

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

2026. Том 18. № 1
2026. Vol. 18, no. 1

Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал
«Психолого-педагогические исследования»

Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – **главный редактор**
Марголис А.А. (Россия) – **первый заместитель главного редактора**
Шведовская А.А. (Россия) – **заместитель главного редактора**

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Булакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

Переводчик

Макушин А.Ю.

Редактор и корректор

Буторина А.А.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/psyedu>

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2026

Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal
“Psychological-Educational Studies”

Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – **editor-in-chief**
Margolis A.A. (Russia) – **first deputy editor-in-chief**
Shvedovskaya A.A. (Russia) – **deputy editor-in-chief**

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

Translator

Makushin A.Yu.

Editor and proofreader

Butorina A.A.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Web: <https://psyjournals.ru/journals/psyedu>

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

El FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the polisher.

© MSUPE, 2026



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 18, № 1-2026

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. Цифровые риски и безопасность детей дошкольного возраста: готовность воспитателей к новым вызовам	3–20
Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов	21–35
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Соотношение саморегуляции поведения и внутренней мотивации учебной деятельности во второй фазе младшего школьного возраста	36–51
Конокотин А.В., Радчикова Н.П., Лобанова А.В., Санина С.П. Субъектная позиция и мотивация учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста	52–68
Кашапов М.М., Бахвалова О.А. Зарубежные подходы к пониманию конфликтной компетентности педагогов в условиях цифровой образовательной среды	69–84
Даббах Е. Особенности мотивации учения школьников на разных уровнях общего образования	85–103
Луковцева З.В. Агентность педагога как ресурс преодоления трудных ситуаций в профессиональной деятельности	104–117
Константинова О.Б. Методика исследования применения видеофрагмента деятельности при совместном решении задач подростками	118–133
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. Психолого-педагогический потенциал междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования	134–148
Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров	149–163
Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам	164–181

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S. Digital risks and the safety of preschool children: educators' readiness for new challenges	3–20
Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N. Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses	21–35
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Kulagina I.Yu., Apasova E.V. The relation between self-regulation of behavior and internal motivation of learning activities in the second phase of primary school age	36–51
Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students	52–68
Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. Conflict competence of teachers in the digital educational environment: foreign experience and its applicability in the context of Russian research	69–84
Dabbah Y. Specific features of school students' learning motivation at different levels of general education	85–103
Lukovtseva Z.V. Teacher agency as a resource for overcoming difficult situations in professional activity	104–117
Konstantinova O.B. Technique for studying the use of video fragments of activity in collaborative problem-solving by adolescents	118–133
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. Psychological and pedagogical potential of interdisciplinary integration and continuity of general and additional education	134–148
Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff	149–163
Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges	164–181

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ | DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Цифровые риски и безопасность детей дошкольного возраста: готовность воспитателей к новым вызовам

И.А. Бурлакова^{1,2}✉, Е.Е. Клопотова^{1,2}, А.С. Радчиков¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Институт здоровья, развития и адаптации ребенка, Москва, Российская Федерация

✉ burlakovaia@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Будучи включенными в цифровую среду, современные дети, используя все ее возможности, одновременно подвергаются и рискам. В дошкольном возрасте на первый план выходят цифровые риски, которые могут нанести психологическую травму и причинить вред физическому состоянию и/или развитию. **Цель.** Выявить уровень цифровой компетенции (знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного использования цифровых технологий в профессиональной деятельности) педагогов дошкольного образования и их готовность к формированию у детей цифровой грамотности. **Гипотеза.** Современные воспитатели осознают значимость формирования цифровой грамотности у дошкольников, считают возможной реализацию данной задачи на уровне дошкольного образования, однако испытывают затруднения при ее реализации на практике. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 295 воспитателей. Для исследования был разработан опросник, позволяющий выявить цифровую компетентность педагогов, условия для формирования цифровой грамотности детей в ДОО и отношение воспитателей к формированию цифровой грамотности дошкольников. Использовались методы описательной статистики, качественный и количественный анализ полученных данных. **Результаты.** Уверенность педагогов в своей готовности к формированию цифровой грамотности у детей напрямую связана с их собственной цифровой компетентностью (навыками владения цифровыми устройствами и отношением к цифровым технологиям в целом), наличием доступа к цифровым устройствам и поддержкой со стороны администрации, повышением квалификации по данной теме и методическим обеспечением. **Выводы.** Показано, что на данном этапе педагоги дошкольного образования не готовы к формированию цифровой грамотности детей. Среди выявленных дефицитов на первый план выходят

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
(2026)
Digital risks and the safety of preschool children:
educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

отсутствие повышения квалификации в данном направлении и обеспечение методическими материалами.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые риски, безопасность, дошкольный возраст, дошкольное образование

Финансирование. Статья подготовлена в рамках исполнения государственного задания № 073-00070-25-03 на 2025 год «Психолого-педагогические и организационные условия комплексной безопасности образовательной среды современной дошкольной образовательной организации».

Для цитирования: Бурлакова, И.А., Клопотова, Е.Е., Радчиков, А.С. (2026). Цифровые риски и безопасность детей дошкольного возраста: готовность воспитателей к новым вызовам. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 3—20. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026000002>

Digital risks and the safety of preschool children: educators' readiness for new challenges

I.A. Burlakova^{1,2}✉, E.E. Klopotova^{1,2}, A.S. Radchikov¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Institute of child development, health and adaptation, Moscow, Russian Federation

✉ burlakovaia@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Being involved in the digital environment from an early age, modern children, using all its possibilities, are simultaneously exposed to digital risks. In preschool age, digital risks come to the fore, which can cause psychological trauma and/or negatively affect various aspects of a child's mental development, as well as risks that can harm physical condition and/or development. The theoretical basis of the research was the position on digital devices and technologies as new cultural means (O.V. Rubtsova) and research on the digitalization of childhood (G.U. Soldatova, A.N. Veraksa, E.E. Klopotova, etc.). **Objective.** To identify the level of digital competence (knowledge, skills, and abilities necessary for the effective use of digital technologies in professional activities) of preschool education teachers, as well as their readiness to foster digital literacy in children. **Hypothesis.** Modern educators are aware of the importance of developing digital literacy among preschoolers, and consider it possible to implement this task at the preschool education level, but they have difficulty implementing it in practice. **Methods and materials.** 295 educators participated in the study. For the research, a questionnaire was developed to identify the digital competence of teachers, the conditions for the formation of digital literacy of children in preschool institutions and the attitude of educators to the formation of digital literacy of preschoolers. Methods of descriptive statistics, qualitative and quantitative analysis of the data obtained were used.

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
(2026)
Digital risks and the safety of preschool children:
educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

Results. The results showed that teachers' sense of readiness to develop digital literacy in children is directly related to their own digital competence (digital device skills and attitude to digital technologies in general), access to digital devices and support from the administration, and advanced training in this topic with methodological support. **Conclusions.** It is shown that at this stage preschool teachers are not ready for the formation of children's digital literacy. Among the identified deficits, the lack of advanced training in this area and the provision of methodological materials come to the fore.

Keywords: digital literacy, digital risks, security, preschool age, preschool education

Funding. The article was prepared as part of the implementation of state task No. 073-00070-25-03 for 2025 "Psychological, pedagogical and organizational conditions for the integrated safety of the educational environment of a modern preschool educational organization".

For citation: Burlakova, I.A., Klopotova, E.E., Radchikov, A.S. (2026). Digital risks and the safety of preschool children: educators' readiness for new challenges. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 3—20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026000002>

Введение

Современный человек не может воспользоваться всеми возможностями общества, не будучи включен в цифровую среду. Смартфоны, планшеты, цифровые ассистенты, умные помощники и пр. — все это стало культурными средствами, а цифровая социализация занимает свое место наравне с ее традиционными формами (Солдатова и др., 2022, с. 284).

За последние десятилетия накоплен значительный эмпирический материал, свидетельствующий об изменениях различных сторон жизни дошкольников (игра, общение, продуктивная деятельность), что позволяет говорить о новом этапе — «цифровом детстве» (Асмолов, 2020; Веракса и др., 2024; Саломатова, Рубцова, 2024; Солдатова и др., 2022). Исследования показывают, что цифровые средства не только изменяют традиционные виды деятельности, но, становясь психическими орудиями, влияют на когнитивное, личностное и эмоциональное развитие детей (Ватолина, 2025; Водяха и др., 2024; Shanmugasundaram, Tamilarasu, 2023; Wang и др., 2023).

Цифровая среда дошкольника — это не только смартфоны и планшеты, но и устройства с элементами ИИ (например, голосовые ассистенты), «умные» часы, игрушки, подключенные к интернету, а также игры и книги с дополненной реальностью. Все это создает сложное интерактивное пространство, открывающее новые возможности для развития, но и создающее риски, связанные с использованием технологий и интернета, затрагивающие безопасность, данные, репутацию, финансы и устойчивость систем (Ватолина, 2025; Саломатова, Рубцова, 2024). В отечественной литературе вслед за Г.В. Солдатовой, как правило, выделяют риски коммуникационные, контентные, потребительские, технические и интернет-зависимость. Относительно детей это требует от взрослых обеспечения цифровой безопасности, информационной гигиены и педагогического сопровождения.

В дошкольном возрасте на первый план выходят цифровые риски, которые могут нанести психологическую травму и/или негативно сказаться на различных сторонах психического

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
(2026)
Digital risks and the safety of preschool children:
educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

развития ребенка, и риски, способные причинить вред физическому состоянию и/или развитию.

Возможность получения психологической травмы в результате использования цифровых устройств может быть связана как с содержанием потребляемого ребенком контента, так и со сложностями использования цифровых устройств ребенком (не всегда доступный интерфейс, сложности управления и пр.).

Исследования (Солдатова и др., 2022) показывают, что дошкольники часто без контроля взрослых получают доступ к контенту, не соответствующему возрасту — агрессивным видео, манипулятивной рекламе и др. Такой контент может вызывать страх, тревожность, нарушение сна, искажение представлений о социальных нормах (Земляченко, Кечина, 2025; Wang, Qian, Li, Wu, 2023; Işikoğlu, Erol, Atan, Aytakin, 2021). У дошкольников еще нет достаточных навыков критического восприятия информации, и они не способны адекватно оценивать получаемый цифровой опыт.

Согласно данным Г.У. Солдатовой и О.И. Теславской, почти половина детей 5–7 лет испытывали страх или тревогу при взаимодействии с цифровыми устройствами. Примерно треть — негативные эмоции из-за технических сбоев (например, потеря данных, выключение устройства «без предупреждения»), что также подтверждают родители (Солдатова и др., 2022).

Когда ребенок проводит значительное время в виртуальном пространстве, вред его развитию может быть обусловлен не только содержанием цифрового контента или особенностями взаимодействия с устройством, но и снижением доли реальных форм активности — таких как игра, живое общение, двигательная активность.

В контексте культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский) цифровые технологии рассматриваются как новые культурные средства (Саломатова, Рубцова, 2024, с. 6). При этом взрослый выступает в роли медиатора, опосредующего взаимодействие ребенка с данными средствами. Его задача состоит в создании условий для формирования у ребенка навыков осознанного и продуктивного использования цифровых технологий, раскрывая их развивающий потенциал и снижая риски.

Осознание актуальности проблемы взаимодействия детей с цифровыми устройствами привело к формированию ряда рекомендаций со стороны национальных организаций, отвечающих за охрану здоровья и развитие ребенка. В отношении дошкольников они, прежде всего, касаются допустимой продолжительности экранного времени, подчеркивая необходимость его ограничения с учетом возраста и потребностей ребенка (Саломатова, Рубцова, 2024; Храмов и др., 2024; American Academy of Pediatrics, 2016; WHO, 2021). Однако не только продолжительность, но и организация цифрового опыта играет важную роль. Специалисты рекомендуют участие взрослого: совместный просмотр, обсуждение контента и его возрастной отбор (Денисенкова, Тарунтаев, 2023; Клопотова и др., 2022; Саломатова, Рубцова, 2024; Солдатова и др., 2022).

Существующие в России и за рубежом рекомендации касаются формирования цифровой грамотности и обеспечения безопасности детей (Саломатова, Рубцова, 2024; Храмов и др., 2024; American Academy of Pediatrics, 2016; World Health Organization, 2021). В основном они направлены на младший школьный и более старшие возраста, а официальные рекомендации

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
(2026)
Digital risks and the safety of preschool children:
educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

для педагогов и родителей, направленные на формирование у детей цифровой грамотности, предполагающей навыки конструктивного взаимодействия с цифровыми устройствами и безопасного поведения в сети Интернет у дошкольников, отсутствуют.

