализация которого будет способствовать формированию качеств личности, необходимых для преодоления проблемной ситуации. Результатом данного этапа станет составление участником плана саморазвития.

4. *Этап коррекции экзистенциального выбора.* В ходе реализации разработанно-

го плана саморазвития, конечной целью которого является формирование качеств личности, способствующих разрешению проблемной ситуации, возникает необходимость самооценки своих изменений и их достаточности для преодоления проблемной ситуации. Если потребуется, то участник может скорректировать свой план саморазвития.

5. *Этап рефлексии экзистенциально-го выбора.* На этом этапе происходит не только осознание причин, но и понимание последствий выбора, т. к. далее придется поступать в соответствии с ним. При необходимости, участник объединения может скорректировать свой проект жизни.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведя исследование в области разработки модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка и рассмотрения специфики её реализации в условиях разновозрастного детского объединения, приходим к следующим выводам:

1. Педагогическое сопровождение экзистенциального выбора подростка ориентировано на то, чтобы помочь проявиться в человеке потребности и способности быть субъектом, готовым к определению своего жизненного предназначения, основанного на интериоризированных нравственных ценностях.

2. С одной стороны, педагогическое сопровождение должно оказать помощь подросткам в принятии нравственных ценностных ориентаций, с другой стороны – обеспечить подготовку подростков к экзистенциальному проектированию как проектированию своего будущего, основанного на реализации осознанного профессионального, социального, нравственного выбора.

3. Существенно, чтобы процесс педагогического сопровождения осуществлялся референтным педагогом в условиях событийной воспитательной среды. Такая среда является основой для развития нравственной рефлексии, формирования и принятия личностью нравственных ценностей. Её создание достигается через применение комплекса педагогических средств, ориентированных на ощущение и выражение каждым ребенком сопричастности к происходящему.

4. Разработанная нами модель педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка представляет собой систему, состоящую из взаимосвязанных структурных компонентов: целевого, ценностно-мотивационного, структурно-операционального, структурно-функционального, критериально-оценочного и результативного, единство которых создает, с одной стороны, интегративную связь, с другой стороны, гибкость конструкта, применимость модели в её вариантах к разнообразным условиям (вид, ступень, форма образования и пр.).

5. Специфика реализации модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора в разновозрастных детских объединениях заключается в соблюдении дополнительных условий: планирование событий с учётом возрастных особенностей и интересов всех участников объединения; реализация субъектной позиции ребёнка по отношению к событию; активная включенность каждого участника в деятельность объединения. Алгоритм педагогического сопровождения представлен этапами: актуализация события, создание проблемной ситуации, преодоление проблемной ситуации, коррекция экзистенциального выбора, рефлексия экзистенциального выбора.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога. М.: Академия, 2006. 288 с.
2. Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ, 2000. 135 с.

3. Иванова И. В. Актуализация решения реальной дилеммной ситуации как целевая функция педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании // Воспитание школьников. 2021. № 1. С. 51–58.
4. Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании // Журнал педагогических исследований. 2020. Т. 5. № 5. С. 23–36.
5. Иванова И. В., Шевченко К. А. Нравственные идеалы современных школьников // Воспитание школьников. 2025. № 7. С. 19–32. DOI: 10.47639/0130-0776\_2025\_7\_19.
6. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 13–14.
7. Мамбетасан И. Проблема формирования нравственных и культурных ценностей в системе ценностей современных подростков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 6-3 (93). С. 100–102. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-6-3-100-102.
8. Петряков П. А., Певзнер М. Н., Шустров А. С. Цифровое поколение в оценке современных студентов вуза: мифы и реальность // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 53–72. DOI: 10.32744/pse.2024.6.4.
9. Плэмэдялэ В. И. Формирование системы ценностей как основа духовно-нравственного воспитания подростков // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 11. С. 124–128. DOI: 10.24158/spp.2020.11.21.
10. Репринцев А. В. Современные подходы и опыт исследования ценностно-смысловой сферы подростков и молодёжи // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: монография. Ярославль: ЯГПУ, 2023. С. 177–217.
11. Рожков И. И. Воспитание свободного человека как целевая функция дополнительного образования детей // Методист. 2020. № 6. С. 2–5.
12. Рожков М. И. Свобода и воспитание // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 8–12.
13. Теоретико-методологические основания экзистенциальной педагогики: коллективная монография / под науч. ред. М. И. Рожкова. В 2-х томах. Т. 1. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2023. 295 с.
14. Федосеев И. Н. Экзистенциальный выбор и нравственное становление подростков // Образовательные технологии. 2023. № 4. С. 25–28.
15. Li J., Xia Y. Crisis and Strategy: National Identity Education for Teenagers in the Digital Age // US-China Education Review. 2025. Vol. 15. № 5. P. 352–360. DOI: 10.17265/2161-623X/2025.05.005.
16. McLoughlin S., Kristjánsson K. Virtues as protective factors for adolescent mental health // Journal of Research on Adolescence. 2025. Vol. 35. № 1. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/jora.13004> (дата обращения: 10.10.2025).

## REFERENCES

1. Borytko, N. M. (2006). *Diagnostic Activity of a Teacher*. Moscow: Academy publ. (in Russ.).
2. Druzhinin, V. N. (2000). *Life Variants. Essays on Existential Psychology*. Moscow: PER SE publ. (in Russ.).
3. Ivanova, I. V. (2021). Actualisation of the Solution to a Real Dilemma Situation as a Target Function of Pedagogical Support for Adolescent Self-Development in Supplementary Education. In: *Schoolchildren's Education*, 1, 51–58 (in Russ.).
4. Ivanova, I. V. (2020). A Reflexive-Value Approach to Organizing Pedagogical Support for Adolescent Self-Development in Supplementary Education. In: *Journal of Pedagogical Research*, 5 (5), 23–36 (in Russ.).
5. Ivanova, I. V. & Shevchenko, K. A. (2025). Moral Ideals of Modern Schoolchildren. In: *Education of Schoolchildren*, 7, 19–32. DOI: 10.47639/0130-0776\_2025\_7\_19 (in Russ.).
6. Leontiev, D. A. (2011). New Guidelines for Understanding Personality in Psychology: From the Necessary to the Possible. In: *Voprosy Psichologii*, 1, 13–14 (in Russ.).
7. Mambetasan, I. (2024). The Problem of Formation of Moral and Cultural Values in the Value System of Modern Adolescents. In: *International Journal of Humanitarian and Natural Sciences*, 6-3 (93), 100–102. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-6-3-100-102 (in Russ.).

8. Petryakov, P. A., Pevzner, M. N. & Shustrov, A. S. (2024). The Digital Generation as Assessed by Modern University Students: Myths and Reality. In: *Perspectives of Science and Education*, 6 (72), 53–72. DOI: 10.32744/pse.2024.6.4 (in Russ.).
9. Plamadeala, V. I. (2020). Formation of a Value System as the Basis for the Spiritual and Moral Education of Adolescents. In: *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 11, 124–128. DOI: 10.24158/spp.2020.11.21 (in Russ.).
10. Reprintsev, A. V. (2023). Modern Approaches and Experience of Studying the Value-Semantic Sphere of Adolescents and Young People. In: *Theoretical and Methodological Foundations of Existential Pedagogy*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University publ. (in Russ.).
11. Rozhkov, I. I. (2020). Education of a Free Person as a Target Function of Additional Education for Children. In: *Metodist*, 6, 2–5 (in Russ.).
12. Rozhkov, M. I. (2016). Freedom and Education. In: *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4, 8–12 (in Russ.).
13. Rozhkov, M. I., ed. (2023). *Theoretical and Methodological Foundations of Existential Pedagogy. Vol. 1*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky publ. (in Russ.).
14. Fedoseyev, I. N. (2023). Existential Choice and Moral Development of Adolescents. In: *Educational Technologies*, 4, 25–28 (in Russ.).
15. Li, J. & Xia, Y. (2025). Crisis and Strategy: National Identity Education for Teenagers in the Digital Age. In: *US-China Education Review*, 15 (5), 352–360. DOI: 10.17265/2161-623X/2025.05.005.
16. McLoughlin, S. & Kristjánsson, K. (2025). Virtues as Protective Factors for Adolescent Mental Health. In: *Journal of Research on Adolescence*, 35 (1). URL: <http://dx.doi.org/10.1111/jora.13004> (accessed: 10.10.2025).

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Иванова Ирина Викторовна* (г. Калуга) – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной адаптации и организации работы с молодёжью Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского;

ORCID: 0000-0003-2166-4247; e-mail: [IvanovaDIV@yandex.ru](mailto:IvanovaDIV@yandex.ru)

*Рожков Михаил Иосифович* (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Государственного университета просвещения, заслуженный деятель науки РФ, дважды Лауреат Премии Правительства РФ в сфере образования;

ORCID: 0000-0001-7084-7918; e-mail: [mir-46@mail.ru](mailto:mir-46@mail.ru)

*Девятерикова Елена Владимировна* (г. Кострома) – педагог-организатор костромского Дворца творчества;

ORCID: 0000-0001-6931-7290; e-mail: [e\\_devyat@mail.ru](mailto:e_devyat@mail.ru)

*Павлов Андрей Викторович* (г. Москва) – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой непрерывного образования Государственного университета просвещения;

e-mail: [av.pavlov@guppros.ru](mailto:av.pavlov@guppros.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Irina V. Ivanova* (Kaluga) – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Prof., Department of Social Adaptation and Organisation of Work with Youth, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky;

ORCID: 0000-0003-2166-4247; e-mail: [IvanovaDIV@yandex.ru](mailto:IvanovaDIV@yandex.ru)

*Mikhail I. Rozhkov* (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Advisor to the Rector, Federal State University of Education; Honored Scientist of the Russian Federation, twice Laureate of the Russian Federation Government Prize in Education;

ORCID: 0000-0001-7084-7918; e-mail: [mir-46@mail.ru](mailto:mir-46@mail.ru)

*Elena V. Devyaterikova* (Kostroma) – Teacher-Organizer, Palace of Creativity of the Kostroma Region;

ORCID: 0000-0001-6931-7290; e-mail: [e\\_devyat@mail.ru](mailto:e_devyat@mail.ru)

*Andrey V. Pavlov* (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Head of the Department, Department of Continuing Education, Federal State University of Education;

e-mail: [av.pavlov@guppros.ru](mailto:av.pavlov@guppros.ru)

Научная статья  
УДК 151(470)(091)  
DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-61-71

## **ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ (1682–1918 ГГ.)**

**Кондратьева Г. В.**

*Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация  
e-mail: kondratevav@mail.ru*

*Поступила в редакцию 27.04.26*

*После доработки 28.04.26*

*Принята к публикации 30.04.26*

### **Аннотация**

**Цель** статьи – представить и обосновать закономерности становления и развития учебно-математических изданий за временной интервал с 1682 по 1918 г.

**Методология исследования.** Методологическую основу исследования составил комплекс взаимосвязанных методологических подходов к исследованию учебно-математических изданий, сформировавшийся в отечественной педагогической науке: культурологический подход, в основе которого лежит идея развития историко-педагогического процесса как части целостного историко-культурного развития; антропологический подход, рассматривающий изучение истории как процесса, который творит человек как главный её субъект; системный подход, основанный на поиске целостных и взаимосвязанных характеристик изучаемых историко-педагогических фактов и явлений. Исследование базируется на методе историзма, на сравнительно-аналитическом методе, на хронологическом методе.

**Результаты исследования.** В результате исследования установлено, что становление и развитие отечественных учебно-математических изданий (1682–1918 гг.) было подчинено ряду закономерностей, представляющих собой устойчивые и постоянные взаимосвязи, вскрывающие источник движения и особенности динамики.

**Научная новизна.** Впервые поставлен вопрос о вскрытии закономерностей процесса становления и развития учебно-математических изданий, определены и обоснованы закономерности становления и развития отечественных учебно-математических изданий (1682–1918 гг.).

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Внесён вклад в развитие историко-педагогических представлений о становлении и развитии отечественной учебной литературы, что расширяет сферу современного историко-педагогического знания о процессах эволюции отечественного математического образования и об исторической динамике учебной литературы. Практическая значимость исследования – результаты исследования могут быть востребованы при разработке лекций и практических занятий для студентов и слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров; при создании современной отечественной учебно-математической литературы учёными-дидактами и методистами, что особенно значимо в условиях цифровизации учебной книги. Результаты исследования могут быть интересны как специалистам в области учебной книги, авторам учебных изданий, педагогам-практикам.

**Выводы.** На основе обобщения и анализа можно вскрыть закономерности, проявившиеся в процессе становления и развития учебно-математических изданий. 1. Внутренним источником поступательного, хотя и неравномерного процесса развития учебно-математических изданий

являлись общие тенденции процесса развития системы образования: варьирование приоритетов практико-ориентированности и фундаментальности, чередование доминирования зарубежных влияний с приоритетом отечественных традиций, корректировка целевых установок общего и профессионального образования, переход от активной государственной политики к усилению роли частной инициативы. Таким образом, определяется ключевая закономерность (закономерность смены приоритетов), вскрывающая источник процесса становления и развития учебно-математических изданий, как последовательную смену выявленных приоритетных стратегических ориентиров. 2. В ходе исторической трансформации дидактико-методического наполнения учебно-математической печатной книги на рассматриваемом временном интервале возникали качественные новообразования в массиве учебно-математических изданий. Эти новообразования определяли вектор дальнейшего развития, что вскрывает закономерность развития через возникновение прорывных дидактико-методических результатов. 3. Развитие математики-науки и дидактико-методической мысли создавали предпосылки для качественного скачка в развитии учебных изданий (перехода от учебной книги как выразителя научного знания к учебной книге как «сценарию» образовательного процесса, представленной в широком жанровом и типовом многообразии). Эта взаимосвязь представляет собой закономерность соответствия, когда развитие научного прогресса обуславливает необходимость адаптации учебного издания к новым реалиям. 4. Вершиной развития учебно-математических изданий стало создание ряда книг-долгожителей, которые выходили за область образовательной сферы, воздействуя на культурное пространство социума. Это даёт основание говорить о закономерности расширения функционала: максимально эффективное решение приводит к тому, что оно начинает использоваться не только по начальному назначению, а значительно расширяя поле своего применения. 5. Развитие учебно-математических изданий напрямую связано с творческой деятельностью конкретных персоналий, которые вносили свои авторские подходы и индивидуальное педагогическое мастерство в создание конкретных учебных книг, что вскрывает закономерность авторского детерминизма. 6. Закономерность приоритетности арифметики раскрывает ведущую роль арифметики как дисциплины в школьном образовании как основы для внедрения дидактико-методических разработок. Данные закономерности помогают структурировать знания о развитии, вскрыть общую динамику и источники развития, определить ключевые взаимосвязи.

**Ключевые слова:** закономерности, учебно-математическое издание, математическое образование, развитие

**Для цитирования:** Кондратьева Г. В. Закономерности становления и развития отечественных учебных математических изданий (1682–1918 гг.) //Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 61–71. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-61-71>.

Original research article

## PATTERNS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF DOMESTIC EDUCATIONAL MATHEMATICAL PUBLICATIONS (1682–1918)

**G. Kondrateva**

*Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

*e-mail: kondratevavg@mail.ru*

*Received by the editorial office 27.04.26*

*Revised by the author 28.04.26*

*Accepted for publication 30.04.26*

**Abstract**

**Aim.** To present the results of a study of the development of an educational and mathematical printed book in the form of periodisation, considering such problems as 1) analysis of research on the history of the development of the Russian pre-revolutionary mathematical educational books, 2) determination the criterion that forms the basis for the periodisation of the development of the corpus of mathematical educational printed books of pre-revolutionary Russia, and 3) identification of the periods in the development of the mathematical educational books in pre-revolutionary Russia.

**Methodology.** The study is based on the general principle of determinism, which recognises the mutual connection and conditionality of changes, the method of historicism, which allows to identify logic in the process of historical development, on the comparative analytical method.

**Results.** For the first time, periodization of educational and mathematical printed book, consisting of four periods, was developed (1682–1918).

**Research implications.** The issue of developing a periodization and creating a periodisation for the development of an educational and mathematical printed book has been addressed. The periodisation criterion is based on the degree of use of methodological knowledge in the creation of a text-book.

**Conclusions.** Trends of the development of the corpus of educational and mathematical publications can be presented in the form of periodisation.

**Keywords:** periodization, mathematical educational book, mathematical education, development

**For citation:** Kondratieva, G. V. (2026). Patterns of Formation and Development of Domestic Educational Mathematical Publications (1682–1918). In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 61–71. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-61-71>.

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность темы.** Школьная математическая подготовка составляет основу, во многом определяющую технологический суверенитет Российской Федерации. Достижение высокого уровня математического образования является необходимым условием для обеспечения основы лидерства страны в наукоёмких направлениях. В феврале 2025 года президент России В. В. Путин призвал повысить уровень преподавания математики во всех школах страны. Сегодня в государстве и обществе сформировался запрос на принципиальное повышение качества математической подготовки школьников и ответить на этот запрос нельзя без повышения качества учебно-математической литературы, которая должна соответствовать требованиям времени.

Вместе с тем экспоненциальный рост научного знания, входящий в противоречие со стабильностью учебного предмета математики, породил серьёзный вызов для системы образования в целом и для

учебной книги в частности. Современная система российского математического образования в попытках ответить на это вызов, проходит процессы обновления, адаптируясь к потребностям развивающегося общества знания. Вместе с системой образования должна меняться и учебная математическая литература.

Цифровизация современного общества ведёт к качественному обновлению в области учебной литературы, в частности учебно-математической. Искусственный интеллект уже активно используется в образовании. Сейчас мы переживаем переходный период от печатного издания к цифровому. Современная ситуация в сфере учебной литературы отличается одновременным существованием как традиционных печатных изданий, так и качественно новых электронных форм. Модернизация коснется всех характеристик учебной литературы – от содержательного контента до визуального ряда.

В этой связи актуализируется вопрос об историческом опыте, который можно

использовать для выработки качественных новаций в области учебно-математической литературы. Вскрытие закономерностей развития учебно-математических изданий прошлого может здесь служить научным основанием для новых идей.

На сегодняшний день специального историко-педагогического исследования, вскрывающего закономерности развития отечественной печатной учебно-математической книги как особого феномена, не имеется, хотя частичный анализ эволюции учебно-математической печатной книги в России нередко становился объектом научного исследования.

На рубеже XX-XXI в. рефлексия опыта дореволюционной школы приобрела широкие масштабы. На смену осторожно критической или даже резко негативной трактовкам пришли попытки широкого и глубокого переосмысления развития школьного математического образования в связи с потребностью извлечь уроки из прошлого, вернуть в историю образования её плодотворные пласты. Вышли труды Ю. М. Колягина [12], Т. С. Поляковой [15], О. А. Саввиной [19] и др. В журнале «Математика в школе» был опубликован цикл работ Р. С. Черкасова [21]. Цифровизация позволила создавать электронные коллекции старинных книг (В. Е. Пырклов [17]). Началось активное переиздание учебной литературы прошлого. Помимо классика А. П. Киселева были переизданы книги С. А. Рачинского, В. А. Евтушевского и др.

Всегда значителен интерес к биографиям известных авторов учебников математики (И. К. Андронов [2], Т. К. Авдеева [1], Ю. П. Зарецкий [9], Г. В. Кондратьева [13], В. Е. Прудников [16]).

Наряду с интересом у учебно-математической книге усиливается внимание к изучению учебной литературы в целом (В. Г. Безрогов [4]), к отдельным знаковым учебным изданиям (Е. Ю. Ромашина [18]), к изданиям по различным школьным учебным дисциплинам (М. А. Браж-

ников [5], Е. А. Ивлинова [10], А. А. Колбкова [11]).

Но вместе с тем, закономерности становления и развития учебно-математических изданий находились за рамками научных исследований.

**Цель** статьи – определить и обосновать закономерности становления и развития учебно-математических изданий (1682–1918 гг.).

В статье решаются следующие **задачи**:

1) определение источниковой базы, на основе анализа которой будут выделяться закономерности развития учебно-математических изданий;

2) выделение и описание закономерностей становления и развития учебно-математических изданий указанного временного интервала.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### Определение источниковедческой базы

1. Хронологические рамки исследования определены с 1682 по 1918 гг. Нижняя граница этого интервала связана со временем опубликования в Москве первой отечественной печатной учебно-математической книги на русском языке – «Считание удобное» [20]. Верхняя хронологическая граница исследования обусловлена завершением очередного периода в развитии учебно-математических изданий, связанного с исчезновением Российской Империи как государства и выходом последних изданий учебно-математических книг, разработанных ещё до 1917 гг.

Исследуемая источниковая база включает учебно-математические непериодические издания (или книги), в которых можно выделить следующие виды изданий (на основе [3]).

Учебно-теоретический вид издания. Данный вид содержит систематически изложенные научно-теоретические сведения в удобной форме для изучения дисциплины или ее части. Представлен сле-

дующими жанрами: руководство, учебное пособие, учебник, самоучитель и др.

Учебно-практический вид издания. Содержит систематически изложенные материалы для отработки практических умений и навыков. Представлен следующими жанрами: задачник, сборник задач с решениями, решебник, сборники контрольных заданий и др.

Учебно-методический вид издания. Содержит методическую разработку обучения теме или дисциплине, ориентированную на преподавателя, которая сопровождает собственно учебные издания. Представлен следующими жанрами: задачник для преподавателя, методические материалы, методики, дидактические материалы и др.

Учебно-справочный вид издания. Содержит сведения научного или прикладного характера, располагающиеся в удобной для отыскания форме и не предназначенные для сплошного чтения. Представлен следующими жанрами: справочники, словари, плакаты, таблицы и др.

Учебно-вспомогательный (вспомогательный) вид издания. Содержит сведения дополнительного характера, способствующие развитию математической культуры обучающихся. Включает такие жанры как хрестоматии, книги для чтения, энциклопедии и др.

Учебно-программный вид издания. Содержит нормативно-правовые ориентиры организации образовательной деятельности в области математики. Включает учебные планы, программы

## 2. Закономерности становления и развития учебно-математических изданий (1682-1918 годы)

На основе комплексной характеристики массива источников, составленного посредством сплошной и кластерной выборок и их систематизации (эмпирической базе), уточненном понятийном аппарате, известных факторов и тенденций, а также опираясь на имеющуюся авторскую периодизацию [14] можно выделить закономерности становления и развития учебно-математических изданий (рис. 1).



Рис. 1 / Fig. 1. Закономерности становления и развития учебно-математических изданий / Patterns of formation and development of educational mathematical publications

Источник: данные автора.

Представим закономерности, которые удалось установить.

2.1. В ходе становления и развития учебно-математических изданий проявились следующие общие тенденции: варьирование приоритетов практико-ориентированности и фундаментальности, чередование доминирования зарубежных влияний с приоритетом отечественных традиций, корректировка целевых установок (общее и профессиональное образование), переход от активной государственной политики к усилению роли частной инициативы. Данные тенденции проявлялись асинхронно, но устойчиво. Например, в петровскую эпоху преобладала практикоориентированность, которая сменилась затем доминированием фундаментальности. Поиск баланса между практикоориентированностью и фундаментальностью как важнейшую дидактико-методическую задачу, фиксировал ещё Л. Эйлер в своём «Руководстве к арифметике» (СПб., 1738) [22]. Тенденция варьирования приоритетов (фундаментальность-практикоориентированность) проявлялась до конца рассматриваемого временного интервала, когда она стала выражаться в противопоставлении классического и реального образования.

Выделенная выше совокупность тенденций представляют собой внутренний источник поступательного, хотя и неравномерного движения, вскрывая общую закономерность развития через смену приоритетов.

2.2. Процесс становления и развития учебно-математических изданий в России конца XVII – начала XX вв. определялся целым рядом факторов (совершенствование практики обучения, изменения государственной политики, рост математического знания и др.), ключевым среди которых было развитие дидактико-методической мысли.

Приводимая периодизация [14] отражает логику развития учебно-математических изданий в разрезе эволюции дидактико-методической мысли.

1 период (1682–1727 гг.). Учебные издания имплицитно содержат дидактико-методические знания, которые представляют собой обыденные представления из повседневной образовательной практики. Вместо рукописных книг появляются печатные, разнообразные по своему содержанию и структуре;

2 период (1728–1797 годы). Учебные издания представляют собой информационную модель дисциплины или совокупности дисциплин (например, арифметика, геометрия, тригонометрия), дидактико-методические положения выносятся авторами в предисловие книг. Этот период тесно связан с деятельностью Л. Эйлера;

3 период (1798–1863 годы). Учебные издания трансформировались из информационной модели дисциплины в книгу, построенную с учётом модели образовательного процесса. Имел место переход от научно-информационного к дидактическому принципу отбора материала для учебной книги. Появились новые виды и жанры пособий;

4 период (1864–1918 гг.). Учебные издания строились в соответствии с принципами дидактики и наработками методики, преобразующейся в отдельную область дидактики. Имело место типовое многообразие различных жанров учебной книги. Возник феномен книги-долгожителя. Изменилась книгообеспеченность образовательного процесса: нормой стало существование совокупности изданий, объединённых общим дидактико-методическим подходом (учебник – задачник – решебник).

Периодизация определяется границами периодов, т. е. определёнными реперными точками, в которых заканчивается один период и начинается другой. Данные границы представляют собой выход из печати книги, которая включает в себе начальные проявления основной характеристики дидактико-методического наполнения книг соответствующего периода. Эти характеристики только на-

чинают проявляться, но в дальнейшем получают значительное развитие.

Первые издания периодов развития представляют собой качественные новообразования в массиве учебно-математических изданий, возникающие в ходе исторической трансформации дидактико-методического наполнения. В качестве подобных новообразований выступают следующие издания:

«Считание удобное» (М., 1862) [20]; Я. Герман, Ж. Делиль «Сокращение математическое ко употреблению его величества императора всея России» Ч. 1. (СПб., 1728) [6]; С. Е. Гурьев «Опыт о усовершеннии элементов геометрии» (СПб., 1798) [7]; А. Ю. Давидов «Элементарная геометрия» (М., 1864) [8].

Возникновение нового (в ракурсе дидактико-методической мысли) качества учебно-математических изданий создаётся в результате длительного накопления

изменений и приводит к переходу от одного качественного состояния к другому, вскрывая закономерность развития через возникновение прорывных дидактико-методических результатов.

2.3. Развитие математики-науки и дидактико-методической мысли создали предпосылки для качественного скачка в развитии учебных изданий: перехода от учебной книги как выразителя научного знания к учебной книге как «сценарию» образовательного процесса, представленной в широком жанровом и типовом многообразии (рис. 2).

Таким образом, имеет место устойчивая взаимосвязь между внешним влиянием (развитие математики-науки и дидактико-методической мысли) и внутренней динамикой развития учебно-математических изданий, что является проявлением закономерности соответствия, когда развитие научного прогресса обуславливает



Рис. 2 / Fig. 2. Становление и развитие жанров учебно-математических изданий / Formation and development of genres of educational mathematical publications

Источник: данные автора.

необходимость адаптации учебного издания к новым реалиям.

2.4. Поступательное развитие дидактико-методического наполнения учебно-математических изданий стало основой для качественного прорыва: одновременного создания книг-долгожителей по разным математическим дисциплинам. Под ними понимаются книги, которые на протяжении значительного интервала (не менее 20 лет) использовались в образовательной практике, регулярно переиздаваясь (не менее 20 переизданий). Книга-долгожитель содержала в себе передовые для своего времени дидактико-методические идеи, отвечая долговременным вызовам. Она была многовидовой (учебно-теоретический, учебно-практический, учебно-справочный виды). Вследствие своей распространённости и востребованности, а также имплицитно заложенных идей отдельные книги-долгожители выходили за рамки образовательной сферы и оказывали влияние на культурное пространство социума, причём не всегда использовались с положительными коннотациями. Например, выражение «по Малинину и Буренину» представляло собой фамилии авторов книг-долгожителей и долго использовалось в разговорной речи.

Книги-долгожители стали вершиной развития отечественной учебно-математической литературы исследуемой эпохи и максимальными по эффективности дидактико-методическими решениями в области учебной литературы. Выход ряда книг-долгожителей за область образовательной сферы дает основание говорить о закономерности расширения функционала: максимально эффективное решение приводит к тому, что оно начинает использоваться не только поначальному назначению, а значительно расширяя поле своего применения.

2.5. Исследовать развитие учебно-математических изданий невозможно без изучения персон авторов, составителей изданий. Именно личные качества, жизненные реалии создателей учебных

книг влияли на создаваемые ими произведения. В рассматриваемый временной период круг авторов учебно-математических изданий прошел трансформацию от крайне незначительного числа разных по своей профессиональной деятельности лиц до обширной группы персоналий, включающей как учёных-математиков, так и практикующих школьных учителей.

Анализ круга авторов учебно-математических изданий позволяет вскрыть важную закономерность историко-педагогического процесса: развитие учебно-математических изданий напрямую связано с творческой деятельностью и областью научных интересов конкретных персоналий, которые вносили свои авторские подходы и индивидуальное педагогическое мастерство в создание конкретных учебных книг.

2.6. Закономерность приоритетности арифметики может быть сформулирована следующим образом. Ведущая роль арифметики как дисциплины в школьном образовании закладывала основу для того, чтобы она стала базовой основой для внедрения новых инновационных дидактико-методических разработок. Закономерность вскрывает связь между дидактико-методическим наполнением в учебно-математических изданиях и исходной базой для отработки новаторских идей для этого наполнения. Проведенное изучение показало, что арифметика была базой (своеобразным платцдармом) для внедрения и отработки передовых дидактико-методических идей, которые затем использовались в изданиях по другим дисциплинам. Это обусловлено тем, что именно арифметика была обязательной дисциплиной в начальной школе и первой изучаемой математической дисциплиной в средних учебных заведениях. В XVII–XIX в. арифметика составляла основу математического образования. Становление методики математики как отдельной области дидактики в большей степени оказало влияние на учебные издания по арифметике.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выделенные закономерности становления и развития учебно-математических изданий (1682–1918 гг.) раскрывают источники, механизмы и результаты становления и развития отечественных

учебно-математических изданий дореволюционной России (см. табл. 1).

Дальнейшее продолжение исследований видится в экстраполяции полученных закономерностей на другие временные интервалы.

Таблица 1 / Table 1

### Общая схема закономерностей становления и развития учебно-математических изданий / General scheme of the patterns of formation and development of educational mathematical publications

Закономерности	Источник	Механизм	Результат
Смена приоритетов	Общие тенденции	Развитие дидактико-методического наполнения изданий стимулируется меняющимися приоритетами	Создание многообразия видов, типов, жанров
Прорывные результаты	Новаторские учебные издания	Качественный скачок в обновлении дидактико-методического наполнения за счёт появления новаторских изданий	Определение вектора развития
Соответствие развитию науки	Математика-наука Развивающаяся дидактико-методическая мысль	Влияние математики на содержание и дидактико-методическое наполнение учебных изданий	Создание предпосылок для трансформации учебных изданий
Расширение функционала	Книги-долгожители	Выход за образовательное пространство	Влияние на культурные ценности и ориентиры
Авторский детерминизм	Профессиональный уровень, педагогические взгляды, математическая подготовка	Качество изданий определялось квалификацией авторов	Движение от имплицитных методов к научной методике
Приоритетность арифметики	Арифметика как учебный предмет	Передовые методические наработки активнее внедрялись на базе арифметических изданий	Создание дисциплинарной базы для внедрения и отработки новаторских идей

Источник: данные автора.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Т. К. Классики педагогического образования в профессиональной подготовке учителя математики. Орёл: ОГУ, 2004. 392 с.
2. Андронов И. К. Первый учитель математики российского юношества Леонтий Филиппович Магницкий // Математика в школе. 1969. № 6. С. 75–78.
3. Антонова С. Г., Васильев В. И., Жарков И. А. Редакторская подготовка изданий. М.: Изд-во МГУП, 2002. 466 с.
4. Безрогов В. Г. Учебник среди историко-педагогических источников // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2019. С. 246–252.
5. Бражников М. А. Становление учебника физики в России как модель развития методики обучения физике в XVIII – начале XX веков: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. М., 2025. 41 с.

6. Герман Я., Делиль Ж. Сокращение математическое ко употреблению его величества императора всея России. Ч. 1. СПб.: Императорская Академия наук, 1728. 134 с.
7. Гурьев С. Е. Опыт о усовершенствовании элементов геометрии, составляющий первую книгу математических трудов академика Гурьева. СПб.: Императорская Академия наук, 1798. 264 с.
8. Давидов А. Ю. Элементарная геометрия в объёме гимназического курса. М: Катков и К°, 1864, 5–294, IV с.
9. Зарецкий Ю. П. Составитель и издатель первых русских учебников Илья Копиевский (ок. 1651–1714): неизвестные страницы биографии // История и архивы. 2022. № 3. С. 12–28.
10. Ивлинова Е. А. Формирование комплекса школьной религиозно-учебной литературы в России: вторая половина XIX – начало XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2025. 24 с.
11. Колобова А. А. Генезис учебной книги по французскому языку в отечественном образовании XVIII – первой половины XIX в.: автореф. дис. ... док-ра пед. наук. М., 2024. 37 с.
12. Колягин Ю. М., Саввина О. А., Тарасова О. В. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль. Ч. I. От древнейших времён до XX в. 3–е изд. Орёл: Картуш, 2007. 307 с.
13. Кондратьева Г. В. Педагоги-математики пореформенной России. М.: ГУП, 2023. 156 с
14. Кондратьева Г. В. Периодизация развития учебно-математических изданий (1682–1918 гг.) // Московский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 32–42. DOI: 10.18384/2949-4974-2025-3-32-42.
15. Полякова Т. С. История математического образования в России. 2–е изд. М.: Ленанд, 2021. 600 с.
16. Прудников В. Е. Русские педагоги–математики XVIII–XIX вв.: пособие для учителей. М.: Учпедгиз, 1956. 640 с.
17. Пырьков В. Е. Математики-юбиляры 2026 года // Математика. Методический журнал для учителей математики. 2026. № 1 (869). С. 12–20.
18. Ромашина Е. Ю. Араната коза, или одна из тайн букваря Кариона Истомина// Ученичество. 2023. № 4. С. 5–13.
19. Саввина О. А. Очерки по истории методики обучения математике (до 1917 года): монография. М.: Инфра, 2017. 187 с
20. Считание удобное. Таблица умножения. М.: Печатный двор, 1682. 26 с.
21. Черкасов Р. С. История отечественного школьного математического образования // Математика в школе. 1997. № 2. С. 83–91.
22. Эйлер Л. Руководство к арифметике для употребления Гимназии при Императорской Академии наук. Ч. 1 / пер. с нем. В. Е. Адодурова. СПб.: Типография Академии наук, 1740. 312 с.

## REFERENCES

1. Avdeeva, T. K. (2004). *Classics of Pedagogical Education in the Professional Training of Mathematics Teachers*. Orel: OSU publ. (in Russ.).
2. Andronov, I. K. (1969). The First Mathematics Teacher of Russian Youth, Leonty Filippovich Magnitsky. In: *Mathematics at School*, 6. 75–78 (in Russ.).
3. Antonova, S. G., Vasiliev, V. I. & Zharkov, I. A. (2002). *Editorial Preparation of Publications*. Moscow: Moscow State University of Printing Arts publ. (in Russ.).
4. Bezrogov, V. G. (2019). Textbook among Historical and Pedagogical Sources. In: *Research Sources on the Pedagogical Past: Interpretation of Problems and Problems of Interpretation: Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Practical Conference*. Moscow: Moscow State Pedagogical University publ., pp. 246–252 (in Russ.).
5. Brazhnikov, M. A. (2025). *The Formation of the Physics Textbook in Russia as a Model for the Development of Physics Teaching Methods in the 18<sup>th</sup> – Early 20<sup>th</sup> Centuries*: [dissertation]. Moscow (in Russ.).
6. Herman, Ya. & Delisle, J. (1728). *Mathematical Abbreviations for the Use of His Majesty the Emperor of All Russia. Part 1*. St. Petersburg: Imperial Academy of Sciences publ. (in Russ.).
7. Guryev, S. E. (1798). *An Experiment in Improving the Elements of Geometry, Constituting the First Book of Mathematical Works by Academician Guryev*. St. Petersburg: Imperial Academy of Sciences publ. (in Russ.).
8. Davidov, A. Yu. (1864). *Elementary Geometry in the Volume of the Gymnasium Course*. Moscow: Katkov and C° publ. (in Russ.).

9. Zaretsky, Yu. P. (2022). Compiler and Publisher of the First Russian textbooks Ilya Kopievsky (c. 1651–1714): Unknown Pages of His Biography. In: *History and Archives*, 3, 12–28 (in Russ.).
10. Ivlyanova, E. A. (2025). *Formation of a Complex of School Religious and Educational Literature in Russia: Second Half of the 19<sup>th</sup> – Early 20<sup>th</sup> Centuries*: [dissertation]. Moscow (in Russ.).
11. Kolobkova, A. A. (2024). *Genesis of the Textbook on the French Language in Domestic Education in the 18<sup>th</sup> – First Half of the 19<sup>th</sup> Centuries*: [dissertation]. Moscow (in Russ.).
12. Kolyagin, Yu. M., Savvina, O. A. & Tarasova, O. V. (2007). *Russian School and Mathematical Education: Our Pride and Our Pain. Part I. From Ancient Times to the 20<sup>th</sup> Century*. Orel: Kartush publ. (in Russ.).
13. Kondratieva, G. V. (2023). *Mathematics Teachers in Post-Reform Russia*. Moscow: GUP publ. (in Russ.).
14. Kondratieva, G. V. (2025). Periodisation of the Development of Educational Mathematical Publications (1682–1918). In: *Moscow Pedagogical Journal*, 3, 32–42. DOI: 10.18384/2949-4974-2025-3-32-42 (in Russ.).
15. Polyakova, T. S. (2021). *History of Mathematical Education in Russia*. Moscow: Lenand publ. (in Russ.).
16. Prudnikov, V. E. (1956). *Russian Mathematics Teachers of the 18<sup>th</sup>–19<sup>th</sup> Centuries*. Moscow: Uchpedgiz publ. (in Russ.).
17. Pyrkov, V. E. (2026). Mathematicians Celebrating Their Anniversaries in 2026. In: *Mathematics. Methodological Journal for Mathematics Teachers*, 1 (869), 12–20 (in Russ.).
18. Romashina, E. Yu. (2023). Aranata Goat, or One of the Secrets of Karion Istomin's ABC Book. In: *Apprenticeship*, 4, 5–13 (in Russ.).
19. Savvina, O. A. (2017). *Essays on the History of Mathematics Teaching Methods (before 1917)*. Moscow: Infra publ. (in Russ.).
20. (1682). *Convenient Counting. Multiplication Table*. Moscow: Pechatny Dvor publ. (in Russ.).
21. Cherkasov, R. S. (1997). History of Russian School Mathematics Education. In: *Mathematics in School*, 2, 83–91 (in Russ.).
22. Euler, L. (1740). *Handbook of Arithmetic for Use at the Gymnasium of the Imperial Academy of Sciences*. Pt. 1. St. Petersburg: Academy of Sciences publ. (in Russ.).