Сегодня родителям и педагогам важно найти баланс: с одной стороны, учитывать возрастные особенности дошкольников, для которых игра, физическая активность и продуктивные виды деятельности имеют наибольший развивающий потенциал, с другой — формировать у детей первичные навыки цифровой грамотности, необходимые для безопасного и продуктивного использования цифровых устройств как инструмента социализации.

Но система методического обеспечения этой стороны деятельности педагога дошкольного образования остается «слепым пятном». Несмотря на закрепление соответствующих задач в ФОП ДО, их реализация затруднена из-за недостаточной подготовки педагогов, недостатка учебно-дидактических материалов и недостаточной цифровой среды (Цифровизация современного дошкольного образования..., 2022). На сегодняшний день воспитатели если и знакомят детей с возможностями цифровых устройств, то опираются преимущественно на свой практический опыт и опыт своих коллег. Отсутствие методических рекомендаций и программ в этой области затрудняет системную работу.

Родительской медиации в исследованиях уделено больше внимания (Денисенкова, Тарунтаев, 2023; Клопотова и др., 2022; Солдатова и др., 2022), но конкретные рекомендации по формированию цифровой грамотности детей в семьях практически отсутствуют. Родители, как правило, прибегают к ограничительным мерам, а не способствуют развитию осознанного цифрового поведения.

В этой ситуации возрастает значимость роли педагогов. Согласно ФОП ДО, их задачи выходят за рамки технического знакомства с устройствами и включают формирование у детей представлений о безопасном взаимодействии с цифровой средой, развитие критического восприятия информации, цифровой этики и саморегуляции. Поскольку дети все раньше оказываются в технологически насыщенной среде, цифровое воспитание становится приоритетной задачей. Возникает вопрос о готовности воспитателей ее решать. Мы предполагаем, что воспитатели понимают важность и необходимость ее решения, но не владеют достаточной компетентностью для реализации.

Задача данного исследования состояла в выявлении цифровой компетенции (знаний, представлений о имеющихся у них умениях, необходимых для эффективного использования цифровых технологий в профессиональной деятельности) педагогов дошкольного образования и их готовности к формированию у детей цифровой грамотности.

Материалы и методы

Для проведения исследования был разработан опросник, который состоял из четырех разделов: первый — для сбора контекстной информации, три остальных — с закрытыми вопросами, направленными на выявление цифровой компетентности педагогов, условий для формирования цифровой грамотности в ДОО и отношения педагогов к этому процессу. Всего — 24 вопроса. Разработанный опросник прошел процедуру экспертной оценки, в которой

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
 Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
 возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
 (2026)
 Digital risks and the safety of preschool children:
 educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

участвовали специалисты в области дошкольного образования и цифровизации детства. Полученные рекомендации были учтены и реализованы, обеспечив конструктивную валидность инструментария. Опрос был добровольным и анонимным, распространялся через социальные сети на территории Российской Федерации.

В исследовании приняли участие 295 респондентов возраста: до 25 лет — 10 человек (3,4%), 25–35 лет — 44 (14,9%), 36–50 лет — 165 (55,9%), старше 50 лет — 76 (25,8%). Участники имели разный стаж и работали с детьми разных возрастных групп (табл. 1). Таким образом, исследуемая выборка обеспечивает широкий и репрезентативный охват профессионального сообщества.

Таблица 1 / Table 1

**Описательная статистика по стажу и группе, в которой работает респондент
 (N = 295; число респондентов и %)
 Descriptive statistics on length of service and group in which the respondent works
 (N = 295; number of respondents and %)**

Показатель / Variable	N	%
Стаж работы в дошкольном учреждении / Work experience in a preschool institution		
Более 10 лет / More than 10 years	182	61,7%
4–10 лет / 4-10 years	82	27,8%
1–3 года / 1-3 years	19	6,4%
Менее 1 года / Less than 1 year	12	4,1%
Возрастная группа детей, в которой работает респондент / Children's age group in which the respondent works		
Подготовительная / Preparatory	99	33,6%
Старшая / Senior	78	26,4%
Младшая / Junior	69	23,4%
Средняя / Middle	49	16,6%

Результаты

В рамках исследования планировалось получить ответ на два вопроса: какова степень готовности воспитателей к формированию цифровой грамотности у дошкольников, учитывая ее значение для профилактики цифровых рисков, и существуют ли различия между педагогами, готовыми и не готовыми к решению этой задачи.

Результаты показали, что 60,0% респондентов считают возможным освоение дошкольниками цифровой грамотности при соответствующих формах и средствах обучения, еще 32,9% — что возможно усвоение отдельных ее элементов. Лишь 5,1% полагают, что такое обучение не соответствует возрасту. Таким образом, большинство опрошенных педагогов уверены в возможности формирования цифровой грамотности у дошкольников. Более 90% респондентов считают это важным элементом образования. Подавляющее большинство респондентов на вопрос «Считаете ли Вы важным формировать цифровую грамотность у

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
 Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
 возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
 (2026)
 Digital risks and the safety of preschool children:
 educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

дошкольников?» ответило либо «Да, это важная часть современного воспитания» (49,2%), либо «Да, но в разумных пределах» (41,0%).

Сами воспитатели активно используют цифровые технологии в своей работе: 49,5% поддерживают их применение в умеренном объеме, 47,5% рассматривают их как полезный и необходимый инструмент в своей работе.

Ответы на ключевой вопрос исследования — готовы ли воспитатели формировать у детей навыки цифровой грамотности в рамках своей профессиональной деятельности — показали, что лишь 23,4% считают себя полностью готовыми, 66,4% — частично, а 10,2% — не готовы брать на себя эту задачу. Таким образом, большинство воспитателей ощущают дефицит подготовки.

Мы проанализировали ответы на вопрос «Готовы ли Вы участвовать в формировании цифровой грамотности детей в рамках своей профессиональной деятельности?» с четырьмя вариантами ответов: «Да, полностью готова и уже работаю в этом направлении», «Готова, но не хватает методической поддержки и материалов», «Не уверена, нужно дополнительное обучение», «Не готова, считаю это не своей задачей» и выделили характеристики, отличающие педагогов с разным уровнем готовности.

Готовность воспитателей формировать навыки цифровой грамотности у детей зависит, прежде всего, от их собственных цифровых навыков ($\chi^2 = 26,04$; $p = 0,0106$) (табл. 2). Педагоги, считающие себя готовыми, положительно относятся к цифровым технологиям и активно используют их в работе (игры, презентации, видео, интерактивные задания и др.). Из них 75,4% считают цифровые технологии важными и полезными, остальные — поддерживают с оговоркой «в меру». В то же время другие группы участников достоверно отличаются ($\chi^2 = 58,05$; $p < 0,0001$). Так, например, в группе тех, кто считает, что обучение детей цифровой грамотности не является задачей воспитателя, лишь 10% считают цифровые технологии важными в работе воспитателя.

В отличие от них, участники, не считающие обучение цифровой грамотности своей задачей, значительно реже оценивают технологии как полезные (только 10%) ($\chi^2 = 58,05$; $p < 0,0001$). Также готовые к обучению воспитатели чаще имеют доступ к цифровым устройствам в ДОО и чувствуют поддержку со стороны администрации (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Сравнение 4-х групп воспитателей в зависимости от их готовности обучать детей цифровой грамотности по вопросам, связанным с доступом к устройствам и поддержкой администрации (N = 295; число респондентов и %)
Comparison of 4 groups of educators depending on their readiness to teach children digital literacy on issues related to access to devices and support from the administration (N = 295; number of respondents and %)

	Да, полностью готова и уже работаю в этом направлении	Готова, но мне не хватает методической поддержки	Не уверена, нужно дополнительное обучение / I'm not sure,	Не готова, считаю это не своей задачей / I'm not	χ^2 , уровень р / p level

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
 Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
 возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
 (2026)
 Digital risks and the safety of preschool children:
 educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

	/ Yes, I am completely ready and already working in this direction (N = 69)	и материал в / I'm ready, but I lack methodological support and materials (N = 145)	I need additional training (N = 51)	ready, I don't think it's my job (N = 30)	(df = 12)
Ваши навыки владения цифровыми устройствами можно оценить как / Your digital skills can be assessed as:					
Уверенно использую различные цифровые устройства как для решения повседневных задач, так и профессиональных / I confidently use various digital devices for everyday and professional tasks	54 (78,26%)	97 (66,90%)	26 (50,98%)	14 (46,67%)	0,011
Уверенно использую различные цифровые устройства для решения повседневных задач, в профессиональной деятельности использую редко / I confidently use various digital devices to solve everyday problems, but I rarely use them in my professional activities	12 (17,39%)	20 (13,79%)	9 (17,65%)	7 (23,33%)	
Использую цифровые устройства преимущественно	3 (4,35%)	19 (13,10%)	9 (17,65%)	5 (16,67%)	

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
 Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
 возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
 (2026)
 Digital risks and the safety of preschool children:
 educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

для базовых повседневных задач, профессиональные задачи решаю без помощи цифровых устройств / I use digital devices mainly for basic everyday tasks, I solve professional tasks without the help of digital devices					
Использую цифровые устройства ограниченно, часто испытываю трудности при работе с ними / I use digital devices to a limited extent and often have difficulty working with them	(0,00%)	7 (4,83%)	7 (13,73%)	4 (13,33%)	
Практически не использую цифровые устройства, нуждаюсь в помощи и обучении / I hardly use digital devices, I need help and training	(0,00%)	2 (1,38%)	(0,00%)	(0,00%)	
Имеете ли Вы свободный доступ к этим устройствам для использования в работе с детьми? / Do you have easy access to these devices for use with children?					
Да, в любое время / Yes, anytime	49 (71,01%)	74 (51,03%)	22 (43,14%)	7 (23,33%)	
Только по согласованию/по необходимости / Only by agreement/as needed	9 (13,04%)	38 (26,21%)	16 (31,37%)	11 (36,67%)	0,001

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
 Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
 возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
 (2026)
 Digital risks and the safety of preschool children:
 educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

Нет доступа / No access	4 (5,80%)	20 (13,79%)	10 (19,61%)	5 (16,67%)	
Да, по расписанию / Yes, on schedule	6 (8,70%)	13 (8,97%)	2 (3,92%)	5 (16,67%)	
Другое / Other	1 (1,45%)	(0,00%)	1 (1,96%)	2 (6,67%)	
Поддерживает ли администрация детского сада внедрение цифровых технологий в образовательный процесс? / Does the kindergarten administration support the introduction of digital technologies into the educational process?					
Да, активно поддерживает и поощряет / Yes, actively supports and encourages	52 (75,36%)	60 (41,38%)	11 (21,57%)	8 (26,67%)	<0,001
Поддержка есть, но не системная / There is support, but it is not systemic	11 (15,94%)	52 (35,86%)	17 (33,33%)	12 (40,00%)	
Затрудняюсь ответить / I find it difficult to answer	4 (5,80%)	23 (15,86%)	19 (37,25%)	7 (23,33%)	
Не поддерживает / Does not support	2 (2,90%)	10 (6,90%)	4 (7,84%)	3 (10,00%)	

Также выявлены достоверные различия между группами с разной готовностью участвовать в формировании цифровой грамотности детей и наличием соответствующих знаний у воспитателя ($\chi^2 = 31,61$; $p < 0,0001$) (см. рисунок).

Среди воспитателей, не уверенных или не готовых формировать цифровую грамотность, более 70% не проходили обучение или повышение квалификации по этой теме.

В ответах на вопрос «Кто должен формировать цифровую грамотность у дошкольников?» выявлены значимые различия между группами педагогов ($\chi^2 = 80,25$; $p < 0,0001$). Воспитатели, полностью готовые, и те, которым не хватает методической поддержки, в подавляющем большинстве случаев считают, что задача формирования цифровой грамотности у детей должна выполняться «совместно педагогами и родителями» (81,2% и 72,4% соответственно). Вероятно, такая позиция помогает доносить до родителей важность цифровой грамотности. В других группах чаще выбирают варианты «специализированные педагоги/тренеры» или «сами все освоят».

Заслуживает внимания то, что достаточно большой процент опрошенных считают себя готовыми к формированию цифровой грамотности детей, но им не хватает методической поддержки и материалов: примерно треть (35,3%) всех опрошенных воспитателей имеют все необходимые материалы, в то время как почти у половины (46,1%) методических материалов нет, и они ищут их самостоятельно, а у 11,2% материалы устаревшие или неполные.

Обучение или повышение квалификации по теме цифровой грамотности
 дошкольников / Training or advanced training on digital literacy for
 preschoolers

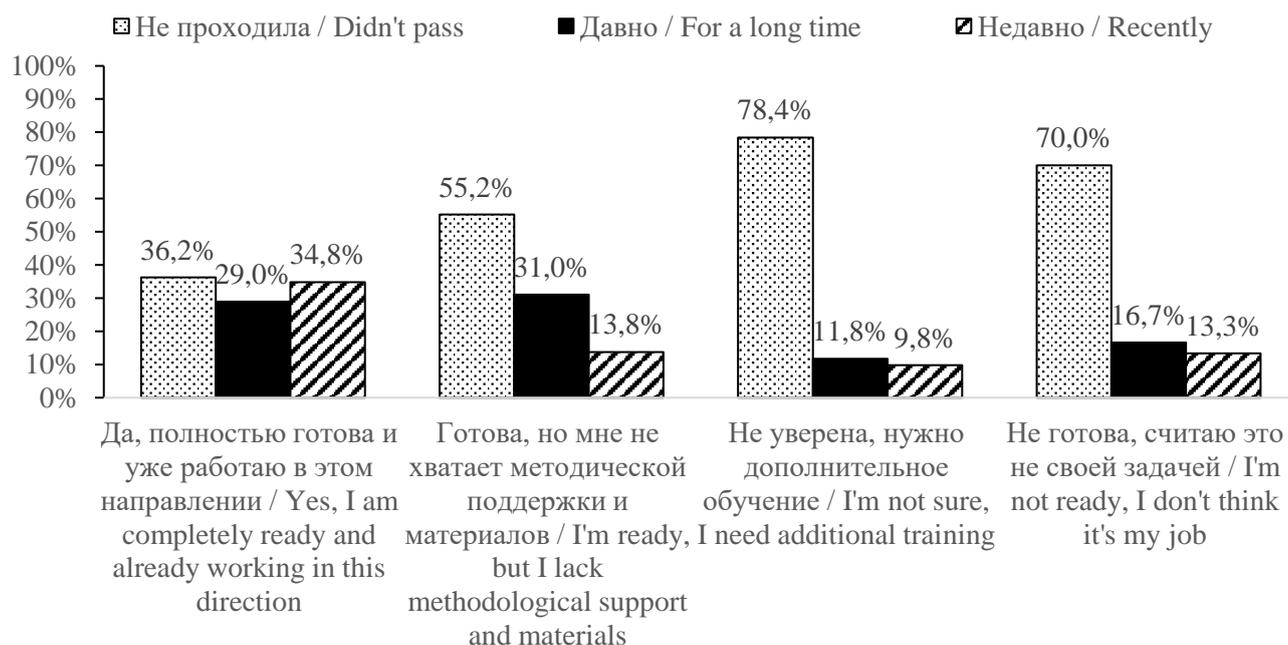


Рис. Сравнение 4-х групп воспитателей в зависимости от их готовности обучать детей цифровой грамотности относительно того, проходили ли они соответствующее обучение или повышение квалификации и как давно

Fig. Comparison of 4 groups of educators depending on their readiness to teach children digital literacy in relation to whether they have undergone relevant training or advanced training and how long ago

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования показали, что на данном этапе не более четверти педагогов дошкольного образования считают себя готовыми решать задачи, связанные с формированием у детей навыков цифровой грамотности и безопасного поведения в цифровой среде. Эти данные подтверждают выводы предыдущих исследований (Солдатова и др., 2022; Асмолов, 2020; Веракса и др., 2024; Redecker, 2021) о том, что, несмотря на осознание педагогами высокой значимости цифровой социализации детей, их фактическая готовность к практической реализации данной задачи остается недостаточной.

Выявленный разрыв между признанием важности формирования цифровой грамотности у детей и реальной готовностью педагогов отражает несогласованность между когнитивным компонентом (знания и представления о значимости задачи) и мотивационно-операциональным компонентом (уверенность в своих силах и готовность к действию).

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
(2026)
Digital risks and the safety of preschool children:
educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

Подобное рассогласование характерно для этапа формирования новых профессиональных компетенций и требует целенаправленной поддержки внутренней мотивации педагогов к освоению цифровых инструментов.

Низкая самооценка готовности педагогов отражает недостаток уверенности в собственных цифровых компетенциях, что напрямую связано с частотой и качеством использования цифровых технологий в образовательной практике (Tondeur et al., 2017; Ватолина, 2025). Таким образом, развитие цифровой самоэффективности воспитателей является важным психологическим условием успешного формирования цифровой грамотности у дошкольников и формирования безопасных моделей цифрового поведения детей.

Полученные данные также указывают на дефицит методического и организационного обеспечения, что соответствует ранее зафиксированным «белым пятнам» в системе дошкольного образования (Цифровизация современного дошкольного образования..., 2022). В отсутствие официальных рекомендаций воспитатели вынуждены полагаться на личный опыт и интуицию, что снижает эффективность системной профилактики цифровых рисков.

Заключение

Полученные данные позволяют говорить о неготовности на данном этапе системы дошкольного образования к формированию цифровой грамотности детей, включающей как навыки безопасного использования цифровых устройств, так и навыки безопасного поведения в цифровой среде у детей дошкольного возраста. При этом осознание педагогами важности цифровой социализации детей создает потенциал для дальнейшего развития их профессиональной готовности. Проведенное исследование подтверждает, что формирование цифровой грамотности детей невозможно без соответствующего уровня цифровой компетентности и психологической готовности самих педагогов.

Развитие цифровых компетенций воспитателей следует рассматривать как стратегическое направление модернизации дошкольного образования в условиях цифровизации.

Результаты исследования конкретизируют современную ситуацию в российском дошкольном образовании и обозначают ключевые пути преодоления разрыва между осознанием педагогами значимости цифрового воспитания и их фактической готовностью к действиям, направленным на снижение цифровых рисков и обеспечение безопасности детей в цифровой среде.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным анализом факторов, определяющих готовность педагогов к обеспечению цифровой безопасности детей, а также с разработкой и внедрением программ повышения квалификации в данной области. Также важным направлением для дальнейших исследований видится выявление особенностей восприятия и понимания цифровых рисков детьми дошкольного возраста.

Ограничения. Выборка исследования не позволяет отразить региональные инициативы и нормативные требования, которые могут оказывать сильное влияние на доступность цифровых технологий и методических материалов в ДОО. Процедура разработки используемого в исследовании диагностического инструментария обеспечила его

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026) Цифровые риски и безопасность детей дошкольного возраста: готовность воспитателей к новым вызовам *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S. (2026) Digital risks and the safety of preschool children: educators' readiness for new challenges *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 3—20.

конструктивную валидность, в то время как проверка других типов валидности остается задачей дальнейших исследований.

Limitations. The study sample does not allow us to reflect regional initiatives and regulatory requirements that can have a strong impact on the availability of digital technologies and teaching materials in preschool institutions. The procedure for developing the diagnostic tools used in the study has ensured its constructive validity, while verifying other types of validity remains the task of further research.

Список источников / References

1. Асмолов, А.Г. (2020). Облачное детство как социальная среда развития цифровых аборигенов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 5, 1—11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oblachnoe-detstvo-v-poiskah-kompromissa-mezhdu-tehnologizatsiy-i-gumanizatsiy/viewer> (дата обращения: 25.07.2025).
Asmolv, A.G. (2020). Cloud childhood as a social environment for the development of digital natives. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 5, 1—11. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oblachnoe-detstvo-v-poiskah-kompromissa-mezhdu-tehnologizatsiy-i-gumanizatsiy/viewer> (viewed: 25.07.2025).
2. Ватолина, О.В. (2025). Цифровые риски платформенной экономики. *Вопросы инновационной экономики*, 15(3). <https://doi.org/10.18334/vinec.15.3.123287>
Vatolina, O.V. (2025). *Digital risks of the platform economy*. *Russian Journal of Innovation Economics*, 15(3). (In Russ.). <https://doi.org/10.18334/vinec.15.3.123287>
3. Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Чичина, Е.А., Калимуллин, А.М., Ощепкова, Е.С. (2024). Цифровые устройства в жизни современных дошкольников. *Наука телевидения*, 20(1), 171—215. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>
Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., Kalimullin, A.M., Oshchepkova, E.S., Shatskaya, A.N., Zinchenko Y.P. (2024). Digital Devices in Life of Modern Preschoolers. *Nauka Televideniya—The Art and Science of Television*, 20(1), 171—215. (In Russ.). <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>
4. Водяха, С.А., Водяха, Ю.Е., Крылова, С.Г. (2024). Влияние цифрового контента на познавательные способности детей и подростков. В: *Молодежь в меняющемся мире: вопросы междисциплинарных исследований. Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции* (с. 336—343). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_79031495_31854226.pdf (дата обращения: 25.07.2025).
Vodyakha, S.A., Vodyakha, Yu.E., Krylova, S.G. (2024). The impact of digital content on the cognitive abilities of children and adolescents. In: *Youth in a changing world: issues of interdisciplinary research. Proceedings of the XV All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 336—343). Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_79031495_31854226.pdf (viewed: 25.07.2025).
5. Денисенкова, Н.С., Тарунтаев, П.И. (2023). Взаимосвязь детско-родительских отношений и использования цифровых устройств старшими дошкольниками. *Социальная психология и общество*, 14(3), 31—45. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140303>

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026) Цифровые риски и безопасность детей дошкольного возраста: готовность воспитателей к новым вызовам *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S. (2026) Digital risks and the safety of preschool children: educators' readiness for new challenges *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 3—20.

Denisenkova, N.S., Taruntaev, P.I. The Relationship between Parent-Child Relationships and the Use of Digital Devices by Older Preschoolers. *Social Psychology and Society*, 14(3), 31—45. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140303>

6. Земляченко, Л.В., Кечина, М.А. (2025). Обеспечение психологической безопасности дошкольников в условиях цифровизации образовательного процесса. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, (2), 1—18. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11017>

Zemlyachenko, L.V., Kechina, M.A. (2025). Ensuring the psychological safety of preschool children in the context of digitalization of the educational process. *Scientific-methodological electronic journal «Koncept»*, (2), 1—18. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11017>

7. Клопотова, Е.Е., Смирнова, С.Ю., Рубцова, О.В., Сорокова, М.Г. (2022). Доступность цифровых устройств детям дошкольного возраста: различия в родительских позициях. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(2), 109—125. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300207>

Klopotova, E.E., Smirnova, S.Yu., Rubtsova, O.V., Sorokova, M.G. (2022). Accessibility of Digital Devices to Preschool Children: Differences in Parents' Positions. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30(2), 109—125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300207>

8. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. (2022). М. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 25.07.2025).

On approval of the federal educational program of preschool education. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from November 25, 2022. no. 1028. (2022). Moscow. (In Russ.). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (viewed: 25.07.2025).

9. Саломатова, О.В., Рубцова, О.В. (2024). Риски дошкольников в цифровой среде. В: В.А. Муратханов (ред.), *Учебно-методическое пособие «Риски в цифровой среде: диагностика, профилактика, коррекция»* (с. 12—34). М: АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации». URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/der2024/der2024.pdf> (дата обращения: 25.07.2025).

Salomatova, O.V., Rubtsova, O.V. (2024). The risks of preschoolers in the digital environment. In: V.A. Muratkhanov (ed.), *Educational and methodological manual "Risks in the digital environment: diagnosis, prevention, correction"* (pp. 12–34). Moscow: ANO "Center for Global IT Cooperation". (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/der2024/der2024.pdf> (viewed: 25.07.2025).

10. Смирнова, С.Ю., Клопотова, Е.Е. (2023). Взаимодействие детей с цифровыми устройствами: обзор исследований и рекомендаций. *Современная зарубежная психология*, 12(4), 91—100. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120408>

Smirnova, S.Yu., Klopotova, E.E. (2023). Children's Interaction with Digital Devices: an Overview of Research and Recommendations. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 12(4), 91—100. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120408>

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026) Цифровые риски и безопасность детей дошкольного возраста: готовность воспитателей к новым вызовам *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S. (2026) Digital risks and the safety of preschool children: educators' readiness for new challenges *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 3—20.

11. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И., Вишнева, А.Е., Теславская, О.И., Чигарькова, С.В. (2022). *Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие*. М.: Акрополь. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_10384.pdf (дата обращения: 25.07.2025).
Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., Vishneva, A.E., Teslovskaya, O.I., Chirkova, S.V. (2022). *Born digital: family context and cognitive development*. Moscow: Acropolis. (In Russ.). URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_10384.pdf (дата обращения: 25.07.2025).
12. Храмцов, П.И., Курганский, А.М., Вятлева, О.А., Горелова, Ж.Ю., Гурьянова, М.П., Шубочкина, Е.И. (2024). *Методические рекомендации по безопасному для здоровья детей и подростков использованию мобильного телефона: НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков*. Москва. URL: <https://static-0.minzdrav.gov.ru/system/attachments/attaches/000/067/691/original/1.pdf?1724852329> (дата обращения: 25.07.2025).
Khramtsov, P.I., Kurgansky, A.M., Vyatleva, O.A., Gorelova, Zh.Yu., Guryanova, M.P., Shubochkina, E.I. (2024). *Methodological recommendations on the safe use of a mobile phone for the health of children and adolescents: Research Institute of Hygiene and Health Protection of Children and Adolescents*. Moscow. (In Russ.). URL: <https://static-0.minzdrav.gov.ru/system/attachments/attaches/000/067/691/original/1.pdf?1724852> (viewed: 25.07.2025).
13. Цифровизация современного дошкольного образования: основные подходы, проблемы и перспективы развития. (2022). *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. URL: https://lspu-lipetsk.ru/uploads/fcnms/Sbornik_cifrovizaciya.pdf (дата обращения: 25.07.2025).
Digitalization of modern preschool education: main approaches, problems and development prospects. (2022). *Materials of the All-Russian scientific and practical conference*. Lipetsk: Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical P.Semenov-Tyan-Shansky University». (In Russ.). URL: https://lspu-lipetsk.ru/uploads/fcnms/Sbornik_cifrovizaciya.pdf (viewed: 25.07.2025).
14. Яковлева, С.С., Максимова, Л.И. (2024). Оценка родителями роли гаджетов в воспитании детей дошкольного возраста. Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Серия «Педагогика. Психология. Философия». Pedagogics. Psychology. Philosophy*, (3), 62–74. <https://doi.org/10.25587/2587-5604-2024-3-61-73>
Yakovleva, S.S., Maximova, L.I. (2024). Parents' assessment of the role of gadgets in raising preschool children. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, (3), 62–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.25587/2587-5604-2024-3-61-73>
15. American Academy of Pediatrics. (2016). Media and Young Minds. Council on Communications and Media. *Pediatrics*, 138(5), Article e20162591, 2016—2591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
16. Cao, S., Li, H. (2023). A Scoping Review of Digital Well-Being in Early Childhood: Definitions, Measurements, Contributors, and Interventions. *International Journal of*

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026) Цифровые риски и безопасность детей дошкольного возраста: готовность воспитателей к новым вызовам *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S. (2026) Digital risks and the safety of preschool children: educators' readiness for new challenges *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 3—20.

Environmental Research and Public Health, 20(4), Article 3510. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043510>

17. Işıkoğlu, N., Erol, A., Atan, A., Aytekin, S. (2021). A qualitative case study about overuse of digital play at home. *Current Psychology*, 42, 1676—1686. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01442-y>
18. Shanmugasundaram, M., Tamilarasu, A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review. *Front. Cognit*, 2, Article 1203077. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1203077>
19. Wang, C., Qian, H., Li, H., Wu, D. (2023). The status quo, contributors, consequences and models of digital overuse/problematic use in preschoolers: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1049102>
20. World Health Organization. (2021). *Investigating risks and opportunities for children in a digital world* [PDF]. UNICEF Innocenti. URL: <https://www.unicef.org/innocenti/media/5621/file/UNICEF-Investigating-Risks-Opportunities-Children-Digital-World-2021.pdf> (viewed: 25.07.2025).

Информация об авторах

Ирина Анатольевна Бурлакова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник лаборатории дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР); профессор кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Екатерина Евгеньевна Клопотова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); старший научный сотрудник лаборатории дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.ru

Андрей Сергеевич Радчиков, лаборант-исследователь, Научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchukovas@mgppu.ru

Information about the authors

Irina A. Burlakova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Leading Researcher at the Laboratory of Preschool Education, The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”; Professor, Chair of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Department of Educational Psychology, Moscow State University of

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
(2026)
Digital risks and the safety of preschool children:
educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: iaburlakova@mail.ru

Ekaterina E. Klopotova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Department of Educational Psychology, Senior Researcher of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education; Senior Researcher at the Laboratory of Preschool Education, The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Andrew S. Radchikov, Laboratory Research Assistant, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchukovas@mgppu.ru

Вклад авторов

Бурлакова И.А. — разработка общей концепции исследования, планирование исследования, разработка инструментария, сопровождение исследования.

Клопотова Е.Е. — идея исследования, разработка инструментария, аннотирование, написание и оформление рукописи, анализ и интерпретация полученных результатов.

Радчиков А.С. — статистическая обработка данных и их количественный анализ, подготовка базы данных для размещения в Репозитории психологических исследований и инструментов RusPsyDATA.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Irina A. Burlakova — development of a general research concept, research planning, development of tools, research support.

Ekaterina E. Klopotova — the idea of research, the development of tools, annotation, writing and formatting of the manuscript, analysis and interpretation of the results.

Andrew S. Radchikov — statistical processing and quantitative analysis of the data, preparing the database for placement in the Psychological Research Data and Tools Repository RusPsyDATA.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Радчиков А.С. (2026)
Цифровые риски и безопасность детей дошкольного
возраста: готовность воспитателей к новым вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—20.

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Radchikov A.S.
(2026)
Digital risks and the safety of preschool children:
educators' readiness for new challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—20.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование проводилось с помощью опроса педагогов, которые изъявили желание добровольно участвовать в исследовании через заполнение формы, размещённой в социальных сетях на территории Российской Федерации.

Ethics statement

The study was conducted through a survey of teachers who expressed a desire to voluntarily participate in the study by filling out a form posted on social networks in the Russian Federation.

Поступила в редакцию 02.08.2025
Поступила после рецензирования 05.11.2025
Принята к публикации 01.12.2025
Опубликована 30.03.2026

Received 2025.08.02
Revised 2025.11.05
Accepted 2025.12.01
Published 2026.03.30

Научная статья | Original paper

Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов

М.Ш. Михитаева¹✉, М.Н. Гаврилова^{1, 2}

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ mikhitaevam@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Активное использование детьми цифровых устройств вызывает вопросы об их влиянии на психическое развитие и процесс обучения. Результаты отдельных исследований, посвященных этой проблеме, нередко противоречат друг другу. В этом контексте метаанализы являются наиболее надежным источником научных знаний, предоставляя обоснованные на множестве исследований результаты. Их выводы могут служить основой для принятия решений родителями и педагогами относительно использования цифровых устройств детьми. **Цель.** Целью данной работы стало обобщение результатов метаанализов, сообщавших о величине эффекта использования цифровых устройств на различные аспекты психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет. **Методы и материалы.** Отбор метаанализов производился по следующим критериям: метаанализ опубликован за последние 5 лет (с 2020 по 2024 гг.); охватывает не менее 10 исследований; соответствует стандартам PRISMA для метаанализов. **Результаты.** По указанным критериям в рамках настоящей работы рассмотрено 6 метаанализов, в которых сообщалось о связи речевого и социально-эмоционального развития, а также обучения детей в контексте количественных (продолжительность экранного времени) и качественных (тип контента, степень интерактивности, совместное использование) характеристик использования цифровых устройств. Сопоставленные размеры эффекта свидетельствуют о том, что длительное экранное время статистически значимо сопряжено с трудностями в развитии речи и проблемами экстернализованного и интернализованного поведения. В то же время контент, специально разработанный для учебных целей и направленный на развитие речи, значимо способствует улучшению речевых навыков и увеличению словарного запаса. Потребление контента, не

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

соответствующего возрасту, приводит к снижению уровня просоциального поведения. Высокая степень интерактивности и совместный просмотр со взрослым ассоциируются с более высокими речевыми навыками и эффективностью обучения. Выводы. Существуют статистически значимые связи развития и обучения с количественными и качественными характеристиками использования детьми цифровых устройств. На основании проведенной работы сформулированы практические рекомендации для педагогов, родителей и исследователей, касающиеся оптимальной организации и изучения цифрового опыта современных детей.

Ключевые слова: психология развития, психическое развитие, обучение, цифровые устройства, экранное время

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания ФНЦ ПМИ FNRE-2026-0005 «Психологические риски цифровой среды для познавательной и мотивационной сферы у детей и пути их минимизации».

Для цитирования: Михитаева, М.Ш., Гаврилова, М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180101>

Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses

M.Sh. Mikhitaeva¹ ✉, M.N. Gavrilova^{1, 2}

¹ M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ mikhitaevam@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The active use of digital devices by children raises questions about their impact on mental development and the learning process. The results of individual studies devoted to this problem often contradict each other. In this context, meta-analyses are the most reliable source of scientific knowledge, providing results based on a variety of studies. Their findings can serve as a basis for decision-making by parents and educators regarding the use of digital devices by children. **Objective.** The purpose of this work was to summarize the results of meta-analyses that reported the magnitude of the effect of using digital devices on various aspects of mental development and learning in children from 3 to 12 years old. **Methods and materials.** The meta-analyses were selected according to the following criteria: The meta-analysis has been published over the past 5 years (from 2020 to 2024); covers at least 10 studies; complies with PRISMA standards for meta-analyses. **Results.** According to these criteria, this paper examines 6 meta-analyses that reported on the relationship between

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

speech and socio-emotional development, as well as children's learning in the context of quantitative (duration of screen time) and qualitative (type of content, degree of interactivity, sharing) characteristics of digital device use. The compared effect sizes indicate that prolonged screen time is statistically significantly associated with difficulties in speech development and problems of externalized and internalized behavior. At the same time, content specifically designed for educational purposes and aimed at speech development significantly contributes to improving speech skills and increasing vocabulary. The consumption of age-inappropriate content leads to a decrease in the level of prosocial behavior. A high degree of interactivity and watching together with an adult are associated with higher speech skills and learning effectiveness. **Conclusions.** There are statistically significant links between development and learning and the quantitative and qualitative characteristics of children's use of digital devices. Based on the work carried out, practical recommendations have been formulated for teachers, parents and researchers regarding the optimal organization and study of the digital experience of modern children.

Keywords: developmental psychology, mental development, learning, digital devices, screen time

Funding. The study was conducted within the framework of the state assignment of the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Project No. FNRE-2026-0005) "Psychological risks of the digital environment for the cognitive and motivational sphere in children and ways to minimize them".

For citation: Mikhitaeva, M.Sh., Gavrilova, M.N. (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180101>

Введение

С каждым годом использование цифровых устройств все более плотно входит в повседневную жизнь детей (Веракса, Чичина, 2023; Lowrie, Larkin, 2020). При этом общее время, которое дети дошкольного и младшего школьного возраста проводят перед экраном, составляет от 1 до 3 часов в день (Shatskaya, Gavrilova, Chichinina, 2023).

Интенсивное вхождение цифровых устройств в повседневную жизнь детей в такой чувствительный период развития, как раннее детство, остро ставит вопрос о потенциальной пользе и вреде для психического развития и обучения. Ввиду неоднородности результатов исследований, фактических данных и мнений экспертов дискуссия по этому вопросу не затихает уже несколько десятилетий (Руднова и др., 2023; Panjeti-Madan, Ranganathan, 2023). С одной стороны, длительное время, проведенное перед экраном, вытесняет возможности для развития, игры и общения (Ponti, 2023) и может негативно влиять на работу психических процессов (Neophytou, Manwell, Eikelboom, 2021; Oswald et al., 2020). Например, повышенный уровень возбуждения из-за быстрого темпа и интенсивного аудиовизуального воздействия приводит к невнимательности и препятствует стратегиям саморегуляции (Eirich, 2022). С

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

другой стороны, использование цифровых устройств открывает новые возможности для развития речевых навыков (Panjeti-Madan, Ranganathan, 2023; Madigan et al., 2020), когнитивных функций (Бухаленкова, Чичина, 2023; Panjeti-Madan, Ranganathan, 2023), освоения образовательного материала (Vysotskaya, Lobanova, 2023; Strouse, Samson, 2021), а также развития социально-эмоциональной и личностной сферы (Собкин, Рябкова, Антуфьева, 2024; Руднова и др., 2023).