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кондратьева Галина Вячеславовна (г Москва) – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой высшей алгебры, математического анализа и геометрии Государственного университета просвещения;

ORCID: 0009-0009-0995-0700; e-mail: kondratevagv@mail.ru

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Galina V. Kondrateva (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department, Department of High Algebra, Mathematical Analysis and Geometry, Federal State University of Education;

ORCID: 0009-0009-0995-0700; e-mail: kondratevagv@mail.ru

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-72-84

## РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Рачковская Н. А.<sup>1\*</sup>, Огородников Д. В.<sup>2,3</sup>*

<sup>1</sup> Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования, г. Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Московский техникум креативных индустрий им. Л. Б. Красина, г. Москва, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: nad1606@yandex.ru

Поступила в редакцию 14.05.26

Принята к публикации 19.05.26

### **Аннотация**

**Цель статьи** заключается в том, чтобы на основе принципов историзма и социального детерминизма раскрыть значение наставничества как ресурса развития творческих способностей обучающихся в образовательных организациях.

**Методология и методы исследования.** Методологическую базу исследования составили основные положения системного, культурологического, аксиологического, экзистенциального и деятельностного подходов, сочетание которых создает продуктивную основу для понимания значения наставничества в развитии творческих способностей обучающихся на различных этапах развития общества. В исследовании использовались методы изучения научной литературы и баз данных (контент-анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, обобщение, систематизация, периодизация) и эмпирические методы (системный анализ деятельности обучающихся и наставников в образовательном процессе).

**Результаты.** Наставничество, пережив существенные исторические трансформации, в настоящее время получило широкое распространение на всех уровнях образования. При этом недостаточно исследован и актуализирован ресурс наставничества в части развития творческих способностей обучающихся. В образовательных организациях различных уровней исторически сложились такие подсистемы наставничества, как «педагог-обучающийся»; «обучающийся-обучающийся», «педагог-педагог», «работодатель-студент», каждая из которых обладает большими возможностями в формировании креативных компетенций обучающихся. Экзистенциально-ориентированное наставничество помогает подопечному преодолеть творческие кризисы, страх, неуверенность в себе, являющиеся постоянными спутниками творческой деятельности, сформировать коммуникативные способности, умение работать в команде, рационально управлять своим временем и представлять результаты творческой деятельности.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Полученные в исследовании теоретические выводы и обобщения открывают перспективные возможности для разработки целостной концепции применения наставничества как инструмента развития творческого потенциала учащихся на всех уровнях образования. *Практическая значимость* представленных результатов заключается в их использовании при проектировании и совершенствовании программ наставничества, направленных на развитие творческих способностей детей и подростков, а также

при разработке планов индивидуальной работы с одарёнными обучающимися на всех уровнях образования.

**Выводы.** Интеграция наставничества в образовательный процесс на всех его уровнях с учётом позитивного исторического опыта, адаптированного к современным социокультурным реалиям, показывает свою эффективность в развитии творческих способностей обучающихся. Это, в свою очередь, оказывает стимулирующее воздействие на инновационное развитие экономики, способствует формированию культурной идентичности подрастающих поколений, обеспечивает сплочённость общества на основе традиционных духовно-нравственных ценностей.

**Ключевые слова:** наставничество, творческие способности обучающихся, педагогическая теория, принцип историзма, социальный детерминизм, экзистенциальный подход

**Для цитирования:** Рачковская Н. А., Огородников Д. В. Роль наставничества в развитии творческих способностей обучающихся: исторический аспект // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 72–84. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-72-84>

Original research article

## THE ROLE OF MENTORING IN DEVELOPING STUDENTS' CREATIVE ABILITIES: A HISTORICAL ASPECT

*N. Rachkovskaya*<sup>1\*</sup>, *D. Ogorodnikov*<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup> Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Federal Institute for Digital Transformation in Education, Moscow, Russian Federation

<sup>3</sup> Moscow College of Creative Industries named after L. B. Krasin, Moscow, Russian Federation

\* Corresponding author, e-mail: [nad1606@yandex.ru](mailto:nad1606@yandex.ru)

Received by the editorial office 14.05.26

Accepted for publication 19.05.26

### Abstract

**Aim.** To reveal the importance of mentoring as a resource for developing the creative abilities of students in educational organisations based on the principles of historicism and social determinism.

**Methodology.** The study's methodological framework was based on the key tenets of systemic, cultural, axiological, existential, and activity-based approaches. The combination of these approaches provides a productive foundation for understanding the importance of mentoring in developing students' creative abilities at various stages of societal development. The study utilised methods of studying scientific literature and databases (content analysis, synthesis, induction, deduction, comparison, generalization, systematisation, and periodisation) and empirical methods (systemic analysis of students' and mentors' activities in the educational process).

**Results.** Mentoring, having undergone significant historical transformations, is now widespread at all levels of education. However, its potential for developing students' creative abilities remains understudied and underutilised. Educational institutions at various levels have historically developed mentoring subsystems such as "teacher-student", "student-student", "teacher-teacher", and "employer-student", each of which offers significant potential for developing students' creative competencies. Existentially oriented mentoring helps mentees overcome creative crises, fear, and self-doubt, which are constant companions of creative activity, develop communication skills, teamwork, manage their time effectively, and present the results of their creative work.

**Research implications.** The theoretical conclusions and generalisations obtained in the study open promising opportunities for developing a comprehensive concept for mentoring as a tool for de-

veloping students' creative potential at all levels of education. The practical significance of the presented results lies in their use in designing and improving mentoring programs aimed at developing the creative abilities of children and adolescents, as well as in developing individual work plans for gifted students at all levels of education.

**Conclusions.** The integration of mentoring into the educational process at all levels, considering positive historical experience and adapting it to contemporary sociocultural realities, has proven effective in developing students' creative abilities. This, in turn, stimulates innovative economic development, fosters the cultural identity of younger generations, and ensures social cohesion based on traditional spiritual and moral values.

**Keywords:** mentoring, students' creativity, pedagogical theory, the principle of historicism, social determinism, existential approach

**For citation:** Rachkovskaya, N. A. & Ogorodnikov, D. V. (2026). The Role of Mentoring in the Development of Creative Abilities of Students: A Historical Aspect. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 72–84. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-72-84>

## ВВЕДЕНИЕ

В новых социокультурных условиях наставничество переходит на качественно иной уровень функционирования, экстраполируясь практически на все сферы жизнедеятельности человека, превращаясь из технологии передачи профессионального опыта в полноценный тип общественных отношений, который общает молодое поколение к традиционным духовно-нравственным ценностям российского общества.

Несмотря на длительную историю и обширный накопленный опыт, институционализация наставничества продолжается. В частности, разработана Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 г. (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р)<sup>1</sup>. В настоящее время на всех уровнях образования реализуются программы наставничества, а также введена должность наставника. В Трудовом кодексе появилась отдельная статья, регламентирующая наставничество в сфере труда. «Статус наставника появился и гарантии оплаты его труда, в случае,

если в должностной инструкции действительно функция эта закреплена за ним. Норма, которую заложили, говорит, что в различных сферах федеральные органы исполнительной власти или компании должны у себя начать развивать наставничество».<sup>2</sup>

Востребованность наставничества подтверждается социологическими опросами. Так, Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) и Центр знаний «Машук», занимающийся развитием наставничества, опубликовали в 2025 г. следующие данные: «В опросе приняли участие более 4 тыс. человек, он показал, что потребность в наставнике испытывают 44% россиян. Наибольшую активность проявляет молодёжь: 68% представителей молодого поколения хотели бы иметь наставника, в то время как среди старшего поколения эта потребность ниже (59%) ... Сегодня 43% соотечественников готовы делиться своими знаниями и опытом, а 14% уже являются наставниками».<sup>3</sup> Таким образом, почти половина россиян нуждается в наставнике. Наставничество особенно востребовано в профессиональной деятельности, образовании, спорте,

<sup>1</sup> Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 года № 1264-р). URL: <https://kargopol.gosuslugi.ru> (дата обращения 03.05.2026).

<sup>2</sup> Почти половина россиян нуждается в наставниках – опрос ВЦИОМ. URL: <https://dobro.press/dobromedia/news> (дата обращения 03.05.2026).

<sup>3</sup> Опрос ВЦИОМ: 44% россиян заявили о потребности в наставнике. URL: <https://clck.ru/3UKt8x> (дата обращения 06.05.2026).

творчестве, финансовой сфере, построении семьи и даже для нормализации психоэмоционального состояния.<sup>1</sup>

Наставничество в России существует давно, поскольку оно комплементарно идее фундаментальной соборности российского общества, которая заключается в единении народов России на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. Несмотря на достаточную теоретическую разработанность исторического аспекта наставничества (С. Г. Антипин, В. В. Бондалетов, М. А. Галагузова, Н. А. Ладилова, С. П. Логинов, А. Р. Масалимова, И. А. Мишина, А. В. Третьяков, З. И. Тюмасева, Е. А. Челнокова, Е. А. Югфельд и др.) на сегодняшний день ощущается дефицит историко-педагогических работ, исследующих применение наставничества как инструмента развития творческих способностей обучающихся.

Потребность в таких исследованиях существует, т. к. креативные индустрии, к которым относятся искусство, музыка, кинематография, дизайн, телевидение и радио, разработка игр, продуктов виртуальной и дополненной реальности, архитектура, реклама и маркетинг, исполнительское и театральное искусство, музеи, галереи, ремесла и народные промыслы, активно развиваются в России. «Креативные индустрии на сегодняшний день считаются быстро растущим и набирающим популярность глобальным сектором, который способствует улучшению социальных отношений, разнообразию экономической и культурной деятельности и развитию как отдельной личности, так и населения» [12]. 30 июля 2024 г. был принят Федеральный закон от № 330-ФЗ «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации»<sup>2</sup>, подчёр-

кивающий большое внимание государства к этой сфере. Инновации, нестандартные приемы работы и нетривиальные продукты сегодня востребованы повсеместно, поскольку «креативные индустрии, продукты их производства, в частности, актуализируют культурные и духовные ценности, оказывая положительное влияние на развитие отдельных групп граждан, так и общества в целом» [12].

Технология наставничества, реализуемая на всех уровнях образования, с учётом позитивного исторического опыта, адаптированного к новым социокультурным условиям, развивает у обучающихся креативные компетенции, стимулирует инновационное развитие экономики, формирует культурную идентичность подрастающих поколений, что обеспечивает социальную сплочённость и повышает качество жизни.

В связи с этим *цель статьи* состоит в раскрытии исторического опыта применения наставничества в образовательных организациях для развития творческих способностей обучающихся. Данная цель реализуется в следующих задачах:

- 1) представить генезис наставничества на основе принципов историзма и социального детерминизма;
- 2) показать роль наставника в развитии творческих способностей обучающихся на разных уровнях образования;
- 3) раскрыть сущность и специфику экзистенциально-ориентированного наставничества как технологии работы с одарёнными обучающимися.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### Генезис идеи наставничества на различных этапах развития общества

Наставничество, как явление общественной жизни, имеет глубокие исторические корни. Оно существовало ещё в первобытном обществе, когда родители возлагали часть воспитательных обязанностей на старейшин племени, достойно проживших свою жизнь. Пожилые люди,

<sup>1</sup> Почти половина россиян нуждается в наставниках – опрос ВЦИОМ. URL: <https://clck.ru/3UKtCp> (дата обращения 03.05.2026).

<sup>2</sup> Федеральный закон от 8 августа 2024 г. № 330-ФЗ «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации» URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=475831> (дата обращения: 03.05.2026).

обладавшие жизненным опытом и авторитетом, передавали молодёжи нравственные ценности, традиции, бытовые знания и навыки, что способствовало объединению и прогрессу племени.

Этиология термина «наставничество» уходит в древнегреческую мифологию, где имя Ментор носил наставник Телемаха, сына Одиссея. Это имя настолько прочно вошло в обиход, что со временем стало нарицательным, обозначая опытного и уважаемого наставника. В мифах Древней Греции также упоминаются наставники Ахиллеса – Хирон, обучавший его военному делу, и Феникс, передававший знания в области этикета, поэзии и медицины [17, с. 2]. Со времён Античности наставничество стало ассоциироваться с достойным человеком, способным научить, направить, стать образцом для подражания. Уже в V–III вв. до нашей эры философы Сократ, Платон, Аристотель и Ксенофонт размышляли над ключевыми характеристиками и задачами наставника.

*Духовное наставничество* – универсальный феномен, встречающийся практически во всех мировых религиях, таких как христианство, буддизм, индуизм и иудаизм [2, с. 24]. Здесь наставничество стало ключевым методом обучения и духовного воспитания. Духовный наставник являлся хранителем высших истин и сакральных знаний, обладающим особым авторитетом и положением в обществе. Его задача заключалась не только в сохранении и передаче этих знаний, но и в поддержке верующих на пути их нравственного роста и духовных поисков. Таким образом, религиозное наставничество – это уникальная форма духовного руководства с богатой историей и глубоким философским смыслом.

В эпоху Средневековья наставниками являлись не только священнослужители, но и представители науки, творческие личности или просто образованные люди. В Средние века наставничество развивалось через *ученичество*, успешно применяемое для освоения грамоты. На-

пример, на Руси с XII по XVII вв. действовала Школа мастеров грамоты, где церковнослужители и образованные люди обучали детей и взрослых основам чтения, письма и счёта. Ремесленники тоже использовали ученичество: молодые подмастерья, работая рядом с мастером, быстро и эффективно осваивали профессию, в результате возникли школы подмастерий.

В образовательной сфере наставничество получило официальное признание в XIV веке с введением *тьюторства* в Оксфордском университете [7, с. 78]. Изначально, на протяжении столетий, наставничество было сосредоточено, главным образом, на передаче знаний и навыков молодому поколению. Со временем его применение расширилось, охватив сферы трудовой и профессиональной деятельности.

Наставничество было значимым явлением в российской педагогике, в концентрированном виде оно воплощалось в *воспитании наследников престола*. Наставники выступали в качестве посредников, обеспечивая связь между монаршими родителями и придворными учителями. «Как правило, российские монархи проходили, особенно с начала XIX в., все стадии серьёзного высокопрофессионального образования и воспитания, ибо их наставниками являлись, кроме военных, деятели церкви, выдающиеся в своих областях специалисты, учёные с мировым именем, талантливые деятели литературы и искусства. Назовём хотя бы некоторых из них. Это знаменитый проповедник и государственный деятель, сподвижник Петра I, архиепископ Русской православной церкви, богослов Феофан Прокопович; известный филолог и поэт Г. А. Глинка; поэт, близкий друг А. С. Пушкина В. А. Жуковский; директор Московского университета И. П. Тургенев; академик Петербургской академии наук Х. Гольдбах; знаменитый ботаник К. Б. Триниус; выдающийся государственный деятель граф М. М. Спе-

ранский; министр финансов граф Е. Ф. Канкрин; известный экономист, вице-президент Петербургской Академии наук Г. Шторх; академик, редактор (после А.С. Пушкина) журнала «Современник» П. А. Плетнев; знаменитый географ, академик К. А. Арсеньев; историк С. М. Соловьев; исследователь Центральной Азии Н. М. Пржевальский и ряд других выдающихся деятелей науки и искусства» [4, с. 39]. Учебники, написанные высокообразованными и талантливыми наставниками для наследников престола, обретали широкую популярность и признание среди всех образованных слоёв общества того времени.

В середине XIX в. о проблемах наставничества размышлял К.Д. Ушинский, который установил прямую зависимость качества образования от уровня педагогического опыта, мастерства и знаний наставника. «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может подействовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [16, с. 63–64]. Символично, что 2023 г., год 200-летия К. Д. Ушинского, стал в России Годом педагога и наставника.<sup>1</sup>

На российских промышленных предприятиях наставничество начало применяться в XIX в. для обучения новичков передовым трудовым приёмам. Первая дидактически обоснованная система на-

ставничества была разработана в 1860 г. группой инженеров-механиков под руководством Д. К. Советкина в Московском техническом училище. Эта система обучения получила международное признание в результате представления на выставках в Вене (1873), Филадельфии (1876) и Париже (1900), где отмечалось, что в России обучение ручному труду достигло уровня науки [18].

Считается, что понятие «наставничество» приобрело своё современное значение в середине 60-х годов XX в., широко распространившись на всех уровнях образования, предприятиях, государственной службе, в организациях и учреждениях. Время существования СССР стало пиком развития наставничества. Именно к этому периоду относятся большинство периодизаций его развития: «20–40 гг. – зарождение *шефства*, его бурное и отчасти хаотичное развитие; 50–60 гг. – появление наставничества, начало изучения и развития, систематизация его как социального явления, законодательное регулирование наставничества; 70–90 гг. – система наставничества становится частью государственной политики, появляются награды за наставничество, также оно получает научное обоснование и входит в состав профессиональной педагогики как науки. Появляются методики для ведения наставнической деятельности, так и для подготовки самих наставников» [3, с. 20]. Вместе с тем, в период СССР система наставничества несла отпечаток марксистско-ленинской идеологии коммунистического воспитания.

90-е годы ознаменовались глубоким кризисом наставничества. С одной стороны, смена ценностных ориентиров, переход к рыночной экономике и трансформация профессиональных установок сделали этот институт невостребованным. С другой стороны, закрытие промышленных предприятий привело к массовым увольнениям, лишив отрасль опытных специалистов, способных транслировать свой опыт. Несмотря на то, что

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47958> (дата обращения: 06.05.2026).

вузы и техникумы продолжали готовить кадры, смена формы собственности на предприятиях создавала трудности с организацией производственной практики для студентов. Наставничество фрагментарно сохранялось лишь в системе образования. В академической сфере изучение наставничества остановилось, советские методики использовались без идеологической подоплеки, но и без учёта новой реальности [8; 9; 15; 18]. Таким образом, преемственность поколений в трансляции знаний и опыта была нарушена.

В настоящее время наставничество в России переживает возрождение. Переход к инновационной экономике, снижение цензуры и распространение Интернета, способствующего тиражированию творческого контента, стали катализатором для развития креативных индустрий. В аспекте развития творческих способностей обучающихся на всех уровнях образования большим потенциалом обладает технология наставничества, поскольку сегодня во многих образовательных организациях школьники и студенты не только обучаются, но и разрабатывают творческие стартапы и креативные продукты [1].

Несмотря на достаточную длительную историю, на сегодняшний день отсутствует целостная концепция применения наставничества для развития творческих способностей обучающихся, хотя такая потребность и исторические предпосылки для её разработки существуют.

### **Роль наставника в развитии творческих способностей обучающихся на разных уровнях образования**

В образовательных организациях различных уровней исторически сложились следующие подсистемы наставничества:

1) «педагог – обучающийся» (в этой подсистеме наставник фокусируется на индивидуальной работе с наиболее способными обучающимися, помогая им в творческих проектах, подготовке к кон-

курсам, выставкам, конференциям, публикации статей и др.);

2) «обучающийся – обучающийся» (старшие помогают младшим адаптироваться к образовательной среде, подготовиться к творческим конкурсам, делятся опытом участия в мероприятиях и др.);

3) «педагог – педагог» (опытные педагоги оказывают методическую поддержку своим молодым коллегам, помогая им успешно справляться с задачами образовательного процесса);

4) «работодатель – студент» (в рамках производственной практики в вузах и системе среднего профессионального образования квалифицированные сотрудники на производстве передают студентам практический опыт и знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности).

Рассмотрим специфику наставничества в каждой подсистеме с точки зрения влияния на развитие творческих способностей обучающихся.

Подсистема «педагог – обучающийся». Наставник является не просто проводником обучающегося в культуру, но и создает условия для знакомства и интериоризации им духовно-нравственных ценностей. «Каждый человек находится в культурном пространстве, созданном предыдущими поколениями, которое во многом определяет приоритеты для его личностного культурного роста. В этом пространстве происходит присваивание культурных и общечеловеческих ценностей, восприятие культурного опыта той среды, в которой человек находится, в результате у него складывается своё мировоззрение, и на его основе возникает общая картина мира» [5, с. 64–65].

Культурологический подход предполагает отношение к педагогу как к посреднику между обучающимся и культурой; отношение к обучающемуся как к субъекту культуры, способному к личностному развитию в контексте культуры и творческой самореализации; понимание образования как культуротворческого

процесса, в котором происходит взаимодействие между его участниками; отношение к образовательной организации как к культуросозидающему пространству, где осуществляется созидание культуры и воспитание человека культурного. Культуртвоящая функция наставника обеспечивается сформированностью его педагогических компетенций и применением творческого подхода в профессиональной деятельности.

Подсистема «*обучающийся – обучающийся*». Прогрессивные отечественные педагоги XIX века рассматривали наставничество в детских коллективах («дух товарищества», «дух школы») в качестве важного воспитательного метода. Л. Н. Толстой, повествуя об обучении детей в Яснополянской школе, писал о «неопределённом, почти не подчиняющемся руководству учителя, чем-то совершенно неизвестном в науке педагогике и, вместе с тем, составляющем сущность, успешность учения» [14, с. 173]. Дружеский коллектив, как микросоциум, обладает силой взаимного нравственного и интеллектуального влияния, формируя убеждения и ценности детей и подростков.

В конце 1920-х – начале 1930-х гг. советские образовательные организации – школы, вузы, техникумы – активно осваивали и применяли бригадно-лабораторный метод, разработанный Н. К. Крупской. Обучающиеся объединялись в группы под руководством выбранных ими наставников из своей среды, и самостоятельно реализовывали проекты, рассчитанные на период от двух недель до одного месяца. По завершению работы «бригадир» отчитывался перед преподавателем, который затем обобщал результаты работы своих подопечных. Этот метод просуществовал недолго и вскоре был свёрнут, однако в 1990 гг. он возродился в виде проектной деятельности.

Наиболее полное и глубокое понимание того, как старшие дети могут выступать наставниками для младших в воспитательном коллективе, было пред-

ставлено А. С. Макаренко в его работах 1930-х гг.: «В разновозрастном детском коллективе потенциально заложены условия без специальной инструментальной обеспечивающие взаимодействие поколений, передачу опыта старших младшим, накопление традиций, формирование таких качеств личности, как внимание к человеку, великодушие, требовательность, качества будущего семьянина и многие другие» [10, с. 216–300]. В работах А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого отмечалось, что использование метода наставничества не только способствовало прогрессу младших, но и позитивно сказывалось на старших: развивало их отзывчивость, братские взаимоотношения, а также нивелировало естественные конфликты, возникающие между разными возрастными группами.

Сегодня обучение осуществляется преимущественно в одновозрастных коллективах, это повлияло на наставничество – теперь в роли наставников выступают обучающиеся примерно того же возраста, но достигшие больших успехов по сравнению со сверстниками в какой-либо сфере деятельности.

Наставничество сверстников оказывает значительное влияние на развитие творческих способностей обучающихся в аспекте обмена опытом, взаимной поддержки и стимулирования креативности. «В рамках творческого коллектива может быть создана именно та микросреда, которая способствует поддержке творческих инноваций художников, обладающих разными задатками и индивидуальными способностями. Живущие в творческом коллективе традиции сотворчества составляют фундамент для поступательного развития творческого (инновационного) потенциала каждым» [5, с. 68]. Например, обучающиеся могут осуществлять совместную работу над творческим заданием (организовывать выставки, создавать коллажи, ставить спектакли); старшие могут проводить мини-тренинги для младших, демон-

стрируя навыки или определённые техники; совместная подготовка и участие в мероприятиях мотивирует обучающихся совершенствовать свои навыки и демонстрировать креативные продукты. Помимо творческих способностей, наставничество сверстников развивает у обучающихся коммуникативные и социальные навыки, включая навыки психологической поддержки [11; 13].

Подсистема «*педагог – педагог*». Наставник в этой подсистеме выполняет функцию «значимого Другого» (в экзистенциальном понимании), который признает уникальность молодого коллеги. Через диалог и рефлексивную обратную связь наставник помогает новому сотруднику лучше понять себя, акцентируя внимание на его сильных сторонах и помогая ему найти баланс между тем, что от него ждут в профессиональной деятельности, и тем, что он сам считает важным и умеет. «Наставник, будучи носителем профессиональной культуры и ценностных ориентиров организации, помогает новому сотруднику выстроить личностную нарративную линию своей работы. Посредством диалога, обращения к профессиональной истории и совместного анализа достигаемых результатов новый сотрудник обучается видеть значимость своих действий в общем контексте, преобразуя абстрактные задачи в личностно значимую деятельность» [6, с. 249]. Это становится возможным, когда наставник обладает психологической зрелостью и развитым эмоциональным интеллектом, отказывается от директивной роли в пользу фасилитации.

Подсистема «*работодатель – студент*». Данная подсистема наставничества присутствует в высшем и среднем профессиональном образовании. Наставники помогают своим подопечным не только в профессиональном, но и в личностном плане, демонстрируя примеры стрессоустойчивости, сопротивления профессиональным деформациям, быстрой адаптации к новым технологи-

ям, а также творческого подхода к решению задач. «В условиях цифровизации и стремительных изменений на рынке труда ключевым конкурентным преимуществом становятся не столько узкоспециальные знания, которые быстро устаревают, сколько способность к непрерывному обучению, адаптивности, системному мышлению и нахождению нестандартных решений. Эти метакомпетенции формируются не в ходе пассивного усвоения информации, а в процессе активного, личностно включенного диалога с практической деятельностью и ее носителем» [6, с. 248]. Однако из-за несовершенства системы профориентации и трудоустройства, студенты и молодые специалисты часто оказываются на производстве «случайно», что лишает их профессионального интереса и желания учиться у опытных коллег.

#### **Экзистенциально-ориентированное наставничество как технология работы с одаренными детьми и подростками**

Наставничество в работе с одарёнными обучающимися направлено на развитие их индивидуальности и творческих способностей, с необходимостью должны учитываться особенности личностного и социального развития подопечных.

Наставник помогает одаренным обучающимся преодолевать *экзистенциальную изоляцию*, которая состоит в том, что творческие кризисы, страх неудач, сомнения в своей компетентности, характерные творческим людям, зачастую переживаются детьми и подростками в одиночестве. Кроме того, одаренные подростки с детства имеют проблемы с социализацией, поскольку им сложно на паритетных началах взаимодействовать со сверстниками. Это усугубляется тем, что в подростковом возрасте социальное одиночество переживается особенно остро. Наставник, проявляя эмпатию, безусловное принятие и делясь своим опытом, обеспечивает подопечному не-

обходимую психологическую поддержку в творческой самореализации.

Потребность творческого человека в автономии, перфекционизм, чрезмерная погруженность в свои переживания нередко приводит к тому, что страдают коммуникативные способности, умение работать в команде, организованность и самопрезентация, поэтому наставнику следует особое внимание уделить этим навыкам. Для развития коммуникативных способностей обучающихся целесообразно организовать сообщество единомышленников, побуждающее взаимодействовать старших и младших школьников, сочетать индивидуальное наставничество с групповыми формами работы, вовлекать обучающихся в творческие проекты.

Этому способствует использование интерактивных методов, культивирующих совместно переживаемые эмоциональные состояния, организация коллективной рефлексии приобретенного опыта и др. Образовательный процесс должен вызывать у обучающихся широкий спектр альтруистических, нравственных, коммуникативных, эстетических и других переживаний, развивать их способность к эмпатии и эмоциональную отзывчивость. При этом следует помнить, что внимание к внутренней жизни человека, раскрепощение его эмоциональных проявлений накладывают на личность большую ответственность и обуславливают необходимость воспитания эмоциональной культуры.

В целях социальной адаптации наставник может выступать в роли «проводника» в профессиональное сообщество, знакомя обучающегося с культурными событиями, выставками, фестивалями.

В работе с одаренными школьниками особенно важен индивидуальный подход, когда учитываются уникальный стиль, интересы и сильные стороны подопечного, а содержание и методы работы подбираются в соответствии с его индивидуальными образовательными

потребностями. Чтобы соблюсти баланс между свободой творчества и требованиями образовательного процесса, необходима разработка индивидуального плана работы с одаренными обучающимся и предварительный подбор индивидуализированных заданий.

Применение технологии наставничества в работе с одаренными детьми и подростками содержит определённые риски, в частности, наставник может предлагать «готовые решения» или транслировать «мудрость прошлого», поэтому целесообразно организовывать обучение наставников методам работы с творческими личностями (мозговые штурмы, разбор работ мастеров, анализ кейсов и др.) и развивать изобретательность наставников, т. е. умение творчески подходить к решению педагогических задач.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Решая поставленные задачи, мы пришли к выводу, что наставничество, пройдя долгий путь институционализации, превратилось в значимый социальный институт, способный объединять людей разных возрастов на всех уровнях образования и в производственной деятельности. Наставничество в России представляет собой многовековую традицию передачи знаний и опыта, ставшую фундаментальным инструментом для всестороннего развития личности и общественного прогресса, получившую полное официальное признание и государственную поддержку.

В личностном плане технология наставничества помогает детям и подросткам раскрыть свой творческий потенциал, удовлетворить потребности в консультациях опытного специалиста и эмоциональной поддержке. В свою очередь, наставники находят в этом процессе возможности для профессиональной самореализации, передавая свой опыт и ценности молодому поколению, проявляя свои сильные стороны, такие как альтру-

изм, креативность, а также навыки фасилитации и создания ситуации успеха.

Несмотря на то, что наставничество имеет длительную историю, до сих пор отсутствует целостная концепция его использования для развития творческих способностей обучающихся. Это пробел, требующий восполнения, учитывая как актуальную потребность, так и имеющиеся исторические предпосылки для разработки соответствующей концепции.

Анализ исторического опыта показал, что наставничество играет существенную роль в развитии творческих способностей обучающихся на всех уровнях образования. В частности, в образовательных организациях исторически сложились следующие составляющие наставничества: «педагог – обучающийся», «обучающийся – обучающийся», «педагог – педагог», «работодатель – студент». В

каждой подсистеме наставничества существуют ресурсы для развития творческих способностей обучающихся.

В работе с одарёнными детьми и подростками наиболее продуктивным является экзистенциально-ориентированное наставничество, поскольку оно позволяет развить коммуникативные способности, умение работать в команде, организованность и навыки самопрезентации. Во взаимодействии с одарёнными подростками важно гармонизировать свободу творчества и требования образовательного процесса.

В теоретическом плане представленные в статье результаты могут стать продуктивной основой для разработки концепции применения наставничества в аспекте развития творческих способностей обучающихся на всех уровнях образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абанкина Т. В., Николаенко Е. А., Романова В. В. Креативные индустрии в России: тенденции и перспективы развития. М.: ВШЭ, 2021. 23 с.
2. Бондалетов В. В., Бондалетов Е. В. Становление и развитие наставничества как формы корпоративного обучения персонала в России и за рубежом // Современные технологии управления персоналом. 2019. № 3 (28). С. 23–39.
3. Галагузова М. А., Головнев А. В. Наставничество: из прошлого в настоящее // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 6 (79). С. 16–22.
4. Дудникова О. Г. Наставники великих князей при дворе российских монархов в XVII–XIX вв. // Военно-исторический журнал. 2012. № 4. С. 39–44.
5. Зозуля О. Ю. Экзистенциальный подход при развитии творческого потенциала учащихся // Экзистенциальный подход к воспитанию и социально-педагогическому сопровождению детей и молодёжи: материалы научно-практической заочной интернет-конференции / под науч. ред. М. И. Рожкова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. С. 64–68.
6. Кузьмичева Е. Е. Наставничество в развитии профессиональных компетенций: экзистенциально-психологический аспект: сборник трудов конференции // Педагогические чтения, посвящённые памяти профессора В. П. Манухина: материалы III Международной научно-практической конференции (Мурманск, 21 ноября 2025 г.) / под ред. И. В. Богданова. Чебоксары: Среда, 2025. С. 248–252.
7. Куликовская И. Э., Боярская Ю. В. Историческая ретроспектива возникновения феномена наставничества в современной педагогике // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 5 С. 77–84. DOI: 10.18522/2658-6983-2022-5-77-84.
8. Ладилова Н. А., Мишина И. А. Наставничество в России: от истоков к современности: монография. М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. 223 с.
9. Локтионова Е. А., Яковлева Е. О. Институт наставничества в системе российского образования и профессиональной деятельности. Курск: ЮЗГУ, 2024. 98 с.
10. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / Пед. соч.: в 8 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 329 с.
11. Молодёжное наставничество в поддержке развития и самореализации талантливых учащихся / В. В. Худова, А. А. Миронова, И. А. Ионе, И. П. Корчуганова // Методист. 2022. № 7. С. 17–21.

12. Назарикова А. А. Креативные индустрии как отдельный сектор креативной экономики в России и в мире // Молодой учёный. 2023. № 9 (456). С. 111–113.
13. Семенова Н. Н., Кошечкина К. А. Наставничество в организации внеучебной деятельности как средство развития творческого потенциала студентов // Наставничество: индивидуальная траектория развития профессионалов XXI в.: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Ульяновск, 20 апреля 2023 г.) / под ред. Н. И. Нагимовой. Чебоксары: Среда, 2023. С. 112–115.
14. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан. М.: Педагогика, 1989. 544 с.
15. Третьяков А. В., Логинов С. П. Наставничество в России: отечественная историография начала XXI века // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 3 (67). С. 70–78.
16. Ушинский К. Д. Три элемента школы // Собр. соч.: в 11 т. Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. Т. 2. С. 42–68.
17. Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 5. Т. 10. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 11.05.2026).
18. Яковкина А. О. История наставничества в России // Вестник науки. 2023. № 5 (62). С. 215–221.

## REFERENCES

1. Abankina, T. V., Nikolaenko, E. A. & Romanova, V. V. (2021). *Creative Industries in Russia: Trends and Development Prospects*. Moscow: HSE publ. (in Russ.).
2. Bondaletov, V. V. & Bondaletov, E. V. (2019). Formation and Development of Mentoring as a Form of Corporate Personnel Training in Russia and Abroad. In: *Modern HR Management Technologies*, 3 (28), 23–39 (in Russ.).
3. Galaguzova, M. A. & Golovnev, A. V. Mentoring: From the Past to the Present. In: *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 6 (79), 16–22 (in Russ.).
4. Dudnikova, O. G. (2012). Mentors of the Grand Dukes at the Court of Russian Monarchs in the 17<sup>th</sup>–19<sup>th</sup> Centuries. In: *Military History Journal*, 4, 39–44 (in Russ.).
5. Zozulya, O. Yu. (2013). An Existential Approach to Developing Students' Creative Potential. In: Rozhkov, M. I.; *An Existential Approach to the Education and Social-Pedagogical Support of Children and Youth: Proceedings of the Scientific-Practical Correspondence Internet Conference*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University publ., pp. 64–68 (in Russ.).
6. Kuzmicheva, E. E. (2025). Mentoring in the Development of Professional Competencies: An Existential-Psychological Aspect: Conference Proceedings. In: *Pedagogical Readings Dedicated to the Memory of Professor V. P. Manukhin: Proceedings of the III International Scientific-Practical Conference (Murmansk, November 21, 2025)*. Cheboksary: Sreda publ., pp. 248–252 (in Russ.).
7. Kulikovskaya, I. E. & Boyarskaya, Yu. V. (2022). Historical Retrospective of the Emergence of the Phenomenon of Mentoring in Modern Pedagogy. In: *World of University Science: Culture, Education*, 5, 77–84 (in Russ.). DOI: 10.18522/2658-6983-2022-5-77-84.
8. Ladilova, N. A. & Mishina, I. A. (2023). *Mentoring in Russia: From the Origins to the Present*. Moscow: Academy of the Ministry of Education of the Russian Federation publ. (in Russ.).
9. Loktionova, E. A. & Yakovleva, E. O. (2024). The Institution of Mentoring in the System of Russian Education and Professional Activity. Kursk: South-West State University publ. (in Russ.).
10. Makarenko, A. S. (1983). *Methodology for Organising the Educational Process*. In: *Pedagogical Works. Vol. 1*. Moscow: Pedagogy publ. (in Russ.).
11. Khudova, V. V., Mironova, A. A., Ione, I. A. & Korchuganova, I. P. (2022). Youth Mentoring in Supporting the Development and Self-Realization of Talented Students. In: *Methodist*, 7, 17–21 (in Russ.).
12. Nazarikova, A. A. (2023). Creative Industries as a Separate Sector of the Creative Economy in Russia and the World. In: *Young Scientist*, 9 (456), 111–113 (in Russ.).
13. Semenova, N. N. & Koshechikina, K. A. (2023). Mentoring in the Organization of Extracurricular Activities as a Means of Developing Students' Creative Potential. In: *Mentoring: Individual Development Trajectory of Professionals in the 21<sup>st</sup> Century: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Ulyanovsk, April 20, 2023)*. Cheboksary: Sreda publ., pp. 112–115 (in Russ.).
14. Tolstoy, L. N. (1989). *Pedagogical Works*. Moscow: Pedagogika publ. (in Russ.).

15. Tretyakov, A. V. & Loginov, S. P. (2023). Mentoring in Russia: Domestic Historiography of the Early 21<sup>st</sup> Century. In: *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 3 (67), 70–78 (in Russ.).
16. Ushinsky, K. D. (1948). Three Elements of School. In: *Collected Works. Vol. 2*. Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR publ. (in Russ.).
17. Yugfeld, E. A. (2022). On the Phenomenon of Mentoring: A Historical Aspect. In: *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 5, 10. URL: <https://mir-nauki.com> (accessed: 11.05.2026) (in Russ.).
18. Yakovkina, A. O. (2023). History of Mentoring in Russia. In: *Science Bulletin*, 5 (62), 215–221 (in Russ.).