На сегодняшний день проведено внушительное количество исследований посвященных воздействию цифровых устройств на психическое развитие и обучение детей. При этом общественный запрос на четкие рекомендации по использованию детьми цифровых устройств по-прежнему не удовлетворен. Это связано с методологическими расхождениями в планировании и проведении исследований, а также множеством культурных, экономических и географических факторов, способных повлиять на результаты отдельных исследований (Каменская, Татьяна, 2023).

Метаанализы в таком случае становятся тем решением, которое позволяет получить более целостное, комплексное понимание существующих данных, объединяя результаты множества исследований и снижая влияние методологических ограничений (Satya-Murti, 1997). Основной результат метаанализа – общая величина эффекта на основе множества исследований, которая снимает противоречия между выводами отдельных исследований (Mallawaarachchi et al., 2024; Taylor et al., 2024; Madigan et al., 2020). Подобное математическое обобщение данных увеличивает статистическую мощность результатов и практически исключает влияние случайных факторов. Поэтому выводы метаанализов могут существенно повысить эффективность научно обоснованных рекомендаций и лечь в основу принципов, опираясь на которые родители и педагоги смогут принимать решения относительно использования детьми цифровых устройств.

Целью данной работы являлось обобщение результатов метаанализов, вышедших за последние пять лет (в период с 2020 по 2024 гг.) и сообщавших о величине эффекта использования цифровых устройств на различные аспекты психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет. Данный возраст был выбран, так как дошкольный и младший школьный период является наиболее значимым с точки зрения развития психических функций и особенно чувствительным к внешним факторам, к которым относится цифровизация детства. Кроме того, мы предполагаем, что эффективность рекомендаций и целенаправленных программ по снижению негативных последствий использования цифровых устройств на психическое развитие и обучение детей будет выше именно в этом возрасте.

Стратегия поиска и отбора метаанализов

Настоящая работа представляет собой обзор и систематизацию результатов метаанализов, изучивших эффект использования цифровых устройств на психическое развитие и обучение детей от 3 до 12 лет. В работе учитывались рекомендации метода Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), разработанного для проведения систематических обзоров и метаанализов. Поиск научных публикаций осуществлялся с помощью поисковых систем: Google Scholar, ScienceDirect и PubMed, РИНЦ. Для поиска использовались комбинации следующих ключевых слов: «meta-analysis», «psychological

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

development», «language development», «language skills», «vocabulary», «socio-emotional development», «behavior», «aggression», «anxiety», «prosocial behavior», «learning», «screen time», «digital devices», «digital technologies», «media», «adult-child co-use». Отбор метаанализов производился по следующим критериям: опубликован за последние 5 лет (с 2020 по 2024 гг.); общую совокупную выборку составляют нормотипичные дети от 3 до 12 лет; основан на анализе не менее 10 различных исследований; полностью соответствует требованиям к проведению метаанализов PRISMA. По заданным критериям было найдено 7 метаанализов, из которых один не был включен в данную работу по причине несоответствия требованиям к проведению метаанализов PRISMA (а именно – отсутствие информации о размерах эффекта). Кроме того, два из шести метаанализов охватывают возрастной диапазон от рождения до 12 лет (Eirich et al., 2022; Madigan et al., 2020).

Представление результатов отобранных 6 метаанализов ниже организовано в трех разделах: язык и речь, социально-эмоциональное развитие и обучение.

Результаты

Язык и речь

В данном разделе рассматриваются результаты двух метаанализов, обобщающих результаты исследований о связи развития языковых навыков ребенка с количеством и качеством экранного времени (Jing, Kirkorian, Mares, 2023; Madigan et al., 2020). Под речевым развитием рассматриваются рецептивный (способность ребенка понимать речь окружающих), а также экспрессивный (способность ребенка передавать свои мысли, чувства, идеи окружающим) компоненты речи, а также рецептивный (понимание слов) и экспрессивный (употребляемые в речи слова) словарные запасы (Senchal, 1997). Первый метаанализ (Madigan et al., 2020) обобщил результаты исследований, в которых изучались показатели количества и качества экранного времени и их связь с речевыми навыками детей в возрасте до 12 лет. Всего было проанализировано 42 исследования с совокупной выборкой 18905 участников. Второй метаанализ (Jing, Kirkorian, Mares, 2023) обобщил более частную область речевого развития, а именно — пассивный и активный словарный запас и его связь с качественными характеристиками экранного времени (тип контента и степень интерактивности) у детей до 6 лет. В данном метаанализе было рассмотрено 63 исследования с совокупной выборкой 11413 участников.

Продолжительность экранного времени. Метаанализ 38 исследований, проведенный на совокупной выборке 18313 участников, показал значимый отрицательный размер эффекта [$r = -0,14$] ($n = 38$, доверительный интервал 95% [ДИ] = $-0,18 - (-0,10)$) (Madigan et al., 2020). Данные результаты указывают на то, что высокая продолжительность экранного времени связана с более низкими языковыми навыками детей. Они также могут объясняться тем, что экранное время вытесняет возможности для других более продуктивных видов деятельности – игры, общения со сверстниками и взрослыми, в которых развиваются речевые навыки.

Тип контента. Результаты обоих метаанализов подтверждают, что просмотр образовательного контента может способствовать развитию речи ребенка. Метаанализ 13 исследований, проведенный на совокупной выборке 1955 участников, подтверждает наличие значимой положительной связи между просмотром образовательного контента и развитием

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

речевых навыков [$r = 0,13$] ($n = 13$; доверительный интервал 95% [ДИ] = 0,02–0,24) (Madigan et al., 2020). Обобщение результатов экспериментальных исследований также указывает на то, что дети усваивают новые слова после просмотра обучающих программ [$r = 0,30$] (доверительный интервал 95% [ДИ] = 0,22–0,38, коэффициент значимости $p < 0,001$). Стоит отметить, что подобные исследования чаще всего оценивают не изменения общего уровня словарного запаса, а усвоение детьми конкретных слов, которые изучались в обучающей программе (Jing, Kirkorian, Mares, 2023).

Степень интерактивности. Во втором метаанализе (Jing, Kirkorian, Mares, 2023) в качестве одной из характеристик качества экранного времени была рассмотрена интерактивность. Интерактивность предполагает, что при взаимодействии с цифровым контентом ребенок должен дать некоторый ответ, от которого будет зависеть последующий сюжет. Результаты метаанализа указывают на статистически значимую положительную связь между интерактивностью и развитием словарного запаса ребенка [$r = 0,11$] (доверительный интервал 95% [ДИ] = 0,01–0,23, коэффициент значимости $p = 0,025$). Полученные результаты объясняются тем, что интерактивность при использовании цифрового устройства обеспечивает обусловленность, вовлеченность и избирательное внимание детей к изучению информации (Jing, Kirkorian, Mares, 2023).

Совместное использование цифрового устройства. Метаанализ 12 исследований, проведенный на совокупной выборке 6083 участников, показал значительный и положительный комбинированный размер эффекта [$r = 0,16$] (доверительный интервал 95% [ДИ] = 0,07–0,24) (Madigan et al., 2020). То есть совместный просмотр цифрового контента связан с более высокими речевыми навыками детей.

Социально-эмоциональное развитие

В данный раздел вошли два метаанализа (Eirich et al., 2022; Mallawaarachchi et al., 2024), которые соответствовали критериям отбора. Первый метаанализ (Eirich et al., 2022) обобщил результаты 87 исследований с совокупной выборкой 159425 детей с рождения до 12 лет. Средний возраст участников составил 6,07 года при диапазоне от 0,5 до 11,0 лет. В исследованиях оценивались проблемы экстернализованного и интернализованного поведения. Под экстернализованным поведением в данной работе понимаются такие аспекты поведения, как агрессия и симптомы синдрома дефицита внимания и гиперактивности, а под интернализованным – тревожность и симптомы депрессивного расстройства. Среди характеристик использования цифровых устройств детьми в метаанализе рассматривался только эффект продолжительности экранного времени. Второй метаанализ (Mallawaarachchi et al., 2024) объединил результаты 64 исследований, общая совокупная выборка при этом составила 69232 ребенка с рождения до 6 лет. Метаанализ оценивает эффект использования цифровых устройств на экстернализованное и интернализованное поведение, а также просоциальное поведение и социально-эмоциональную компетентность. Просоциальное поведение включает в себя сопереживание, социально полезное, добровольное поведение, направленное на помощь другому (Pagani et al., 2025; Saleme et al., 2020). Среди качественных характеристик экранного времени, включенных в метаанализ, рассмотрен тип контента (соответствующий и несоответствующий возрасту детей).

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

Продолжительность экранного времени. По данным метаанализа (Eirich et al., 2022), увеличение продолжительности экранного времени статистически значимо ассоциируется с возникновением таких проблем, как агрессивное поведение [$r = 0,17$] (отношение шансов = 2,27, доверительный интервал 95% [ДИ] = 1,80-2,87) и синдром дефицита внимания и гиперактивности [$r = 0,09$] (отношение шансов = 2,27, доверительный интервал 95% [ДИ] = 1,80-2,87). Авторы метаанализа объясняют полученные результаты тем, что во время просмотра цифрового контента дети могут столкнуться с несоответствующим возрасту содержанием, которое включает элементы агрессии и насилия. Метаанализ также показал, что дети, проводящие больше времени перед экранами, чаще испытывают тревожность и сталкиваются с симптомами депрессивного расстройства [$r = 0,07$] (доверительный интервал 95% [ДИ] = 0,05–0,08). Стоит отметить, что размеры эффекта оказываются выше для связи продолжительности экранного времени с экстернализированным поведением детей (агрессии и симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности), чем для связи с интернализированным поведением (тревожностью и симптомами депрессивного расстройства).

Тип контента. По результатам метаанализа (Mallawaarachchi et al., 2024), влияние контента оказалось наиболее исследованным в сравнении с другими качественными характеристиками экранного времени. Результаты метаанализа указывают на то, что большее количество несоответствующего возрасту контента связано с более низкими показателями просоциального поведения [$r = -0,11$] (доверительный интервал 95% [ДИ] = -0,17–0,04). То есть большее количество столкновений с кадрами агрессии, жестокости, сюжетами, предназначенными для взрослой аудитории, оказывается связанным со снижением эмпатии, сопереживания и желания помочь другому у детей до 6 лет.

Обучение

В данный раздел вошли два метаанализа (Strouse, Samson, 2021; Taylor et al., 2024). Первый метаанализ (Strouse, Samson, 2021) обобщил результаты 59 исследований со 122 уникальными выборками детей с рождения до 6 лет. Средний возраст участников составил 29,42 месяца (2,4 года). В данном метаанализе рассматривалась эффективность усвоения информации, передаваемой через экран, с помощью образовательных видео и традиционного обучения в реальных условиях. В метаанализ были включены исследования, в которых дети просматривали заранее записанные видео или же видео в реальном времени. При этом аналогичный обучающий контент в аналогичном объеме должен был предоставляться как в видеоформате, так и в живых условиях. В качестве одного из модераторов авторы рассмотрели тип видео: записанное заранее и видео в реальном времени (например, видеочат). Предполагалось, что видео в реальном времени более эффективны для обучения детей за счет приближенности к традиционным «живым» условиям. Видео в реальном времени также представляли собой два типа видеороликов: в первом случае видно только педагога, во втором же камеры включены как у педагога, так и у ребенка. Видеоролики, предполагающие включенную у ребенка камеру, в большей степени приближены к традиционному обучению в реальных условиях. Второй метаанализ (Taylor et al., 2024) обобщил результаты 17 исследований с общей совокупной выборкой 1288 детей до 6 лет. Во всех исследованиях сравнивалась эффективность обучения детей с помощью цифрового контента в зависимости

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

от того, использовал ли ребенок цифровое устройство самостоятельно или совместно со взрослым.

Усвоение информации, передаваемой через экран. Результаты метаанализа (Strouse, Samson, 2021) свидетельствуют о том, что дети лучше справлялись с тестами на усвоение информации, когда обучение происходило в традиционных реальных условиях, чем когда они обучались с помощью просмотра видео [$r = -0,53$] (доверительный интервал 95% [ДИ] = $-0,66$ – $-0,41$). Авторы метаанализа также проверили гипотезу о том, являются ли видео в реальном времени более эффективными для обучения, чем записанные заранее. Результаты указывают, что эффективность обучения не зависит от того, какое видео смотрит ребенок: записанное заранее или видео в реальном времени [$r = -0,33$] (доверительный интервал 95% [ДИ] = $-0,70$ – $0,03$). Однако эффективность обучения оказывается выше в случае, если у обоих (учителя и ученика) включены камеры, и они видят друг друга в реальном времени [$r = 0,89$] (доверительный интервал 95% [ДИ] = $0,37$ – $1,42$).

Совместное использование цифрового устройства. По данным рассмотренного метаанализа (Taylor et al., 2024), более высокие результаты обучения при помощи цифрового устройства демонстрируют дети, которые используют его совместно со взрослым, а не самостоятельно [$r = 0,198$] (доверительный интервал 95% [ДИ] = $0,059$ – $0,337$, коэффициент значимости $p = 0,009$).

Обсуждение результатов

Несмотря на то, что на сегодняшний день проведено внушительное количество исследований, направленных на изучение эффектов использования детьми цифровых устройств, остается актуальной систематизация массива полученных научных результатов. В данной публикации обобщены основные выводы крупнейших метаанализов, опубликованных в период с 2020 по 2024 гг. и сообщавших о величине эффекта использования цифровых устройств на психическое развитие и обучение детей в возрасте от 3 до 12 лет. Далее в двух блоках приводятся основные результаты (статистически значимые общие тенденции) 6 рассмотренных метаанализов: в первом блоке представлены результаты о роли количественных характеристик в психическом развитии и обучении детей, во втором – о роли качественных характеристик.

В качестве основной количественной характеристики использования цифровых устройств в большинстве исследований учитывается продолжительность экранного времени. Результаты рассмотренных метаанализов указывают, что с увеличением продолжительности экранного времени результаты психического развития оказываются значимо ниже сразу по нескольким линиям (Eirich et al., 2022; Madigan et al., 2020). Так, у детей, которые больше времени проводят перед экраном, фиксируются дефициты в развитии речевых навыков (Madigan et al., 2020) и чаще наблюдаются агрессивное поведение, симптомы дефицита внимания и гиперактивности, тревожности, депрессии (Eirich et al., 2022). Однако эти результаты необходимо рассматривать с учетом качественных характеристик использования цифровых устройств, так как они способны опосредствовать связь с экранным временем.

Среди качественных характеристик использования цифровых устройств детьми в данной работе были рассмотрены тип контента, степень интерактивности и совместное

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

использование. Тип контента как качественная характеристика использования цифровых устройств учитывалась в трех из рассмотренных метаанализов (Mallawaarachchi et al., 2024; Jing, Kirkorian, Mares, 2023; Madigan et al., 2020). Выявленные в них общие тенденции указывают, что направленный на развитие речи образовательный контент способствует улучшению речевых навыков (Madigan et al., 2020) и, в частности, увеличению словарного запаса детей (Jing, Kirkorian, Mares, 2023). Предполагается, что данный эффект обеспечивается связным и целостным повествованием и использованием соответствующего возрасту языка в образовательных программах (Madigan et al., 2020). Позитивный эффект также может быть связан с дополнительными возможностями для языковой практики и использования новых слов ребенком в устных ответах, которые предполагаются некоторыми образовательными программами (например, Улица Сезам или Даша-путешественница). В противоположность специально разработанному образовательному контенту несоответствующий возрасту контент приводит к более низким показателям просоциального поведения у детей (Mallawaarachchi et al., 2024). Так, для детей, которые имели опыт просмотра сюжетов, предназначенных для взрослых, включающих элементы насилия и жестокости, характерны снижение эмпатии, сопереживания и желания помочь другому и позаботиться о нем (Paganí et al., 2025). Степень интерактивности была рассмотрена в двух метаанализах (Jing, Kirkorian, Mares, 2023; Taylor et al., 2024). Обобщение их результатов указывает на то, что по сравнению с пассивным использованием интерактивное использование цифрового устройства может быть эффективно для увеличения словарного запаса ребенка (Jing, Kirkorian, Mares, 2023). В другом метаанализе авторы пришли к выводу, что во время видеоуроков включенная у ребенка камера обеспечивает больший эффект обучения: педагог реагирует на реакции ученика и при необходимости меняет темп речи, раскрывает более подробно определенные элементы урока (Strouse, Samson, 2021). Совместное использование было изучено в двух из рассмотренных метаанализов (Taylor et al., 2024; Madigan et al., 2020). Дети, использующие цифровое устройство совместно со взрослым, имеют более развитые речевые навыки (Madigan et al., 2020) и демонстрируют более высокие результаты обучения (Taylor et al., 2024), чем дети, использующие цифровое устройство самостоятельно. Такие результаты можно объяснить тем, что время совместного просмотра может быть использовано как возможность для общения: обсуждения сюжета или учебного материала, персонажей, а также эмоций и впечатлений ребенка, возможных трудностей, с которыми он столкнулся при просмотре. Опыт общения ребенка со взрослым, речь которого насыщена новыми для ребенка речевыми оборотами и словами, может способствовать речевому развитию ребенка. Можно также предполагать, что при совместном просмотре взрослые вовлечены в выбор более качественного контента, в том числе образовательного. Так, дети с большей вероятностью будут потреблять соответствующий возрасту контент, который способствует лучшему пониманию и усвоению содержания, а также развитию речевых навыков ребенка.

Размер выявленных в рассмотренных метаанализах эффектов находится в диапазоне от 0,07 до 0,89 (Mallawaarachchi et al., 2024), что свидетельствует о том, что использование детьми цифровых устройств играет значимую роль в психическом развитии и обучении. Хотя использование цифровых устройств остается лишь одним из факторов, влияющих на развитие ребенка, такой размер эффекта может оказаться весьма существенным в чувствительные периоды развития на уровне практически детской популяции. Следует обозначить как минимум

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

несколько факторов, способных влиять на выявляемый в исследованиях размер эффекта. Большую роль в том, какое влияние окажет использование цифровых устройств на развитие и обучение ребенка, играют его пол, возраст, социально-экономические условия и даже регион проживания. Например, мальчики в большей степени подвержены возникновению проблем поведения при длительном экранном времени, по сравнению с девочками. По мере взросления ребенка меняются закономерности работы психики и сознания, поэтому многие вещи воспринимаются иначе самим ребенком. Хотя в данной работе и рассматривались только результаты, полученные в исследованиях с детской выборкой до 12 лет, все равно наблюдаются изменения в размере эффекта в зависимости от возраста. Осведомленность о подобных факторах, определяющих то, в каких условиях и кому неоптимальное использование цифровых устройств может нанести вред с точки зрения психического развития и обучения, необходима для разработки адресных вмешательств для детей, наиболее подверженных риску.

На основании полученных данных и анализа выявленных тенденций мы предлагаем ряд рекомендаций, которые могут быть полезны для педагогов и родителей в процессе образовательной деятельности и воспитания. Ограничение и контроль общего количества экранного времени создают возможности для участия в разнообразных видах деятельности, необходимых для всестороннего развития ребенка: игры, общение со взрослыми, физические активности. Подбор соответствующего возрасту контента, в том числе образовательного, а также более интерактивных его форм повышает эффективность обучения и оказывает более позитивное влияние на развитие ребенка. Кроме того, подбор соответствующего возрасту контента снижает вероятность столкнуться с содержанием, предназначенным для взрослых, а также содержащим сцены жестокости, агрессии и насилия. Практика совместного использования цифровых устройств способствует общению ребенка со взрослым и обсуждению цифрового контента, что впоследствии положительно влияет на более глубокое понимание и лучшее усвоение содержания, а также на речевое развитие ребенка в целом. Реализация данных рекомендаций может способствовать психическому развитию и эффективному обучению ребенка.

Заключение

В настоящем исследовании были обобщены и систематизированы данные 6 метаанализов, опубликованных в течение последних пяти лет и направленных на изучение связей между использованием цифровых устройств и различными аспектами развития детей от 3 до 12 лет. Они обобщили данные, касающиеся речевого развития детей (Jing, Kirkorian, Mares, 2023; Madigan et al., 2020), их обучения (Strouse, Samson, 2021; Taylor et al., 2024), а также социально-эмоционального развития (Eirich et al., 2022; Mallawaarachchi et al., 2024).

В завершение данного исследования можно выделить общие тенденции в использовании цифровых устройств детьми: высокая продолжительность экранного времени, как правило, негативно сказывается на развитии ребенка. При этом образовательный и соответствующий возрасту контент обладает развивающим потенциалом, наравне с обеспечением для ребенка возможностей совместного просмотра цифрового контента со взрослым и пользу более интерактивных способов использования цифрового устройства.

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

Ограничения. Результаты метаанализа занимают верхнюю позицию в пирамиде доказательности исследований и наиболее высокую из возможных степень доверия к результатам (Satya-Murti, 1997). Подобное обобщение метааналитических данных может повысить эффективность рекомендаций, основанных на фактических данных, и способствовать большей согласованности международных руководств. Тем не менее следует отметить несколько существенных ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации представленных выводов. Во-первых, все упомянутые размеры эффектов являются корреляционными, а не причинно-следственными. Во-вторых, только в некоторых метаанализах рассматривается роль немногочисленных модераторов, которые в действительности могут играть большую роль в связи показателей психического развития и обучения с характеристиками использования цифровых устройств. В-третьих, в связи с быстрым темпом развития информационных технологий даже наиболее близкие поколения используют отличающиеся по функционалу цифровые устройства и делают это по-разному.

В качестве рекомендаций для будущих исследований следует рассматривать использование мультимедийных и мультиметодных подходов в исследовании связи психического развития и обучения детей с особенностями использования ими цифровых устройств. Также наиболее информативные и надежные выводы могут быть получены в результате лонгитюдных, а не кросс-секционных исследований, в особенности с использованием объективных мер оценки экранного времени (например, специальные трекер-приложения).

Следует отметить, что включенные в анализ метаанализы охватывали широкий возрастной диапазон (0–12 лет). Хотя это позволило выявить общие тенденции, подобный подход не учитывает существенных различий в развитии между возрастными периодами (например, между ранним детством и младшим школьным возрастом). Будущие исследования могли бы углубить понимание этой проблемы, проводя более точный анализ по ключевым возрастным группам.

Limitations. The results of meta-analyses rank at the top of the evidence pyramid and have the highest possible degree of confidence in the results (Satya-Murti, 1997). Such synthesis of meta-analyses may improve the effectiveness of evidence-based recommendations and contribute to greater consistency in international guidelines. Nevertheless, several important limitations should be noted that should be taken into account when interpreting the presented findings. First, all effect sizes mentioned are correlational rather than causal. Second, only a few meta-analyses consider the role of few moderators, which may in fact play a large role in the association of mental health and learning indicators with digital device use characteristics. Third, due to the rapid pace of information technology development, even the most closely related generations use differently functional digital devices and do so in different ways.

An important limitation is that the incorporated meta-analyses examined a wide age spectrum (0–12 years). Although this enabled identification of overarching patterns, such an approach overlooks crucial developmental variations between distinct age periods (such as differences between early childhood and elementary school years). Subsequent studies could enhance comprehension of these effects by performing more targeted analyses of specific developmental stages.