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Рачковская Надежда Александровна* (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения;

ORCID: 0000-0002-7142-6661; e-mail: nad1606@yandex.ru

*Огородников Денис Владимирович* – аспирант Федерального института цифровой трансформации в сфере образования; педагог-организатор, Московского техникума креативных индустрий им. Л. Б. Красина;

e-mail: Denis.ogo@gmail.com

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Nadezhda A. Rachkovskaya* (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Prof., Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;

ORCID: 0000-0002-7142-6661; e-mail: nad1606@yandex.ru

*Denis V. Ogorodnikov* – Postgraduate Student, Federal Institute for Digital Transformation in Education, Moscow College of Creative Industries named after L. B. Krasin;

e-mail: Denis.ogo@gmail.com

Научная статья  
УДК 37.013:94  
DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-85-96

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕТРОИННОВАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЁЖИ

**Сморчкова В. П., Семенов К. Б.**

*Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация*

*\* Корреспондирующий автор: valenta-sm@rambler.ru*

*Поступила в редакцию 06.05.26*

*Принята к публикации 14.05.26*

### **Аннотация**

**Цель статьи:** раскрыть педагогический потенциал ретроинноваций как механизма формирования исторической памяти и гражданской идентичности молодёжи и обосновать организационно-педагогические условия их продуктивного применения в образовательном процессе школы и вуза.

**Методология и методы исследования** опираются на культурно-исторический и аксиологический подходы, а также на принцип историзма, рассматривающий педагогические явления в их развитии и социокультурном контексте. Ведущими методами выступили теоретический анализ и синтез педагогической, историко-педагогической, философской и психологической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ воспитательных практик прошлого и настоящего, обобщение и систематизация эмпирического материала, а также педагогическое моделирование.

**Результаты.** Уточнено понятие «ретроинновация» применительно к гражданско-патриотическому воспитанию и определено его соотношение со смежными категориями традиции, реставрации, заимствования и ретроградности, выделены и охарактеризованы пять педагогических функций ретроинноваций: мемориальная, ценностно-смысловая, идентификационная, коммуникативная и деятельностная, предложена типология ретроинновационных практик по характеру наследия и ведущему виду деятельности, разработана структурно-функциональная модель их использования, включающая целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты, сформулированы пять условий результативности.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** *Теоретическая значимость* состоит в обогащении понятийного аппарата теории воспитания и в обосновании ретроинновации как самостоятельной педагогической категории. *Практическая значимость* определяется возможностью использования предложенной модели и условий педагогами, методистами и организаторами воспитательной работы при проектировании программ формирования исторической памяти и гражданской идентичности.

**Выводы.** Ретроинновации обладают значительным, но недостаточно реализуемым педагогическим потенциалом; их результативность обеспечивается не механическим воспроизведением форм прошлого, а их критическим переосмыслением, ценностным наполнением и включением молодёжи в активную деятельность по освоению наследия.

**Ключевые слова:** ретроинновации; историческая память, гражданская идентичность, патриотическое воспитание, педагогический потенциал, молодёжь, культурно-исторический подход, педагогическое моделирование

**Для цитирования:** Сморчкова В. П., Семенов К. Б. Педагогический потенциал ретроинноваций в формировании исторической памяти и гражданской идентичности молодежи // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 85–96. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-85-96>

Original research article

## THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF RETRO-INNOVATIONS IN THE FORMATION OF HISTORICAL MEMORY AND CIVIL IDENTITY OF THE YOUTH

**V. Smorchkova\*, K. Semenov**

*Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

\* *Corresponding author, e-mail: valenta-sm@rambler.ru*

*Received by the editorial office 06.05.26*

*Accepted for publication 14.05.26*

### **Abstract**

**Aim.** To reveal the pedagogical potential of retro-innovations as a mechanism for the formation of historical memory and civic identity of young people and to substantiate the organisational and pedagogical conditions for their productive application in the educational process of schools and universities.

**Methodology.** Cultural-historical and axiological approaches, as well as the principle of historicism, which considers pedagogical phenomena in their development and socio-cultural context, served as a theoretical base of the research. The main methods used were theoretical analysis and synthesis of pedagogical, historical-pedagogical, philosophical, and psychological literature, comparative analysis of past and present educational practices, generalisation and systematization of empirical data, and pedagogical modelling.

**Results.** The concept of “retro-innovation” has been clarified in relation to civic and patriotic education, and its relationship with related categories of tradition, restoration, borrowing, and retrogression has been determined. Five pedagogical functions of retro-innovations have been identified and characterized: memorial, value-semantic, identification, communicative, and activity-based. A typology of retro-innovative practices based on the nature of the heritage and the leading activity has been proposed. A structural and functional model of their use has been developed, including a target, content, technological, and resultant component. Five conditions for effectiveness have been formulated.

**Research implications.** *The theoretical significance* lies in enriching the conceptual apparatus of the theory of education and in substantiating retro-innovation as an independent pedagogical category. *The practical significance* is determined by the possibility of using the proposed model and conditions by teachers, methodologists, and organizers of educational work in the design of programs for the formation of historical memory and civic identity.

**Conclusions.** Retro-innovations have a significant, but insufficiently implemented, pedagogical potential; their effectiveness is ensured not by the mechanical reproduction of the forms of the past, but by their critical rethinking, value-based content, and the inclusion of young people in active activities to master the heritage.

**Keywords:** retro-innovations, historical memory, civic identity, patriotic education, pedagogical potential, youth, cultural and historical approach, pedagogical modeling

**For citation:** Smorchkova, V. P. & Semenov, K. B. (2026). The Pedagogical Potential of Retro-Innovations in the Formation of Historical Memory and Civil Identity of the Youth. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 85–96. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-85-96>

## ВВЕДЕНИЕ

Современная социокультурная ситуация характеризуется возрастающим вниманием государства и общества к вопросам сохранения исторической памяти и укрепления гражданской идентичности подрастающих поколений. Эти задачи прямо закреплены в нормативных документах сферы образования<sup>1</sup> и в стратегических ориентирах государственной политики в области воспитания<sup>2</sup>. Вместе с тем стремительная цифровизация, фрагментация информационного пространства и распространение упрощённых, нередко искажённых представлений о прошлом создают риски «разрывов» в межпоколенной трансляции культурно-исторического опыта. В этих условиях педагогическая наука вынуждена искать средства, которые соединили бы проверенный временем воспитательный опыт с современными форматами работы с молодёжью.

Одним из таких средств выступают *ретроинновации* – практики, в которых элементы педагогического и культурного наследия прошлого осознанно возвращаются в образовательный процесс, но не в качестве реставрации, а в обновлённом, переосмысленном виде, отвечающем актуальным задачам. Внешне парадоксальное соединение «ретро» (обращённости к прошлому) и «инновации» (новизны) отражает реальную диалектику развития образования, в котором обновление нередко осуществляется через возвращение к утраченным или забытым ценностям и формам. Актуальность темы определяет

ся противоречием между объективной потребностью в укреплении исторической памяти и гражданской идентичности молодёжи, с одной стороны, и недостаточной теоретической разработанностью ретроинноваций как педагогического феномена – с другой.

Степень разработанности проблемы неоднородна. Понятие «ретроинновация» введено в научный оборот в работах по истории и философии образования; его методологическое осмысление представлено в исследованиях М. В. Богуславского и Г. Б. Корнетова, рассматривающих циклический характер развития педагогических идей и закономерности возвращения отвергнутого опыта [2; 8]. Проблематика исторической памяти разрабатывается в русле теории коллективной памяти и активно осмысливается в отечественной педагогике и социологии [10; 12]. Вопросы гражданской и российской идентичности молодёжи раскрыты в трудах, посвящённых патриотическому воспитанию и формированию ценностных оснований личности [3; 5; 16]. Прикладные аспекты использования историко-культурного наследия в образовании отражены в работах по музейной педагогике, краеведению и проектной деятельности [6; 14; 15]. Однако специальных исследований, объединяющих понятие ретроинновации с задачами формирования исторической памяти и гражданской идентичности в единой педагогической модели, недостаточно, что и определяет *новизну* предпринятого исследования.

Методологическую основу работы составили культурно-исторический подход Л. С. Выготского, согласно которому развитие личности опосредовано присвоением культурно-исторического опыта, аксиологический подход, рассматривающий воспитание как процесс приобщения к системе ценностей, а так-

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. URL: <http://government.ru> (дата обращения: 15.05.2026).

же принцип историзма, требующий рассмотрения педагогических явлений в их развитии и контексте. Теоретическим ориентиром послужили концепции историко-педагогического знания научной школы Г. Б. Корнетова и М. В. Богуславского, а также исследования идентичности и исторической памяти молодёжи.

В исследовании использован комплекс взаимодополняющих теоретических методов: анализ и синтез научной литературы по проблеме, позволившие выделить существенные признаки изучаемого феномена; сравнительно-сопоставительный анализ педагогических практик прошлого и настоящего; обобщение и систематизация, обеспечившие построение типологии; педагогическое моделирование, результатом которого стала структурно-функциональная модель использования ретроинноваций. Эмпирической базой осмысления послужили описанные в литературе практики музейной педагогики, краеведения, поискового и волонёрского движения. Опора на несколько источников методологии и на согласованную систему методов обеспечивает обоснованность последующих выводов [7].

**Цель статьи** – раскрыть педагогический потенциал ретроинноваций в формировании исторической памяти и гражданской идентичности молодёжи и обосновать условия их продуктивной реализации. Для достижения цели поставлены следующие **задачи**:

1) уточнить содержание понятия «ретроинновация» применительно к гражданско-патриотическому воспитанию и определить её соотношение со смежными категориями;

2) выявить и охарактеризовать педагогические функции ретроинноваций в формировании исторической памяти и гражданской идентичности;

3) предложить типологию ретроинновационных практик и разработать структурно-функциональную модель их использования в образовательном процессе;

4) обосновать и описать организационно-педагогические условия результативности применения ретроинноваций.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### Ретроинновация как педагогическая категория: сущность и соотношение понятий

Этимологически термин «ретроинновация» соединяет латинские основы *retro* (назад, обращённый к прошлому) и *innovatio* (обновление, нововведение). В наиболее общем виде ретроинновацию можно определить как нововведение, содержанием которого выступает целенаправленное возвращение в практику ранее существовавшего, но утраченного или вытесненного элемента опыта, реализуемое в новых условиях и с новым смыслом. Подчёркнём принципиальное отличие ретроинновации от простой реставрации или архаизации: реставрация стремится к точному воспроизведению прошлого, тогда как ретроинновация предполагает его творческую переработку. Как отмечает М. В. Богуславский, развитие образования носит не линейный, а волнообразный характер, и многие «новые» решения являются возвращением к идеям, опередившим своё время [2].

Г. Б. Корнетов, анализируя логику историко-педагогического процесса, показывает, что обращение к наследию выполняет не только познавательную, но и проективную роль: прошлое выступает резервуаром педагогических решений, которые могут быть востребованы при изменении социокультурной ситуации [8]. С этих позиций ретроинновация предстаёт как механизм осознанного отбора и актуализации того опыта, который сохраняет ценностную значимость. Понятие нововведения при этом трактуется в широком смысле<sup>1</sup> – как введение нового, способного изменить качество процесса, причём «новизна» здесь отно-

<sup>1</sup> Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. 3-е изд. Минск: Книжный Дом, 2003. С. 512.

сительна и определяется контекстом, а не хронологией возникновения идеи.

Необходимо развести ретроинновацию и близкие категории. От *традиции* ретроинновацию отличает прерывность: традиция передаётся непрерывно, ретроинновация же восстанавливает прерванную связь. От *ретроградности* её отличает прогрессивная направленность: возвращение к прошлому служит решению актуальных задач, а не отказу от развития. От *заимствования* – обращённость к собственному историко-культурному опыту. Таким образом, ретроинновация в воспитании – это педагогически обоснованное возвращение ценностно значимых форм, методов и содержания прошлого, преобразованных сообразно современным целям формирования личности гражданина. Подобное понимание согласуется с трактовкой инновационных процессов в образовании как единства сохранения и обновления [13].

Применительно к проблематике статьи существенно, что историческая память и гражданская идентичность сами по себе имеют ретроспективную природу: они формируются через отношение личности к прошлому своего народа и страны. Историческая память понимается как разделяемая сообществом совокупность представлений о прошлом, эмоционально окрашенных и ценностно нагруженных [12]. Гражданская идентичность трактуется как осознание принадлежности к сообществу граждан государства, сопровождающееся принятием его ценностей и готовностью к ответственному участию в общественной жизни [16]. Очевидно, что средства, опирающиеся на наследие, обладают особым потенциалом в решении именно этих задач.

*Гражданская идентичность* заслуживает специального рассмотрения, поскольку выступает одним из двух целевых ориентиров исследования. В её структуре исследователи выделяют, как правило, три взаимосвязанных компонента. *Когнитивный* компонент вклю-

чает знания о своей стране, её истории, культуре, государственных символах и правовых основах, а также представление о себе как о её гражданине. *Эмоционально-ценностный* компонент охватывает переживание принадлежности к гражданскому сообществу, чувство патриотизма, уважение к Отечеству и принятие базовых национальных ценностей. *Деятельностный (поведенческий)* компонент проявляется в готовности и способности к ответственному гражданскому участию – социальной активности, соблюдению норм, защите интересов общества [5]. Только единство всех трёх компонентов позволяет говорить о сформированной гражданской идентичности; их рассогласование (например, наличие знаний при отсутствии ценностного отношения) свидетельствует о её фрагментарности.

Принципиально, что гражданская идентичность не существует в отрыве от исторической памяти: осознание себя гражданином опирается на разделяемый образ общего прошлого, на «память поколений», которая придаёт сообществу историческую глубину и преемственность [7]. Историческая память выступает, таким образом, содержательным основанием гражданской идентичности, а гражданская идентичность – смысловым итогом освоения исторического опыта. Эта взаимосвязь объясняет, почему обе категории целесообразно формировать совместно и почему ретроинновации, апеллирующие к наследию, оказываются продуктивным средством решения обеих задач одновременно.

Особую значимость проблема приобретает применительно к студенческой молодёжи. Студенческий возраст является сензитивным для становления мировоззрения и социальной идентичности: происходит самоопределение личности, формирование устойчивой системы ценностей и жизненной позиции [1]. Вместе с тем именно эта возрастная группа наиболее подвержена влиянию противоречивого информационного потока и

рискам ценностной дезориентации. Для студентов гражданская идентичность дополняется профессиональным измерением: осознание себя гражданином тесно связывается с пониманием социальной миссии будущей профессии и ответственности перед обществом. Возрождаемые в вузе практики работы с наследием – от изучения истории научных школ университета до участия в поисковом движении – позволяют наполнить гражданскую идентичность личностным и профессиональным смыслом, переводя её из декларируемой в реально переживаемую [16].

Важно подчеркнуть, что ретроинновация не тождественна простому изучению истории. Если предметное историческое образование нацелено прежде всего на формирование системы знаний о прошлом, то ретроинновация переносит акцент на воссоздание самого способа отношения к прошлому, унаследованного предшествующими поколениями, и на воспроизведение в современной практике тех воспитательных форм, которые доказали свою действенность. Тем самым прошлое выступает не только объектом познания, но и источником живого педагогического опыта. Подобное различие позволяет рассматривать ретроинновацию как категорию преимущественно теории воспитания, а не дидактики, хотя её реализация затрагивает и обучение, и воспитание в их единстве [13, с. 18]. Молодёжь при этом понимается в исследовании как социально-демографическая и социокультурная общность, находящаяся в сензитивном для становления идентичности возрасте, что повышает значимость целенаправленного педагогического сопровождения этого процесса [4].

#### **Педагогические функции ретроинноваций в формировании исторической памяти и гражданской идентичности**

Анализ литературы и образовательной практики позволяет выделить пять взаимосвязанных функций, которые

ретроинновации выполняют в воспитательном процессе.

*Мемориальная функция* связана с сохранением и трансляцией коллективной памяти. Возвращая в школьную и вузовскую практику забытые формы работы – летописи, рукописные книги памяти, краеведческие экспедиции, устную историю, – ретроинновации удерживают связь поколений и противодействуют забвению. Как подчёркивают исследователи, память не наследуется автоматически, а воспроизводится через специальные социальные и педагогические практики [10].

*Ценностно-смысловая функция* реализуется через наполнение деятельности молодёжи нравственными смыслами. Обращение к подвигам, биографиям, образцам служения Отечеству актуализирует ценности, лежащие в основе гражданской идентичности. В русле аксиологического подхода воспитание понимается как «восхождение» личности к ценностям культуры [3], и ретроинновации создают для этого предметную опору.

*Идентификационная функция* обеспечивает соотнесение личности с историческим сообществом и непосредственно работает на становление гражданской идентичности. Включаясь в практики, унаследованные от предшествующих поколений, студент переживает причастность к общей судьбе, что укрепляет чувство «мы». Существенно, что ретроинновации воздействуют сразу на все три компонента гражданской идентичности: обогащают когнитивный (знание о прошлом страны и университета), активизируют эмоционально-ценностный (переживание сопричастности, гордости, уважения) и реализуют деятельностный (участие в практиках памяти). Тем самым преодолевается характерный для формального воспитания разрыв между знанием и поступком, а идентичность становится не декларируемой, а пережитой и подтверждённой действием [5].

*Коммуникативная функция* проявляется в организации диалога поколений.

Встречи с ветеранами, семейные исследовательские проекты, межпоколенные сообщества памяти превращают историю из абстрактного знания в живой опыт общения. Такой диалог соответствует природе памяти как социального феномена, существующего в коммуникации [12].

*Деятельностная функция* предполагает перевод исторического знания в активное действие – поисковую, проектную, волонтерскую, творческую деятельность. Именно в деятельности, а не в пассивном восприятии информации, происходит присвоение ценностей, что соответствует культурно-историческому пониманию развития личности. Совокупность перечисленных функций раскрывает педагогический потенциал ретроинноваций как интегральную характеристику их способности влиять на становление гражданина.

#### **Типология ретроинновационных практик и структурно-функциональная модель их использования в вузе**

Многообразие ретроинновационных практик целесообразно упорядочить. Поскольку в настоящем исследовании ретроинновация понимается прежде всего как возрождение забытых или вытесненных педагогических практик прошлого, в качестве оснований типологии предлагается использовать характер возрождаемого наследия и ведущий вид деятельности студентов. По первому основанию выделяются: содержательные ретроинновации (возвращение тем, сюжетов, текстов, например, изучение истории университета и региона по первоисточникам, работа с мемуарным наследием); методические (возрождение форм и методов – студенческие научные общества, диспуты, наставничество и шефство старших курсов); организационные (восстановление институтов и форматов – вузовские музеи, краеведческие общества, поисковые отряды, историко-просветительские чтения).

По ведущему виду деятельности студентов различаются: исследовательско-поисковые практики (работа поисковых отрядов, реконструкция родословных и биографий, проекты устной истории); музейно-экспозиционные (создание и обновление вузовских музеев, виртуальных экспозиций); коммеморативные (организация памятных акций, чтений, дней памяти университета); творческо-реконструктивные (историческая реконструкция, тематические постановки, цифровые нарративы о прошлом). Существенно, что современные ретроинновации органично сочетаются с цифровыми инструментами: оцифровка архивов, создание интерактивных карт памяти и мультимедийных летописей придаёт возрождаемым практикам новое качество [6; 14], что подтверждает их именно инновационный, а не реставрационный характер.

Обобщение типологии позволяет представить использование ретроинноваций в высшей школе в виде структурно-функциональной модели, включающей четыре взаимосвязанных компонента – целевой, содержательный, технологический и результативный, – связанных прямой логикой развёртывания (от цели к результату) и обратной связью (от диагностики результата к коррекции содержания и технологий). Раскроем каждый компонент содержательно, сопровождая его примерами возрождаемых педагогических практик прошлого, адаптированных к условиям вуза.

*Целевой компонент* определяет систему педагогических целей и задач. Применительно к высшему образованию он конкретизируется как формирование у студентов исторической памяти (когнитивно-ценностного отношения к прошлому страны, региона, профессионального сообщества и самого университета) и гражданской идентичности (осознания себя гражданином и наследником определённой культурной традиции). Цели согласуются с требованиями образовательных стандартов высшего образова-

ния<sup>1</sup> к формированию универсальных компетенций, прежде всего в части гражданской позиции и межкультурного взаимодействия. Иерархия целей выстраивается от стратегической (становление гражданина-патриота) через тактические (освоение конкретного пласта наследия) к оперативным (результаты отдельного проекта или мероприятия). Например, целью возрождения практики студенческих историко-краеведческих экспедиций – некогда широко распространённой, но во многом утраченной формы – становится не накопление фактов, а переживание сопричастности к истории края через непосредственное исследование.

**Содержательный компонент** охватывает отбор и структурирование того наследия, которое возвращается в образовательный процесс. Критериями отбора выступают ценностная значимость, историческая достоверность, связь с профилем подготовки и потенциал для самостоятельной деятельности студентов. Содержание ретроинноваций в вузе целесообразно выстраивать в логике концентров: история университета и его научных школ – история региона – история страны. Так, возрождение практики «летописи кафедры» или «книги памяти факультета», восходящей к традиции рукописных вузовских хроник, наполняется конкретным содержанием – биографиями учёных-фронтовиков, историей становления научного направления, судьбами выпускников [15]. Другим примером служит обращение к эпистолярному и мемуарному наследию – письмам, дневникам, воспоминаниям, – работа с которыми когда-то была обычной частью гуманитарного образования, а ныне нуждается в целенаправленном возрождении.

**Технологический компонент** объединяет методы, формы и средства, посредством которых содержание осваивается студентами. Именно здесь ярче всего проявляется ретроинновационная природа модели: возрождаются забытые или вытесненные педагогические формы, но реализуются они современными средствами. К таким формам относятся: студенческие научные кружки и общества в их классическом виде (с регулярными заседаниями, докладами и диспутами); наставничество и шефство старших курсов над младшими; публичные историко-просветительские чтения; экспедиции и полевые практики. Обновление достигается за счёт цифровых инструментов – оцифровки архивов, создания виртуальных музеев и интерактивных карт памяти, ведения медиапроектов и подкастов о прошлом [6; 14]. Например, традиционный студенческий диспут возрождается в формате дебатов с видеофиксацией и последующим разбором, а практика устной истории дополняется созданием цифрового архива аудиозаписей воспоминаний. Ведущими принципами технологического компонента выступают активность и субъектность студента, диалогичность и соучастие, проблемность.

**Результативный компонент** описывает планируемые результаты и средства их диагностики. Результаты целесообразно представлять трёхкомпонентно: когнитивные (системные знания о прошлом, понимание причинно-следственных связей, способность критически оценивать источники); эмоционально-ценностные (чувство сопричастности, уважение к наследию, сформированность гражданских ценностей); деятельностно-поведенческие (участие в практиках памяти, инициативность, готовность транслировать опыт другим). Для диагностики применяются анкетирование и опросники ценностных ориентаций, анализ продуктов деятельности (проектов, летописей, экспозиций), методы наблюдения и экспертной оценки, рефлексивные эссе.

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

Например, результатом возрождённой экспедиционной практики становится не только подготовленный студентами краеведческий материал, но и измеримый сдвиг в их ценностном отношении к региону, фиксируемый при помощи диагностических методик.

Целостность модели обеспечивается взаимосвязью компонентов: цель определяет отбор содержания, содержание реализуется адекватными технологиями, а полученный результат через обратную связь корректирует и цель, и содержание, и технологию. Благодаря обратной связи модель приобретает не линейный, а циклический и развивающийся характер, что соответствует самой природе ретроинновации как возвращающегося и всякий раз обновляющегося опыта [15]. Системность и воспроизводимость такого построения позволяют рассматривать модель как инструмент проектирования воспитательной работы в вузе, переносимый на различные направления подготовки и виды наследия.

Проиллюстрируем работу модели целостным примером. Вузовский музей, переживший во многих организациях период упадка, при ретроинновационном подходе возрождается не как статичная экспозиция, а как центр исследовательской и проектной активности студентов. На *целевом* уровне ставится задача формирования сопричастности к истории университета; на *содержательном* – отбираются материалы об учёных, выпускниках-фронтовиках, становлении научных школ; на *технологическом* – студенты самостоятельно атрибутируют документы, записывают воспоминания ветеранов, создают цифровую экспозицию и проводят экскурсии для первокурсников, возрождая тем самым практику студенческого экскурсоводства; на *результативном* – диагностируются прирост знаний, ценностное отношение и реальное участие в работе музея. Возвращается организационная форма прошлого, но наполняется новым технологическим и деятельност-

ным содержанием [11]. Этот пример показывает, что ценность ретроинновации заключается именно в синтезе унаследованной формы и обновлённого содержания, что отличает её от музеефикации и формальной реконструкции.

### **Организационно-педагогические условия результативности ретроинноваций**

Реализация педагогического потенциала ретроинноваций требует соблюдения ряда условий. *Первое – ценностно-смысловое опосредование*: возвращаемые формы должны наполняться актуальными смыслами, а не воспроизводиться формально. Механическое копирование внешних атрибутов прошлого без понимания их значения порождает имитацию и отторжение [9].

*Второе – субъектная позиция обучающегося*: молодёжь должна выступать активным участником практик памяти – исследователем, организатором, автором, а не пассивным реципиентом. Это согласуется с деятельностной природой формирования идентичности [5]. *Третье – диалогичность и межпоколенность*: включение в практики представителей разных поколений (ветеранов, родителей, местного сообщества) усиливает коммуникативную функцию и достоверность опыта.

*Четвёртое – историческая достоверность и критичность*: работа с наследием должна опираться на проверенные источники и формировать у молодёжи навыки критического анализа, противодействующие мифологизации и фальсификации прошлого [10]. *Пятое – интеграция в целостный воспитательный процесс*: ретроинновации результативны не как разовые акции, а как системно встроенный компонент образовательной среды, поддержанный готовностью педагога. Соблюдение совокупности условий обеспечивает переход потенциала ретроинноваций в реальный воспитательный результат.

### Результаты исследования

Проведённый анализ позволил получить следующие результаты. Во-первых, уточнено содержание понятия «ретроинновация» применительно к гражданско-патриотическому воспитанию и определено его соотношение с категориями традиции, реставрации, заимствования и ретроградности; показано, что специфическим признаком ретроинновации выступает восстановление прерванной связи с ценностно значимым опытом прошлого в обновлённой форме.

Во-вторых, выявлены и охарактеризованы пять педагогических функций ретроинноваций – мемориальная, ценностно-смысловая, идентификационная, коммуникативная и деятельностная, раскрывающие в совокупности их педагогический потенциал. В-третьих, предложена типология ретроинновационных практик по характеру возрождаемого наследия и ведущему виду деятельности и разработана структурно-функциональная модель их использования в вузе, включающая целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты; каждый компонент раскрыт содержательно и проиллюстрирован примерами возрождаемых педагогических практик (историко-краеведческих экспедиций, летописей кафедр, студенческих научных обществ, диспутов, наставничества, вузовского музея). В-четвёртых, обоснованы пять организационно-педагогических условий результативности: ценностно-смысловое опосредование, субъектная позиция обучающегося, диалогичность и межпоколенность, историческая достоверность и критичность, интеграция в целостный воспитательный процесс. Полученные результаты соответствуют поставленным задачам и в совокупности раскрывают заявленную цель.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование показывает, что ретроинновации представляют

собой самостоятельный педагогический феномен, обладающий значительным потенциалом в формировании исторической памяти и гражданской идентичности молодёжи. Этот потенциал реализуется не через буквальное воспроизведение форм прошлого, а через их критическое переосмысление, ценностное наполнение и включение обучающихся в активную деятельность по освоению наследия. Тем самым ретроинновация выступает как механизм, соединяющий преемственность и развитие, сохранение памяти и её творческое обновление.

Валидность полученных результатов обеспечивается опорой на признанные методологические подходы (культурно-исторический, аксиологический, принцип историзма), согласованностью выводов с положениями авторитетных научных школ и непротиворечивостью предложенной модели задачам исследования. Надёжность результатов подтверждается их соответствием эмпирически наблюдаемым практикам музейной педагогики, краеведения и поискового движения, описанным в проанализированных источниках. Вместе с тем теоретический характер работы определяет необходимость дальнейшей эмпирической верификации модели.

Перспективы развития темы связаны с проведением опытно-экспериментальной проверки предложенной модели на базе конкретных образовательных организаций, разработкой диагностического инструментария для оценки сформированности исторической памяти и гражданской идентичности, а также изучением потенциала цифровых ретроинноваций – виртуальных музеев, интерактивных карт памяти и медиапроектов – в работе с цифровым поколением. Отдельного внимания заслуживает исследование рисков формализации и мифологизации, сопровождающих обращение к прошлому, и педагогических средств их преодоления.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 367 с.
2. Богуславский М. В. Инновационные и ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски // Народное образование. 2018. № 6–7 (1469). С. 7–16.
3. Гаязов А. С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы. Челябинск: Факел, 2016. 238 с.
4. Данилюк А., Кондаков А., Тишков В. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Социальная педагогика. 2010. № 2. С. 5–15.
5. Евгеньева Т. В., Селезнева А. В. Трансформация национально-государственной идентичности российской молодёжи в постсоветский период: ценностные основания и символические репрезентации // Полития. Анализ. Хроника. Прогноз. 2017. № 4 (87). С. 48–64.
6. Иванов А. Г. Краудсорсинг в цифровых проектах в области исторического наследия и коллективной памяти: зарубежные практики // Гуманитарно-педагогические исследования. 2023. Т. 7. № 3. С. 31–38. DOI: 10.18503/2658-3186-2023-7-3-31-38.
7. Историческая память и российская идентичность / под ред. В. А. Тишкова, Е. А. Пивневой. М.: РАН, 2018. 508 с.
8. Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 68–83.
9. Лукьянова М. И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды. Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. 440 с.
10. Мерзлякова Г. В., Данышина С. А., Баталова Л. В. Формирование патриотизма и сохранение исторической памяти в современном российском обществе: историко-правовой ракурс // Вестник Удмуртского университета. Серия: Экономика и право. 2024. Т. 34. № 2. С. 379–384. DOI: 10.35634/2412-9593-2024-34-2-379-384
11. Полякова Е. А. Музей в контексте актуализационноадаптационных процессов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 388. С. 86–93.
12. Романовская Е. В. Историческая память: проблемы манипуляции // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2017. № 1. С. 46–49.
13. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.
14. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика. М.: Высшая школа, 2004. 216 с.
15. Тивикова С. К., Колесова О. В., Деменева Н. Н. Краеведческие исследования как средство патриотического воспитания учащихся // Нижегородское образование. 2021. № 2. С. 89–95.
16. Шакурова М. В. К вопросу о методологических основах изучения процесса формирования гражданской идентичности обучающихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 3. С. 5–11. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11.

## REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (1990). *Psychology of Personality*. Moscow: Moscow State University publ. (in Russ.).
2. Boguslavsky, M. V. (2018). Innovative and Retro-Innovative Waves in Contemporary Russian Educational Policy: Potential and Risks. In: *Public Education*, 6–7 (1469), 7–16 (in Russ.).
3. Gayazov, A. S. (2016). *Formation of a Citizen: Theory, Practice, Problems*. Chelyabinsk: Fakel publ. (in Russ.).
4. Danilyuk, A., Kondakov, A. & Tishkov, V. (2010). The Concept of Spiritual and Moral Development and Education of the Personality of a Citizen of Russia. In: *Social Pedagogics*, 2, 5–15 (in Russ.).
5. Evgenyeva, T. V. & Selezneva, A. V. (2017). Transformation of the National-State Identity of Russian Youth in the Post-Soviet Period: Value Foundations and Symbolic Representations. In: *Polity. Analysis. Chronicle. Forecast*, 4 (87), 48–64 (in Russ.).
6. Ivanov, A. G. (2023). Crowdsourcing in Digital Projects in the Field of Historical Heritage and Collective Memory: Foreign Practices. In: *Humanitarian and Pedagogical Research*, 7 (3), 31–38. DOI: 10.18503/2658-3186-2023-7-3-31-38 (in Russ.).

7. Tishkov, V. A., & Pivneva, E. A., eds. *Historical Memory and Russian Identity*. Moscow: RAS publ. (in Russ.).
8. Kornetov, G. B. (2011). Historical and Pedagogical Knowledge in the Context of Pedagogical Theory and Practice. In: *National and Foreign Pedagogy*, 1, 68–83 (in Russ.).
9. Lukyanova, M. I. (2004). *Teacher Readiness to Implement a Personally Oriented Approach in Pedagogical Activity: The Concept of Formation in the Professional Environment*. Ulyanovsk: UIPK publ. (in Russ.).
10. Merzlyakova, G. V., Danshina, S. A. & Batalova, L. V. (2024). Formation of Patriotism and Preservation of Historical Memory in Modern Russian Society: A Historical and Legal Perspective. In: *Bulletin of Udmurt University. Series: Economics and Law*, 34 (2), 379–384. DOI: 10.35634/2412-9593-2024-34-2-379-384 (in Russ.).
11. Polyakova, E. A. (2014). Museum in the Context of Actualization-Adaptation Processes. In: *Bulletin of Tomsk State University*, 388, 86–93 (in Russ.).
12. Romanovskaya, E. V. (2017). Historical Memory: Problems of Manipulation. In: *Intelligence. Innovations. Investments*, 1, 46–49 (in Russ.).
13. Slastenin, V. A. & Podymova, L. S. (1997). *Pedagogy: Innovative Activity*. Moscow: Magistr publ. (in Russ.).
14. Stolyarov, B. A. (2004). *Museum Pedagogy. History, Theory, Practice*. Moscow: Vysshaya shkola publ. (in Russ.).
15. Tivikova, S. K., Kolesova, O. V. & Demeneva, N. N. (2021). Local History Research as a Means of Patriotic Education of Students. In: *Nizhny Novgorod Education*, 2, 89–95 (in Russ.).
16. Shakurova, M. V. (2024). On the Methodological Foundations of Studying the Process of Formation of Civic Identity of Students. In: *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 30 (3), 5–11. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11 (in Russ.).

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сморчкова Валентина Петровна (г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения Государственного университета просвещения;

e-mail: valenta-sm@rambler.ru

Семенов Курбан Борисович (г. Москва) – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения;

e-mail: sem.ami@mail.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Valentina P. Smorchkova (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Prof., Department of Life Safety and Teaching Methods, Federal State University of Education;

e-mail: valenta-sm@rambler.ru

Kurban B. Semenov (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Prof., Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;

e-mail: sem.ami@mail.ru

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-97-110

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ 12–15 ЛЕТ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Яцкова И. Д.**

*Институт развития новых образовательных технологий, г. Москва, Российская Федерация;  
e-mail: info@anoirnot.ru*

*Поступила в редакцию 22.04.26*

*После доработки 27.04.26*

*Принята к публикации 30.04.26*

### **Аннотация**

**Цель статьи** – раскрыть сущность, выявить особенности и предложить педагогический инструментарий формирования профессиоведческой компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании.

**Методология и методы исследования:** исследование базируется на компетентностном и средовом подходах. В качестве методов исследования применены теоретические (системный анализ, педагогическое проектирование) и эмпирические методы (педагогическое наблюдение, тестирование, опросы, сбора и статистической обработки эмпирических данных).

**Результаты.** Раскрыты сущность, содержание и особенности формирования профессиоведческой компетенции подростков в дополнительном образовании. Предложен педагогический инструментарий формирования профессиоведческой компетенции подростков. Описан профориентационный потенциал сетевого взаимодействия «организация дополнительного образования – университет – производство», разработана и апробирована авторская программа «Практическое профессиоведение подростков». Зафиксирована положительная динамика всех компонентов профессиоведческой компетенции у участников пилотного педагогического эксперимента.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Уточнена сущность и структура профессиоведческой компетенции подростков. Разработан педагогический инструментарий, который может быть внедрён в профориентационную деятельность дополнительного образования.

**Выводы.** В ходе исследования выявлены особенности формирования профессиоведческой компетенции подростков в дополнительном образовании, обобщённо заключающиеся в глобальном переходе от информирующего к образовательному типу профориентационной деятельности. Педагогическими инструментами рассматриваемого процесса служат интегративная среда, создаваемая в сетевом взаимодействии «организация дополнительного образования – университет – производство», которая наполнена событиями, обеспечивающими «переживание» профессии «здесь и сейчас», и модульная программа «Практическое профессиоведение подростков». Проведённая опытно-экспериментальная работа подтверждает эффективность представленного педагогического инструментария и обеспечивает возможность масштабирования разработанных и апробированных компонентов.

**Ключевые слова:** профессиоведческая компетенция, подростки 12–15 лет, дополнительное образование, сетевое взаимодействие, интегративная среда, профориентационная деятельность

**Для цитирования:** Яцкова И. Д. Особенности формирования профессиональной компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 97–110. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-97-110>

Original research article

## FEATURES OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN ADOLESCENTS AGED 12–15 IN SUPPLEMENTARY EDUCATION

**I. Yatskova**

*Institute for the Development of New Educational Technologies, Moscow, Russian Federation*  
e-mail: [info@anoirnot.ru](mailto:info@anoirnot.ru)

*Received by the editorial office 22.04.26*

*Revised by the author 27.04.26*

*Accepted for publication 30.04.26*

### **Abstract**

**Aim.** To reveal the essence, identify the specific features, and propose a set of pedagogical tools for the formation of professional (vocational) competence in adolescents aged 12–15 within the framework of supplementary (non-formal) education.

**Methodology.** The study is grounded in competency-based and environmental (situational) pedagogical approaches. The research methodology combines theoretical methods (system analysis, pedagogical modelling and design) with empirical methods, including pedagogical observation, testing, questionnaire surveys, and statistical processing of collected empirical data.

**Results.** The study defines the essence, content structure, and specific characteristics of the formation of professional competence in adolescents in supplementary education. A pedagogical toolkit for developing this competence has been proposed. The career guidance potential of network interaction within the “supplementary education institution – university – industrial enterprise” model is described. The author’s original modular program “Practical Vocational Studies for Adolescents” has been developed and experimentally tested. The pilot pedagogical experiment recorded a positive dynamic in all components of professional competence among participating adolescents.

**Research implications.** The research clarifies the conceptual framework and structural components of professional competence in adolescents. The developed pedagogical tools can be readily implemented in the career guidance practices of supplementary education institutions, contributing to the modernization of vocational guidance in the Russian educational system.