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

Список источников / References

1. Бухаленкова, Д.А., Чичинина, Е.А. (2023). Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20(3), 482–500. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>
Vuxalenkova, D.A., Chichinina, E.A. (2023). Features of Imagination Development in Preschoolers Playing Different Types of Digital Games. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogy*, 20(3), 482–500. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-482-500>
2. Веракса, А.Н., Чичинина, Е.А. (2022). Сравнение особенностей использования цифровых устройств детьми старшего дошкольного возраста до начала и в ходе пандемии COVID-19. *Современное дошкольное образование*, 2(110), 30–39. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-2110-30-39>
Veraksa, A.N., Chichinina, E.A. (2022). Comparison of Digital Device Use by Preschool Children Before and During the COVID-19 Pandemic. *Modern Preschool Education*, 2(110), 30–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-2110-30-39>
3. Каменская, Г.В., Татьяна, Е.В. (2023). Особенности цифрового досуга учащихся школ, различающихся условиями обучения и воспитания, в период пандемии COVID-19. *Российский психологический журнал*, 20(2), 58–73. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.4>
Kamenskaya, G.V., Tat`yanina, E.V. (2023). Features of Digital Leisure Among School Students from Different Educational and Upbringing Environments During the COVID-19 Pandemic. *Russian Psychological Journal*, 20(2), 58–73. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.4>
4. Пономарева, Е.С. (2022). Видеоигры и агрессия: Основные тенденции зарубежных исследований. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 3, 169–199. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.03.09>
Ponomareva, E.S. (2022). Video Games and Aggression: Key Trends in Foreign Research. *Moscow University Psychology Bulletin*, 3, 169–199. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.03.09>
5. Руднова, Н.А., Корниенко, Д.С., Волкова, Е.Н., Исаева, О.М. (2023). Цифровая родительская медиация и ее связь с показателями психологического благополучия детей школьного возраста. *Наука телевидения*, 19(1), 175–198. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198>
Rudnova, N.A., Kornienko, D.S., Volkova, E.N., Isaeva, O.M. (2023). Digital Parental Mediation and Its Connection to Psychological Well-being Indicators in School-Aged Children. *The Art and Science of Television*, 19(1), 175–198. (In Russ.). <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198>
6. Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е. (2024). Отношение к персонажам мультфильма у старших дошкольников в зависимости от идентификации детей с основными героями. *Национальный психологический журнал*, 19(4), 11–25. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0401>
Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antuf`eva, N.E. (2024). Preschoolers' Attitudes Toward Cartoon

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

Characters Depending on Their Identification with the Main Heroes. *National Psychological Journal*, 19(4), 11–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0401>

7. Eirich, R., McArthur, B.A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D.A., Madigan, S. (2022). Association of Screen Time With Internalizing and Externalizing Behavior Problems in Children 12 Years or Younger: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 79(5), 393–405. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0155>
8. Jing, M., Ye, T., Kirkorian, H.L., Mares, M.-L. (2023). Screen media exposure and young children's vocabulary learning and development: A meta-analysis. *Child Development*, 94, 1398–1418. <https://doi.org/10.1111/cdev.13927>
9. Lowrie, T., Larkin, K. (2020). Experience, Represent, Apply (ERA): A Heuristic for Digital Engagement in the Early Years. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 131–147.
10. Madigan, S., McArthur, B.A., Anhorn, C., Eirich, R., Christakis, D.A. (2020). Associations Between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665–675. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>
11. Mallawaarachchi, S., Burley, J., Mavilidi, M., et al. (2024). Early Childhood Screen Use Contexts and Cognitive and Psychosocial Outcomes: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 178(10), 1017–1026. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.2620>
12. Neophytou, E., Manwell, L.A., Eikelboom, R. (2021). Effects of Excessive Screen Time on Neurodevelopment, Learning, Memory, Mental Health, and Neurodegeneration: a Scoping Review. *Int J Ment Health Addiction*, 19, 724–744. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00182-2>
13. Oswald, T.K., Rumbold, A.R., Kedzior, S.G.E., Moore, V.M. (2020). Psychological impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: A systematic scoping review. *PLOS ONE* 15(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725>
14. Pagani, L.S., Gilker Beauchamp, A., Kosak, L.-A., Harandian, K., Longobardi, C., Dubow, E. (2025). Prospective Associations Between Preschool Exposure to Violent Televiewing and Externalizing Behavior in Middle Adolescent Boys and Girls. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 22, 129. <https://doi.org/10.3390/ijerph22010129>
15. Panjeti-Madan, V.N., Ranganathan, P. (2023). Impact of Screen Time on Children's Development: Cognitive, Language, Physical, and Social and Emotional Domains. *Multimodal Technol. Interact*, 7, 52. <https://doi.org/10.3390/mti7050052>
16. Ponti, M. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Pediatrics and Child Health*, 28(3), 184–192. <https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
17. Saleme, P., Pang, B., Dietrich, T., Parkinson, J. (2020). Prosocial digital games for youth: A systematic review of interventions. *Computers in Human Behavior Report*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100039>

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

18. Satya-Murti, S. (1997). Evidence-based Medicine: How to Practice and Teach EBM. *JAMA*, 278, 168–170.
19. Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123–138.
20. Shatskaya, A., Gavrilova, M., Chichinina, E. (2023) Voluntariness and type of digital device usage: A study in terms of Vygotsky's cultural–historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14.
21. Strouse, G.A., Samson, J.E. (2021). Learning from video: A meta-analysis of the video deficit in children ages 0 to 6 years. *ChildDevelopment*, 92, 20–38.
22. Taylor, G., Sala, G., Kolak, J., Gerhardstein, P., Lingwood, J. (2024). Does adult-child co-use during digital media use improve children's learning aged 0–6 years? A systematic review with meta-analysis. *Educational Research Review*, 44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100614>
23. Vysotskaya, E., Lobanova, A. (2023). “Interstellar Wanderers:” Digital Support for Teaching Place Value Within the Activity Approach Framework. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(4), 21–36. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0402>

Информация об авторах

Маликат Шамильевна Михитаева, студент кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8764-3108>, e-mail: mikhitaevam@gmail.com

Маргарита Николаевна Гаврилова, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Information about the authors

Malikat Sh. Mikhitaeva, Student, Chair of Psychology of Education and Pedagogics, M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8764-3108>, e-mail: mikhitaevam@gmail.com

Margarita N. Gavrilova, PhD in Psychology, Researcher, Chair of Psychology of Education and Pedagogics, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University; Researcher at the Laboratory for Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Михитаева М.Ш., Гаврилова М.Н. (2026). Связь психического развития и обучения детей от 3 до 12 лет с использованием цифровых устройств: обобщение результатов метаанализов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 21—35.

Mikhitaeva M.Sh., Gavrilova M.N., (2026). Relationships between mental development and learning of children from 3 to 12 and digital device use: a summary of meta-analyses. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 21—35.

Вклад авторов

Михитаева М.Ш. – поиск, анализ и обобщение данных литературы, интерпретация результатов, написание текста рукописи.

Гаврилова М.Н. – обоснование концепции исследования (формулирование идеи и исследовательской цели), разработка методологии, редактирование текста рукописи; окончательное утверждение рукописи для публикации.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Malikat Sh. Mikhitaeva – search, analysis and synthesis of data, interpretation of results, writing the manuscript text.

Margarita N. Gavrilova – justification of the research concept (formulation of the research idea and purpose), development of methodology, editing of the manuscript text; final approval of the manuscript for publication.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Комиссией по этике научных исследований ФНЦ ПМИ (заключение от 19.12.2025 № 3)

Ethics Statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee for Scientific Research of the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Opinion No. 3 dated December 19, 2025)

Поступила в редакцию 27.02.2025
Поступила после рецензирования 26.08.2025
Принята к публикации 01.03.2025
Опубликована 30.03.2025

Received 2025.02.27.
Revised 2025.08.26.
Accepted 2025.03.01.
Published 2025.03.30

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Соотношение саморегуляции поведения и внутренней мотивации учебной деятельности во второй фазе младшего школьного возраста

И.Ю. Кулагина¹✉, Е.В. Апасова²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Московский психолого-социальный университет, Москва, Российская Федерация

✉ kulaginau@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Регуляторные и личностные особенности учащихся представляют собой психологические ресурсы достижения учебных целей. Основы и саморегуляции поведения, и автономной регуляции учебной деятельности закладываются в младшем школьном возрасте, но их соотношение изучено недостаточно. **Цель.** Соотнесение показателей саморегуляции поведения и автономной регуляции учебной деятельности во второй фазе младшего школьного возраста. **Гипотезы.** Компоненты структуры саморегуляции поведения детей связаны с внутренней мотивацией как основой автономной регуляции учебной деятельности. На границе младшего школьного и подросткового возрастов происходит качественная перестройка характера связей между саморегуляцией поведения и учебной мотивацией. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 179 детей: 87 учеников 3-их классов ($M = 9,02$, $SD = 0,45$, 44,8% девочек) и 92 ученика 4-ых классов ($M = 10,05$, $SD = 0,63$, 47,8% девочек) московских школ. Саморегуляция поведения оценивалась с помощью методики ССПД-М1 В.И. Моросановой, мотивация и автономная регуляция учебной деятельности – с помощью опросника SRQ-A Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, М.Ф. Линча. **Результаты.** Показано, что с компонентами саморегуляции поведения связаны внутренняя мотивация (познавательная и саморазвития) и идентифицированная мотивация, отражающая личную значимость обучения. В 4-ом классе образуется значительно большее количество связей между компонентами саморегуляции поведения и учебными мотивами по сравнению с 3-им классом. **Выводы.** Развитие внутренней мотивации в рамках учебной деятельности важно не только для развития мотивационно-потребностной сферы младших школьников, но и для развития саморегуляции их поведения. Эти психолого-педагогические задачи особенно актуальны в конце обучения в начальной школе.

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

Ключевые слова: саморегуляция поведения, автономная регуляция учебной деятельности, учебная мотивация, внутренняя мотивация, младший школьный возраст

Для цитирования: Кулагина, И.Ю., Апасова, Е.В. (2025). Соотношение саморегуляции поведения и внутренней мотивации учебной деятельности во второй фазе младшего школьного возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 36—51. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180102>

The relation between self-regulation of behavior and internal motivation of learning activities in the second phase of primary school age

I.Yu. Kulagina¹✉, E.V. Apasova²

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Moscow University of Psychology and Social Sciences, Moscow, Russian Federation

✉ kulaginaiu@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The regulatory and personal characteristics of students represent psychological resources for achieving learning goals. Basics of self-regulation of behavior and autonomous regulation of learning activities are found in primary school age, but their ratio is not well studied. **Objective.** Correlation of indicators of self-regulation of behavior and autonomous regulation of educational activity in the second phase of primary school age. **Hypothesis.** The components of the structure of self-regulation of children's behavior are related to internal motivation as the basis for autonomous regulation of learning activities. At the border of primary school age and adolescence, there is a qualitative restructuring of the character of the links between self-regulation of behavior and educational motivation. **Methods and materials.** The study involved 179 children: 87 third-grade students ($M = 9,02$, $SD = 0,45$, 44,8% girls) and 92 fourth-grade students ($M = 10,05$, $SD = 0,63$, 47,8% girls) of Moscow schools. Self-regulation of behavior was assessed using the SSPD-M1 method by V.I. Morosanova, motivation and autonomous regulation of educational activity – using the SRQ-A questionnaire by T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, M.F. Lynch. **Results.** It is shown that components of behavior self-regulation are associated with intrinsic motivation (cognitive and self-development) and identified motivation, reflecting the personal importance of learning. In the 4th grade, a significantly greater number of connections are formed between the components of self-regulation of behavior and learning motives compared to the 3rd grade. **Conclusions.** The development of internal motivation in the framework of educational activities is important not only for the development of the motivational-need sphere of younger schoolchildren, but also for the development of self-regulation of their behavior. These

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

psychological and pedagogical tasks are especially relevant at the end of primary school education.

Keywords: self-regulation of behavior, autonomous regulation of learning activities, learning motivation, intrinsic motivation, primary school age

For citation: Kulagina, I.Yu., Apasova, E.V. (2025). The relation between self-regulation of behavior and internal motivation of learning activities in the second phase of primary school age. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 36—51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180102>

Введение

Одним из актуальных направлений современных исследований является определение возрастных закономерностей и особенностей развития общей способности к саморегуляции (Моросанова, 2022).

Представления о саморегуляции в психологии различны. С одной стороны, саморегуляция может редуцироваться до одной функции, например, контроля. С другой стороны, вписываться в широкий круг близких понятий, таких как самостоятельность, субъектность, агентность (agency), автономия и др. (Леонтьев, 2024). Могут проводиться параллели между развитием саморегуляции и самодетерминацией.

Принятая в отечественной психологии модель саморегуляции, разработанная О.А. Конопкиным и В.И. Моросановой, включает функциональные компоненты, реализуемые благодаря частным регуляторным процессам (планирование целей, моделирование необходимых для достижения цели условий, программирование действий, контроль, оценка и коррекция результатов), и регуляторно-личностные свойства (гибкость процесса регуляции, самостоятельность, ответственность и др.). Саморегуляция рассматривается как универсальный психологический ресурс достижения целей и саморазвития человека (Моросанова, 2022; Моросанова, Бондаренко, 2015).

В онтогенезе происходит становление системы осознанной саморегуляции отдельных видов деятельности и поведения в целом. Крайне важным этапом в связи с этим оказывается младший школьный возраст – время интенсивного развития произвольности, прежде всего из-за включения ребенка в учебную деятельность и организации всей школьной жизни с ее нормативами.