**Conclusions.** The study identifies specific features of forming professional competence in adolescents in supplementary education, which can be summarized as a global paradigm shift from an *information-providing* model to an *educational* (activity-based) model of career guidance. The key pedagogical tools ensuring this transition are: (1) an integrative educational environment created through network interaction between educational institutions, universities, and industrial enterprises, enriched with events that allow adolescents to “live through” professional roles “here and now,” and (2) the modular educational program “Practical Vocational Studies for Adolescents” The conducted experimental work confirms the effectiveness of the proposed pedagogical tools and provides a basis for scaling up the developed components across the supplementary education system.

**Keywords:** professional competence, adolescents aged 12–15, supplementary education, network interaction, integrative environment, career guidance activity, vocational guidance

**For citation:** Yatskova, I. D. (2026). Features of Professional Competence Formation in Adolescents Aged 12–15 in Supplementary Education. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 97–110. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-97-110>

## ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе социально-экономического развития России актуализируются вопросы трудового воспитания подрастающего поколения и формирования у него готовности к профессиональному самоопределению. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»<sup>1</sup> в качестве целевого показателя определяет «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности». Письмо Минпросвещения России от 14.08.2025 № ВЖ-1399/05<sup>2</sup> интегрирует задачи проекта «Билет в будущее» и программы «Россия – мои горизонты», предопределив создание единой модели профориентации.

Современным школьникам необходимо делать *первичный профессиональный выбор* достаточно рано, что связано с необходимостью выбора профиля обучения, направленности на профессиональное или высшее образование в дальнейшем. Соответственно, к 14–15 годам подростки должны хорошо ориентироваться в мире профессий: быть подготовленными к самостоятельному осознанному выбору профессиональной направленности; понимать значение той или иной профессии, её ценности для общества; быть готовыми развивать и совершенствовать свои способности.

Психолого-педагогические исследования [10; 11] раскрывают, что в подрост-

ковом возрасте 12–13 лет формируются первичные профессиональные интересы. В структуре «Я-концепции» подростка Т. А. Попова выделяет «поведенческую составляющую», которая трактуется автором как «представления о характере собственной реализации в конкретной деятельности»<sup>3</sup>. Данный компонент выполняет функцию когнитивно-поведенческого ориентира (Я-экзистенциального), который включает ориентацию в смысловом пространстве жизни и реализацию жизненных планов. Именно в этот период закладывается семантическое ядро профессионального самоопределения – сопряжение векторов «Хочу», «Могу» и «Надо» (по Е. А. Климову<sup>4</sup>).

Одновременно с этим в подростковом возрасте (с 12–13 лет) начинается трансформация и собственных представлений о себе и смещение значимой референтной группы от взрослых (семьи и учителя) к сверстникам [4]. В связи с этим самооценка подростка носит неустойчивый, ситуативный характер, что существенно влияет и на представления себя в определённой профессии – возникает невысокий уровень мотивации, зависимость от стереотипов, неоправданные ожидания [12]. На этом фоне информирования о современном профессиональном поле и разовых профориентационных мероприятий для подростков 12–15 лет явно недостаточно для формирования осознанного первичного профессионального выбора, необходимо более глубокое деятельностное погружение.

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210> (дата обращения: 27.04.2026).

<sup>2</sup> Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 14 августа 2025 г. № ВЖ-1399/05 «О направлении информации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412501175> (дата обращения: 27.04.2026).

<sup>3</sup> Попова Т. В. Экзистенциальная составляющая Я-концепции подростка: теория и практика исследования // Психологическая газета. 2025. 25 января. URL: <https://psy.su/feed/10782/> (дата обращения: 17.04.2026).

<sup>4</sup> Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2012. С. 100–120.

Таким образом, фиксируется объективное противоречие: с одной стороны, социальный заказ на формирование у подростков 12–15 лет готовности к осознанному первичному профессиональному выбору и наличие психолого-педагогических предпосылок для этого; с другой стороны, необходимость развития информационно-ознакомительных форм профориентации к деятельностно-рефлексивным. В этой связи возникает необходимость поиска новых педагогических инструментов и, что особенно важно, – создания таких образовательных сред, которые обеспечивали бы не трансляцию знаний о профессиях, а проживание профессиональных смыслов, накопление опыта профессиональных проб и рефлексии собственных возможностей и ограничений.

Методология исследования базируется на компетентностном и средовом подходах: компетентностный подход обеспечивает целостность, критериальность и диагностичность поставленной цели [7; 8]; средовой подход делает акцент на специальном проектировании и использовании возможностей образовательной среды как ресурса развития личности [15].

**Цель настоящей статьи** – раскрыть сущность, выявить особенности и предложить педагогический инструментарий формирования профессиональной компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании.

В соответствии с поставленной целью в статье решаются следующие **задачи**:

1) раскрыть сущность и структуру профессиональной компетенции применительно к подростковому возрасту 12–15 лет;

2) выявить особенности формирования профессиональной компетенции подростков в дополнительном образовании;

3) обосновать педагогический инструментарий формирования профессиональной компетенции подростка;

4) представить результаты апробации средств формирования профессиональ-

ной компетенции подростков в дополнительном образовании.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### Сущность и структура понятия «профессиональная компетенция подростков»

В определении понятия «профессиональной компетенции подростка» мы опирались на идею Э. Ф. Зеера и Е. М. Дорожкина, раскрывших представление о профессиональной компетентности через «...ознакомление с миром профессий, классификацией и социально-психологической характеристикой профессий, типовыми сценариями профессиональной биографии» и включающей совокупность профессиональных компетенций «..коммуникативных и презентационных навыков, умений по трудоустройству и самомаркетингу, способностей в области проектирования своего карьерного роста и др.» [5].

Учитывая различие в терминологии компетентностного подхода, где компетенция рассматривается «как требование к образовательной подготовке и как планируемый результат», а компетентность соотносится с опытом деятельности и развитием в определённой сфере [14], мы рассматриваем компетенцию как установленный ориентир успешного выполнения какой-либо деятельности, совокупность индивидуальных качеств (знаний, умений, навыков, способностей), способствующих этой успешности.

В этом контексте, акцентируя междисциплинарную роль профессионального [17], мы определяем профессиональную компетенцию подростка как сложносоставную личностную характеристику, раскрывающуюся в готовности к использованию профессиональных знаний, наличия способностей к познанию и навыков анализа современного спектра профессий, опыта саморефлексии и самопроектирования будущей профессиональной деятельности в условиях новых социально-экономических реалий.

Развивающиеся характеристики самости подростков (самоосознание, саморефлексия, самоидентификация, самооценка и др.) создают психолого-педагогическую базу для первого, пока ещё предварительного, обращения к миру профессий как к пространству личностно значимых смыслов. Центральное место в первичном профессиональном выборе занимает формирование семантического ядра, представленного тремя взаимосвязанными векторами: «Хочу», «Могу», «Надо», где:

– «хочу» возникает как сфера эмоционально окрашенных склонностей и профессиональных предпочтений, носящих переменчивый, ситуативный характер и находящийся под внешним влиянием медиаобразов, сверстников и «утилитарно-практических мотивов» [3];

– «могу» лежит в сфере способностей – осознания подростком своих профессионально значимых качеств, умений, ограничений, играет роль ориентирующего фильтра;

– «надо» исходит из сформированных в окружении подростка контекстов профессий, формируя реалистическое понимание потенциала личности, здесь представление о смысле труда, усилиях, обязанностях (трудовое воспитание) служит источником возможных преобразований.

Таким образом, первичный профессиональный выбор заключается в том, чтобы подросток обнаружил у себя наличие каждого из векторов («я что-то хочу», «я что-то могу», «есть определённые требования»). Профессиональная компетенция как совокупность знаний, умений, опыта служит сопоставлению этих векторов, выявлению противоречий и дефицитов, появлению способов коррекции рассогласований, овладению способами ориентации в пространстве профессий, появлению ситуативных, гибких траекторий профессионального развития,

раскрываясь через *ценностно-мотивационный* (профессиональные интересы, ценностные ориентации, смыслы), *информационно-познавательный* (система профессиональных знаний, умение анализировать профессию), *деятельностно-операционный* (опыт профессиональных проб, практическое владение элементами трудовых действий) и *рефлексивно-прогностический* (способность к адекватной самооценке и проектированию индивидуальной профессиональной траектории). Она является динамическим образованием, формируемым в обучении, развиваемым и востребованным в течение всей активной жизни человека, далее приобретая опыт самоопределения (как успешный, так и не успешный) профессиональная компетенция становится профессиональной компетентностью человека.

Профессиональная компетенция выступает смысловым и рефлексивным ядром трудового воспитания, где акцент поставлен на саморефлексию и самопроектирование; представлении труда как ценности, а не как повинности [1]. Подросток не просто выбирает профессию, а связывает её с пользой другим, развивая «добросовестные отношения к трудовой деятельности, уважение и бережливое отношение к продуктам труда (материальным, духовным)» [9]. Функционально значимые уровни профессиональной компетенции и её структурные компоненты могут быть распределены по следующим уровням достижения: уровень *представления* (базовый); уровень *ориентирования* (продвинутый); уровень *проектирования* (высокий). Каждому уровню в соответствии поставлен определённый вид знаний, умений, навыков деятельности в области профессионального образования: активное познание, ориентирование, обобщение, типологизация, саморефлексия, самодиагностика, самопроектирование.

### **Особенности формирования профессиоведческой компетенции подростков в дополнительном образовании**

Современная система профориентации характеризуется масштабным партнёрством не только всех ступеней образования (общее, профессиональное, высшее и дополнительное), но и широкой кооперацией с промышленным сектором экономики, когда все акторы профориентационной деятельности формируют кадровый потенциал региона в симбиозе образовательной и производственной подсистем. Явно намечается переход от информационного типа профориентационной деятельности к образовательному – «...имеющему своей целью формирование самостоятельной готовности человека к профессиональному самоопределению в современном контексте» [13].

Дополнительное образование в контексте профориентации понимается достаточно широко – не только как кружки и секции на базе школ и организаций дополнительного образования, но и как специализированные программы дополнительного образования разного профиля (общего, технического, технологического), реализуемые на площадках вузов, колледжей, предприятий и учреждений культуры. Дополнительное образование в этой системе выполняет функцию «пространства поиска и проб», где подросток может безопасно экспериментировать с разными видами деятельности.

*Первая* его особенность связана с добровольностью и субъектной позицией подростка. В системе дополнительного образования подросток получает возможность проверить свои склонности в реальной деятельности без риска академической неуспеваемости, испытать «чувство взрослости» через начальное овладение настоящим профессиональным инструментарием, получить обратную связь от наставника и сверстников в неформальной обстановке.

*Вторая* особенность – вариативность и возможность многократной «примерки на себя» различных профессиональных сфер: инженерной деятельности, робототехнике, медиажурналистике, графическом дизайне, волонтерстве и т. д. Это критически важно для возрастного этапа, когда самооценка неустойчива, а профессиональные интересы только начинают дифференцироваться.

*Третья* особенность – возможность длительного систематического погружения. В отличие от краткосрочных профориентационных мероприятий (экскурсий, встреч, мастер-классов), программы дополнительного образования могут быть рассчитаны на два года и более. Это позволяет подростку пройти полный цикл: от первоначального «любопытства» до осознанного интереса к профессии или, напротив, до понимания невозможности работы в данной сфере для себя лично.

*Четвёртая* особенность – организация полноценных профессиональных проб. В рамках общего образования профессиональные пробы часто затруднены из-за ограниченного времени, отсутствия определенного оборудования и необходимости реализации жестких учебных планов. Дополнительное образование, особенно при сетевом взаимодействии с вузами и промышленном секторе, предоставляет площадку для выполнения ознакомительных, исполнительских и творческих профессиональных проб.

*Пятая* особенность – создание рефлексивного коммуникативного пространства. Отношения «педагог – ученик» в кружке или секции, как правило, менее формальны и более доверительны, чем в школе. Это позволяет обсуждать не только технологические аспекты деятельности, но и ее смысловые, ценностные измерения: «зачем я это делаю?», «какую пользу это приносит другим?», «соответствует ли это моим представлениям о себе?». Именно в деятельности дополнительного образования (выполнение

проекта, подготовка к соревнованиям, создание продукта) происходит проверка и коррекция профессиональных предпочтений, что является необходимым условием перехода от профессиональных фантазий к реальному самопроектированию.

Выделенные особенности в своей совокупности создают принципиально новую, по сравнению с урочной и внеурочной деятельностью, образовательную реальность. В ней подросток перестаёт быть объектом профориентационных воздействий (лекций, тестирований, обзорных экскурсий) и становится субъектом собственного профессионального самоопределения: он самостоятельно выбирает направление проб, накапливает опыт успехов и ошибок в безопасной среде, рефлексировать свои возможности и ограничения, выстраивает первичный профессиональный план.

#### **Педагогический инструментарий формирования профориентационной компетенции подростка**

Важным результатом нашего теоретического анализа стал вывод о том, что максимальный эффект в формировании профориентационной компетенции достигается при сетевом взаимодействии в триаде «организация дополнительного образования – университет – производство». В этой конфигурации организация дополнительного образования выступает интегратором ресурсов, проектировщиком маршрутов и носителем педагогического сопровождения; университет обеспечивает научную базу и лабораторную инфраструктуру, историко-рефлексивную глубину; производство (сектор реальной экономики) предоставляет среду реальных профессиональных проб и деятельности контекстуализации знаний.

Каждый из агентов сетевого взаимодействия демонстрирует полный цикл «превращения» предметных знаний (от истории создания до новейших аспектов) в конкретный результат через трудовую

деятельность множества людей и профессий в одной или разных сферах деятельности. Это обеспечивает подростку «переживание» профессии «здесь и сейчас» становясь социальным лифтом и инструментом рефлексивного проектирования жизненного пути.

Ключевой особенностью проектируемого сетевого взаимодействия является включение университетских музеев как активного звена интегративной образовательной среды (а не статичного объекта) в профориентационную деятельность подростков. Это отвечает поставленным задачам перехода к новым гибким моделям профориентационной деятельности и поддерживает баланс и обновление форм профориентационных мероприятий для моделирования профессиональной деятельности и расширения доступности профориентационных ресурсов для подростков 12–15 лет.

Выделенные нами ранее обобщённые особенности вузовских музеев (социально-научная доминанта, академическая направленность, отраслевой характер, профессиоцентрическая направленность, корпоративная культура) [16] отвечают всем необходимым критериям современной профориентационной деятельности и выступают в роли «конструктора» профориентационных форматов.

Авторская программа «Практическое профориентирование подростков» реализуется в рассмотренной интегративной образовательно-воспитательной среде. Организация дополнительного образования АНО «ИРНОТ» выступает интегратором ресурсов, обеспечивает педагогическое сопровождение, диагностику, тьюторство в процессе формирования профориентационной компетенции подростков и реализует учебно-воспитательную деятельность.

На сегодняшний день, сетевая форма взаимодействия образовательных организаций с реальным сектором экономики (производство), генерирующая единое образовательно-воспитательное

пространство, является одним из системообразующих ресурсов повышения качества не только учебного процесса и профориентации, но и трудового воспитания современных подростков, что является основой для их успешной социализации и профессиональной самореализации в российском обществе.

В исследуемом проекте в сетевое взаимодействие включены университеты, реализующие многопрофильные профориентационные программы (Московский политехнический университет, Государственный Геологический музей им. В. И. Вернадского РАН, Российский университет транспорта, Московский государственный институт международных отношений МИД РФ, НИУ Московский авиационный институт и др.), а также «производство» (реальный сектор экономики), непосредственно связанное с данными вузами – единой отраслевой направленностью.

Вузы-партнёры предоставляют обучающимся подросткового возраста музейные профориентационные и когнитивно-развивающие программы, а также мастер-классы ведущих учёных, специалистов научного сектора, аспирантов и магистров (музейные практики). Производство (реальный сектор экономики) обеспечивает среду реальных профессиональных проб (к примеру VR/AR-практики в СКОЛКОВО и др.). Это позволяет преодолеть разрыв между абстрактным знанием о профессиях и практическим погружением в первичную профессиональную среду.

Одновременно в этом, молодое поколение знакомится с профессиями (востребованными в настоящем и будущем), которые осваиваются в вузах-партнерах, особенностями выстраивания образовательных маршрутов к их освоению, а самое главное – с достижениями выпускников университета, их славному служению Отечеству, что погружает подростков в предметную сферу и деятельность контекстуализацию знаний – от истории

профессии, её роли в развитии российской отраслевой экономики до конкретного трудового действия.

Организационными форматами реализации программы выступают: адаптивные экскурсии, мастер-классы, деловые игры и симуляции, профессиональные мини-пробы, проектная деятельность подростков и конкурсы профориентационных проектов; каникулярная профориентационная работа (профориентационные лагеря, слеты, школьные проектные конкурсы, фестивали).

Программа реализует двухуровневую модель:

– *первый уровень* (5–6 классы) при доминанции потребности подростка в чувстве взрослости, самостоятельности, потребности в признании нацелен на выявление и утверждение ценностно-смысловой позиции подростка в профессионально-трудовой сфере («Кто я?», «Что мне интересно?», «Какие ценности мне важны?», «Что я могу делать?»);

– *второй уровень* (7–8 классы) при формировании у подростка способности к саморефлексии и планированию нацелен на реализацию инструментальной стороны первичного профессионального выбора и овладение алгоритмами построения образовательно-профессионального маршрута («Как действовать?», «Какие шаги предпринять?», «Как оценить свои ресурсы?»).

Гибкость программы и возможность построения длительного обучения (до 3 лет) позволяют спроектировать и настраивать по ходу освоения индивидуальные образовательные маршруты с возможностями повторения пути для каждого участника программы в зависимости от образовательных потребностей подростка.

Каждый из блоков программы подразумевает реализацию в течение учебного года и предполагает очную форму обучения (с применением электронного обучения и дистанционных технологий). Включает лекции (цикл «Мир профес-

сий: вчера, сегодня, завтра» по профессиональным направлениям, профориентационные практики («Конструкторы профессий», мастер-классы, профессиональные пробы на производстве, деловые игры и симуляции, трудовые десанты, экологические акции, здоровьесберегающие мероприятия, профильные смены в летних лагерях) и самостоятельную проектную деятельность (в том числе, и конкурсную) в интегративной образовательной среде.

Таким образом, интегративная среда, формируемая в сетевом взаимодействии «организация дополнительного образования – университет – производство» включает организационный, учебно-методический; инфраструктурный, практикоориентированный, воспитательный и пространственно-временной компоненты, обеспечивающие формирование профессио-ведческой компетенции подростков 12–15 лет.

### **Апробация средств формирования профессио-ведческой компетенции подростков в дополнительном образовании**

Опытно-экспериментальная апробация представленного педагогического инструментария была произведена в пилотном режиме – сформирована одна экспериментальная группа (N = 36), где сравнение проводилось с входными показателями той же группы (дизайн «до – после»). В эксперименте приняли участие подростки 5–6 классов (21 человек – 5 классы, 15 человек – 6 классы), эксперимент производился в течение двух лет (2024–2025 гг.) на условиях добровольного участия.

На этапе входной диагностики были использованы дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова в модификации А. А. Азбель<sup>1</sup> и «Карта интересов» (методика А. Е. Голом-

<sup>1</sup> Грецов А. Г., Азбель А. А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. С. 147–154.

штока в модификации Г. В. Резапкиной<sup>2</sup>) для определения исходного уровня профессио-ведческих представлений. Текущий контроль в ходе освоения программы подразумевал наполнение портфолио каждого подростка, ведение дневника профориентационных практик, результативность проектов, деловых игр и проб, отслеживание динамики развития профессио-ведческой компетенции. Итоговая диагностика подразумевала комплексное профессио-нально-ориентированное собеседование и оценку уровня сформированности профессио-ведческой компетенции подростка.

Комплексное оценивание компонентов компетенции сочетает количественные и качественные методы:

– ценностно-мотивационный компонент: ДДО, «Карта интересов»; схема «неоконченные предложения»: «Когда я думаю о своей будущей профессии, я чувствую...», «Для меня важно, чтобы работа...»; ранжирование профессий по степени привлекательности; наблюдение за участием в профориентационных мероприятиях (инициативность, эмоциональная включённость);

– информационно-познавательный компонент: тестовые задания на знание классификации профессий, профессио-нально важных качеств, содержания труда; составление «формулы профессии»; защита мини-проектов;

– деятельностно-операционный компонент: экспертное наблюдение, практико-ориентированные кейсы, конкретные трудовые действия; портфолио достижений (сертификаты о пробах, отзывы наставников с производства, фото/видео выполненных заданий);

– рефлексивно-прогностический компонент: рефлексивные эссе; «Профессиональная автобиография»; построение индивидуального образовательно-про-

<sup>2</sup> Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки: учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. М.: Генезис, 2005. С. 70–73.

фессионального маршрута, интервью-со-беседование.

Карта сформированности профес-сиеведческой компетенции для каждо-го подростка заполняется на входной, промежуточной и итоговой диагностике по каждому компоненту с уровнями: базо-вый (репродуктивный), продвинутый (продуктивный), высокий (рефлексивно-проектировочный) и обеспечивает в том числе и выявление расхождений в системе «хочу – могу – надо» как точки роста для коррекции индивидуальной траектории.

Приведём обобщённые результаты про-ведённого педагогического эксперимента.

На *констатирующем* этапе оценён исходный уровень профес-сиеведческой компетенции в экспериментальной груп-пе подростков: только 18% подростков смогли назвать более 5 профессий с адек-ватным описанием содержания трудовой деятельности; у 62% подростков домини-ровал мотив «хочу» (нравится, престиж-но, модно) без учёта «могу» и «надо»; 58% участников затруднялись назвать даже примерный профиль обучения после 9 класса; эссе показали преобладание ро-мантизированных и медийных образов профессий.

На формирующем этапе реализова-но содержание программы «Практиче-ское профес-сиеведение подростков» в полном объёме с включением сетевого взаимодействия. Для обеспечения каче-ства взаимодействия эксперименталь-ная группа делилась на три подгруппы с преобладающим направлением профо-риентационной деятельности (естествен-но-научное, инженерно-техническое и гуманитарное) с тем, чтобы охватить весь спектр профессий и профессиональных проб. Каждый подросток вёл «Дневник профес-сиеведческих практик», прово-дились контрольные процедуры и тести-рования, в течение двух лет проведены 4 тьюториала по запросу для подростков, испытывающих затруднения в профес-сиональном выборе, заполнялась карта

профес-сиеведческой компетенции для каждого участника эксперимента.

На контрольном этапе оценена дина-мика сформированности профес-сиеведческой компетенции после реализации программы и проведён опрос участни-ков эксперимента по удовлетворённости программой обучения. Помимо существ-венного роста уровня профес-сиеведче-ской компетенции (с начального базо-вого уровня на продвинутый и высокий перешло 78% участников) отметим сле-дующие показатели: доля подростков, способных назвать более 5 профессий с адекватным описанием, возросла с 18% до 81%; доля подростков с доминирова-нием мотива «хочу» (без учёта «могу» и «надо») снизилась с 62% до 23%; доля подростков, способных построить свой образовательный профес-сиональный маршрут, увеличилась с 12% до 67%, при этом 89% подростков отметили отсутст-вие страха перед первичным профес-сиональным выбором и понимание спосо-бов его осуществления даже при наличии многих возможных вариантов.

Положительный эффект реализации программы отмечается и в изменении ха-рактера представлений подростков – от первоначальной позиции исключитель-ной финансового интереса к способу ре-ализации способностей, самореализации и социальному статусу.

Приведём несколько примеров из эссе подростков при завершении программы:

– «...*Раньше я хотел быть экономистом, потому что думал, что это востре-бованная профессия и много платят, многие вузы готовят финансистов. После экскурсий в МАИ я понял, что мне интере-сно создавать настоящие механизмы. Хоть это и сложно, но я это понимаю, и у меня получается. Составил план: сначала 8 класс хорошо закончить, потом колледж при МАИ*» (Алексей, 14 лет);

– «...*Музей геологии меня удивил. Я не знала, что геологи ездят в экспедиции, и что это наука. Теперь думаю между биологией и географией*» (София, 14 лет);

– «...Игра «Трейдер» показала, что финансы – это очень серьёзно. Теперь я понимаю, что в любой профессии нужно уметь считать деньги. Моя профессия – пока не знаю, но знаю, как выбрать» (Михаил, 14 лет).

Общая оценка удовлетворённости программой «Практическое профессиоведение подростков» составила 4,6 баллов (из 5 возможных). По итогам анкетирования выявлено, что именно музейные практики в университетах и мастер-классы в лабораториях оказали наибольшее влияние на участников эксперимента при изучении и выборе профессии, что подтверждает ключевую роль вузовского компонента в формировании профессиоведческой компетенции.

Таким образом, представленные педагогические средства доказали свою эффективность в формировании профессиоведческой компетенции подростков 12–15 лет, причём наибольший прирост зафиксирован в её информационно-познавательном и операционно-деятельностном компонентах. Ключевым фактором успеха выступила интегративная среда сетевой триады, особенно – активное включение университетских музеев как технологического «конструктора» профориентационных форматов. Выявленные трудности носят организационный характер, а полученные данные позволяют рекомендовать масштабирование программы на большее количество участников с включением контрольной группы для статистически значимых выводов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое теоретико-эмпирическое исследование, посвящённое проблеме формирования профессиоведческой компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, подтверждающих достижение поставленной цели:

1) уточнена сущность и структура профессиоведческой компетенции при-

менительно к подростковому возрасту; она выступает смысловым и рефлексивным ядром трудового воспитания;

2) акцентированы ключевые особенности формирования профессиоведческой компетенции подростков в дополнительном образовании, которые создают принципиально иную, по сравнению с урочной и внеурочной деятельностью, образовательную реальность, в которой подросток перестаёт быть объектом профориентационных воздействий и становится субъектом собственного профессионального выбора;

3) доказано, что максимальный эффект в формировании профессиоведческой компетенции достигается при сетевом взаимодействии в триаде «организация дополнительного образования – университет – производство»; особую роль в этой триаде играют университетские музеи, которые выступают активным «конструктором» профориентационных форматов;

4) разработана и апробирована авторская программа «Практическое профессиоведение подростков», позволяющая выстраивать индивидуальные образовательно-профессиональные маршруты с учётом личных интересов и возможностей каждого подростка;

5) результаты пилотной апробации педагогических средств формирования профессиоведческой компетенции подростков подтвердили их эффективность.

Особо значимым результатом стало изменение характера профессиональных представлений подростков: от романтизированных и финансово-ориентированных образов – к осознанному пониманию профессии как способа реализации способностей, самореализации и социального служения.

Анализ результатов эксперимента показал, что ключевым фактором успеха выступила интегративная среда, созданная в сетевом взаимодействии «организация дополнительного образования – университет – производство». Именно

университетский компонент (музейные практики, мастер-классы учёных, лабораторная инфраструктура) оказал наибольшее влияние на участников эксперимента при изучении и выборе профессии, что подтверждает теоретически обоснованную роль вузовских музеев как активного звена профориентационной работы. Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

Полученные результаты позволяют утверждать, что разработанный педагогический инструментарий формирования профессиональной компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании является эффективным, научно обоснованным и может быть рекомендован к внедрению в практику до-

полнительного образования и профориентационной работы образовательных организаций.

Подчеркнём, что формирование профессиональной компетенции в подростковом возрасте – это не только ответ на актуальный социальный заказ, но и вклад в долгосрочную стратегию развития человеческого капитала России.

Подросток, овладевший способностью осознанно, рефлексивно и ответственно подходить к выбору профессии, становится не просто успешным в карьере – он превращается в субъекта собственной жизни, способного к непрерывному саморазвитию, профессиональной мобильности и служению своему Отечеству через качественный, осмысленный труд.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абашина А. Д., Опарина Я. О. Трудовое воспитание в современной школе: нормативно-правовой подход // Концепт. 2025. № 12. С. 107–122.
2. Антипова О. В., Игдырова С. В., Мукминов Р. Р. Взаимодействие организаций и учреждений дополнительного, среднего и высшего образования как предпрофильная компонента профессионально ориентированного развития ребёнка // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 12–15.
3. Афанасьев В. В., Куницына С. М., Нечаев М. М. и др. Система профориентации: проблемы, тенденции, опыт реализации и перспективы развития // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 6–16.
4. Бурмистрова Е. В., Донцов Д. А., Донцова М. В. и др. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст // Вестник практической психологии образования. 2015. Т. 12. № 2. С. 71–82.
5. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Научно-прикладные основания профориентации: теория и практика // Сибирский психологический журнал. 2014. № 52. С. 67–78.
6. Евдокимова В. Е., Устинова Н. Н. Дополнительная общеобразовательная программа как пример сетевого взаимодействия учреждений образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 5. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 17.04.2026).
7. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27–40.
8. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
9. Князев М. А. Трудовое воспитание и профориентация в современной России: возрастные аспекты, государственные инициативы и образовательные тенденции // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 1А. С. 38–45.
10. Коньшина Т. М., Пряжников Н. С., Садовникова Т. Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 3. С. 37–59.
11. Лебедева Л. Н. Психологические особенности подросткового возраста // Теория и практика современной науки. 2015. № 3 (3). С. 207–213.
12. Окладникова В. Д., Сафонова М. В. Особенности личностного самоопределения в подростковом возрасте // Глобус: психология и педагогика. 2020. № 5 (40). С. 6–7.

13. Сергеев И. С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2023. № 3 (15). С. 11–48.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
15. Ясвин В. А. Технология средового проектирования в образовании // Социально-политические исследования. 2020. № 1 (6). С. 74–93.
16. Яцкова И. Д. Музейная педагогика в дополнительном образовании как фактор успешности социального развития и профессионального самоопределения детей и подростков // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2 (151). С. 176–180.
17. Яцкова И. Д. Профессиоведческая компетентность как резульативная характеристика современной профориентологии // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 4. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 17.04.2026).

#### REFERENCES

1. Abashina, A. D. & Oparina, Ya. O. (2025). Labor Education in a Modern School: A Normative and Legal Approach. In: *Concept*, 12, 107–122 (in Russ.).
2. Antipova, O. V., Igdyrova, S. V. & Mukminov, R. R. (2019). Interaction of Organizations and Institutions of Additional, Secondary and Higher Education As a Pre-Profile Component of a Child's Professionally Oriented Development. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 64-3, 12–15 (in Russ.).
3. Afanasyev, V. V., Kunitsyna, S. M. & Nechaev, M. M., et al. (2019). Career Guidance System: Problems, Trends, Implementation Experience and Development Prospects. In: *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 6–16 (in Russ.).
4. Burmistrova, E. V., Dontsov D. A. & Dontsova, M. V., et al. (2015). Child Developmental Psychology: Infancy, Early Childhood, Preschool Childhood, Primary School Age, Adolescence. In: *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 12, 2, 71–82 (in Russ.).
5. Dorozhkin, E. M. & Zeer, E. F. (2014). Scientific and Applied Foundations of Career Guidance: Theory and Practice. In: *Siberian Psychological Journal*, 52, 67–78 (in Russ.).
6. Evdokimova, V. E. & Ustinova, N. N. (2021). Supplementary General Education Program as an Example of Network Interaction of Educational Institutions. In: *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 9 (5). URL: <https://mir-nauki.com> (accessed: 17.04.2026).
7. Zeer, E. F. (2005). Competency-Based Approach to Education. In: *Education and Science*, 3 (33), 27–40 (in Russ.).
8. Zimnyaya, I. A. (2012). Competence and Competence in the Context of the Competence-Based Approach in Education. In: *Foreign Languages at School*, 6, 2–10 (in Russ.).
9. Knyazev, M. A. (2025). Labor Education and Career Guidance in Modern Russia: Age Aspects, State Initiatives, and Educational Trends. In: *Pedagogical Journal*, 15, 1A, 38–45 (in Russ.).
10. Konshina, T. M., Pryazhnikov, N. S. & Sadovnikova, T. Yu. (2018). Personal Professional Prospects of Modern Russian Older Adolescents: Value-Semantic Aspect. In: *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 3, 37–59 (in Russ.).
11. Lebedeva, L. N. (2015). Psychological Characteristics of Adolescence. In: *Theory and Practice of Modern Science*, 3 (3), 207–213 (in Russ.).
12. Okladnikova, V. D. & Safonova, M. V. (2020). Features of Personal Self-Determination in Adolescence. In: *Globus: Psychology and Pedagogy*, 5 (40), 6–7 (in Russ.).
13. Sergeev, I. S. (2023). Educational Career Guidance and School Career Guidance: Coincidence in Space, Divergence in Meanings. In: *Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory*, 3 (15), 11–48 (in Russ.).
14. Khutorskoy, A. V. (2003). Key Competencies as a Component of Personality-Centered Education. In: *Public Education*, 2, 58–64 (in Russ.).
15. Yasvin, V. A. (2020). Environmental Design Technology in Education. In: *Social and Political Research*, 1 (6), 74–93 (in Russ.).
16. Yatskova, I. D. (2022). Museum Pedagogy in Supplementary Education as a Factor in the Success of Social Development and Professional Self-Determination of Children and Adolescents. In: *Kazan Pedagogical Journal*, 2 (151), 176–180 (in Russ.).

17. Yatskova, I. D. (2024). Professional Competence as a Performance Characteristic of Modern Career Guidance. In: *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12 (4). URL: <https://mir-nauki.com> (accessed: 17.04.2026) (in Russ.).
- 

#### **ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ**

*Яцкова Ирина Дмитриевна* (г. Москва) – старший преподаватель кафедры педагогики дополнительного образования и методологии профориентации Института развития новых образовательных технологий;

ORCID: 0009-0002-9872-3137; e-mail: [info@anoirnot.ru](mailto:info@anoirnot.ru)

#### **INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

*Irina D. Yatskova* (Moscow) – Senior Lecturer, Department of Pedagogy of Additional Education and Career Guidance Methodology, Institute for the Development of New Educational Technologies;

ORCID: 0009-0002-9872-3137, e-mail: [info@anoirnot.ru](mailto:info@anoirnot.ru)

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

---

Научная статья

УДК 37.04(2)

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-111-121

## К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ ВОСТРЕБОВАННОСТИ МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК, СОЗДАННЫХ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ В РАМКАХ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ

*Пасечник В. В., Швецов Г. Г.\**

*Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация*

*\* Корреспондирующий автор, e-mail: gg.shvetsov@guppros.ru*

*Поступила в редакцию 28.04.26*

*После доработки 29.04.26*

*Принята к публикации 30.04.26*

### **Аннотация**

**Цель статьи** – представить практический опыт по решению проблемы оценки востребованности методических разработок, создаваемых будущими учителями естественнонаучных предметов (биологии, химии и физики) в рамках выпускных квалификационных работ, применение которых направлено на формирование естественнонаучной картины мира и инженерного мышления школьников. В статье представлены критерии, описана процедура экспертной оценки востребованности методических разработок, реализованная в рамках проведения конкурса студенческих работ «Просвет», организованного на базе Государственного университета просвещения в 2026 г.

**Методология и методы исследования.** В исследовании применяется практикоориентированный проблемно-прогностический подход к определению востребованности методических разработок будущих учителей естественнонаучных предметов, отражающей уровень их профессиональной готовности к педагогической деятельности.

**Результаты.** Представленные в статье научные результаты вносят существенный вклад в исследование практической востребованности методических разработок студентов педагогического бакалавриата, применение которых направлено на формирование и развитие у школьников естественнонаучной картины мира и научно-технического мышления. Применение практикоориентированного подхода к оценке востребованности методических разработок предполагает использование экспертных оценок для выявления типичных проблем (затруднений), возникающих у выпускающих кафедр педагогических вузов в процессе определения актуальной тематики выпускных квалификационных работ студентов педагогического бакалавриата.

---

© СС ВУ Пасечник В. В., Швецов Г. Г., 2026.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Методические разработки создаются студентами педагогического бакалавриата в рамках выпускной квалификационной работы и могут быть представлены в процессе демонстрации педагогических компетенций в условиях государственной итоговой аттестации. Представленные в статье результаты могут быть востребованы на этапе подготовки студентов к данной процедуре. Кроме того, представленные результаты исследования имеют значение для определения и формулирования единых методических требований к выпускным квалификационным работам будущих учителей естественнонаучных предметов, прежде всего в части реализации опытно-экспериментальной части работы (ВКР).

**Выводы.** Чтобы успешно справляться с актуальными вызовами современности, будущим педагогам естественнонаучных предметов необходима не только теоретическая подготовка, но и практическая профессиональная готовность к осуществлению педагогической деятельности в условиях школы, основанная на глубоком знании предмета, владении методикой его преподавания и личном опыте исследовательской деятельности. В этой связи меняются требования к профессиональной подготовке будущего учителя естественнонаучных предметов, которая невозможна без включения студентов педагогического бакалавриата в научно-педагогические исследования, требующие выполнения творческих методических разработок и последующей оценки эффективности их применения в целях формирования естественнонаучной картины мира и инженерного мышления у современных школьников.

**Ключевые слова:** образовательные программы, педагогический бакалавриат, методическая разработка, выпускная квалификационная работа, будущие учителя естественнонаучных предметов, высшее педагогическое образование

**Благодарности и источники финансирования.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (KFRF-2026-0019; рег. № 1025082700009-6-5.3.1; Тема: «Исследование востребованности методических разработок будущих учителей естественнонаучных предметов в рамках выпускной квалификационной работы (уровень бакалавриата)»).

**Для цитирования:** Пасечник В. В., Швецов Г. Г. К вопросу об оценке востребованности методических разработок, созданных будущими учителями естественнонаучных предметов в рамках выпускных квалификационных работ // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 111–121. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-111-121>

Original research article

## ON ASSESSING THE RELEVANCE OF TEACHING MATERIALS CREATED BY FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCE SUBJECTS AS PART OF THEIR FINAL QUALIFICATION WORKS

**V. Pasechnik, G. Svetsov\***

*Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

\* *Corresponding author, e-mail: gg.shvetsov@guppros.ru*

*Received by the editorial office 14.04.26*

*Revised by the author 16.04.26*

*Accepted for publication 20.04.26*

**Abstract**

**Aim.** To present practical experience in assessing the relevance of methodological developments created by future science teachers (biology, chemistry, and physics) as part of their final qualification projects. These developments are aimed at developing students' natural-science understanding of the world and engineering thinking. The article presents criteria and describes the procedure for expertly assessing the relevance of methodological developments, implemented as part of the "Prosvet" student project competition, organised at the Federal State University of Education in 2026.

**Methodology.** The study uses a practice-oriented (problem-predictive approach) method to determine the relevance of methodological developments for future teachers of natural science subjects, reflecting the level of their professional readiness for teaching, in terms of developing and implementing methodological materials in the learning process aimed at forming a natural science picture of the world and developing scientific and technical (engineering) thinking of schoolchildren.

**Results.** The scientific results presented in the article make a significant contribution to the study of the practical relevance of methodological developments of students of the pedagogical bachelor's degree, the application of which can be aimed at the formation and development of a natural science picture of the world and scientific and technical thinking among schoolchildren. The application of a practice-oriented approach to assessing the relevance of methodological developments involves the use of expert assessments to identify typical problems (difficulties) encountered by graduating departments of pedagogical universities in the process of determining the relevant topics of final qualifying works of students of the pedagogical bachelor's degree.

**Research implications.** Methodological developments are created by students majoring in pedagogical bachelor's degree as part of the final qualification work and can be presented in the process of demonstrating pedagogical competencies in the context of the state final certification. The results presented in the article may be in demand at the stage of preparing students for this procedure. In addition, the presented research results make a significant contribution to the definition and formulation of uniform methodological requirements for the final qualifying works of future teachers of natural science subjects, primarily in terms of the implementation of the experimental part of the work (a Bachelor's end project).

**Conclusions.** To successfully cope with the current challenges of our time, future teachers of natural science subjects need not only theoretical training, but also practical professional readiness to carry out teaching activities in a school environment based on deep knowledge of the subject, mastery of its teaching methodology and personal research experience. In this regard, the requirements for the professional training of future teachers of natural science subjects are changing, which is impossible without the inclusion of students of a pedagogical bachelor's degree in scientific and pedagogical research, requiring creative methodological developments and subsequent evaluation of the effectiveness of their application in order to form a natural science picture of the world and engineering thinking among modern schoolchildren.

**Keywords:** educational programs, pedagogical bachelor's degree, methodological development, final qualification work, future teachers of natural science subjects, higher pedagogical education

**Acknowledgments.** The research was conducted within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (KFRF-2026-0019; reg. no. 1025082700009-6-5.3.1; Topic: "Study of the Demand for Methodological Developments of Future Science Teachers as Part of the Final Qualifying Work (Bachelor's Degree Level)").

**For citation:** Pasechnik, V. V. & Shvetsov, G. G. (2026). On Assessing the Relevance of Teaching Materials Created by Future Teachers of Natural Science Subjects as Part of Their Final Qualification Works. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2, 2, 111–121. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-111-121>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность, новизна и степень изученности проблемы.** В Указе Президента РФ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г. (далее Указ), отмечается, что достижение этих целей должно быть ориентировано на обеспечение устойчивого экономического и социального развития нашей страны, укрепление государственного, культурно-ценностного и экономического суверенитета, увеличение численности населения страны и повышения уровня жизни граждан<sup>1</sup>.

Существенный вклад в достижение национальных целей Российской Федерации должна внести качественная подготовка профессиональных кадров, готовых к освоению и внедрению наукоёмких технологий, способных осуществлять конструкторско-исследовательскую деятельность, критически осмысливать результаты своего труда. Особое место в такой подготовке занимает естественнонаучное образование, основы которого закладываются еще в школе в условиях освоения основных общеобразовательных программ основного общего и среднего общего образования, с последующим развитием в условиях среднего профессионального и высшего образования. Кроме того, приобщение молодёжи к естественным наукам является основой в реализации приоритетных направлений проектов технологического суверенитета России<sup>2</sup> [12].

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.» URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 25.05.2026).

<sup>2</sup> Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2023 г./ № 603 «Об утверждении приоритетных направлений проектов технологического суверенитета и проектов структурной адаптации экономики Российской Федерации и Положения об условиях отнесения проектов к проектам технологического суверенитета и проектам структурной адаптации экономики Российской Федерации, о представлении сведений о проектах технологического су-

Качественная подготовка школьников в процессе освоения содержания естественнонаучных предметов, включающая формирование и развитие естественнонаучной картины мира и научно-технического мышления, должна обеспечить раннюю профессионально-техническую ориентацию обучающихся. Разумеется, всё это невозможно обеспечить без соответствующих педагогических кадров, учителей-предметников, обладающих не только высоким уровнем естественнонаучной подготовки, но высоким уровнем сформированности научно-методических компетенций, позволяющих творчески разрабатывать и применять на практике соответствующие методические разработки, помогающие вовлечь обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность естественнонаучной направленности. В связи с этим потенциал педагогического образования может рассматриваться как условие устойчивого технологического и социального развития страны, обеспечивающее базу для формирования мировоззренческих позиций подрастающего поколения, развития устойчивого интереса к науке и наукоёмким технологиям [9; 10; 13].

Успешное достижение целей профессиональной подготовки педагога в части готовности к решению профессиональных задач в реальных условиях школы в значительной степени определяется уровнем готовности выпускника к самостоятельной разработке или адаптации существующих методических материалов (методических разработок) для продуктивного обучения школьников. Уровень

веренитета и проектах структурной адаптации экономики Российской Федерации и ведении реестра указанных проектов, а также о требованиях к организациям, уполномоченным представлять заключения о соответствии проектов требованиям к проектам технологического суверенитета и проектам структурной адаптации экономики Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304170025> (дата обращения: 25.05.2026).

сформированности данной компетенции демонстрируют образовательные результаты освоения студентом дисциплин (модулей) и практик методической подготовки и как итог обучения – результаты выполнения и защиты выпускной квалификационной работы (далее – ВКР) [1].

Формирование практического умения создавать подобные методические разработки является одной из важнейших составляющих совершенствования методической подготовки учителей в условиях реализации современной системы высшего педагогического образования на уровне бакалавриата (далее педагогический бакалавриат). Однако степень востребованности таких методических разработок в рамках ВКР требует оценки и как следствие рекомендаций по коррекции тематики для выпускающих кафедр педагогических вузов. В настоящее время подходы к оценке востребованности методических разработок, направленных на формирование естественнонаучной картины мира и научно-технического мышления школьников, создаваемых будущими учителями естественнонаучных предметов в рамках выпускных квалификационных работ (далее ВКР), практически не разработаны [4].

Научной школой, созданной в Государственном университете просвещения проф. В. В. Пасечником, осуществлена работа по оценке востребованности методических разработок, создаваемых будущими учителями естественнонаучных предметов (биологии, химии и физики) в рамках выпускных квалификационных работ, применение которых может быть направлено на формирование естественнонаучной картины мира и инженерного мышления школьников. Что, в свою очередь, указывает на научную новизну и практическую значимость проводимого исследования.

**Цель статьи** – представить практический опыт по решению проблемы оценки востребованности методических разработок, создаваемых будущими учи-

телями естественнонаучных предметов (биологии, химии и физики) в рамках выпускных квалификационных работ, применение которых направлено на формирование естественнонаучной картины мира и инженерного мышления школьников.

Для достижения поставленной цели были поставлены и решены следующие **задачи**:

1) конкретизировать понятийный аппарат исследования, связанный с оценкой востребованности методических разработок в контексте формирования естественнонаучной картины мира и инженерного мышления;

2) представить описание инструментария для экспертной оценки востребованности методических разработок в рамках выпускных квалификационных работ (ВКР) и результаты его апробации.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### **Понятийный аппарат, связанный с оценкой востребованности методических разработок в контексте формирования естественнонаучной картины мира и инженерного мышления.**

Проведение исследования потребовало уточнения и конкретизации понятийного аппарата, связанного с оценкой востребованности методических разработок в контексте формирования естественнонаучной картины мира и инженерного мышления [8].

В контексте проведённого исследования под методической разработкой понимается авторский письменный текст, содержащий обоснование выбора форм, методов и приёмов обучения применительно к конкретной теме естественнонаучного предмета; описание последовательности учебных действий учителя и обучающегося; дидактические материалы (задания, инструкции, оценочные листы), необходимые для достижения заявленных образовательных результатов;

рекомендации по адаптации разработки к разным условиям обучения, включая уровень подготовки класса, наличие оборудования и формат занятия. Важно отметить, что методическая разработка в рамках ВКР должна иметь развёрнутое методическое обоснование, основанное на опытно-экспериментальной части работы.

Анализ тематики ВКР, защищаемых студентами педагогического бакалавриата, указывает на значительный интерес к решению проблем повышения успешности достижения образовательных результатов, прежде всего предметных. При этом тематика ВКР, ориентированная на решение проблем, связанных с формированием у школьников естественнонаучной грамотности и инженерного мышления представлена явно недостаточно.

В рамках практикоориентированного подхода под востребованностью методической разработки понимается её потенциальная и реальная применимость в условиях общеобразовательной школы для достижения конкретных образовательных результатов. Кроме того, практическая востребованность методической разработки, создаваемой в рамках ВКР, выступает значимым показателем профессиональной готовности будущего учителя естественно-научного предмета.

**Описание инструментария  
для экспертной оценки  
востребованности методических  
разработок в рамках выпускных  
квалификационных работ (ВКР)**

В целях выявления востребованности методических разработок в рамках выпускных квалификационных работ, включая выявление их тематики и содержания, было разработано положение о проведении конкурса студенческих методических разработок, направленных на формирование естественнонаучной картины мира и развитие научно-технического мышления школьников «Просвет» (далее – Конкурс).

Методическая разработка – представляемый участниками Конкурса письменный текст, раскрывающий методику проведения учебных занятий, направленных на формирование естественнонаучной картины мира и развитие научно-технического мышления школьников, изучающих естественнонаучные предметы (биология, химия, физика).

На этапе подготовки к проведению Конкурса были сформулированы методические основания к оценке конкурсных работ, которые могут быть в дальнейшем детализированы при формулировании критериев востребованности методических разработок, создаваемых будущими учителями естественнонаучных предметов. Наиболее важными методическими основаниями являются: «Актуальность» – соответствие современным вызовам естественнонаучного образования; «Методическая реализуемость (инструментальность)» – возможность воспроизведения разработки учителем без дополнительной подготовки; «Диагностируемость» – наличие инструментов оценки сформированности естественнонаучной картины мира и элементов инженерного мышления; «Интегративность» – связь содержания с проектными и исследовательскими формами деятельности школьников [4; 5; 6].

Конкурс непосредственно проводился кафедрой методики преподавания химии, биологии, экологии и географии и кафедрой фундаментальной физики и нанотехнологии физико-математического факультета федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Государственный университет просвещения». Организационную поддержку оказывал научно-образовательный центр инновационного развития молодёжи управления развития науки Университета.

Участниками являлись студенты факультета естественных наук и физико-математического факультета Государственного университета просвещения.

Кроме того, для участия в конкурсе были приглашены студенты педагогического бакалавриата других регионов Российской Федерации, включая обучающихся следующих педагогических вузов: Волгоградский государственный социально-педагогический университет; Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского; Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет); Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; Оренбургский государственный педагогический университет; Омский государственный педагогический университет и др.

Научным руководителям студентов, участников конкурса, было предложено войти в состав экспертной комиссии Конкурса, коллегиального органа Конкурса, формируемого из представителей профессионального и научного сообщества, включая представителей от общеобразовательных организаций и работодателей. Такой подход позволил обеспечить интеграцию экспертного мнения. В общей сложности удалось привлечь более 50 экспертов из профессионального и научного сообщества включая, представителей образовательных организаций общего образования более чем из 7 регионов Российской Федерации. Главным экспертом выступил д. п. н., профессор Владимир Васильевич Пасечник.

Основной целью Конкурса являлись выявление и поддержка талантливых обучающихся образовательных организаций высшего образования, активно участвующих в разработке и внедрении научно-методических материалов по учебным предметам естественно-научного цикла. Задачи Конкурса: выявление из числа участников Конкурса авторов лучших методических разработок, направленных на формирование естественнонаучной картины мира и развитие

научно-технического мышления школьников; анализ востребованности обучающихся образовательных организаций высшего образования, осваивающих программы бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), методических разработок, направленных на формирование естественнонаучной картины мира и развитие научно-технического мышления школьников, необходимых для осуществления экспериментальной работы в рамках выпускных квалификационных работ; стимулирование интереса к педагогической и научно-методической деятельности, повышение престижа профессии учителя; создание площадки для обмена результатами научно-методической деятельности среди молодых исследователей и педагогов.

Для участия в Конкурсе каждому участнику было необходимо заранее подготовить методическую разработку учебного занятия, раскрывающую методику проведения учебного занятия, направленного на формирование естественнонаучной картины мира и развитие научно-технического мышления школьников, изучающих естественнонаучные предметы (биология, химия, физика); оформить её согласно требованиям; подготовить краткое обоснование по применению данной методической разработки на практике, включающее описание личного опыта по применению в рамках выпускной квалификационной работе. Подготовка студентов к выполнению подобных разработок традиционно включает в содержание практических занятий методических дисциплин, а также индивидуальных занятий педагогической практики [5; 6].

Экспертная комиссия оценивала представленные на Конкурс методические разработки по следующим критериям: актуальность и новизна методической разработки (0–5 баллов); обоснованность

и логичность (0–5 баллов); ориентация на формирование естественнонаучной картины мира (0–5 баллов); ориентация на формирование научно-технического мышления (максимально 5 баллов); наличие рекомендаций по применению (0–5 баллов); описание личного опыта в рамках выпускной квалификационной работы (0–5 баллов). По итогам оценки представленных на Конкурс методических разработок Экспертная комиссия определила победителей и призёров из числа участников по следующим номинациям:

– лучшая выпускная квалификационная работа: оцениваются научная значимость, оригинальность, глубина и широта исследования, а также применимость результатов.

– лучшая методическая разработка: оцениваются научная значимость, оригинальность, новизна и применимость методов и подходов, разработанных для решения конкретной научной задачи.

– лучший образовательный проект: оцениваются научная значимость, оригинальность и новизна идей, методов и подходов, применяемых для организации образовательного процесса, а также эффективность достижения поставленных образовательных целей.

Руководствуясь предложенными критериями, члены экспертной комиссии определили степень востребованности каждой методической разработки, созданной будущими учителями естественнонаучных предметов в рамках ВКР. Востребованность рассматривалась как мера соответствия разработки актуальности для школы, возможности воспроизведения другим учителем и наличия подтверждённой эффективности. Анализ показал, что востребованность возрастает в тех случаях, когда студент (участник конкурса) представляет не только саму методику, но и рекомендации по её адаптации к разным условиям обучения (базовый, углублённый уровни, инклюзивная практика). Также наиболее востребованными оказались разработки

имеющие методический материал, представленный в формате, готовом к тиражированию (технологические карты, чек-листы, рабочие листы).

Помимо оценки востребованности, экспертами была проанализирована методическая ценность разработок, предполагающая их способность системно и обоснованно обеспечить формирование естественнонаучной картины мира и развитие научно-технического мышления школьников в процессе реализации основных общеобразовательных программ. Ключевым критерием методической ценности признана способность разработки инициировать у школьников самостоятельную постановку вопросов, выдвижение гипотез и поиск способов их проверки, что соответствует природе инженерного научного мышления.

Анализ представленных на конкурс материалов позволил по итогам проведённой экспертизы сформировать базу данных методических разработок, созданных будущими учителями естественнонаучных предметов в рамках ВКР, направленных на формирование естественнонаучной картины мира и развитие научно-технического мышления школьников.

Кроме того, применение практикоориентированного подхода к оценке востребованности методических разработок позволяет: использовать экспертные оценки для выявления типичных проблем (затруднений), возникающих у выпускающих кафедр педагогических вузов в процессе определения актуальной тематики выпускных квалификационных работ студентов педагогического бакалавриата; разработать методические рекомендации по повышению востребованности методических разработок в рамках ВКР будущих учителей естественнонаучных предметов в соответствии с запросами образовательной практики, направленных на формирование естественнонаучной картины мира и развитие научно-технического мышления школьников.

Результаты проведённого исследования могут быть использованы при совершенствовании методической подготовки будущих учителей биологии, химии и физики. Принципиальным отличием предложенного подхода является то, что востребованность методической разработки оценивается не только формальными признаками, но и по наличию доказательств её эффективности, полученных

студентом в ходе педагогической практики или экспериментальной части ВКР.

Дальнейшая работа позволит внести существенный вклад в определение единых методических требования к выпускным квалификационным работам будущих учителей естественнонаучных предметов в части реализации опытно-экспериментального раздела ВКР.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арбузова Е. Н., Лошенко В. И., Швецов Г. Г. Формирование компетенций студентов-биологов в условиях технопарка универсальных педагогических компетенций в системе биологического образования «школа-вуз» // Перспективы развития методики обучения биологии и экологии 2025. Научно-методические и практические аспекты: монография. М.: Русайнс, 2025. С. 60–74.
2. Демидова Н. Н., Папуткова Г. А., Медведева Т. Ю. Теория и практика организации проектной деятельности будущего учителя в инновационной инфраструктуре педагогических вузов. М.: Государственный университет просвещения, 2024. 131 с.
3. Ефимова Т. М., Швецов Г. Г. Актуальные проблемы школьного биологического практикума в современных реалиях обновления содержания биологического образования // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии, экологии и географии в школе и вузе: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 05–07 февраля 2025 года). М.: Государственный университет просвещения, 2025. С. 110–116.
4. Комплексный подход к организации оценки компетенций как результат профессионального становления студентов в условиях высшего образования / А. Г. Гогоберидзе, Л. К. Ничипоренко, В. А. Новицкая, Р. И. Яфизова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2024. № 214. С. 22–33. DOI: 10.33910/1992-6464-2024-214-22-33.
5. Минаева Д. Р. Достоинства и недостатки современного инженерного обучения в профильных классах // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2023. № 2. С. 135–136.
6. Модель промежуточной оценки профессиональных компетенций будущих педагогов / И. В. Головина, Х.-А. С. Халадов, Т. Ю. Медведева, Г. А. Папуткова // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 4. С. 46–67. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-4-46-67.
7. Пасечник В. В., Швецов Г. Г., Степанова Л. А. Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии, экологии и географии в школе и вузе (по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии, экологии и географии в школе и вузе», 5–7 февраля 2025 года.) // Педагогическое образование и наука. 2025. № 2. С. 143–148. DOI: 10.56163/2072-2524-2025-2-143-148.
8. Пасечник В. В., Фридман М. Ф., Колесник Е. А. Понятийный аппарат научных исследований в педагогике в условиях цифровой трансформации // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2025. № 1. С. 169–179. DOI: 10.26653/2076-4685-2025-01-17.
9. Пасечник В. В. Роль и влияние учебно-познавательной деятельности на формирование и развитие естественнонаучной грамотности обучающихся // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии, экологии и географии в школе и вузе: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 05–07 февраля 2025 года). М.: Государственный университет просвещения, 2025. С. 10–16.
10. Пятунин В. Б., Летагин А. А. Развитие функциональной грамотности школьников в процессе обучения географии // Наука и школа. 2023. № 1. С. 193–199.
11. Специфика практик оценки компетенций у студентов педагогических профилей высшей школы / А. Г. Гогоберидзе, Р. И. Яфизова, Е. Ф. Войлокова, А. Н. Атарова // Учёные записки Забай-

- кальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 4. С. 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-6-15.
12. Суматохин С. В., Ибрагимов А. А., Пасечник В. В. Практическая направленность обучения «Биология» в условиях реализации Федеральной образовательной программы для основной школы // Педагогическое образование и наука. 2025. № 3. С. 7–12. DOI: 10.56163/2072-2524-2025-3-7-13.
  13. Эфендиева Ш. Т., Гаджиева З. М., Акавова Г. К. Формирование практических умений и навыков учащихся в процессе обучения географии в школе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 16. № 3. С. 100–104. DOI: 10.31161/1995-0675-2022-16-3-100-104.

## REFERENCES

1. Arbuzova, E. N., Loshenko, V. I. & Shvetsov, G. G. (2025). Formation of Competencies of Biology Students in the Conditions of a Technology Park of Universal Pedagogical Competencies in the School-University Biological Education System. In: *Prospects for the Development of Methods of Teaching Biology and Ecology 2025. Scientific, Methodological and Practical Aspects*. Moscow: Rusayns publ. (in Russ.).
2. Demidova, N. N., Paputkova, G. A. & Medvedeva, T. Yu. (2024). *Theory and Practice of Organising Project Activities of a Future Teacher in the Innovative Infrastructure of Pedagogical Universities*. Moscow: Federal State University of Education publ. (in Russ.).
3. Efimova, T. M. & Shvetsov, G. G. (2025). Current Problems of School Biological Workshop in Modern Realities of Updating the Content of Biological Education. In: *Current Problems of Methods of Teaching Biology, Chemistry, Ecology and Geography at School and University: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Moscow, February 5–7, 2025)*. Moscow: State University of Education publ., pp. 110–116 (in Russ.).
4. Gogoberidze, A. G., Nichiporenko, L. K., Novitskaya, V. A. & Yafizova, R. I. (2024). An Integrated Approach to Organizing the Assessment of Competencies as a Result of the Professional Development of Students in Higher Education. In: *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 214, 22–33. DOI: 10.33910/1992-6464-2024-214-22-33 (in Russ.).
5. Minaeva, D. R. (2023). Advantages and Disadvantages of Modern Engineering Education in Specialised Classes. In: *Bulletin of the State Educational Institution of Further Professional Education "IPK and PPRO TO." Tula Educational Space*, 2, 135–136 (in Russ.).
6. Golovina, I. V., Khaladov, Kh-A. S., Medvedeva, T. Yu. & Paputkova, G. A. (2024). Model of Intermediate Assessment of Professional Competencies of Future Teachers. In: *Education and Science*, 26, 4, 46–67. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-4-46-67 (in Russ.).
7. Pasechnik, V. V., Shvetsov, G. G. & Stepanova, L. A. (2025). Current Problems of Methods of Teaching Biology, Chemistry, Ecology and Geography at School and University (Based on Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Current Problems of Methods of Teaching Biology, Chemistry, Ecology and Geography at School and University", February 5–7, 2025). In: *Pedagogical Education and Science*, 2, 143–148. DOI: 10.56163/2072-2524-2025-2-143-148 (in Russ.).
8. Pasechnik, V. V., Fridman, M. F. & Kolesnik, E. A. (2025). Conceptual Apparatus of Scientific Research in Pedagogy in the Context of Digital Transformation. In: *Scientific Review. Series 2: Humanities*, 1, 169–179. DOI: 10.26653/2076-4685-2025-01-17 (in Russ.).
9. Pasechnik, V. V. (2025). The Role and Influence of Educational and Cognitive Activity on the Formation and Development of Natural Science Literacy of Students. In: *Current Problems of Methods of Teaching Biology, Chemistry, Ecology and Geography at School and University: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference With International Participation (Moscow, February 5–7, 2025)*. Moscow: Federal State University of Education publ., pp. 10–16.
10. Pyatunin, V. B. & Letyagin, A. A. (2023). Development of Functional Literacy of Schoolchildren in the Process of Teaching Geography. In: *Science and School*, 1, 193–199 (in Russ.).
11. Gogoberidze, A. G., Yafizova, R. I., Voylokova, E. F. & Atarova, A. N. (2024). Specifics of Practices for Assessing Competencies Among Students of Pedagogical Profiles of Higher Education. In: *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, 19 (4), 6–15. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-4-6-15 (in Russ.).

12. Sumatokhin, S. V., Ibragimova, A. A. & Pasechnik, V. V. (2025). Practical Orientation of Teaching “Biology” in the Context of the Implementation of the Federal Educational Program for Primary School. In: *Pedagogical Education and Science*, 3, 7–12. DOI: 10.56163/2072-2524-2025-3-7-13 (in Russ.).
13. Efendieva, Sh. T., Gadzhieva, Z. M. & Akavova, G. K. (2022). Formation of Practical Skills of Students in the Process of Teaching Geography at School. In: *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, 16 (3), 100–104. DOI: 10.31161/1995-0675-2022-16-3-100-104 (in Russ.).

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Пасечник Владимир Васильевич* (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания химии, биологии, экологии и географии Государственного университета просвещения;

e-mail: vvpasechnik@mail.ru

*Швецов Глеб Геннадьевич* (г. Москва) – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания химии, биологии, экологии и географии Государственного университета просвещения;

ORCID: 0009-0001-6155-8310; e-mail: gg.shvetsov@guppros.ru

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Vladimir V. Pasechnik* (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Department of Methods of Teaching Chemistry, Biology, Ecology and Geography, Federal State University of Education;

e-mail: vvpasechnik@mail.ru

*Gleb G. Shvetsov* (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department, Department of Teaching Methods of Chemistry, Biology, Ecology and Geography, Federal State University of Education;

ORCID: 0009-0001-6155-8310; e-mail: gg.shvetsov@guppros.ru

# МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

Научная статья  
УДК 378.1 + 371  
DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-122-134

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Гарашкина Н. В.<sup>1</sup>, Дружинина А. А.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, г. Тамбов,  
Тамбовская область, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: nagaraisr@mail.ru

Поступила в редакцию 23.04.26

Принята к публикации 30.04.26

### **Аннотация**

**Целью статьи** является рассмотрение современных тенденций в образовании как основы для проектирования технологий подготовки будущих учителей.

**Методология и методы исследования.** Исследование выполнено на основе методологии прогнозно-проектного, дескриптивного, сравнительно-аналитического подходов. В качестве источниковой базы выступили российские и зарубежные научные публикации, индексируемые в базах Scopus и РИНЦ, за период 2020–2025 гг. Отбор осуществлялся по критериям релевантности теме образования, высшего образования педагогов, упоминания инновационных педагогических подходов, гуманистических, интерактивных и цифровых технологий. Итоговая выборка составила 43 публикации (28 зарубежных, 15 российских). В качестве методов исследования применялись: систематический обзор литературы, тематический анализ контента и классификационная группировка выявленных тенденций.

**Результаты исследования:** на основе прогнозно-проектного подхода выделены три стратегических направления развития системы практико-ориентированной подготовки и соответствующие им группы технологий подготовки будущих учителей: цифровое (интеграция ИИ, VR/AR – виртуальные лаборатории, смешанное обучение), интерактивное (геймификация, проектное обучение, обучение на основе опыта, совместное обучение) и гуманистическое (персонализированное обучение, саморегулируемое обучение, инклюзивные, ценностно-смысловые и воспитательные технологии) как приоритеты проектирования образовательных технологий.

**Теоретическая и/или практическая значимость работы.** Результаты исследования формируют элементы концептуального базиса проектирования образовательных технологий в учебных программах, проектирования гибридных курсов обучения в системе профессиональной подготовки будущих учителей и преподавателей вузов.

**Выводы.** Представленные результаты анализа исследований позволили выделить современные тенденции подготовки учителей (цифровизации, интерактивности, гуманистичности), а также дополнить базис прогнозно-проектного подхода в подготовке будущих учителей принципом проектирования образовательных технологий на основе интеграции цифровой, интерактивной и гуманистической стратегий, обеспечивающих успешность обучения, воспитания, развития будущих учителей.

**Ключевые слова:** подготовка учителей, исследовательские тенденции, прогнозно-проектный подход, образовательные стратегии, высшее педагогическое образование, гуманистические технологии, интерактивные технологии, цифровые технологии

**Для цитирования:** Гарашкина Н. В., Дружинина А. А. Современные тенденции в образовании как основа проектирования технологий подготовки будущих учителей // Московский педагогический журнал. 2026. №2. Т. 2. С. 122–134. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-122-134>

Original research article

## MODERN TRENDS IN EDUCATION AS A BASIS FOR DESIGNING TECHNOLOGIES FOR TRAINING FUTURE TEACHERS

**N. Garashkina<sup>1</sup>, A. Druzhinina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

\* Corresponding author, e-mail: [nagaraisr@mail.ru](mailto:nagaraisr@mail.ru)

Received by the editorial office 23.04.26

Accepted for publication 30.04.26

**Aim.** To consider current trends in education as a basis for designing technologies for training future teachers.

**Methodology.** Methodology of predictive-design, descriptive, comparative-analytical approaches served as a base for the study. Russian and foreign scientific publications indexed in the Scopus and RSCI databases for the period 2020–2025 were the research material. The selection was carried out according to the criteria of relevance to the topic of education, higher education of teachers, mention of innovative pedagogical approaches, humanistic, interactive and digital technologies. The final sample consisted of 43 publications (28 foreign, 15 Russian). The following research methods were used: a systematic review of the literature, a thematic analysis of the content and a classification grouping of the identified trends.

**Results.** Based on the predictive-project approach, three strategic directions for the development of the practice-oriented training system and their corresponding groups of technologies for training future teachers, digital (AI integration, VR/AR-virtual laboratories, blended learning), interactive (gamification, project-based learning, experiential learning, collaborative learning) and humanistic (personalised learning, self-regulated learning, inclusive, value-based, and educational technologies) were identified as priorities for designing educational technologies.

**Research implications.** As a result, the elements of the conceptual basis for designing educational technologies in curricula were formulated, designing hybrid courses of study in the system of professional training of future teachers and university professors.

**Conclusions.** The presented research results have made it possible to identify current trends in teacher training (digitalisation, interactivity, humanism), as well as to supplement the basis of the predictive design approach in the training of future teachers with the principle of designing educa-

tional technologies based on the integration of digital, interactive and humanistic strategies that ensure the success of training, education, and development of future teachers.

**Keywords:** teacher training, research trends, predictive and design approach, educational strategies, higher pedagogical education, humanistic technologies, interactive technologies, digital technologies

**For citation:** Garashkina, N. V. & Druzhinina, A. A. (2026). Modern Trends in Education As a Basis for Designing Technologies for Training Future Teachers. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 122–134. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-122-134>

## ВВЕДЕНИЕ

В 2026 году Государственный университет просвещения – флагман отечественного педагогического образования – отмечает своё 95-летие. Его история связана с развитием педагогической науки и практики, системы подготовки учителей России. Гуманистические традиции преподавателей университета в обучении учителей всегда служили основой будущего развития образования в нашей страны, влияли на развитие международного педагогического сообщества.

Педагогические научные школы университета исследуют новые подходы, анализируют тенденции развития образования, воспитания и обучения студентов. Прогнозно-проектный подход в подготовке учителей – один из таких подходов, позволяющий на основе современных тенденций выделить перспективные направления для приоритетных исследовательских проектов, создания дидактических, воспитательных, развивающих стратегий и технологий, с применением современных технологий на разных уровнях непрерывного педагогического образования.

В современной социокультурной ситуации, связанной с достижением технологического лидерства нашей страны, возрастает значение прогнозно-проектного подхода в подготовке учителей и его принципа – принципа стратегичности, позволяющего выделить долгосрочные приоритеты в исследованиях и трансформации практик профессиональной подготовки и профессиональной социализации специалистов будущего – учителей.

Объектом исследования и практик подготовки учителей в высшей школе с позиции прогнозно-проектного подхода становится стратегия развития у обучающихся способностей к профессиональной самореализации в настоящем и будущем, связанных с активной, творческой, созидательной деятельностью профессионала, патриота и гражданина; способностью применять и создавать функциональные инновационные технологии.

Современная система подготовки учителей – многоуровневая и сложная, влияющая как на технологический суверенитет страны, так и на все уровни и форматы педагогического образования (профильные классы, СПО, высшее образование, повышение квалификации, переподготовка, аспирантура, докторантура). Каждый преподаватель – профессиональный субъект педагогической деятельности, нацеленный на создание условий для развития обучающихся не как потребителей технологий, а как будущих созидателей новых технологий.

Проектирование образовательных технологий становится перспективной, стратегической профессиональной функцией в деятельности педагога. Анализ исследований в области проектирования в образовании (В. И. Загвязинский, Е. С. Заир-Бек, Т. Г. Новикова, И. Д. Чечель и др.), технологизации высшего педагогического образования (В. И. Андреев, Н. В. Бордовская, М. В. Кларин, А. В. Тряпицына, И. В. Роберт, А. В. Хуторской), прогнозно-проектного (Б. М. Бим-Бад, Н. В. Гарашкина, Б. Г. Гершунский, В. И. Журавлев, П. И. Пидкаси-

стый), контекстного (А. А. Вербицкий), стратегического (И. А. Зимняя), личностно-развивающего (В. В. Сериков), личностно-созидательного (Н. А. Горлова) подходов в высшем образовании позволяет рассматривать их как базу для проектирования компонентов системы подготовки учителей в высшей школе, включая технологический компонент системы.

Тенденции изменений в подготовке учителей ориентируются на технологические трансформации, влияющие на внедрение новых технологий, гуманитарных и цифровых, их сближение (конвергенция), движение от наук к наукоёмким технологиям [2, с. 21]; а также на опыт и современные исследования в области высшего образования, связанные с технологизацией. Актуальность исследования тенденций в образовании, в высшем образовании как основы для интенсивных технологических изменений в подготовке будущих учителей в современных условиях возрастает.

Сегодня мы переживаем четвёртую промышленную революцию, для которой характерны интеграция цифровых технологий, возможность подключения и взаимодействия между физическим и цифровым мирами [14].

Исследователи отмечают, что в эпоху промышленной революции XVIII в. учитель был центральной фигурой образовательного процесса, поскольку именно он определял и распространял основную информацию, необходимую ученикам. Во время второй промышленной революции начала XX в. роль учителя стала меняться в сторону консультанта, а процессы обучения стали поддерживаться первыми электронными устройствами, такими как принтеры, калькуляторы и компьютеры. В рамках третьей промышленной революции в конце XX в., произошли компьютеризация, автоматизация и контроль, учителя стали выступать в роли соавторов, а процессы поддерживались такими ресурсами, как мультимедиа, виртуальные

инструменты и лаборатории. В рамках четвёртой промышленной революции, процессы образования сопровождаются инновационными педагогическими технологиями и методиками, а роль учителя заключается в наставничестве, консультировании и сотрудничестве в контексте цифровых преобразований и процессов виртуализации [20].

В результате четвёртой промышленной революции от будущих профессионалов потребуются специфические навыки, поскольку они должны будут управлять новыми технологиями, а также ответственно и самостоятельно принимать решения в различных профессиональных задачах. В современных условиях быстрых изменений возрастает значение формирования навыков будущих кадров как основанных на обучении способностей к правильному, быстрому и эффективному выполнению определённой деятельности. Соответственно современная подготовка учителей ориентирована на практико-ориентированные, навыко-ориентированные образовательные технологии.

Зарубежные исследователи выделяют универсальные («мягкие») и специализированные («жёсткие») навыки. Жёсткие навыки – технические – это набор профессиональных требований (теоретические знания, практические навыки), необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Технические, дисциплинарные и профессиональные компетенции включают в себя технические навыки, обеспечивающие эффективность выполнения профессиональных задач [14]. Мягкие навыки – это сочетание межличностных навыков, социальных и коммуникативных способностей, к ним также относят решение сложных проблем, критическое мышление, координация с другими, креативность [13], умение сотрудничать, эффективная коммуникация, эмпатия, готовность помогать другим, чувство общей ответственности, честность, солидарность, терпимость и напористость [14].

Необходимость формирования навыков будущего требует изменений в системе образования и в подготовке будущих учителей. Суть современного типа обучения заключается в том, что знания и навыки учащихся должны быть результатом их собственного мышления, их активной деятельности под руководством учителя. В будущем необходимо будет перейти от дидактики памяти к дидактике мышления и творчества [16].

В современных условиях возрастает значение практико-ориентированной, созидательной подготовки педагога как профессионала будущего, что нацеливает высшую школу на проектирование и воплощение образовательных технологий, которые должны обеспечивать выход за рамки предметных знаний, чтобы помочь студенту развить способность применять результаты образования в реальных ситуациях.

Задачи практико-ориентированного высшего образования состоят в подготовке студентов к тому, чтобы они стали обучающимися на протяжении всей жизни и ответственными гражданами, способными вносить значимый вклад в общество [15].

**Целью** статьи является рассмотрение современных тенденций в образовании как основы для проектирования технологической подготовки будущих учителей.

**Задачи** исследования:

1) представить анализ подходов к изучению тенденций развития общего и высшего образования как основа для проектирования программ подготовки учителей;

2) выделить и описать тенденции развития программ подготовки будущих учителей и приоритетные направления проектирования программ, соответствующие им группы технологий подготовки будущих учителей.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### Анализ подходов к изучению тенденций развития образования

Проведённый анализ подходов к изучению тенденций в общем образовании и высшем образовании связан с применением прогнозно-проектного подхода как научного осознания необходимости изменений и определения приоритетов и стратегий в исследуемой области. Видение перспектив будущего в образовании, в высшем образовании является основой для разработки стратегий и проектирования образовательных технологий в подготовке учителей. Реализация прогнозно-проектного подхода в подготовке учителей связана с ориентацией на долгосрочные перспективы развития педагогических профессий и учёт социальных, демографических, культурных, технологических трендов; с направленностью на формирование у студентов способности к стратегическому планированию своей карьеры и развитие навыков адаптации к меняющимся условиям будущей профессиональной среды.

Тенденция трансформации роли преподавателя в наставника, тренера, консультанта, партнёра требует внедрения новых моделей и образовательных технологий подготовки учителей. Современный педагог должен владеть не только предметными знаниями, но и цифровыми компетенциями, навыками работы с технологиями искусственного интеллекта (ИИ), проектирования гибридных курсов и квалитологических, медиативных и других инновационных технологий.

Тенденциями профессионального развития педагога становятся: участие в профессиональных сообществах практиков, освоение различных платформ для создания адаптивного цифрового контента. Без непрерывного развития преподавательского состава тренды в образовании рискуют остаться неинтегрированными в современные практики подготовки учителей.

Анализ зарубежных исследований позволил выделить ряд подходов к изменениям в образовании, влияющим на подготовку учителей. А. К. Гафур отмечает, что центральным для современных подходов к образованию является концепция целостного развития. Сегодняшнее образование озабочено не только академическими достижениями, наряду с интеллектуальным развитием особое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта, этического мышления и социальной ответственности. Этот целостный подход отражает понимание того, что людям необходимо всестороннее образование, которое готовит их к навигации как по личным, так и по общественным вызовам [15]. Проектирование технологического компонента подготовки будущих учителей требует обращения к концепциям целостного развития личности.

А. А. Хуссин выделяет следующие тенденции в высшем образовании [17]: обучение в любое время и в любом месте; персонализация обучения; проектное обучение и практическое обучение через опыт; изменение традиционных форм оценки; учёт мнения студентов при проектировании учебных программ; самостоятельность в обучении [17].

М. Гейдош, рассматривая современные тренды в образовании, выдвигает предложения о том, какой могла бы быть «лучшая образовательная организация»: акцент не на количестве и системности знаний, а на развитии навыков, необходимых для приобретения новых знаний; предпочтение установкам учащихся на самообразование; внимание когнитивным, аффективным и психомоторным аспектам личности; предпочтение воспитания перед обучением [16].

В современных тенденциях исследований в области высшего образования также выделяются концептуальные разработки групп воспитательных и развивающих стратегий, технологий с применением ИИ как сквозных технологий, требующих персонализации и рефлексии.

А. С. К. Де Соуза и Л. Дебс выделяя ключевые направления в современном образовании, определяют тренды: цифровизация, персонализация, геймификация, адаптивность, гибкость, наставничество, обучение опытом, обучение на основе проектов, автономия учащегося. В новом контексте технология ИИ – сквозная технология обучения [14]. Благодаря различным сферам применения технологии ИИ помогают улучшать успеваемость и обеспечить персонализированный подход к обучению [14].

М. Гейдош среди образовательных трендов выделяет влияние нейропедагогики как новой научной дисциплины, которая фокусируется на структуре и функциях мозга, сенсорных предпочтениях, различиях в функционировании полушарий мозга в связи с доминированием глаза и уха, её цель – перенести нейрологические открытия в сферу педагогической практики [16].

Многообразие современных тенденций в образовании показывает необходимость их учёта и применения в проектировании технологий подготовки будущего педагога и одновременно важно уделять внимание применению технологии ИИ, учитывая её сквозной характер.

Анализ исследования зарубежных трендов образования в российском контексте в 2025 г., проведённый учёными ВШЭ, позволяет выделить перспективные для адаптации направления: использование ИИ в мультимодальной педагогике; иммерсивный подход к обучению; педагогика бесконфликтности; обучение через диалог с ИИ; диалог с обучающимися об этике ИИ; умные учебники; оценивание с использованием расширенной реальности; виртуальное погружение в научные концепции<sup>1</sup>.

Д. Н. Батаева и Т. И. Усманов выявили устойчивые тенденции в высшем образо-

<sup>1</sup> Мировые тренды образования в российском контексте – 2025 Исследование Ultimate Education и НИУ ВШЭ. URL: [https://ioe.hse.ru/edu\\_global\\_trends/2025](https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025) (дата обращения: 10.10.2025).

вании: цифровизация образовательного процесса; индивидуализация образовательных траекторий; усиление практико-ориентированности обучения [1].

Важной тенденцией в подготовке учителей является практикоориентированность образования, учёт инновационности и традиционных, но обновлённых тенденций, например, гуманизации образования через создание инклюзивных и безопасных развивающих сред.

Л. Ф. Иванова отмечает: «Тренды 2025 года демонстрируют растущее внимание к инновациям и адаптации технологий к образовательной сфере. Особый акцент делается на технологических решениях, которые обеспечивают персонализацию и инклюзивность обучения... Будущее образования – это сочетание инновационных технологий и гуманистического подхода, где главной целью остаётся создание среды, способствующей личностному и профессиональному росту» [5].

Н. У. Ярычев подчёркивает, что неизбежен приход в образование смешанного обучения, а ИИ пока не заменит преподавателей, т. к. не способен как учитель быть ролевой моделью для своих учеников, но может стать его эффективным помощником (педагогика с использованием генеративного ИИ) [10]. Коммуникации и взаимодействие преподавателя и будущих педагогов являются условием усвоения мягких навыков и успешности в освоении практического опыта обучения, воспитания, развития разных категорий обучающихся и соответственно в подготовке требуется применения интерактивных образовательных технологий.

В ходе исследования выявлено многообразие подходов в определении тенденций в образовании, их содержательное обновление в высшем образовании и в подготовке учителей; были систематизированы результаты анализа публикаций за период с 2020 по 2025 год, затем выделены тенденции в образовании были систематизированы по трём обра-

зовательным стратегиям (гуманизация, цифровизация, интерактивность) в три перспективных направления развития подготовки учителей – приоритеты проектирования и соответствующие им технологии: цифровой приоритет проектирования (интеграция ИИ, VR/AR (виртуальные лаборатории), смешанное обучение), интерактивный приоритет проектирования (геймификация, проектное обучение, обучение на основе опыта, совместное обучение) и гуманистический приоритет проектирования (персонализированное обучение, саморегулируемое обучение, инклюзивные, ценностно-смысловые, воспитательные технологии).

### **Приоритетные направления развития программ подготовки будущих учителей и соответствующие им образовательные технологии**

Раскроем подробнее приоритеты развития и проектирования подготовки будущих учителей, **цифровое направление развития подготовки учителей** и соответствующие ему образовательные технологии, применимые в подготовке будущих учителей.

В. Н. Минина определяет четыре основных тренда в цифровизации высшего образования [7]: развитие онлайн-обучения; создание цифровой образовательной среды; применение смешанной модели обучения; цифровизация системы управления образовательной организацией.

Качественный подход к цифровой трансформации образования позволяет условно выделять два взаимосвязанных между собой направления [9]: рутинное использование цифровых технологий; инновационное использование их [4]. В проанализированных статьях представлено инновационное использование технологий цифровой трансформации подготовки учителей.

*Интеграция искусственного интеллекта* в сфере высшего образования может улучшить результаты обучения, предлагая индивидуальную поддержку,

оперативную обратную связь с помощью технологий ИИ [15].

*Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR)* в высшем образовании погружает студентов в интерактивные среды [15]. Например, виртуальные лаборатории, которые дают возможность удалённого доступа и проведения экспериментов и уроков, аналогичных тем, что проводятся в реальных системах, но с большей гибкостью и возможностью контролировать процесс обучения [14]. Образовательная ценность VR заключается в её способности создавать опыты от первого лица, возможность работать с объектами и исследовать среды, иногда недоступные в реальной жизни [15].

*Смешанное обучение* сочетает традиционное очное преподавание с элементами онлайн-обучения. Смешанное обучение интегрирует личный и цифровой опыт, позволяя студентам будущим педагогам взаимодействовать с учебным контентом в своём собственном темпе [15]. Внедрение смешанного обучения имеет решающее значение на современном этапе. Однако успех этого подхода зависит от правильного сочетания инфраструктуры, цифровых технологий и активных методов обучения [14].

*Интерактивное направление перспективных изменений в подготовке будущих учителей* включает технологии: геймификация, проектное обучение, обучение на основе опыта, совместное обучение.

*Геймификация* или игровое обучение обогащает учебный процесс [11]. Геймификация – это использование элементов игрового дизайна в неигровых ситуациях для вовлечения участников и поощрения желательного поведения, технологический прогресс позволяет использовать игровые элементы в неигровом контексте [11]. Одним из наиболее привлекательных аспектов геймифицированного обучения является интеграция информационных и коммуникационных технологий.

Благодаря такой интеграции учащиеся становятся более самостоятельными и активно участвуют в регулировании собственного процесса обучения [12].

*Проектное обучение* делает акцент на вовлечении студентов в обучение через исследование сложных, реальных проблем. Студенты изучают предмет, работая в группах для решения открытой проблемы. Обучение на основе проектов побуждает студентов будущих педагогов глубоко вовлекаться, исследуя плохо структурированные проблемы, не имеющие единственного правильного ответа. В рамках обучения на основе проектов студенты работают в совместных группах для выявления пробелов в знаниях и самостоятельного направления своего обучения для решения этих задач, разрабатывают конкретный продукт – авторский проект [15].

Инструментом реализации данного тренда в высшем образовании может выступить технология организации проектной деятельности, дифференцированная по исходному уровню самостоятельности студента. Технология включает четыре стадии: ознакомительную, корректирующую, стадию развития и достижения промежуточной цели, на которых основывается степень направляющей поддержки преподавателя [3].

*Обучение на основе опыта* делает акцент на обучении студентов будущих педагогов через непосредственный опыт. Основные характеристики данного тренда включают активное участие, критическую рефлексию и актуальность для реального мира [15]. Китай, Гонконг, Индия, Малайзия, Филиппины и Пакистан внедрили в свою образовательную систему обучение на основе опыта. В Китае Министерство образования рекомендовало университетам чётко определять результаты опытного обучения и согласовывать учебные программы, методы преподавания и стратегии оценивания для достижения этих результатов. В Индии в Национальной образовательной

политике 2020 г. особое внимание уделяется внедрению принципов обучения на основе опыта [19].

*Совместное обучение* как технология подготовки будущих учителей обеспечивает взаимодействие и кооперацию между учащимися для реализации общих целей обучения [18].

Переход от инструментальных изменений к глубинной трансформации образовательного процесса обеспечивается гуманистическим вектором, который ставит в центр развития личность студента и его субъектность, **гуманистическое направление изменений в подготовке будущих учителей** включает: персонализированное обучение, саморегулируемое обучение, инклюзивные, ценностно-смысловые, воспитательные технологии.

*Персонализированное обучение* представляет собой управляемый обучающимся прогресс, студенты в ходе обучения имеют некоторый выбор в деятельности и материалах для обучения [15].

*Саморегулируемое обучение* – процесс, при котором студенты берут контроль над своим собственным обучением, устанавливая цели, отслеживая прогресс и корректируя стратегии для достижения желаемых результатов. Как отмечает В. С. Лазарев и Б. П. Мартиросян «выпускник вуза должен быть способен выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития» [6, с. 166].

Это не врождённая способность, а усвоенное поведение, развиваемое через направляемую практику и обратную связь. Эта способность становится критически важной, поскольку цифровые платформы и технологии ИИ предоставляют учащимся инструменты для отслеживания прогресса, адаптации темпа изучения материала, рефлексии процесса и результатов. Эффективным инструментом реализации данного тренда выступает модель саморегулируемого обучения студентов – будущих педагогов на основе самооценки готовности к професси-

ональной педагогической деятельности, разработанная авторами. Модель включает сквозной компонент самооценки, который трансформируется в целеполагание, отбор содержания, средств, методов и форм организации, а также задаёт этапы циклического процесса: предварительное осмысление, реализация, контроль выполнения и саморефлексия. Данный подход позволяет студенту стать субъектом собственного образовательного результата, формируя ответственность за индивидуальный образовательный маршрут и минимизируя риски деструктивного использования технологий ИИ в диагностических процедурах.

Как отмечает Л. М. Перминова: «концепции воспитания реализуются через понятийный аппарат, принципы, методы, формы – через воспитательную функцию обучения в её взаимосвязи с другими функциями обучения в логике образовательного процесса» [8, с. 76]. Инклюзивные, воспитательные и ценностно-смысловые технологии в подготовке учителей связаны с индивидуальным развитием личности, социализацией и обеспечением социального благополучия и социальной безопасности, они включают средовые, диалоговые, дискуссионные, событийные, клубные, проектные, кейс и другие форматы.

Анализ исследований показал, что возрастает роль образовательных стратегий, а также интеграции цифрового, интерактивного и гуманистического направлений технологизации подготовки учителей. Применение прогнозно-проектного подхода в подготовке будущих учителей связано с реализацией принципа стратегичности и принципа интеграции цифровой, интерактивной и гуманистической стратегий, проектирования образовательных технологий, обеспечивающих успешность обучения, воспитания, развития. Цифровое направление выступает инфраструктурной основой, интерактивные направления обеспечивают смысловое наполнение

коммуникаций и учебную активность, а гуманистическое направление гарантирует проявление субъектности будущих учителей.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, рассмотрены современные тенденции в развитии образования как основа для проектирования технологий подготовки будущих учителей. Представлен анализ подходов к изучению тенденций в образовании и высшем образовании, выделены стратегии подготовки учителей и приоритетные направления проектирования программ, соответствующие им группы технологий подготовки будущих учителей.

Проведённый анализ публикаций за 2020–2025 гг. позволяет сделать вывод о том, что современными тенденциями развития высшего образования являются три ведущих направления (цифровизация, интерактивность, гуманизация), они

являются приоритетными стратегиями подготовки развития высшего образования и основой для проектирования технологий подготовки учителей: цифровая (интеграция ИИ, VR/AR (виртуальные лаборатории), смешанное обучение), интерактивная (геймификация, проектное обучение, обучение на основе опыта, совместное обучение) и гуманистическая (персонализированное обучение, саморегулируемое обучение, ценностно-смысловые и воспитательные технологии).

Проведённый анализ подтверждает, что современное образование трансформируется под воздействием трёх взаимосвязанных стратегий: (цифровая, интерактивная и гуманистическая), их интеграция формирует новую практикоориентированную систему подготовки учителей. Перспективы исследования связаны с расширением технологического компонента подготовки учителей как многоуровневой экосистемы.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Батаева Д. Н., Усманов Т. И. Инновационные тренды в развитии высшего образования России: цифровизация, индивидуализация и практикоориентированность // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 12-1 (92). С. 209–216. DOI: 10.25726/16119-5040-0421-b.
2. Гарашкина Н. В., Дружинина А. А. Технология обучения будущих бакалавров направления «Педагогическое образование» как объект цифровой дидактики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 1. С. 18–26. DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-1-18-26.
3. Гарашкина Н. В., Дружинина А. А. Технология организации проектной деятельности студента – будущего педагога для развития образовательной самостоятельности // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 145–162. DOI: 10.32744/pse.2023.5.9.
4. Гравшина И. Н. Цифровая трансформация как тренд развития высшего образования // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. № 3 (40). С. 15–20. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-3-15-20.
5. Иванова Л. Ф. Ключевые образовательные тренды 2025 года в России и мире // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2025. № 1 (24). URL: <http://irortsmi.ru/wp-content> (дата обращения: 10.10.2025).
6. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. К проблеме теоретического обоснования программ подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности // Московский педагогический журнал. 2024. № 3. С. 164–178. DOI: 10.18384/2949-4974-2024-3-164-178.
7. Минина В. Н. Цифровизация высшего образования и её социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13, № 1. С. 84–101. DOI: 10.21638/spbu12.2020.106.
8. Перминова Л. М. Системные дефициты дидактического знания в теории и практике непрерывного образования как фактор профессионально-педагогических рисков // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15. № 3 (59). С. 69–78. DOI: 10.51609/2079-3499\_2024\_15\_03\_69.
9. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, А. Г. Асмолов, А. Л. Семенов, И. В. Дворецкая, И. А. Карлов. Москва: ИД Высшей школы экономики, 2019. 343 с.

10. Ярычев Н. У., Емельянова И. Е., Дудаев Г. С.-Х. Специфика педагогического общения преподавателя высшей школы в условиях реализации гибридного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 298–300. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-298-300.
11. Ab. Rahman R., Ahmad S., Hashim U. R. The effectiveness of gamification technique for higher education students' engagement in polytechnic Muadzam Shah Pahang, Malaysia // International Journal of Educational Technology Higher Education. 2018. № 15. P. 41. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0123-0>.
12. Alonso-Sánchez J. A., Alonso J. L., Santana-Monagas E. Gamification in Higher Education: A Case Study in Educational Sciences // TechTrends. 2025. № 69. P. 507–518. DOI: 10.1007/s11528-025-01056-2.
13. Benesova A. Requirements for education 4.0 and study programs within Industry 4.0 // Proceedings of the international conference on industrial engineering and operations management. Pilsen: IEOM, 2019. P. 23–26.
14. De Souza A. C., Debs L., Concepts, innovative technologies, learning approaches and trend topics in education 4.0: A scoping literature review // Social Sciences & Humanities Open. 2024. № 9. URL: <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/9JkNDKD7> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100902>.
15. Gafoor A. K. Modern approaches and trends in education. 2024. № 1. URL: <https://www.semantic-scholar.org/paper> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.13140/RG.2.2.22434.44481.
16. Gejdoš M. Modern trends in education // International journal of new economics and Social Sciences. 2019. № 2 (10). P. 223–233. DOI: 10.5604/01.3001.0013.8099.
17. Hussin A. A. Education 4.0 made simple: ideas for teaching // International journal of education & literacy studies. 2018. № 6. Iss. 3. URL: <https://journals.aiac.org.au> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.7575/aiac.ijels.v.6n.3p.92.
18. Kovari A. A systematic review of AI-powered collaborative learning in higher education: Trends and outcomes from the last decade // Social Sciences & Humanities Open. 2025. № 11. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101335>.
19. Mahrishi M., Ramakrishna S., Hossein S., et al. A systematic literature review of the global trends of outcome-based education (OBE) in higher education with an SDG perspective related to engineering education // Discover Sustainability. 2025. № 6. URL: <https://link.springer.com/article> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01496-z>.
20. Ramírez-Montoya M. S., Loaiza-Aguirre M. I., Zúñiga-Ojeda A. et al. Characterization of the Teaching Profile within the Framework of Education 4.0 // Future Internet. 2021. № 13. URL: <https://www.mdpi.com> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: <https://doi.org/10.3390/fi13040091>.

## REFERENCES

1. Batayeva, D. N. & Usmanov, T. I. (2024). Innovative Trends in the Development of Higher Education in Russia: Digitalisation, Individualisation, and Practice-Oriented Approach. In: *Education Management: Theory & Practice*, 12-1 (92), 209–216. DOI: 10.25726/16119-5040-0421-b (in Russ.).
2. Garashkina, N. V. & Druzhinina, A. A. (2022). Future Education Technology for Bachelors in Pedagogical Education as an Object of Digital Didactics. In: *Tambov University Review. Series: Humanities*, 27 (1), 18–26. (in Russ.). DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-1-18-26 (in Russ.).
3. Garashkina, N. V. & Druzhinina, A. A. (2023). Technology of Organising Project Activities for Students Majoring as Future Teachers of Developing Educational Independence. In: *Prospects of Science and Education*, 5 (65), 145–162. DOI: 10.32744/ps.2023.5.9 (in Russ.).
4. Gravshina, I. N. (2022). Digital Transformation as a Trend in the Development of Higher Education. In: *Educational Resources and Technologies*, 3 (40), 15–20. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-3-15-20 (in Russ.).
5. Ivanova, L. F. (2025). Key Educational Trends of 2025 in Russia and the World. In: *Modern Education: Current Issues and Innovations*, 1 (24). URL: <http://irortsmi.ru/wp-content> (accessed: 10.10.2025) (in Russ.).
6. Lazarev, V. S. & Martirosyan, B. P. (2024). On the Problems of Theoretical Substantiation of Programs for Training Teachers for Innovative Activities. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 3, 164–178. DOI: 10.18384/2949-4974-2024-3-164-178 (in Russ.).



**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

*Natalya V. Garashkina* (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;  
ORCID: 0000-0001-9212-4235; e-mail: nagaraisr@mail.ru

*Anastasiya A. Druzhinina* (Tambov) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Associate Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Derzhavin Tambov State University;  
ORCID: 0000-0002-1146-03744; e-mail: drugininaan@yandex.ru

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-135-142

## ПРОБЛЕМЫ В УПРАВЛЕНИИ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Соболев А. Г.**

*Департамент правового обеспечения, администрирования и государственной службы  
Минпросвещения России, г. Москва, Российская Федерация  
e-mail: 7403710@bk.ru*

*Поступила в редакцию 08.05.26*

*После доработки 14.05.26*

*Принята к публикации 15.05.26*

### **Аннотация**

**Цель статьи.** Рассмотреть системные трудности, возникающие в процессе подготовки и повышения квалификации учителей в области профилактики деструктивного поведения учащихся.

**Методология и методы исследования.** Ведущие положения проведённого исследования базируются на методе анализа научно-педагогической литературы, направленной на изучение разрыва между теоретической базой подготовки педагогов для профилактики деструктивного поведения школьников и практическими вызовами, которые наблюдаются в образовательных организациях, на выявление проблем координации в рамках единого образовательного пространства и дефицита управленческих стратегий в этой сфере.

**Результаты исследования.** Проведённый анализ научных работ позволил выявить основные проблемы, связанные с управлением процессом подготовки педагогов к деятельности по профилактике деструктивного поведения учащихся, что позволило сформулировать и обосновать идентифицированные проблемы в управлении подготовкой педагогов: фрагментарность и отсутствие системности в управлении, разрыв между теорией и реальной практикой, проблемы межинституционального взаимодействия, сложности интеграции в единое образовательное пространство, сложности взаимодействия с родителями и социальными службами.

**Теоретическая и/или практическая значимость** работы заключается в осмыслении существующих проблем в подготовке педагогов в области обнаружения и предупреждения факторов деструктивного поведения детей и молодежи с помощью воспитательных ресурсов, которые могут быть актуализированы в едином образовательном пространстве.

**Выводы.** В процессе исследования подчеркивается необходимость пересмотреть систему управления подготовкой педагогических кадров, основными векторами развития которой должны стать разработка единой программы обучения, создание единого цифрового банка методик и кейсов по профилактике деструктивного поведения, доступного каждому учителю, переход к практико-ориентированным модулям обучения (симуляции, супервизии, разбор реальных инцидентов), внедрение курсов по кибербезопасности и цифровой психологии в обязательный блок подготовки, стимулирование междисциплинарных команд в школах, где управленец (директор) выступает координатором взаимодействия педагогов с внешними службами, создание условий для эффективного взаимодействия с родителями и социальными службами.

**Ключевые слова:** деструктивное поведение школьников, профилактика, подготовка педагогов; управление образованием, единое образовательное пространство, компетенции педагога; цифровое пространство, межведомственное взаимодействие; непрерывное образование

**Для цитирования:** Соболев А. Г. Проблемы в управлении подготовкой педагогов к профилактике деструктивного поведения школьников в едином образовательном пространстве // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. 135–142. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-135-142>

Original research article

## PROBLEMS IN MANAGING TEACHER TRAINING FOR PREVENTING DESTRUCTIVE BEHAVIOUR OF SCHOOLCHILDREN IN A UNIFIED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**A. Sobolev**

*Department of Legal Support, Administration, and Civil Service of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation*  
*e-mail: 7403710@bk.ru*

*Received by the editorial office 08.05.26*

*Revised by the author 14.05.26*

*Accepted for publication 15.05.26*

### **Abstract**

**Aim.** To consider the systemic difficulties that arise in the process of training and professional development of teachers in the field of prevention of destructive behaviour among students.

**Methodology.** The key method of the study was the analysis of scientific and pedagogical literature, aimed at both studying the gap between the theoretical basis of teacher training to prevent destructive behaviour among schoolchildren, practical challenges that are observed in educational organisations and identifying the problems of coordination within the framework of a unified educational space and the lack of management strategies in this area.

**Research results.** The analysis of scientific works carried out helped to identify the main problems associated with the management of the process of preparing teachers for activities aimed at preventing destructive behaviour among students, which made it possible to formulate and substantiate the identified problems in the management of teacher training such as fragmentation and lack of systematicity in management, a gap between theory and real practice, problems of interinstitutional interaction, difficulties in integration into a single educational space, difficulties in interaction with parents and social services.

**Research implications** lie in understanding the existing problems in the training of teachers in the field of detecting and preventing factors of destructive behaviour among children and young people using educational resources that can be actualised in a unified educational space.

**Conclusions.** In the course of the study, the need to revise the system of management of training of pedagogical personnel is emphasized, the main vectors of development of which should be the development of a unified training program, the creation of a single digital bank of methods and cases on the prevention of destructive behaviour, available to every teacher, the transition to practice-oriented training modules (simulations, supervision, analysis of real incidents), the introduction of courses on cybersecurity and digital psychology in the mandatory block of training, the promotion of interdisciplinary teams in schools, where the manager (principal) acts as a coordinator of interaction between teachers and external services, the creation of conditions for effective interaction with parents and social services.

**Keywords:** destructive behaviour of schoolchildren, prevention, teacher training, education management, unified educational space, teacher competencies, digital space, interdepartmental interaction, continuous education

**For citation:** Sobolev, A. G. (2026). Problems in Managing Teacher Training for Preventing Destructive Behaviour of Schoolchildren in a Unified Educational Environment. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 135–142. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-135-142>

## ВВЕДЕНИЕ

В условиях трансформации современного общества проблема деструктивного поведения несовершеннолетних приобретает особую остроту. Это явление, включающее в себя буллинг, агрессию, в том числе и киберагрессию, девиантные наклонности, вовлечение в деструктивные субкультуры, употребление наркотиков и другие формы асоциального поведения негативно сказывается как на самих учащихся, так и на образовательном процессе в целом.

Междисциплинарный подход к анализу причин появления у школьников деструктивного поведения в научных исследованиях [1; 2; 4; 6–8; 10; 12; 13–16 и др.] предполагает комплексное изучение биологических, социальных, психологических и педагогических факторов появления такого поведения.

Концепция Ц. П. Короленко и Т. А. Донских позволяет разграничить деструктивное поведение по направленности: на внешнее окружение (нарушение социальных норм) и на саму личность (её разрушение) [3].

Л. А. Липская в своих работах раскрывает личностные характеристики носителей девиантного поведения указывает на то, что их «отличает потеря индивидуальности, желание почувствовать себя частью какой-то общности, самоутверждение через групповое насилие, послушное и бездумное выполнение чьих-то жестких приказов. Участниками таких спонтанных группировок зачастую становятся озлобленные дети из неблагополучных семей либо агрессивные скучающие богатые старшеклассники, готовые участвовать в хулиганских действиях, травле

одноклассников, творить произвол и насиле в отношении тех, кто слабее» [5, с. 54].

Б. С. Павлов считает, что «предпосылками к расширению противоправного поведения детей и подростков становятся: неблагополучие в семье, её материальная необеспеченность, отсутствие контроля со стороны родителей за учёбой и времяпрепровождением детей и их социальным окружением» [9, с. 69]. Он также указывает на необходимость своевременной профилактики девиантного поведения школьников, используя возможности образовательной среды, совместных действий педагогического коллектива и родителей.

Профилактика деструктивного поведения занимает значительное место в научных исследованиях. Ж. В. Садовникова считает, что «к её ключевым направлениям относят: организацию школьной среды, информирование об опасных последствиях деструктивного поведения, обучение школьников социально ценным навыкам, организацию деятельности, альтернативной деструктивному поведению, пропаганду здорового образа жизни, активизацию личностных ресурсов – самовоспитания, творчества, социально-проектной деятельности» [11, с. 107].

Профилактика деструктивного поведения – масштабная междисциплинарная задача, которая требует комплексного подхода и учёта множества факторов. В научных исследованиях эта тема рассматривается в контексте психологии, социологии, педагогики, криминологии и других наук.

В системе мероприятий по профилактике деструктивного поведения школь-

ников учитель занимает ключевую позицию. Именно учитель должен выступать тем «значимым взрослым», который открывает ребёнку примеры моделей социального поведения в школе. Однако учителя часто обесценивают проблемы деструктивного поведения школьников, оправдывая его возрастными особенностями детей, предпочитая занять позицию невмешательства. Таким образом, возникает вопрос о личной позиции учителя, его системе компетенций, позволяющих принять правильное решение в ситуации деструктивного поведения школьника и его последующей коррекции. Готов ли учитель к такой деятельности?

Система подготовки будущих учителей к работе по профилактике распространения деструктивного поведения в образовательных организациях включает развитие у будущих специалистов необходимых знаний, умений, практических навыков и внутренней мотивации для успешной профилактической работы.

Однако сегодня 70% учителей признаются: они чувствуют профессиональное бессилие перед лицом агрессии или киберугроз, им не хватает теоретических знаний и практических навыков для распознавания ранних признаков деструктивного поведения. Это страшная цифра. Бессилие порождает страх, а страх – равнодушные как защитную реакцию<sup>1</sup>.

В связи с этим важной задачей становится подготовка педагогов, способных эффективно работать в этой области.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Создание «единого образовательного пространства» в РФ предполагает не только унификацию учебных программ, но и формирование единых подходов к воспитанию и безопасности. Однако управление процессом подготовки педа-

огов к этой деятельности сталкивается с рядом серьёзных барьеров, которые необходимо учитывать для успешного решения данной задачи.

### 1. Фрагментарность и отсутствие системности в управлении

Одной из главных проблем является отсутствие целостной системы непрерывного образования педагогов по вопросам профилактики.

Эффективность профилактики деструктивного поведения школьников напрямую зависит от профессиональной компетентности педагога, которая включает: знание основ семейного права, понимание прав ребёнка, владение представлениями о психологии семьи и владение методами работы с подростками с девиантным поведением. Формирование этих компетенций – непрерывный процесс, обусловленный как профессиональным ростом, так и личностными качествами педагога. При этом фундаментальная подготовка, закладывающая основу для работы с девиантным поведением подростков, осуществляется на этапе профессионального образования (в вузе или ссузе). В современных условиях актуальность этой подготовки возрастает: общество предъявляет запрос на организацию коррекционной психологической работы в школах и раннее выявление асоциальных наклонностей у подростков, которые могут представлять угрозу общественной безопасности.

*Проблема:* зачастую подготовка носит реактивный, а не проактивный характер. Обучение инициируется «сверху» после резонансных случаев, что превращает профилактику в формальное выполнение инструкций. Многие учителя не имеют достаточных знаний о психологии подростков, методах работы с проблемными учащимися и современных подходах к профилактике. В результате они не могут правильно реагировать на проявления деструктивного поведения и не знают, как предотвратить их возникновение.

<sup>1</sup> Исследование: 70% российских учителей подвергаются травле со стороны учеников [Электронный ресурс]. URL: <https://mel.fm/novosti/9562473-peds-ovet-70-uchiteley-podvergayutsya-travle-so-storony-uchenikov> (дата обращения: 04.05.2026).

*Управленческий аспект:* отсутствует единый стандарт компетенций педагога в области профилактики деструктивного поведения, который был бы сквозным: от программ бакалавриата до курсов повышения квалификации.

## **2. Разрыв между теорией и реальной практикой в подготовке педагога**

На сегодняшний день в России отсутствует единая программа подготовки педагогов, которая бы охватывала все аспекты профилактики деструктивного поведения. К тому же используемые в настоящее время управленческие модели подготовки в большинстве своём опираются на классическую психологию девиантного поведения, не учитывая современные формы деструкции.

*Цифровой вызов:* современный учитель часто не обладает инструментами для выявления деструктивных тенденций в цифровой среде (социальные сети, мессенджеры), где сегодня зарождается большинство конфликтов.

*Недостаток тренинговых форм:* управление образовательным процессом в вузах и институтах развития образования (ИРО) по-прежнему отдаёт приоритет лекционным формам, тогда как профилактика требует отработки практических навыков медиации, ведения переговоров и кризисной интервенции.

## **3. Проблемы межинституционального взаимодействия в сфере профилактики деструктивного поведения школьников**

Профилактика деструктивного поведения школьников – это междисциплинарная задача, требующая комплексного подхода, который объединяет знания из различных областей – психологии, социологии, педагогики и медицины.

*Проблема:* в рамках управления подготовкой педагогов слабо проработаны механизмы взаимосвязи столь разноплановых знаний для выработки действенных методов профилактики и взаимодей-

ствия со специалистами. В большинстве случаев подготовка педагогов сосредоточена только на одной дисциплине, что ограничивает их возможности в решении комплексных задач. Как следствие, учитель зачастую остаётся один на один с проблемой, не понимая границ своей компетенции и алгоритмов передачи информации смежным специалистам.

*Последствия:* это порождает у педагогов «страх ответственности» и стремление скрыть проблему внутри класса, что приводит к её эскалации.

## **4. Дефицит ресурсов и психологическая неготовность самих педагогов к профилактике деструктивного поведения школьников**

Эффективное управление подготовкой невозможно без учёта психоэмоционального состояния обучаемых. Однако работа с проблемными учащимися может быть эмоционально тяжёлой и вызывать профессиональное выгорание у педагогов. Это влияет на их эффективность и мотивацию к работе.

*Проблема выгорания:* учителя, перегруженные отчётностью, воспринимают задачи по профилактике как дополнительную бюрократическую нагрузку.

*Управленческая ошибка:* недостаточное внимание к формированию психологической устойчивости самого педагога. Невозможно подготовить специалиста к работе с агрессией или суицидальными наклонностями детей, если сам педагог находится в состоянии хронического стресса и не имеет навыков саморегуляции. Важно создать условия для психологической поддержки учителей, чтобы они могли справляться с вызовами своей профессии.

## **5. Сложности интеграции в единое образовательное пространство**

Единое пространство подразумевает общие стандарты, однако региональные и социальные различия создают трудности. Многие образовательные учрежде-

ния сталкиваются с нехваткой финансовых ресурсов для реализации программ по профилактике деструктивного поведения. Это может включать отсутствие необходимых материалов для обучения, недостаток времени на проведение специализированных занятий и тренингов.

*Неравенство ресурсов:* Городские школы и сельские образовательные организации имеют разный доступ к специалистам (психологам, тьюторам). Управленческие модели подготовки часто ориентированы на «идеальную» школу с полным штатом специалистов, что не всегда применимо в реальности.

#### **6. Сложности взаимодействия с родителями и социальными службами по вопросам профилактики девиантного поведения школьников**

Эффективная профилактика деструктивного поведения требует активного взаимодействия не только между педагогами, но и с родителями, социальными службами и другими заинтересованными сторонами.

Однако многие учителя сталкиваются с трудностями в установлении такого взаимодействия. Часто отсутствует чёткое понимание роли каждого участника процесса, а также механизмы для совместной работы.

#### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

На основе анализа научно-педагогической литературы обоснованы системные трудности, возникающие в процессе подготовки и повышения квалификации учителей в области профилактики деструктивного поведения учащихся, выявлены основные проблемы, связанные с управлением процессом подготовки педагогов к деятельности по профилактике деструктивного поведения учащихся, что позволило сформулировать и обосновать идентифицированные проблемы

в управлении подготовкой педагогов: фрагментарность и отсутствие системности в управлении, разрыв между теорией и реальной практикой, проблемы межинституционального взаимодействия, сложности интеграции в единое образовательное пространство, сложности взаимодействия с родителями и социальными службами.

Подготовка педагогов в сфере профилактики деструктивного поведения школьников – это сложная и многогранная задача, требующая комплексного подхода и сотрудничества всех участников образовательного процесса. Для преодоления обозначенных проблем необходимо пересмотреть парадигму управления подготовкой кадров. Основными векторами развития должны стать:

- 1) разработка единой программы обучения;
- 2) создание единого цифрового банка методик и кейсов по профилактике деструктивного поведения, доступного каждому учителю;
- 3) переход к практико-ориентированным модулям обучения (симуляции, супервизии, разбор реальных инцидентов);
- 4) внедрение курсов по кибербезопасности и цифровой психологии в обязательный блок подготовки;
- 5) стимулирование междисциплинарных команд в школах, где управленец (директор) выступает координатором взаимодействия педагогов с внешними службами;
- 6) создание условий для эффективного взаимодействия с родителями и социальными службами.

Только через системную трансформацию управленческих подходов возможно создать безопасное, развивающее и поддерживающее образовательное пространство для всех участников процесса, способное эффективно противостоять современным деструктивным вызовам.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зими́на В. С. Деструктивное поведение обучающихся: причины, направления работы школы // Человек и общество: история и современность: межвузовский сборник научных трудов. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. С. 32–35.
2. Комаров В. В. Психолого-педагогическая профилактика размещения подростками деструктивного и аутодеструктивного контента в социальных сетях и мессенджерах // Гаудеамус. 2023. Т. 22. № 1. С. 86–94.
3. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе. Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск: Наука, 1990. 224 с.
4. Кузнецова М. Н., Рычкова Л. С. Профилактика деструктивного поведения подростков // Российский девиантологический журнал. 2025. № 5 (2). С. 335–345. DOI: 10.35750/2713-0622-2025-2-335-345.
5. Липская Л. А. Факторы распространения деструктивного поведения в подростковой среде // Социум и власть. 2019. № 1 (75). С. 53–59.
6. Методические рекомендации по внедрению в практику образовательных организаций современных методов в сфере профилактики деструктивного поведения подростков и молодежи (на основе разработок российских учёных). М.: ФИОКО, 2021. 62 с.
7. Молчанова Д. В., Новикова М. А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта. М.: Высшая школа экономики: Институт образования, 2020. 72 с.
8. Нелюбова Я. К., Гришанова О. С. Социально-психологические аспекты профилактики школьного буллинга в условиях цифровой среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20. № 4. С. 422–427.
9. Павлов Б. С. Над опасным «социальным придоньем» (о девиантной субкультуре подростков) // Социологические исследования. 2013. № 2. С. 69–80.
10. Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: сборник научных статей / под ред. И. В. Вагнер. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2020. 217 с.
11. Садовникова Ж. В. Роль школы в предупреждении деструктивных отклонений в развитии личности подростков // Ценности и смыслы. 2023. № 6 (88). С. 102–119. DOI: 10.24412/2071-6427-2023-6-102-119.
12. Садовникова Ж. В., Сериков В. В. Предупреждение деструктивного поведения школьников: позиция и роль учителя // Наука и школа. 2024. № 5. С. 114–125. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-5-114-125.
13. Сеницын Ю. Н., Хентонен А. Г. Основные направления и содержание деятельности образовательной организации по профилактике деструктивного поведения обучающихся [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: [сайт]. 2023. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32719> (дата обращения: 04.05.2026).
14. Сеницын Ю. Н., Хентонен А. Г. Система профилактики деструктивного поведения обучающихся в процессе формирования духовно-нравственной культуры // Перспективы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 521–538. DOI: 10.32744/pse.2023.3.31.
15. Berne E. En layman guide till psykiatri och psychoanalysis. Sweden: Philosophical arkiv, 2016. 380 p.
16. Fromm E. The Anatomy of Human Destructiveness. New York: Henry Holt and Company, 1992. 576 p.

## REFERENCES

1. Zimina, V. S. (2024). Destructive Behaviour of Students: Causes, Areas of School Work. In: *Human and Society: History and Modernity*. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University publ. (in Russ.).
2. Komarov, V. V. (2023). Psychological and Pedagogical Prevention of Adolescents Posting Destructive and Self-Destructive Content on Social Networks and Instant Messengers. In: *Gaudeamus*, 22 (1), 86–94 (in Russ.).
3. Korolenko, T. P. & Donskikh, T. A. (1990). *Seven Paths to Disaster. Destructive Behaviour in the Modern World*. Novosibirsk: Nauka publ. (in Russ.).
4. Kuznetsova, M. N. & Rychkova, L. S. (2025). Prevention of Destructive Behaviour in Adolescents. In: *Russian Deviantological Journal*, 5 (2), 335–345. DOI: 10.35750/2713-0622-2025-2-335-345 (in Russ.).

5. Lipskaya, L. A. (2019). Factors in the Spread of Destructive Behaviour Among Teenagers. In: *Society and Power*, 1 (75), 53–59 (in Russ.).
6. (2021). *Methodological Recommendations for the Implementation of Modern Methods in the Sphere of Prevention of Destructive Behaviour of Adolescents and Young People in the Practice of Educational Organizations (Based on the Developments of Russian Scientists)*. Moscow: FIOKO publ. (in Russ.).
7. Molchanova, D. V. & Novikova, M. A. (2020). *Combating School Bullying: An Analysis of International Experience*. Moscow: Higher School of Economics publ., Institute of Education publ. (in Russ.).
8. Nelyubova, Ya. K. & Grishanova, O. S. (2020). Social and Psychological Aspects of Preventing School Bullying in the Digital Environment. In: *Bulletin of the Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 20 (4), 422–427 (in Russ.).
9. Pavlov, B. S. (2013). Above the Dangerous “Social Bottom” (On the Deviant Subculture of Adolescents. In: *Sociological Studies*, 2, 69–80 (in Russ.).
10. Wagner, I. V., ed. (2020). *Approaches to the Prevention of Aggressive Behaviour in Children and Adolescents in the Educational Environment*. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family, and Education, Russian Academy of Education publ. (in Russ.).
11. Sadovnikova, Zh. V. (2023). The Role of School in Preventing Destructive Deviations in the Development of Adolescents’ Personality. In: *Values and Meanings*, 6 (88), 102–119. DOI: 10.24412/2071-6427-2023-6-102-119 (in Russ.).
12. Sadovnikova, Zh. V. & Serikov, V. V. (2024). Prevention of Destructive Behaviour in Schoolchildren: The Position and Role of the Teacher. In: *Science and School*, 5, 114–125. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-5-114-125 (in Russ.).
13. Sinitsyn, Yu. N. & Hentonen, A. G. (2023). Main Directions and Content of the Educational Organisation’s Activities to Prevent Destructive Behaviour of Students. In: *Modern Problems of Science and Education*, 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32719> (accessed: 04.05.2026).
14. Sinitsyn, Yu. N. & Hentonen, A. G. (2023). System of Prevention of Destructive Behaviour of Students in the Process of Formation of Spiritual and Moral Culture. In: *Perspectives of Science and Education*, 3 (63), 521–538. DOI: 10.32744/pse.2023.3.31 (in Russ.).
15. Berne, E. (2016). *En layman guide till psykiatri och psychoanalysis. Philosophical archive*. Sweden: Philosophical arkiv.
16. Fromm, E. (1992). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Henry Holt and Company.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Соболев Андрей Геннадьевич (г. Москва) – кандидат юридических наук, директор Департамента правового обеспечения, администрирования и государственной службы Минпросвещения России;

e-mail: 7403710@bk.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Andrey G. Sobolev (Moscow) – Cand. Sci. (Law), Director of the Department of Legal Support, Administration and Public Service of the Ministry of Education of the Russian Federation;

e-mail: 7403710@bk.ru

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-143-156

## ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

**Тюнников Ю. С.**

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

e-mail: tunnn@yandex.ru

Поступила в редакцию 17.04.26

Принята к публикации 30.04.26

### **Аннотация**

**Цель статьи** заключается в описании содержания личностно-профессионального профиля преподавателя, исходя из актуальных задач преобразования воспитывающей среды педагогического вуза.

**Методология исследования** реализуется посредством методов концептуального моделирования систем и декомпозиции сложных объектов и направлена на проектное развёртывание воспитывающей среды педагогического вуза с последующим выходом на обновление личностно-профессионального профиля преподавателя в рамках задач подготовки будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению.

**Результаты исследования:** показаны целе-функциональные, структурные, интегративные и инструментальные изменения воспитывающей среды в связи с построением целостного процесса подготовки будущих учителей к самоопределению в проблемных ситуациях профессиональной деятельности; выделены характеристики личностно-профессионального профиля преподавателя, адекватные новым элементам профессиональной деятельности.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Теоретическая значимость работы заключается в концептуальном выделении готовности будущих учителей к самоопределению в проблемных ситуациях в качестве образовательного приоритета воспитывающей среды педагогического вуза, в соответствии с которым выполнена содержательная корректировка личностно-профессионального профиля преподавателей. Практическую значимость работы имеет методический аспект проектирования воспитательной среды в современном вузе для решения задач подготовки будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению.

**Выводы.** В качестве основного вывода подчёркнута необходимость комплексного построения процесса формирования у будущих учителей готовности к самоопределению с широким охватом мероприятий, проводимых в рамках воспитывающей среды педагогического вуза.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональный профиль преподавателя, воспитывающая среда вуза, стратегия модернизации воспитывающей среды, векторные изменения воспитывающей среды, изменения в содержании личностно-профессионального профиля

**Благодарности.** Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на тему: «Личностно-профессиональный профиль преподавателя как фактор формирования воспитывающей среды подготовки будущего учителя» (KFRF-2026-0014; пер. № 1025032600075-7-5.3.1).

© СС ВУ Тюнников Ю. С., 2026.

**Для цитирования:** Тюнников Ю. С. Личностно-профессиональный профиль преподавателя в контексте модернизации воспитывающей среды педагогического вуза // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 143–156. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-143-156>

Original research article

## PERSONAL AND PROFESSIONAL IMAGE OF A TEACHER IN TERMS OF MODERNISATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**J. Tyunnikov**

*Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

*e-mail: tunn@yandex.ru*

*Received by the editorial office 17.04.26*

*Accepted for publication 30.04.26*

### **Abstract**

**Aim.** To substantiate the content of the personal and professional image of a teacher, based on the current tasks of transforming the educational environment of a pedagogical university.

**Methodology.** Conceptual system modeling and the decomposition of complex objects form methodological base that is aimed at project-based deployment of the educational environment of a pedagogical university, followed by updating the teacher's personal and professional image within the context of preparing future teachers for personal and professional self-determination.

**Results.** The goal-functional, structural, integrative, and instrumental changes to the educational environment are demonstrated in connection with the development of a holistic process for preparing future teachers for self-determination in challenging professional situations. Characteristics of the teacher's personal and professional profile are identified that are appropriate to the new elements of their professional activity.

**Research implications.** The theoretical significance of this work lies in its conceptual identification of future teachers' readiness for self-determination in problematic situations as an educational priority within the educational environment of a pedagogical university. This priority has been used to substantively adjust the personal and professional profile of teachers. The practical significance of this work lies in the methodological aspect of designing an educational environment in a modern university to solve the problems of preparing future teachers for personal and professional self-determination.

**Conclusion.** The main conclusion emphasises the need for a comprehensive process for developing future teachers' readiness for self-determination, encompassing a wide range of activities within the educational environment of a pedagogical university.

**Keywords:** teacher personal and professional profile, educational environment of future teachers, strategy for modernising the educational environment, vectorial changes in the educational environment, changes in the content of the personal and professional profile

**For citation:** Tyunnikov, Yu. S. (2026). Personal and Professional Image of a Teacher in Terms of Modernisation of the Educational Environment of a Pedagogical University. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2, 2, 143–156. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-143-156>

## ВВЕДЕНИЕ

Как известно, между развивающим потенциалом воспитывающей среды педагогического вуза и эффективностью профессиональной деятельности преподавателей педагогического вуза действуют как прямые, так и обратные детерминирующие связи. Формирование и модернизация воспитывающей среды зависит от квалификационного уровня и мотивационных установок преподавателей. В свою очередь задачи повышения квалификации преподавателей в ряде случаев обусловлены задачами и перспективами развития воспитывающей среды. Такого рода взаимодейстования, как правило, изменяют нормативные требования к профессиональной деятельности преподавателя и актуализируют задачи по обновлению его личностно-профессионального профиля.

Прежде чем рассматривать основные векторы преобразования воспитывающей среды и её влияние на обновление личностно-профессионального профиля преподавателя, остановимся на анализе содержания самих понятий.

Воспитывающая среда (далее – ВС) педагогического вуза обычно трактуется в двух значениях: как *совокупность условий* и как *совокупность факторов*. Приведём такого рода определения.

ВС педагогического вуза (или педагогического факультета классического университета) – это совокупность социальных, культурных, ценностных и специально организованных психолого-педагогических условий, которые влияют на личностное становление, профессиональную компетентность и саморазвитие педагога [3; 6 и др.]. Другая трактовка также имеет своих сторонников и рассматривает ВС как совокупность социально-культурных и социально-ценностных факторов, влияющих на профессионально-личностное развитие будущего педагога, принятие им ценностей предстоящей педагогической деятельности [5; 9].

В этой же логике, соответственно, определяется цель ВС – создание условий для формирования и регулирования взаимодействия обучающихся с социально-ценностными факторами развития и саморазвития личности будущего специалиста [1; 4; 7]. Очевидно, при таком целеполагании ВС приобретает сугубо *инфраструктурный статус* с явно выраженными организационно-управленческими функциями по актуализации и созданию условий, необходимых для профессиональной подготовки будущего учителя.

Сделаем необходимые уточнения. Для этого посредством структурной декомпозиции выделим ключевые составляющие ВС:

– *целе-функциональная составляющая* (направленность ВС на личностное и профессиональное развитие будущего учителя);

– *субъектная составляющая* (на кого направлены воспитывающие воздействия; в нашем случае – будущие учителя);

– *акторная составляющая* (кто или что является главным источником, транслятором или двигателем воспитывающих воздействий; это могут быть преподаватели, школьные учителя, социальные партнёры, сами студенты, ИИ и др.);

– *процессная составляющая* (процессы и взаимодействия, которые циркулируют в воспитывающей среде);

– *инструментальная составляющая* (формы, методы и средства, направленные на организацию проводимых мероприятий и достижение определённых педагогических целей);

– *инфраструктурная составляющая* (предметно-пространственные объекты ВС – оборудованные помещения разного назначения, педагогический дизайн-интерьер и др.);

– *управленческая составляющая* (методы и средства организации и управления ВС как специфическим феноменом образовательной практики).

При разработке ВС приведённые составляющие должны учитываться в полном наборе и актуальной взаимосвязи. В этом случае следует ожидать, что все составляющие будут демонстрировать эмерджентные свойства, что позволит в дальнейшем избежать многих проблем и трудностей.

Следовательно, когда мы говорим о ВС педагогического вуза, то должны иметь в виду *профильную многофункциональную педагогическую систему* (или подсистему, если ВС рассматривать в системе педагогического образования), которая имеет стратегическую направленность на профессиональное становления будущего учителя в характерных для педагогического образования пространственно-временных формах, процессах, условиях и наборе профессионально значимых мероприятий.

Для уточнения цели ВС обратимся к её сущностным признакам. Таковыми, по нашему мнению, являются:

– *ценностно-смысловой признак*, конкретизирующий состав социокультурных и профессионально-педагогических ценностей, определяющих целе-функциональную направленность ВС;

– *деятельностно-формирующий признак*, указывающий основные виды деятельности, в которые включаются участники ВС;

– *коммуникативно-ролевой признак*, фиксирующий коммуникации и ролевое поведение участников ВС (студентов, преподавателей, социальных партнёров и др.) в разных контекстах и форматах;

– *трансляционно-репрезентативный признак*, отражающий процессы трансляции информации со стороны окружающей обстановки (специализированных помещений, специального оборудования и др.).

Сущностные признаки ВС, взятые в своей совокупности и взаимосвязи, фактически подтверждают её *педагогический статус*. Отразим этот принципиальный вывод в дефиниции цели ВС. *Общая цель*

ВС заключается в формировании и регулировании комплекса образовательных воздействий на будущих учителей, находящихся в процессе профессионального становления, посредством создания и развития ресурсов ВС согласно функциональным особенностям педагогического вуза.

Следует особо подчеркнуть, что ВС в её сегодняшнем состоянии соответствует требованиям педагогической системы лишь отчасти, поскольку, как правило, представляет собой реализацию некоторого произвольного набора разнонаправленных и слабо согласованных между собой мероприятий.

Выделим ещё одну центральную категорию нашего исследования – личностно-профессиональный профиль преподавателя. Если рассматривать роль преподавательского состава педагогического вуза в процессах формирования и развития ВС, то на переднем плане окажется взаимосвязь между ВС и личностно-профессиональным профилем преподавателя, с учётом которой необходимо развивать взаимодействующие стороны. Личностно-профессиональный профиль – это интегративная система характеристик личностных и профессиональных качеств преподавателя, благодаря которым он воздействует на процесс личностного и профессионального становления будущих учителей. Личностными качествами преподавателя являются мировоззренческие установки, мотивированность, коммуникабельность, эмоциональная стабильность, ответственность, самооптимизация, саморефлексия и др. К профессиональным качествам преподавателя следует отнести ценностно-смысловые центрации, знания, умения и опыт деятельности, определяющие его профессиональные компетенции.

Следовательно, личностно-профессиональный профиль, если рассматривать его характеристики с позиции модернизации ВС, должен включать обновление двух взаимосвязанных групп составляю-

щих: *личностных составляющих*, которые интегрированы в профессиональную деятельность преподавателя, и *профессионально-технологических составляющих*, которые определяют проектную, организационную, методическую, научно-исследовательскую и диагностическую компетенции преподавателя.

**Цель статьи** заключается в описании содержания личностно-профессионального профиля преподавателя, исходя из актуальных задач преобразования воспитывающей среды педагогического вуза.

Для достижения поставленной цели решались следующие **задачи**:

- 1) раскрыть целе-функциональные изменения воспитывающей среды педагогического вуза;
- 2) предложить структурные изменения воспитывающей среды педагогического вуза.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Перейдём к обоснованию тех существенных изменений, которые возникают во взаимосвязи «*ВС – личностно-профессиональный профиль преподавателя*» в связи с переводом ВС на уровень педагогической системы.

### Целе-функциональные изменения воспитывающей среды педагогического вуза

В своей нынешней версии целевые установки ВС определяются, исходя из анализа тех конкретных мероприятий, которые проводятся со студентами в тот или иной момент времени. При этом отправной точкой для построения ВС становятся целевые установки самих мероприятий. Для построения в рамках ВС единого педагогического процесса череда постоянно сменяющих друг друга мероприятий и целевых установок создаёт определённые препятствия, что особенно наглядно проявляется при отсутствии общих стратегических установок.

Для того чтобы определить стратегические установки ВС актуальным за-

просам профессиональной подготовки современного учителя, следует исходить из требований к её целеполаганию. Рамочные требования к целеполаганию ВС задают причинно-следственные связи:

– между целями ВС и профессиональной деятельностью учителя (первое, второе и третье требование);

– между целями ВС и педагогическими возможностями ВС (четвёртое требование).

Первое требование: *соответствие профессионально-ролевой специфике учителя*. Профессиональная деятельность учителя протекает в конкретных формах когнитивной активности и в значительной мере определяется полнотой реализации профессиональных ролей.

Исследователи рассматривают погружение в ту или иную роль с позиции личностного и профессионального самоопределения. Отмечаются такие, безусловно, значимые качества и эффекты самоопределения, как общая культура, нравственная и гражданская ответственность, рефлексивная позиция, коммуникативная вариативность, ценностное ориентирование, проигрывание коммуникаций с разными ролевыми статусами и поведенческими реакциями и др. Подобные характеристики самоопределения личности представлены во многих отечественных и зарубежных работах<sup>1</sup> [2; 11; 12; 13].

Обратимся теперь к дефинициям, которое в настоящее время получили наибольшее распространение. Под самоопределением понимается «сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях»<sup>2</sup>, «процесс, в ходе которого человек осознаёт свои цели, интересы, ценности и выбирает курс действий, соответствующий

<sup>1</sup> Митина Л. М. Психология труда и профессиональное развитие учителя: учебное пособие. М.: Академия, 2005. 320 с.

<sup>2</sup> Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 351 с.

его убеждениям и устремлениям» [8], «способность личности строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность» [10]. Необходимо отметить, что в приведённых дефинициях обозначены важные особенности самоопределения: конечная цель («утверждения собственной позиции», «человек ... выбирает курс действий, соответствующий его убеждениям и устремлениям», «строить самого себя, свою индивидуальную историю») и процедуры самого процесса («выявления ... собственной позиции», «человек осознаёт свои цели, интересы, ценности», «умение переосмысливать собственную сущность»). Казалось бы, эти и аналогичные трактовки достаточно полно отражают сущностные стороны самоопределения и могут быть приняты в целом. Вместе с тем, понимание самоопределения как процесса и результата текущей и прогнозной самоидентификации личности, содержит, на наш взгляд, принципиальную недоговорённость. Прежде всего, следует обратить внимание на то, что в дефинициях не показаны связи самоопределения с «материнской деятельностью», которой оно соподчинено и которую призвано обслуживать. Дело в том, что самоопределение не есть автономный акт с единственным и конечным результатом «личность определила собственную позицию», «личность самоидентифицировалась в роли», «личность занимается самостроительством». Ведь сама по себе позиция личности не является самодостаточной, изолированной от «всего и вся». Очевидно, позиция личности, следовательно, её роли должны когда-то, в чём-то и как-то реально проявиться.

Очевидно и другое: самоопределение – это психологический процесс, который, как всякий процесс, с чего-то начинается и чем-то непременно заканчивается. Что касается самоопределения учителя, то оно начинается с профессиональной ориентировки в проблемной педагогической ситуации, которая зачастую имеет

достаточно сложную аналитику, и завершается лишь после того, как принятая роль интегрирована в профессиональную деятельность, а, значит, начинает определять требования, формы и допустимые границы решения возникшей проблемы. Тем самым, наряду с задачей ролевой самоидентификации, самоопределение с необходимостью предполагает задачу профессиональной ориентировки, а также задачу включения роли в процесс принятия того или иного решения, когда она, по сути, становится одним из ключевых средств профессиональной деятельности учителя. Поэтому будет точнее сказать, что самоопределение учителя есть совокупность когнитивных, мировоззренческих и эмоционально-волевых процессов, посредством которых он ориентируется в проблемной ситуации, определяет актуальную профессиональную роль, и посредством которых принятая роль становится функциональной, а значит инструментально оснащённой для решения конкретной педагогической проблемы.

Таким образом, можно констатировать, что процесс самоопределения разворачивается в последовательности решения, как минимум, трех задач: *профессиональная ориентировка* в проблемной ситуации; *определение профессиональной роли*, актуальной для конкретной ситуации, и *применение роли* в качестве необходимого инструмента разрешения возникшей проблемы.

Итак, в условиях ВС педагогические роли формируются и закрепляются в процессе участия будущих учителей в мероприятиях разной направленности и содержания (социальных, экономических, собственно образовательных, технологических, экологических и др.). При этом особо ценным является то, что студенты могут самоопределяться в личностной и профессиональной позиции в реальных практических ситуациях, максимально приближенных к профессиональной деятельности современного учителя. Направленность ВС на личностное и про-

фессиональное самоопределение имеет значение стратегических ориентиров, поскольку помогает будущим учителям глубже понять свои профессиональные роли и при этом приобрести важный опыт социокультурной и профессиональной ориентировки, решения сложных задач образовательной практики. Однако для этого перед будущими учителями необходимо постоянно ставить конкретные целевые установки на профессиональную ориентировку, самоидентификацию ролевой позиции и применение профессиональной роли в проблемной ситуации.

Второе требование: *соответствие функциональной специфике профессиональной деятельности учителя*. Необходимо выявить, в рамках каких функций профессиональной деятельности реализуются функции самоопределения учителя, и определить целевые установки ВС по отношению к каждой из этих функций. Важно при этом понимать, что функции самоопределения учителя не просто сосуществуют с профессиональными функциями, а логически и смысловым образом связаны с ними, образуя единое целое. Именно в этом контексте следует анализировать и оценивать функции и процедуры самоопределения, а также их способность эффективно поддерживать выполнение различных педагогических задач.

Назовём основные функции самоопределения учителя:

– *ориентационная функция* решает задачи педагогической спецификации проблемной ситуации, в которой находится учитель;

– *диспозитивная функция* обеспечивает ролевую самоидентификацию учителя в проблемной ситуации;

– *регулятивная функция* настраивает и корректирует процессы самооптимизации в контексте профессиональной деятельности учителя.

Функции, объединённые в единую систему, создают целостный и завершённый процесс личностного и профессиональ-

ного самоопределения. Действительно, самоопределение выходит на передний план всякий раз, когда учителю необходимо понять, что происходит в педагогической среде, что именно и как нужно достичь в проблемной ситуации (*ориентационная функция*), какие ценностные ориентиры являются предпочтительными при определении педагогической позиции и выполнении профессиональной роли (*диспозитивная функция*), каковы результаты самооптимизации личностных качеств, какие коррективы необходимы внести в самоопределение и, соответственно, в профессиональную деятельность (*регулятивная функция*).

В этой связи ещё раз подчеркнём, что публикации, посвящённые вопросам самоопределения современного учителя, сосредоточены главным образом на процедуре определения предстоящей роли, что приводит к отрыву диспозитивной функции от других функций и, следовательно, к нарушению целостности самоопределения.

Следует ожидать, что включение в проводимые мероприятия всех процедур личностного и профессионального самоопределения положительным образом скажется не только на результате отдельных мероприятий, но и на процессе профессиональной подготовки будущего учителя в целом. В пользу данного тезиса говорят исследования, проведённые К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Деркачом, Е. А. Климовым, Н. С. Пряжниковым, Д. Сьюпером и другими психологами, которые отмечают разностороннюю и органичную взаимосвязь самоопределения и профессиональной деятельности.

Третье требование: *соответствие базовым форматам профессиональной деятельности учителя*. В условиях ВС личностное и профессиональное самоопределение будущих учителей можно реализовывать в разных форматах профессиональной деятельности. Таких, как социальный формат самоопределения в процессе решения профессионально-пе-

дагогических задач, институциональный формат обучения решению профессионально-педагогических задач с опорой на самоопределение, индивидуальный формат личностного и профессионального саморазвития.

Естественно, самоопределение будущих учителей в проблемных ситуациях не должно быть стихийным. При этом процедуры самоопределения могут корректироваться под влиянием проводимых в ВС мероприятий. В свою очередь содержание и способы проведения мероприятий должны рассматриваться и проектироваться под углом зрения целевых установок формирования у студентов готовности к личностному и профессиональному самоопределению. В качестве идентификатора базовых форматов следует предусмотреть целенаправленную работу преподавателей и студентов по интерпретации социокультурной и профессионально-педагогической семантики проводимых мероприятий. В частности, волонтерские практики демонстрируют возможности социального, экономического, экологического и иного дискурса в ситуациях личностного и профессионального самоопределения. Дискуссии и комментирующие высказывания позволяют актуализировать положительные и отрицательные позиции студентов в значениях, свидетельствующих о наличии и становлении у них тех или иных профессионально-мировоззренческих установок.

Четвёртое требование: *соответствие педагогическим возможностям ВС*. Педагогическая направленность ВС предполагает принятие будущим учителем ценностей педагогического труда, активное участие в различных формах профессионально-личностного развития, что в целом отвечает стратегическим целевым установкам на формирование у будущих учителей готовности к личностному и профессиональному самоопределению. Развивающий потенциал ВС определяют многообразные по форме, содержанию и задачам мероприятия. В первую очередь,

это мероприятия собственно образовательного характера (например, разработка тематики и содержания школьных экскурсий, проектная работа по педагогической проблематике в технопарке вуза), а также мероприятия социокультурного, экономического, экологического и иного характера с акцентом на педагогические функции и роли будущих учителей. В этой связи правомерно ожидать, что проводимые мероприятия будут реализовывать многоаспектные взаимосвязи самоопределения с программой педагогического образования.

Вышеизложенное позволяет сделать обобщающие выводы по процедуре целеполагания. Во-первых, готовность будущего учителя к личностному и профессиональному самоопределению в проблемных ситуациях профессиональной деятельности необходимо рассматривать и разрабатывать в статусе самостоятельной профессиональной компетенции. Во-вторых, в целеполагании ВС определяющее значение приобретают стратегические целевые установки на формирование готовности будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению. При этом целевые установки задают проектную рамку для обучения студентов ролевой идентификации с опорой на процедуры профессиональной ориентировки и разрешения педагогических проблем в базовых форматах профессиональной деятельности, В-третьих, мы считаем, что проектирование ВС по обозначенным целевым ориентирам закладывает основу для гибкого регулирования взаимосвязи личностных и профессиональных качеств будущих учителей с широким охватом внеучебных мероприятий и акцентом на педагогический анализ их содержания.

### **Структурные изменения воспитывающей среды педагогического вуза**

Когда мы оцениваем векторную направленность и содержание ВС, то в

первую очередь обращаем внимание на разнообразие и массовость проводимых мероприятий. На первый взгляд эффективность ВС именно так и нужно оценивать, поскольку разнообразные мероприятия с широким охватом студентов действительно способствуют увеличению числа социальных контактов, а также предоставляют больше возможностей для самоактуализации и личностной реализации.

Однако в этом вопросе есть свои сложности. И главная из них возникает из-за необходимости общей центрации проводимых мероприятий. Дело в том, что в системе педагогического образования до настоящего времени сохраняется тенденция к доминированию практики, при которой целостное моделирование ВС не осуществляется. Это приводит к тому, что в проектном поле представлены лишь отдельные и часто изолированные друг от друга мероприятия, направленные на достижение различных целей, в том числе не связанных с профессиональной подготовкой будущих учителей.

Соответственно, в педагогическом проектировании актуализируется задача оптимизации структуры ВС за счёт построения *сквозного педагогического процесса* с едиными целевыми установками и общим интегративным эффектом, что создаст предпосылки для множества ситуаций личностного и профессионального самоопределения разной направленности. Значительное преимущество такого подхода заключается в том, что сквозной педагогический процесс охватывает практически все мероприятия ВС и влияет на качество их методической поддержки не зависимо от собственной направленности.

#### Изменения взаимосвязи между ВС и нормативным образовательным процессом

Стратегические целевые установки, выделенные на базе самоопределения, указывают на необходимость оптимизации

взаимосвязи между ВС и нормативным образовательным процессом за счёт использования специальных механизмов интеграции. Разработка механизмов интеграции осуществляется в соответствии с трёхзвенной схемой.

Первое звено *«функции самоопределения – логико-содержательные основания интеграции»*. При определении логико-содержательных оснований интегративных связей между ВС и образовательным процессом следует ориентироваться на те действия учителя, которые производятся в рамках основных функций личностного и профессионального самоопределения. В логике развёртывания основных функций самоопределения целесообразно выделить следующие логико-содержательные основания интеграции:

1) ориентационная функция: распознавание условий и факторов возникновения проблемной ситуации, реконструкция событийного сюжета, вычленение сути и содержания проблемы;

2) диспозиционная функция: определение ролевой позиции в проблемной ситуации, выделение коллизии между личностным и профессиональным в содержании собственной роли, согласование личностного и профессионального;

3) регулятивная функция: прогнозирование возможных альтернатив самоопределения, инструментальная проекция самоопределения на проблемную ситуацию, регуляция самоопределения в качестве инструмента разрешения проблемной ситуации.

Второе звено *«логико-содержательные основания интеграции – опорные зависимости самоопределения»*. Аналитические опоры детализируют логико-содержательные основания интеграции и выполняют роль пошагового алгоритма для выполнения определённых действий в функциональных рамках самоопределения:

– логико-содержательные основания интеграции «профессиональная ориентировка в проблемной ситуации» под-

держиваются анализом базовых зависимостей «ситуация – событие», «событие – внешние и внутренние факторы», «событие – проблема»;

– логико-содержательные основания интеграции «определение собственной роли в проблемной ситуации» поддерживаются анализом базовых зависимостей «проблема – сюжет», «сюжет – роль» «роль – позиция», «личностная позиция – профессиональная позиция»;

– логико-содержательные основания интеграции «регуляция самоопределения в контексте проблемной ситуации» поддерживаются анализом базовых зависимостей «самоопределение – алгоритмы», «самоопределение – альтернативы», «самоопределение – прогноз».

Третье звено «*опорные зависимости самоопределения – управляющие конструкты интеграции*». Заключительное звено даёт возможность определить управляющие конструкты интеграции и тем самым связать опорные зависимости самоопределения с содержанием изучаемых в вузе дисциплин. Логика и способы регулирования самоопределения студентов в проблемных ситуациях предполагают применение управляющих конструктов разного вида:

– управляющий конструкт «*опорные зависимости самоопределения – содержание учебных дисциплин: интеграция через понятия*»;

– управляющий конструкт «*опорные зависимости самоопределения – содержание учебных дисциплин: интеграция через представления*»;

– управляющий конструкт «*опорные зависимости самоопределения – содержание учебных дисциплин: интеграция через мировоззренческие установки*»;

– управляющий конструкт «*опорные зависимости самоопределения – содержание учебных дисциплин: интеграция через ценностные отношения*».

Данный раздел можно подытожить двумя выводами. Во-первых, интеграция ВС и нормативного образователь-

ного процесса позволяет отработать на практике разные диспозиции будущих учителей (как положительной, так и отрицательной направленности), что, безусловно, скажется на опыте самоопределения в сложных ситуациях профессиональной деятельности. Во-вторых, внедрение интегративного подхода может привести к преобразованию не только ВС, но и к улучшению нормативного образовательного процесса и, в первую очередь, качества преподавания психолого-педагогических дисциплин, имеющих наибольший ресурс для развития у студентов ключевых навыков самоопределения.

#### Изменения в системе педагогического инструментария ВС

Инструментальная система необходима для поддержания и развития ВС в заданной стратегии. Наряду с традиционно применяемыми методами и средствами, важная роль в построении сквозного педагогического процесса отводится ситуациям самоопределения педагога. Ситуациям такого рода присущи отличительные признаки:

– *событийность*. Выявление факторов и условий возникновения такого или иного события требует от студентов профессионально-педагогической ориентировки в сложившихся обстоятельствах;

– *проблемность*. Признак указывает на наличие проблемы в том или ином событии, суть и содержание которой студентам необходимо выяснить;

– *сюжетность*. Сюжет разворачивается в определённых взаимодействиях между участниками события. Сюжет предстоит реконструировать в процессе анализа проблемы, поскольку это важно для получения полной картины происходящего;

– *ценностно-смысловая неопределённость*. Такого рода неопределённость возникает всякий раз, когда студентам предстоит идентифицировать свою педагогическую роль для разрешения возникшей проблемы. При этом по поводу выбора предстоящей роли осуществляется

рефлексия личностной и профессиональной позиции, что и определяет существо ценностно-смысловой самоидентификации;

– *вариативность*. Данный признак акцентирует внимание на образовательном потенциале альтернативного подхода к решению проблемы, а также на возможности изменения ролевой самоидентификации студентов и их педагогического участия в рассматриваемом событии.

Сущностные признаки, раскрывающие педагогические возможности ситуации самоопределения будущих учителей, позволяют сделать два вывода. Во-первых, такие ситуации являются ключевым инструментом ВС, поскольку создают необходимые предпосылки для успешного развёртывания самоопределения будущих учителей, а также, по-видимому, могут играть причинную роль в формировании у них профессионально-педагогического поведения. Во-вторых, представляется целесообразным формирование банка ситуаций самоопределения для построения и методического обеспечения сквозного педагогического процесса в рамках ВС.

#### Изменения в содержании личностно-профессионального профиля преподавателя

Перевод ВС на уровень педагогической системы практически невозможен без должной корректировки ключевых элементов личностно-профессионального профиля преподавателя педагогического вуза. Ранее отмеченные изменения ВС непосредственно затрагивают те элементы личностно-профессионального профиля, которые необходимы для проектирования и осуществления процесса формирования готовности будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению.

*Личностный аспект профиля включает:*

– осознание социальной ответственности современного учителя как носи-

теля культурных и нравственных ценностей социума;

– гуманистический подход к развитию у студентов личностных и профессиональных качеств, необходимых для самостоятельного решения профессиональных задач в сложных ситуациях;

– ответственность за формирование у будущих учителей готовности к личностному и профессиональному самоопределению.

*Проектный аспект профиля включает:*

– понимание единых целей ВС, необходимых для личностного и профессионального развития будущего учителя;

– знание общей структуры готовности учителя к личностному и профессиональному самоопределению;

– осведомлённость о типичных ситуациях самоопределения учителя в различных форматах профессиональной деятельности;

– понимание типичных противоречий между личностным и профессиональным самоопределением учителя;

– владение методами сценарного моделирования процессов личностного и профессионального самоопределения;

– владение методиками построения непрерывного педагогического процесса, направленного на формирование у студентов готовности к личностному и профессиональному самоопределению.

*Организационный аспект профиля включает:*

– знание принципов организации целостного процесса подготовки студентов к личностному и профессиональному самоопределению с опорой на мероприятия ВС;

– способность организовывать и реализовывать целостный процесс подготовки студентов к самоопределению в условиях ВС;

– умение организовывать дискуссии для обсуждения противоречий между личностным и профессиональным самоопределением;

– способность координировать работу со студентами и коллегами в процессе реализации мероприятий ВС.

*Методический аспект профиля включает:*

– знание типичных ситуаций самоопределения учителя в сфере образования;

– способность выявлять и прогнозировать затруднения, с которыми сталкиваются будущие учителя на разных этапах личностного и профессионального самоопределения;

– готовность применять в рамках ВС методику обучения социокультурной и профессиональной ориентировки;

– умение выделять в рамках проводимых мероприятиях ситуации личностного и профессионального самоопределения;

– владение приёмами разрешения противоречий между личностным и профессиональным самоопределением;

– владение механизмами интеграции для формирования у будущих учителей готовности к самоопределению в условиях ВС;

– владение интерактивными методами (кейсы, ролевые игры, дискуссии) для согласования ролевой самоидентификации с функциональными особенностями профессиональной деятельности будущих учителей.

– владение способами и приёмами индивидуального сопровождения будущих учителей в процессе формирования у них готовности к личностному и профессиональному самоопределению.

*Научно-исследовательский аспект профиля включает:*

– владение приёмами вовлечения студентов в совместные исследования психолого-педагогических проблем самоопределения учителя.

*Диагностический аспект профиля включает:*

– владение приёмами и средствами диагностики готовности будущих учи-

телей к самоопределению в проблемных ситуациях профессиональной деятельности;

– владение приёмами и средствами оценки собственной педагогической практики по формированию у студентов готовности к самоопределению.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Если говорить о том, как преподаватель может формировать ВС согласно целевым установкам подготовки будущих учителей к личностному и профессиональному самоопределению, то важно понимать, какие изменения должны произойти в его личностно-профессиональном профиле и чем они продиктованы. Такого рода изменения, как показал проведённый анализ, обусловлены актуальным целеполаганием ВС, её структурными изменениями, формированием специальных механизмов и средств интеграции ВС с образовательной программой педагогического образования, расширением инструментальных средств за счёт моделирования определённого набора проблемных ситуаций личностного и профессионального самоопределения. Очевидно, намеченные преобразования могут стать мощным рычагом для повышения качества педагогического образования только в том случае, если личностное и профессиональное самоопределение студентов будет в должной полноте соответствовать профессионально-ролевой и функциональной специфике современного учителя и охватывать профессиональной деятельности в социальном, институциональном и индивидуальном формате. Вместе с тем, важно отразить преобразования ВС в ключевых характеристиках личностно-профессионального профиля преподавателя и создать необходимые организационно-управленческие условия для их практической реализации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Банк лучших воспитательных практик вузов России: коллективная монография / А. В. Савченко, Е. А. Гнатышина, Н. В. Уварина, Г. В. Шчагинченков, Г. В. Щагина. М.: Первое экономическое издательство, 2022. 312 с.
2. Батаршев А. В., Макарьев И. С. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы: монография. СПб.: Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования, 2012. 189 с.
3. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: монография / А. В. Пономарев, О. В. Гущин, Е. В. Осипчукова, Т. И. Гречухина. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. 408 с.
4. Голошумова Г. С., Остякова Г. В., Ковязина М. В. Мониторинг воспитательного потенциала образовательной среды педагогического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 71–74.
5. Дорожкина Е. С. Профессиональное становление будущего учителя в воспитывающей среде педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10, № 3. С. 230–234. DOI: 10.17816/snv2021103305.
6. Калугина Е. В., Алехина Н. В., Зырянова А. В. Воспитывающий потенциал образовательной среды педагогического университета // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15. № 3. С. 36–42.
7. Лапшова А. А., Уракова Е. А., Семенова Д. М. Организационно-педагогические основы управления воспитательной работой в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75 (4). С. 161–163.
8. Лупанова Н. А.. Социальное и профессиональное самоопределение личности как психолого-педагогическая проблема // Известия ПГПУ. Общественные науки. 2008. № 7 (11). С. 136–140.
9. Макарова И. А., Петручя Н. В., Дорожкина Е. С. Особенности воспитывающей среды вуза в структуре профессиональной подготовки будущего педагога (на примере Волгоградского государственного социально-педагогического университета) // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 62–69. DOI: 10.17513/spno.31218.
10. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М.: Эксперимент, 1993. 156 с.
11. Gorozidis G. S., Papaioannou A. G. Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations // Learning and Individual Differences. 2016. № 1. P. 4946–4958. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.05.014.
12. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. NY.: Guilford Press, 2017. 756 p.
13. Super D. E. Self-realization through the work and leisure roles // Educational and vocational guidance. Luxemburg: Springer, 1985. P. 43.

## REFERENCES

1. Savchenkov, A. V., Gnatyshina, E. A., Uvarina, N. V., Shchagichenkov, G. V., Gnatyshina, E. A., & Shchagina, G. V. (2022). *The Bank of the Best Educational Practices of Russian Universities*. Moscow: First Economic publ. (in Russ.).
2. Batarshhev, A. V. & Makaryev, I. S. (2012). *Professional Self-Determination and Self-Realization of a Teacher of a Professional School*. St. Petersburg: Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the RAE publ. (in Russ.).
3. Ponomarev, A. V., Gushchin, O. V., Osipchukova, E. V. & Grechukhina, T. I. (2015). *The Educational Environment of the University: Traditions and Innovations*. Yekaterinburg: Ural University publ. (in Russ.).
4. Goloshumova, G. S., Ostyakova, G. V. & Kovyazina, M. V. (2021). Monitoring the Educational Potential of the Educational Environment of a Pedagogical University. In: *World of Science, Culture, Education*, 1 (86), 71–74 (in Russ.).
5. Dorozhkina, E. S. (2021). Professional Development of Future Teachers in the Educational Environment of a Pedagogical University. In: *Samara Scientific Bulletin*, 10 (3), 230–234. DOI: 10.17816/snv2021103305 (in Russ.).

6. Kalugina, E. V., Alekhina, N. V. & Zyryanova, A. V. (2023). Educational Potential of the Educational Environment of a Pedagogical University. In: *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, 15 (3), 36–42 (in Russ.).
7. Lapshova, A. A., Urakova, E. A. & Semenova, D. M. (2022). Organizational and Pedagogical Foundations for Managing Educational Work at a University. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 75 (4), 161–163 (in Russ.).
8. Lupanova, N. A. (2008). Social and Professional Self-Determination of an Individual as a Psychological and Pedagogical Problem. In: *Izvestiya of Perm State Pedagogical University. Social Sciences*, 7 (11), 136–140 (in Russ.).
9. Makarova, I. A., Petruchenya, N. V. & Dorozhkina, E. S. (2021). Features of the Educational Environment of the University in the Structure of Professional Training of Future Teachers (On the Example of Volgograd State Social and Pedagogical University). In: *Modern Problems of Science and Education*, 6, 62–69. DOI: 10.17513/spno.31218 (in Russ.).
10. Shchedrovitsky, P. G. (1993). *Essays on the Philosophy of Education*. Moscow: Experiment publ. (in Russ.).
11. Gorozidis, G. S. & Papaioannou, A. G. (2016). Teachers' Achievement Goals and Self-Determination to Engage in Work Tasks Promoting Educational Innovations. In: *Learning and Individual Differences*, 1, 4946–4958. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.05.014.
12. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. NY.: Guilford Press.
13. Super, D. E. (1985). Self-Realisation Through the Work and Leisure Roles. In: *Educational and Vocational Guidance*. Luxemburg: Springer, p. 43.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Тюнников Юрий Станиславович (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник кафедры непрерывного образования Государственного университета просвещения;

ORCID: 0000-0002-0996-205X; e-mail: tunn@yandex.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yuri S. Tyunnikov (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Chief Researcher, Department of Continuous Education, Federal State University of Education;

ORCID: 0000-0002-0996-205X; e-mail: tunn@yandex.ru

Научная статья  
УДК 378.147:004

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-157-169

## ЦИФРОВЫЕ ФОРМАТЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Царапкина Ю. М.<sup>1\*</sup>, Тютюкова И. А.<sup>1</sup>, Потапова Я. А.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский международный университет, г. Москва, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: Julia\_carapkina@mail.ru

*Поступила в редакцию 07.05.26*

*После доработки 12.05.26*

*Принята к публикации 14.05.26*

### **Аннотация**

**Цель статьи** – раскрыть особенности цифровых форматов наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов.

**Методология и методы.** **Методологической основой** исследования являются личностно-ориентированный подход (В. А. Болотов, В. В. Сериков и др.), деятельностный подход (И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев и др.). Применялись методы теоретического анализа, систематизации, контент-анализа и педагогического эксперимента.

**Результаты.** Выявлены особенности цифрового наставничества в социально-значимой деятельности. Рассмотрены теоретические подходы к организации наставничества в цифровой образовательной среде вуза, основу которых составляют социально-значимая деятельность и лично-ориентированное наставничество. Актуализирована модель цифрового наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов, структурированная по пяти компонентам (целевому, содержательному, технологическому, оценочному, рефлексивному). Предложены типология форматов наставничества (синхронное групповое, асинхронное индивидуальное, гибридное сетевое, проектно-ориентированное тьюторство) и критерии оценивания их эффективности по трём параметрам: знания, деятельность и ценности. Опытном-экспериментальным путём доказана эффективность цифровых форматов наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов, где гибридное сетевое наставничество показало рост активности участников по предложенным параметрам на 57 %.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Статья обогащает теорию профессионально-педагогического образования в цифровом наставничестве через социально-значимую деятельность в вузе, актуализируя и совершенствуя современные методы образования. **Практическая значимость** состоит в подтверждении возможности внедрения результатов в образовательный процесс вузов для реализации программ подготовки будущих педагогов, воспитательной работы, молодёжной политики и подготовки наставников в цифровой среде образовательной организации.

**Выводы.** В статье представлена модель цифровых форматов наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов доказала свою практическую значимость в подготовке наставников.

**Ключевые слова:** студенческое наставничество, социально-значимая деятельность, цифровая образовательная среда вуза, традиционные российские ценности, педагогический потенциал,

цифровая трансформация образования, подготовка будущих педагогов, гибридные модели наставничества

**Для цитирования:** Царапкина Ю. М., Тютюкова И. А., Потапова Я. А. Цифровые форматы наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. 157–169. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-157-169>

Original research article

## DIGITAL MENTORING FORMATS IN SOCIALLY SIGNIFICANT ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS

**Ju. Tsarapkina\*, I. Tutkova<sup>1</sup>, Ya. Potapova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Moscow International University, Moscow, Russian Federation

\* Corresponding author, e-mail: [Julia\\_carapkina@mail.ru](mailto:Julia_carapkina@mail.ru)

Received by the editorial office 07.05.26

Revised by the author 12.05.26

Accepted for publication 14.05.26

### **Abstract**

**Aim.** To reveal the features of digital mentoring formats in the socially significant activities of future teachers.

**Methodology.** The study employs conceptual approaches to the analysis of domestic and foreign models of student mentoring, concepts of the development of the university's digital educational environment and approaches to modelling socially significant activities of higher education students based on traditional Russian values. The methods used include theoretical analysis, systematisation, content analysis, and pedagogical experiment.

**Results.** Theoretical approaches are examined, and a model of digital mentoring in the socially significant activities of future teachers is updated. The model is structured along five components (target, content-related, technological, evaluative, and reflexive). A typology of mentoring formats is proposed (synchronous group mentoring, asynchronous individual mentoring, hybrid network mentoring, and project-oriented tutoring), along with criteria for evaluating their effectiveness across three parameters: knowledge, activity, and values. Through experimental work, the effectiveness of digital mentoring formats in the socially significant activities of future teachers has been proven, with hybrid network mentoring demonstrating a 57% increase in participant activity across the specified parameters.

**Research implications.** This article enriches the theory of professional teacher education in the context of digital mentoring through socially significant activities at the university, thereby updating and improving modern educational methods. *The practical significance* lies in confirming the feasibility of implementing the results into the university educational process for the realisation of future teacher training programmes, educational work, youth policy, and the preparation of mentors within the digital environment of an educational organisation.

**Conclusions.** The presented model of digital mentoring formats in the socially significant activities of future teachers has proven its practical relevance in mentor training.

**Keywords:** student mentoring, socially significant activity, digital educational environment of the university, traditional Russian values, pedagogical potential, digital transformation of education, professional training of future teachers, hybrid mentoring models

**For citation:** Tsarapkina, Ju. M. Tutkova, I. A. & Potapova, Ya. A. (2026). Digital Mentoring Formats in Socially Significant Activities of Future Teachers. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 157–169. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-157-169>

## ВВЕДЕНИЕ

Важной особенностью развития современного периода образования являются формирование ценностного потенциала личности и реализация современных подходов в цифровой трансформации, которая оказывает влияние на формирование будущих педагогов и требует актуализации и совершенствования методов и форм в педагогической практике в рамках обучения будущих педагогов. В контексте высшего образования организация социально-значимой деятельности, которая, по мнению таких исследователей, как Л. В. Байбородова [3], Н. Л. Селиванова [18], Е. А. Шанц [23] и др., является ключевым условием социализации и формирования гражданской позиции студентов – будущих педагогов. Анализ научных трудов Г. В. Алексеева [1], Р. М. Асадуллина [2], Г. Ю. Беляева [5] позволяет выделить три ключевых аспекта влияния учебно-воспитательного процесса на трансформацию социально-значимой деятельности и наставничества в цифровой среде.

Образовательные трансформации не просто предполагают техническое оснащение учебного процесса в образовательных организациях высшего образования, но требуют актуализацию педагогических подходов, активный поиск новаторских форм организации наставничества в цифровой образовательной среде и социально-значимой деятельности будущих педагогов [7–9; 10].

Цифровая трансформация проектов социально-значимой деятельности требует обеспечения эффективной коммуникации и координации всех участников процесса в виртуальном пространстве с использованием актуальных цифровых инструментов, что, в свою очередь, указывает на необходимость модернизации

института наставничества в цифровой образовательной среде [14–17].

На сегодняшний день возникает противоречие между высоким педагогическим потенциалом цифровых форматов наставничества и недостаточной изученностью условий его реализации в социально-значимой деятельности будущих педагогов. Разрешение данного противоречия определяет научную проблему данного исследования, заключающуюся в необходимости разработки теоретически обоснованных и методически обеспеченных подходов к организации и оценке эффективности новых форматов наставничества в цифровой образовательной среде.

В контексте нашего исследования под социально-значимой деятельностью будущих педагогов понимается совокупность добровольных, инициативных и осознаваемых видов проявления активности обучающихся, направленных на решение социальных проблем и оказание помощи различным категориям населения, что способствует формированию у будущих педагогов гражданской ответственности, милосердия и ценностного отношения к профессии как служению обществу и включает следующие направления:

– просветительско-образовательное, включающееся в проведении онлайн-занятий, профориентационных мероприятий и мастер-классов, создании просветительского контента по социально-значимым темам (пропаганда здорового образа жизни, профилактика буллинга, экологическая культура, противодействие идеологии экстремизма и терроризма);

– волонтерско-педагогическое, основу которого составляют организация дистанционного репетиторства (сопровождения) и досуга для детей-инвалидов,

детей, находящихся на длительном лечении, помощь в социально-психологической адаптации первокурсников из числа детей-сирот и иностранных студентов;

– социокультурное и досуговое, основным содержанием которого являются разработка и проведение онлайн-квестов, фестивалей, конкурсов для детей и молодёжи, создание виртуальных экскурсий и культурно-образовательных маршрутов;

– научно-практическое, базисом которого служат участие в волонтерских исследованиях, мониторингах и социальных опросах, разработка социальных проектов с последующей оценкой их эффективности с использованием цифровых инструментов.

Данные направления стали ориентиром профессиональной подготовки будущих педагогов и фундаментальной основой опытно-экспериментальной работы, определив основной вектор развития и специфику применения различных форматов цифрового наставничества, поскольку каждое из них предъявляет особые требования к характеру взаимодействия наставника и наставляемого, выбору цифровых инструментов и способам оценки достигнутых результатов.

**Цель статьи:** раскрыть особенности цифровых форматов наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов.

Для достижения поставленной цели определены следующие **задачи**:

1) теоретически обосновать научные концепции и подходы к моделированию наставничества в цифровой образовательной среде через социально-значимую деятельность;

2) опытно-экспериментальным путём подтвердить эффективность пятикомпонентной цифровой модели наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов.

## **ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ**

### **Теоретические основы моделирования наставничества в цифровой образовательной среде через социально-значимую деятельность**

Теоретическую основу моделирования цифрового наставничества в социально-значимой деятельности составляют труды отечественных и зарубежных исследователей. Проанализированы труды специалистов по цифровой трансформации в образовании (В. В. Гриншкун [10], И. В. Роберт [17]), по развитию компетентностного подхода в личностно-ориентированной траектории развития педагога (В. А. Болотов, В. В. Сериков [6], И. А. Зимняя [11]) и моделям наставничества (Р. М. Асадуллин [2], Е. В. Гараева, В. В. Невониной [7]).

В работах В. В. Круглова [13] и Н. Л. Селивановой [18] особое внимание уделено исследованиям в области социально-значимой деятельности.

Результаты сравнительного анализа О. А. Бахваловой и М. М. Кашапова [12] показывают, что зарубежные исследования всё чаще смещают фокус с классических моделей индивидуального наставничества к более гибким форматам: цифровым, равным (“peer mentoring”) и институциональным, акцентируя психологические механизмы и межличностную динамику, тогда как отечественная наука по-прежнему сосредоточена на задачах адаптации и институционализации.

Социально-значимая деятельность будущих педагогов является важным условием социализации и формирования гражданской позиции студентов, приобретает новые формы реализации в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Анализ исследований Л. В. Байбородовой показывает, что воспитательная деятельность в высшей школе должна быть направлена на формирование у обучающихся субъектной позиции, основанной на гуманистических, нравственных ценностях

[3]. Анализ работ Н. Л. Селивановой подтверждает, что ценностные основания воспитания в современной России требуют переосмысления традиционных подходов к организации социально-значимой деятельности студентов с учётом цифровой трансформации [18]. А. В. Мудрик рассматривает социально-значимую деятельность в контексте средства для достижения позитивной социализации человека [19]. М. И. Рожков определяет социально-значимую деятельность как активность, направленную на преобразование окружающей действительности с учётом социокультурных особенностей человека [4]. Исследования Г. Ю. Беляева подчёркивают, что социально-цифровая среда выступает одновременно источником и новых возможностей, и новых рисков для современного образования, что требует разработки специальных педагогических инструментов для эффективной организации социально-значимой деятельности в цифровом пространстве [5].

В контексте российской педагогической традиции особое значение приобретает опора на традиционные духовно-нравственные ценности, определяющие стратегические ориентиры воспитания и обучения в современной России. К числу таких ценностей относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимопомощь, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Данные ценностные ориентиры составляют содержательную основу социально-значимой деятельности будущих педагогов и определяют ориентиры развития наставничества в цифровой образовательной среде вуза.

Зарубежные исследования показывают, что осознание молодыми педагогами

значимости социальных основ образования формируется именно через практический опыт профессионального взаимодействия, что делает целенаправленное включение студентов в социально-значимую деятельность на этапе обучения критически важным для их будущей профессиональной самореализации [24].

Эффективность коллективных форматов взаимодействия в цифровой среде подтверждается также в смежных образовательных областях. Так, М. Ю. Мазана, К. С. Монтеро, Р. К. Олифадж, С. С. Ойелере [25] на примере обучения математике показали, что коллективистские культурные установки значительно повышают мотивацию обучающихся, а информационно-коммуникационные технологии выступают модератором этого процесса, создавая среду, усиливающую кооперацию и вовлечённость.

Профессиональное становление будущих педагогов в цифровой образовательной среде рассматривается А. Г. Мироновым, Ю. М. Царапкиной, В. А. Шабуниной с позиции профориентации; теории поколений, через социально-значимую деятельность в проектировании современного образовательного пространства [20–22].

В основе понимания наставничества в цифровой образовательной среде лежит несколько фундаментальных подходов. Социально-деятельностная концепция А. Н. Леонтьева определяет наставничество как социально-значимую деятельность, подчёркивая тем самым его ценностный характер и ориентацию на реальные социальные эффекты, выходящие за рамки образовательной организации. Личностно-ориентированный подход ставит в центр развитие субъектности студентов и наставников. В. А. Болотов и В. В. Сериков рассматривают деятельность с позиций формирования компетенций, предлагая компетентностную модель [6]. Анализ исследований И. В. Роберт в цифровой дидактике и поиске новых решений, электронные фор-

мы наставничества признаны неотъемлемым элементом университетских практик, являются востребованными у студентов с гибким или дистанционным графиком обучения [17].

Профессиональное становление будущего педагога в современных условиях в исследованиях У. Байзаковой, Г. Майлыбаевой, А. Калдыбаевой, Ф. Нугмановой, З. Жексембаевой [27] представляет собой сложный социально-психологический процесс, требующий не только усвоения знаний, но и активной личностной включенности, рефлексии и социальной активности, что дополнительно обосновывает необходимость практико-ориентированных форматов наставничества.

Проектирование цифровой модели наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов, определяемой целевыми установками, актуальным содержательным, процессуальным компонентом в современных условиях, оценочно-рефлексивным, имеет свои особенности и специфику.

Основу модели цифрового наставничества составляют системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы, согласно которым содержание и организация наставнической деятельности построены с учётом вызовов современной системы образования на основе проектирования индивидуально-личностной траектории саморазвития с опорой на учебно-просветительскую, воспитательную, социокультурную, волонтерскую, научно-исследовательскую, практическую деятельности. По мнению В. В. Круглова, педагогическое сопровождение молодёжи в цифровой среде должно обеспечивать сохранение ценностных ориентиров, что особенно значимо при организации социально-значимой деятельности [13].

В моделировании удалось выделить специфические условия, характерные для развития системы наставничества в целом:

– проектный характер, где деятельность организуется как последователь-

ность социально-ориентированных проектов, каждый из которых имеет чётко сформулированную цель, план реализации, описание, ожидаемые результаты и критерии оценки, где цифровая среда позволяет провести прозрачный контроль и учёт всех этапов работы, зафиксировать и определить промежуточные результаты, оперативно и чётко корректировать действия участников и создавать единое информационное поле, в том числе, для качественного анализа результатов;

– командное взаимодействие, когда социально-значимая деятельность предполагает совместную работу студентов, объединённых в малые группы (проектные команды, волонтерские группы, творческие лаборатории), при этом цифровые платформы (системы управления проектами, облачные хранилища, совместные редакторы) становятся средой для распределения задач, обмена материалами и коллективного принятия решений;

– рефлексивная направленность, т. к. важным компонентом социально-значимой деятельности выступает осмысление студентами собственного опыта участия в социальных проектах, оценка своего вклада и профессионального роста. В цифровом формате рефлексия может осуществляться через онлайн-дневники, видеоблоги, форумы и чаты для обмена впечатлениями;

– общественно полезный результат: в данном условии критерием успешности в социально-значимой деятельности выступает не столько выполнение учебного задания, сколько реальное изменение личности каждого участника, во взаимодействии и жизни целевой аудитории (повышение уровня знаний обучающихся, улучшение эмоционального состояния детей-инвалидов, расширение культурного кругозора участников и т. п.).

Таким образом, социально-значимая деятельность будущих педагогов выступает как важный фактор развития и становления будущего педагога, выступая

смысловым результатом процесса наставничества в цифровой образовательной среде, в рамках которой происходит передача опыта, формируются профессиональные ценности и педагогические компетенции в создаваемых современных условиях.

**Пятикомпонентная модель  
и типология цифровых  
форматов наставничества  
в социально-значимой деятельности**

Особую значимость практико-ориентированному подходу придаёт исследование Н. Шапиры и М. Амзалага [26], которые выявили значительный разрыв между декларируемыми социально-эмоциональными навыками педагогов и их реальным поведением в гетерогенных группах. Анализ исследования данных авторов показал, что формирование профессиональных навыков требует не столько теоретического обучения, сколько длительного опыта «проживания» в специально созданных условиях, что напрямую обосновывает необходимость внедрения предлагаемых нами форматов наставничества.

В результате проведённого анализа существующих научных подходов и имеющихся представлений о системе наставничества в цифровой образовательной среде организаций высшего образования предлагаем рассмотреть адаптированную нами модель наставничества будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза, где важным акцентом выступает социально- значимая деятельность будущих педагогов.

Модель наставничества в цифровой образовательной среде вуза структурирована по пяти основным компонентам: целевому, содержательному, технологическому, оценочному и рефлексивному.

Для детализации механизмов функционирования раскроем содержательное наполнение каждого из пяти компонентов представленной модели наставничества будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза:

*Целевой компонент* определяет стратегические ориентиры и ценностно-смысловые понятия взаимодействия, направленный на формирование у будущих педагогов социально-значимых компетенций, гражданской ответственности и ценностного отношения к профессиональной деятельности как к служению обществу.

*Содержательный компонент* включает в себя предметное наполнение совместной деятельности наставника и наставляемого по четырём ключевым направлениям социально-значимой работы в вузе: просветительско-образовательному, волонёрское-педагогическому, воспитательно-социокультурному и научно-практическому, предусматривая освоение теоретических основ социального проектирования и создание общественно полезных цифровых продуктов.

*Процессуальный компонент* регламентирует выбор и интеграцию цифрового инструментария для обеспечения непрерывного взаимодействия участников, охватывая системы управления обучением (LMS elearn.mmu.ru), платформы для синхронных коммуникаций («Яндекс. Телемост», МТС Линк), интерактивные онлайн-доски, а также корпоративные таск-менеджеры («Битрикс24») и VK-общества для координации проектных команд. На данном этапе происходит непосредственная реализация предложенных цифровых форматов (синхронного, асинхронного, гибридного сетевого наставничества и тьюторства).

*Оценочный компонент* представляет собой диагностический комплекс, позволяющий осуществлять промежуточный и итоговый контроль результативности наставнической деятельности, включающий фиксацию индивидуальных и командных достижений студентов, объективную оценку качества и социальной эффективности созданных ими проектов с привлечением внешних экспертов.

*Рефлексивный компонент* ориентирован на осмысление студентами соб-

ственного практического опыта, оценку личного вклада в решение социальных проблем и осознание векторов дальнейшего профессионально-личностного роста. Цифровые инструменты позволяют перевести этот процесс в непрерывный формат за счёт использования онлайн-дневников, рефлексивных чатов, ведения видеоблогов и регулярных тренинговых сессий по итогам завершения ключевых этапов проектов.

С целью объективного измерения эффективности функционирования модели и точной фиксации динамики развития компетентностных характеристик будущих педагогов. В исследовании разработана система оценивания, соотносящая со специальным диагностическим инструментарием по взаимосвязанным группам критериев и параметров:

– когнитивный критерий: оценка уровня теоретической подготовки студентов в области социального проектирования, цифровой трансформации образовательного процесса и традиционных российских ценностей, используется тестирование на базе LMS университета, включающее кейс-тесты на проверку знаний нормативно-правовых и методических основ педагогического волонтерства.

– деятельностный критерий: фиксация степени проявления социальной инициативности, уровня владения цифровыми инструментами и активность участия в командном взаимодействии. Методики: метод экспертной оценки (проводился кураторами направлений), контент-анализ цифрового следа участников на платформах («Битрикс24», VK, LMS), а также анализ портфолио реализованных социально-значимых проектов.

– ценностно-мотивационный критерий: определение личностного роста участников, формирование духовно-нравственных ценностей в процессе социально-значимой деятельности.

На основании критериев характера взаимодействия выявлена типология форматов наставничества в цифро-

вой образовательной среде: синхронное групповое наставничество, асинхронное индивидуальное наставничество, гибридное сетевое наставничество, проектно-ориентированное тьюторство.

Предложена система оценивания эффективности наставничества в цифровой образовательной среде, включающая три группы критериев: когнитивные, деятельностные и ценностно-мотивационные.

Апробация модели проводилась опытно-экспериментальным путём в течение 8 месяцев (октябрь 2024 г. – май 2025 г.) на базе Московского международного университета с участием 37 наставников и 372 студентов 1–3 курсов. Внедрение осуществлялось через интеграцию в действующие цифровые площадки университета.

В ходе опытно-экспериментальной работы студенты-будущие педагоги, которые выпутали в роли наставляемых, были включены в социально-значимые проекты по четырём направлениям: просветительско-образовательное (разработка и проведение онлайн-занятия или мастер-классов, мероприятий профориентационного характера с использованием цифровых инструментов); волонтерско-педагогическое (дистанционное сопровождение обучающихся, находящихся на длительном лечении, помощь в адаптации первокурсников из числа иностранных студентов); социокультурное и досуговое (организация онлайн-квестов, фестивалей, конкурсов, виртуальных экскурсий); научно-практическое (участие в мониторингах, социальных опросах, оценка эффективности проектов с использованием цифровых инструментов).

Синхронное групповое наставничество проводилось на платформах «Яндекс.Телемост» и МТС Линк. Асинхронное индивидуальное наставничество было реализовано с использованием LMS университета (elearn.mmu.ru) и инструментов управления проектами «Битрикс24», «Яндекс» платформы. Гибридное сетевое наставничество представляло собой комбинацию VK-сообществ с использо-

ванием МТС досок и МТС Линк. Проектно-ориентированное сопровождение реализовывалось на базе действующих студенческих объединений в социально-значимой деятельности с интеграцией в единое информационное сообщество на платформе VK.

Особенностью апробации модели стала интеграция цифрового наставничества в образовательную экосистему Университета через социально-значимую деятельность. В рамках проектной деятельности использовались наработки дисциплины «Основы самообразования».

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило обосновать теоретические подходы к организации цифровых форматов наставничества в социально-значимой деятельности будущих педагогов, актуализировать и опытно-экспериментальным путём доказать эффективность модель наставничества в цифровой образовательной среде вуза в организации социально-значимой деятельности студентов – будущих педагогов. Как показали результаты, предложенная цифровая модель успешно апробирована в рамках основных направлений социально-значимой деятельности: просветительно-образовательного, волонтерско-педагогического, социокультурного и научно-практического, каждое из которых потребовало необходимых форматов цифрового сопровождения. Цифровая модель, интегрирующая целевой, содержательный, процессуальный, оценочный и рефлексивный компоненты, подтвердила свой педагогический потенциал в социально-значимой деятельности.

Наибольшую результативность показало гибридное сетевое наставничество, обеспечившее рост активности на 57% за счёт оптимального сочетания синхронных и асинхронных форм взаимодействия. Проектно-ориентированное тьюторство доказало свою эффективность в достижении практических результатов

– 92% запланированных социально-значимых проектов были успешно реализованы. Значительный прогресс отмечен в развитии социально-значимых компетенций: системное понимание социальных проблем сформировалось у 79% участников, показатели гражданской ответственности выросли на 33%, а социальной инициативности – на 29%.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили, что модель наставничества в цифровой образовательной среде вуза обладает значительным потенциалом в организации социально-значимой деятельности студентов – будущих педагогов, выступая эффективным инструментом формирования их гражданской позиции и социальной ответственности. Проведённое исследование показало, что основу социально-значимой деятельности будущих педагогов составляет совокупность добровольных, инициативных и осознанных действий, которые направлены на решение социально-важных проблем, включает оказание помощи различным категориям населения (например, в проекте «Обучение служением»). Социально-значимая деятельность будущих педагогов служит ориентиром становления и развития будущих педагогов, указывая основные векторы направления развития содержательно-просветительских основ образования, преобразовании окружающей действительности в воспитательной и социокультурной деятельности, научной и практической деятельности, волонтерской практики в вузе. Цифровые форматы наставничества, применяемые в указанных видах деятельности, позволяют решать задачи передачи профессиональных знаний, освоения цифровых инструментов и формирования гражданской ответственности, милосердия, ценностного отношения к профессии. Наставник в цифровой среде организует социальные практики, направляет рефлексию и транслирует ценностно-смысловые ориентиры. Предложенная мо-

дель может рассматриваться как средство профессионально-личностного становления будущих педагогов, а результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают целесообразность её внедрения в образовательный процесс вуза.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Г. В., Семенова Е. Л. Цифровое наставничество: теория и практика. СПб.: Питер, 2024. 185 с.
2. Асадуллин Р. М. Цифровое наставничество в образовательной среде вуза. М.: ИНФРА-М, 2023. 215 с.
3. Байбородова Л. В. Особенности формирования патриотического сознания и ответственности обучающихся в условиях этнокультурного образовательного пространства сельской школы // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика : монография / под ред. О. В. Гукаленко, Л. Ю. Максимовой, И. Ю. Фроленковой. М.: МАКС Пресс, 2024. С. 65–71.
4. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательная деятельность: учебник. М.: КноРус, 2023. 402 с.
5. Беляев Г. Ю. Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4 (69). С. 109–123. DOI: 10.24411/2224-0772-2020-10010.
6. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
7. Гараева Е. А., Неволлина В. В. Наставничество в условиях цифровой трансформации дидактических систем // Наука, инновации, образование: актуальные вопросы и современные аспекты: сборник статей. Пенза: Наука и просвещение, 2023. С. 64–73.
8. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. № 8–9. С. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129.
9. Горбунова Н. В. Инновационное развитие педагогического образования в условиях внедрения информационных компьютерных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 3 (112). С. 276–278. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-276-278.
10. Гриншкун В. В. Цифровая трансформация высшего образования. М.: МГПУ, 2024. 276 с.
11. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании. М.: МПСИ, 2022. 188 с.
12. Кашапов М. М., Бахвалова О. А. Сравнительный анализ зарубежных и отечественных моделей наставничества в высшем образовании // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2025. № 53. С. 46–58. DOI: 10.26516/2304-1226.2025.53.46.
13. Круглов В. В. Социальная активность молодёжи в цифровую эпоху. М.: Аспект Пресс, 2024. 178 с.
14. Лешер О. В., Григоренко Л. А. Цифровая образовательная среда вуза как ресурс формирования познавательных потребностей студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 166–169.
15. Миназова В. М., Жулина Г. Н., Бостанова С. Н. Воспитательный потенциал университетской среды в условиях цифровой трансформации // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 6 (115). С. 76–79. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-76-79.
16. Решетников О. В., Решетникова О. Н., Шефская работа в школе как условие воспитания социально ответственной личности // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика / под ред. О. В. Гукаленко, Л. Ю. Максимовой, И. Ю. Фроленковой. М.: МАКС Пресс, 2024. С. 193–200.
17. Роберт И. В. Цифровая дидактика: новые решения. М.: БИНОМ, 2023. 231 с.
18. Селиванова Н. Л. Ценностные основания воспитания в современной России. М.: Просвещение, 2022. 175 с.
19. Традиционные российские духовно-нравственные ценности молодёжи в профессиональной подготовке: смысловые коды и перспективы развития / А. В. Мудрик, Н. В. Тамарская, С. Б. Серякова и др. М.: Ипполитова, 2026. 190 с.

20. Царапкина Ю. М. Использование информационных технологий в профориентации как основа профессионального самоопределения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. Т. 14. № 4. С. 430–434. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-4-430-434.
21. Царапкина Ю. М., Потапова Я. А. Социально-значимая деятельность студентов в проектировании современного образовательного пространства // Сборник статей участников II Всероссийского форума преподавателей высшего образования (Москва, 18–19 ноября 2025 г.). М.: Лига Преподавателей Высшей Школы, 2025. С. 425–432.
22. Царапкина Ю. М., Шабунина В. А., Миронов А. Г. Особенности работы с цифровым поколением детей Z в детском оздоровительном лагере как фактор становления вожака // Доклады ТСХА. 2019. Вып. 291. Ч. I. С. 330–331.
23. Шанц Е. А. Развитие социально значимых качеств личности студента в процессе профессиональной подготовки // Концепт. 2013. № S2. С. 1–6.
24. Carter J. H. On the Path to Becoming “Highly Qualified”: New Teachers Talk about the Relevancy of Social Foundations // Educational Studies. 2008. № 44 (3). P. 222–246. DOI: 10.1080/00131940802511500.
25. Designing and Testing a Contextual Factors-Based Teaching and Learning Model for Blended Mathematics Instruction / M. Y. Mazana, C. S. Montero, R. C. Olifage, S. S. Oyelere // Contemporary Mathematics. 2024. Vol. 5. № 3. P. 3900–3928. DOI: 10.37256/cm.5320243176.
26. Shapira N., Amzalag M. Do Teachers Promote Social-Emotional Skills? The Gap between Statements and Actual Behavior // Cogent Education. 2025. Vol. 12. No. 1. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2465919.
27. Socio-Psychological Peculiarities of Professional Formation of a Future Teacher of General Education School in Modern Conditions / U. Baizakova, G. Mailybaeva, A. Kaldybaeva, F. Nugmanova, Z. Zheksembayeva // Educational and Developmental Psychologist. 2026. № 43 (1). P. 129–140. DOI: 10.1080/20590776.2025.2584819.

## REFERENCES

1. Alekseev, G. V. & Semenova, E. L. (2024). *Digital Mentoring: Theory and Practice*. St. Petersburg: Piter publ. (in Russ.).
2. Asadullin, R. M. (2023). *Digital Mentoring in the Educational Environment of the University*. Moscow: INFRA-M publ. (in Russ.).
3. Baiborodova, L. V. (2024). Features of the Formation of Patriotic Consciousness and Responsibility of Students in the Ethnocultural Educational Space of a Rural School. In: *Education and Mentoring in the Context of the Digital Transformation of Education: Theory and Practice*. Moscow: MAKSS Press publ. (in Russ.).
4. Baiborodova, L. V. & Rozhkov, M. I. (2023). *Educational Activity*. Moscow: Knorus publ. (in Russ.).
5. Belyaev, G. Yu. (2020). The Social and Digital Environment as a Source of New Opportunities and New Risks for Modern Education. In: *National and Foreign Pedagogy*, 1, 4 (69), 109–123 (in Russ.). DOI: 10.24411/2224-0772-2020-10010 (in Russ.).
6. Bolotov, V. A. & Serikov, V. V. (2003). Competency Model: From Idea to Educational Program. In: *Pedagogy*, 10, 8–14 (in Russ.).
7. Garaeva, E. A. & Nevolina, V. V. (2023). Mentoring in the Context of Digital Transformation of Didactic Systems. In: *Science, Innovation, Education: Current Issues and Modern Aspects: Collection of Articles*. Penza: Nauka i Prosveshchenie publ., pp. 64–73 (in Russ.).
8. Gindes, E. G., Troyan, I. A. & Kravchenko, L. A. (2023). Mentoring in Higher Education: Concept, Model, and Development Prospects. In: *Higher Education in Russia*, 8–9, 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129 (in Russ.).
9. Gorbunova, N. V. (2025). Innovative Development of Pedagogical Education in the Context of the Introduction of Information Computer Technologies. In: *World of Science, Culture, Education*, 3 (112), 276–278. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-276-278 (in Russ.).
10. Grinshkun, V. V. (2024). *Digital Transformation of Higher Education*. Moscow: Moscow State Pedagogical University publ. (in Russ.).
11. Zimnyaya, I. A. (2022). *Competence-Based Approach to Education*. Moscow: MPSI publ. (in Russ.).
12. Kashapov, M. M. & Bakhvalova, O. A. (2025). Comparative Analysis of Foreign and Domestic Models of Mentoring in Higher Education. In: *Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 53, 46–58 (in Russ.). DOI: 10.26516/2304-1226.2025.53.46 (in Russ.).

13. Kruglov, V. V. (2024). *Social Activity of Young People in the Digital Age*. Moscow: Aspect Press publ. (in Russ.).
14. Leshner, O. V. & Grigorenko, L. A. (2022). Digital Educational Environment of the University as a Resource for Developing Students' Cognitive Needs. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 75 (4), 166–169 (in Russ.).
15. Minazova, V. M., Zhulina, G. N. & Bostanova, S. N. (2025). Educational Potential of the University Environment in the Context of Digital Transformation. In: *World of Science, Culture, Education*, 6 (115), 76–79 (in Russ.). DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-76-79 (in Russ.).
16. Reshetnikov, O. V. & Reshetnikova, O. N. (2024). Mentoring at School as a Condition for Raising a Socially Responsible Individual. In: *Education and Mentoring in the Context of Digital Transformation of Education: Theory and Practice*. Moscow: MAKS Press publ. (in Russ.).
17. Robert, I. V. (2023). *Digital Didactics: New Solutions*. Moscow: BINOM publ. (in Russ.).
18. Selivanova, N. L. (2022). *Value Foundations of Education in Modern Russia*. Moscow: Prosveshchenie publ. (in Russ.).
19. Mudrik, A. V., Tamarskaya, N. V. & Seryakova, S. V. et al. (2026). *Traditional Russian Spiritual and Moral Values of Young People in Professional Training: Semantic Codes and Development Prospects*. Moscow: Ippolitova publ. (in Russ.).
20. Tsarapkina, Yu. M. (2017). Use of Information Technologies in Career Guidance as a Basis for Professional Self-Determination. In: *RUDN Journal of Informatization in Education*, 14, 4, 430–434 (in Russ.). DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-4-430-434.
21. Tsarapkina, Yu. M. & Potapova, Ya. A. (2025). Socially Significant Activities of Students in the Design of a Modern Educational Space. In: *Collection of articles by participants of the II All-Russian Forum of Higher Education Teachers (Moscow, November 18–19, 2025)*. Moscow: League of Higher Education Teachers publ., pp. 425–432 (in Russ.).
22. Tsarapkina, Yu. M., Shabunina, V. A. & Mironov, A. G. (2019). Features of Working with Digital Generation Z Children in a Children's Health Camp as a Factor in the Development of a Camp Counselor. In: *Reports of the Timiryazev Agricultural Academy*, 291, I, 330–331 (in Russ.).
23. Shantz, E. A. (2013). Development of Socially Significant Personality Traits of a Student in the Process of Professional Training. In: *Concept*, S2, 1–6 (in Russ.).
24. Carter J. H. (2008). On the Path to Becoming “Highly Qualified”: New Teachers Talk about the Relevance of Social Foundations In: *Educational Studies*, 44 (3), 222–246. DOI: 10.1080/00131940802511500.
25. Mazana, Y. M., Montero, C. S., Olifage, R. C. & Oyelere, S. S. (2024). Designing and Testing a Contextual Factors-Based Teaching and Learning Model for Blended Mathematics Instruction. In: *Contemporary Mathematics*, 5, 3, 3900–3928. DOI: 10.37256/cm.5320243176.
26. Shapira, N. & Amzalag, M. (2025). Do Teachers Promote Social-Emotional Skills? The Gap between Statements and Actual Behavior. In: *Cogent Education*, 12, 1. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2465919.
27. Baizakova, U., Mailybaeva, G., Kaldybaeva, A., Nugmanova, F. & Zheksembayeva, Z. (2026). Socio-Psychological Peculiarities of Professional Formation of a Future Teacher of General Education School in Modern Conditions. In: *Educational and Developmental Psychologist*, 43 (1), 129–140. DOI: 10.1080/20590776.2025.2584819.

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Царapkина Юлия Михайловна (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Государственного университета просвещения;

e-mail: Julia\_carapkina@mail.ru

Тюткова Ирина Анатольевна (г. Москва) – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и современных образовательных технологий, Государственного университета просвещения;

e-mail: iatutkova@bk.ru

Потapова Яна Андреевна (г. Москва) – аспирант, руководитель отдела по работе со студенческой молодёжью Московского международного университета

e-mail: yanapotapova\_YP@bk.ru

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

*Yulia M. Tsarapkina* (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;  
e-mail: Julia\_carapkina@mail.ru

*Irina A. Tyutkova* (Moscow) – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education;  
e-mail: iatutkova@bk.ru

*Yana A. Potapova* (Moscow) – Postgraduate Student, Head of the Student Youth Department, Moscow International University;  
e-mail: yanapotapova\_YP@bk.ru



## МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2026. № 2. Т. 2

Над номером работали:

Ответственный редактор И. А. Потапова  
Литературный редактор Викт. А. Кулакова  
Переводчик Вер. А. Кулакова  
Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин  
Корректор В. М. Пастарнак

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98  
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)  
e-mail: [sj@guppros.ru](mailto:sj@guppros.ru)  
[www.mpjournal.ru](http://www.mpjournal.ru)

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Minion Pro".

Тираж 500 экз. Усл. п. л. 10,75, уч.-изд. л. 13,5.

Подписано в печать: 25.06.2026 г. Дата выхода в свет: 26.06.2026 г. Заказ № 2026/06-10.

Отпечатано в Государственном университете просвещения

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А