В зарубежной психологии изучается саморегулируемое обучение (self-regulated learning) в начальной школе. Для этого этапа получения образования наиболее эффективной считается модель саморегулируемого обучения, созданная на основе социально-когнитивной теории А. Бандуры, поскольку выраженные в ней мотивационные и эмоциональные аспекты саморегуляции особенно важны для успеваемости детей (Фомина, 2022). Для формирования у учеников стратегии саморегулируемого обучения и повышения его эффективности наиболее значимы установка детей младшего школьного возраста на развитие и вера в свои способности. Установка на развитие является более сильным предиктором саморегулируемого обучения, чем самоэффективность и ценность изучения учебной дисциплины (Bai, Jing, 2023; Bai, Guo, 2021; Nakata, Takeuchi, McEown, 2025). К внешним факторам относят поощрение

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

учителями саморегулируемого обучения и использование онлайн и смешанных форм обучения (Xu et al., 2022; Šimić Šašić, Atlaga, 2024).

Исследования, проведенные в начальных классах школы, в основном во время ее окончания (что соответствует второй фазе младшего школьного возраста), позволяют представить связи различных аспектов саморегуляции и условий обучения. В частности, показано, что контроль в учебной деятельности повышается при организации самостоятельной оценки детьми полученных ими результатов (Oudman, van de Pol, van Gog, 2022), адаптивные технологии обучения, применяемые при трудностях контроля, повышают регуляцию поведения и постановку целей, но не результативность учебной работы (Horvers et al., 2024). Установлены связь саморегуляции и социальных отношений (Pagado et al., 2025), в частности – поддержки учителя при опосредующей роли мотивации ученика (Bai et al., 2025), связь самоконтроля, интереса к учебному предмету и достижений в учебе (Zheng, You, Luo, 2025), опосредование саморегуляцией влияния внутренней мотивации на школьную успеваемость (Li, Yao, Zhu, 2024). Отмечается, что саморегуляция более развита у девочек, чем у мальчиков (Sáez-Delgado et al., 2024). При изучении саморегуляции выделяются как позитивные показатели (постановка целей, самостоятельное планирование, самоконтроль, самодисциплина, самооценка, проявление инициативы и др.), так и негативные показатели, отражающие используемые детьми стратегии в рамках учебной деятельности – избегание учебной работы, сосредоточение на минимальных требованиях (Puspita et al., 2024; Pagado et al., 2025; Šimić Šašić, Atlaga, 2024).

Данные, полученные в исследованиях отечественных психологов, подчеркивают связь особенностей развития саморегуляции во второй фазе младшего школьного возраста с психологическим благополучием детей. Общий уровень саморегуляции связан с удовлетворенностью школой, семьей и собой, а также с успеваемостью. При этом с удовлетворенностью школой связаны все регуляторные показатели, с удовлетворенностью отношениями в семье – большинство регуляторных показателей, за исключением гибкости. Последнее подтверждает представления об оценке родителями ребенка младшего школьного возраста прежде всего как ученика, субъекта учебной деятельности, относительно самостоятельного и ответственного. С удовлетворенностью собой, позитивным самоотношением связаны такие компоненты саморегуляции, как планирование, оценка результатов, самостоятельность и ответственность. Установлено, что моделирование является значимым предиктором благополучия в школе, а ответственность – значимым предиктором позитивного самоотношения (Фомина, Моросанова, 2019; Фомина, Ефимова, Моросанова, 2018). При этом у младших школьников ответственность выражена в большей степени, чем самостоятельность (Липская, 2024).

При изучении саморегуляции в период перехода учеников из начальных в средние классы показано, что уровень саморегуляции, достигнутый к концу обучения в начальной школе, является прогностическим ресурсом психологического благополучия и успеваемости на следующем, более сложном этапе обучения. К наиболее важным в этом плане показателям относятся планирование, программирование, оценка и гибкость (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019).

Развитая саморегуляция предполагает наличие мотивации, которую принято называть внутренней. Если ребенок к концу младшего школьного возраста становится субъектом учебной деятельности или приближается к этой позиции, он ориентируется на содержание и

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

процесс этой деятельности, а также на развитие своих способностей, в меньшей степени зависит от стимуляции и контроля со стороны взрослых. Он как бы смещается в мотивационном континууме от полюса внешней к полюсу внутренней мотивации. В то же время для младшего школьного возраста характерна относительно равномерная выраженность различных учебных мотивов, что определяет сглаженный мотивационный профиль (Цой, Кулагина, 2022). Для детей важна внешняя стимуляция: признание в школе их учебных достижений повышает учебную мотивацию, вынужденное посещение дополнительных занятий, организованных с целью ликвидации пробелов в знаниях, вызывает ощущение неблагополучия и снижает мотивацию (Abzhanova et al., 2025; Bruijn et al., 2025). У успешных одаренных младших школьников, имеющих ярко выраженные познавательные потребности, но находящихся в стандартных условиях обучения, снижается внутренняя мотивация и усиливается внешняя регуляция учебной деятельности (Hornstra et al., 2023).

В последнее время психологи, изучая учебную мотивацию в русле теории Э. Деси и Р. Райана и используя соответствующий методический инструментарий, получают показатели выраженности отдельных видов мотивации и показатель «индекс автономии», т.е. показатель автономной (внутренней) регуляции учебной деятельности (Gordeeva, Sychev, Lynch, 2020).

Цель данного исследования – соотнести показатели саморегуляции поведения и автономной регуляции учебной деятельности во второй фазе младшего школьного возраста.

Гипотезы исследования. Компоненты структуры саморегуляции поведения детей связаны с внутренней мотивацией как основой автономной регуляции учебной деятельности. На границе младшего школьного и подросткового возрастов происходит качественная перестройка характера связей между саморегуляцией поведения и учебной мотивацией.

Материалы и методы

Выборка. Исследование проведено в двух московских школах в 2023 и 2024 гг.; в нем приняли участие 87 учеников 3-их классов (48 мальчиков и 39 девочек, $M = 9,02$, $SD = 0,45$) и 92 ученика 4-ых классов (48 мальчиков и 44 девочки, $M = 10,05$, $SD = 0,63$). Общее количество испытуемых – 179 детей младшего школьного возраста.

Исследование проводилось весной, в конце учебного года, в группах учащихся. Дети заполняли бланки с представленными на них текстом и рисунками и после прослушивания инструкции имели возможность задать психологу уточняющие вопросы. Исследование проводилось на добровольной основе (от родителей испытуемых было получено информированное согласие). Все стадии исследования соответствуют законодательству и нормативным документам исследовательских организаций.

Методики исследования:

– экспресс-методика «Стиль саморегуляции поведения детей», вариант для детей 9-16 лет ССПД-М1 В.И. Моросановой (Моросанова, Бондаренко, 2015);

– опросник академической саморегуляции для начальных и средних классов – адаптированный опросник Райана и Коннелла SRQ-A (Gordeeva, Sychev, Lynch, 2020).

Экспресс-методика В.И. Моросановой позволяет получить ряд показателей осознанной саморегуляции поведения. Планирование отражает особенности постановки целей, в том числе дальних, и возможность их реализации. Моделирование предполагает осознание условий достижения целей и адекватность действий в наличной ситуации. Программирование

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
 Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
 мотивации учебной деятельности во второй фазе
 младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
 The relation between self-regulation of behavior and
 internal motivation of learning activities in the
 second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

заключается в разработке и коррекции программ действий, организации их во времени, что противопоставляется импульсивным действиям, основанным на пробах и ошибках. Оценивание результатов включает в себя адекватную самооценку, критичность в оценке своего поведения. Под гибкостью имеется в виду пластичность всех регуляторных процессов, что дает возможность успешно действовать в изменившихся условиях. Самостоятельность подразумевает стремление и умение действовать автономно, без внешней помощи. Ответственность характеризуется стремлением выполнить порученное и довести дело до конца.

Опросник академической саморегуляции Т.О. Гордеевой дает возможность определить выраженность учебных мотивов разного типа и (по соотношению внутренней и внешней стимуляции) уровень автономной регуляции учебной деятельности.

Для математической обработки данных было использовано программное обеспечение SPSS Statistics 18.00. Поскольку при проверке нормальности распределения (критерий Колмогорова–Смирнова) установлено, что большинство переменных имеет распределение, отличающееся от нормального, применялись критерий U Манна-Уитни, коэффициент корреляции ρ Спирмена.

Результаты

При проведении исследования были получены результаты, отражающие уровни развития компонентов саморегуляции поведения и учебной мотивации детей младшего школьного возраста (табл. 1). При сравнении с нормативными показателями (Моросанова, Бондаренко, 2015) установлено, что все компоненты саморегуляции представлены как в 3-их, так и в 4-ых классах, в основном на низком (около 50% учеников) и среднем (около 30% учеников) уровнях. У учеников 4-го класса в сравнении с третьеклассниками несколько выше показатели оценки поведения (на уровне тенденции, $p = 0,09$). В 3-ем и 4-ом классах сходно и большинство мотивационных показателей; к окончанию начальной школы менее выраженной оказывается только внутренняя мотивация – познавательная мотивация и мотивация саморазвития ($p \leq 0,05$).

Таблица 1 / Table 1

Показатели саморегуляции поведения и учебной мотивации детей, обучающихся в 3 и 4 классах (средние значения), и значимость различий между ними (критерий Манна-Уитни)

Indicators of self-regulation of behavior and learning motivation of children, studying in 3 and 4 grades (average values) and significance of differences between them (Mann-Whitney criteria)

Показатели / Indicators	3 класс / 3 grade		4 класс / 4 grade		Значимость различий	
	Среднее / Average	Стандартное отклонение /	Среднее / Average	Стандартное отклонение /	U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторонняя)

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
 Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
 мотивации учебной деятельности во второй фазе
 младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
 The relation between self-regulation of behavior and
 internal motivation of learning activities in the
 second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

		Standard deviation		Standard deviation		
Планирование / Planning	4,36	1,29	3,98	1,56	3510,0	0,14
Моделирование / Modeling	4,70	1,34	4,76	1,13	3947,0	0,87
Программирование / Programming	3,87	1,44	4,08	1,36	3705,5	0,38
Оценка результатов / Evaluation of results	3,83	1,39	4,17	1,37	3425,5	0,09
Гибкость / Flexibility	4,16	1,39	4,26	1,47	3804,5	0,56
Самостоятельность / Independence	4,41	1,32	4,29	1,50	3894,5	0,75
Ответственность / Responsibility	3,91	1,39	4,05	1,48	3747,0	0,45
Общий показатель саморегуляции / General indicator of self-regulation	29,24	5,85	29,38	6,19	3967,5	0,92
Познавательная / Intrinsic: to know	3,03	0,84	2,75	0,83	3194,0	0,02
Саморазвитие / Self- development	3,47	0,63	3,31	0,64	3266,5	0,03
Идентифицированная / Identified	3,21	0,68	3,11	0,64	3554,5	0,19
Позитивная интроецированная / Introjected positive	2,95	0,93	2,79	0,80	3439,5	0,10
Негативная интроецированная / Introjected negative	2,94	0,89	2,91	0,78	3722,5	0,42
Общая экстернатальная / External general	2,81	0,88	2,67	0,78	3561,0	0,20
Экстернатальная (учитель) / External (teacher)	2,57	0,86	2,52	0,76	3812,0	0,58
Индекс автономии / RAI	0,57	1,00	0,44	0,95	3788,5	0,54

В соответствии с целью исследования проведен корреляционный анализ. Как видно из табл. 2 и 3, в 3-ем классе существенно меньше связей между показателями саморегуляции поведения и учебной мотивации, чем в 4-ом классе. Наибольшее количество связей у

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
 Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
 мотивации учебной деятельности во второй фазе
 младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
 The relation between self-regulation of behavior and
 internal motivation of learning activities in the
 second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

третьеклассников наблюдается по параметрам «гибкость» и «ответственность». Гибкость поведения связана с познавательной мотивацией, мотивацией саморазвития и идентифицированной мотивацией, отражающей личную ценность обучения для школьника. Ответственность тоже связана с внутренней мотивацией – познавательной мотивацией и мотивацией саморазвития. На следующем этапе обучения, в четвертом классе, с внутренней и идентифицированной мотивацией связаны уже все компоненты саморегуляции, кроме планирования. И в 3-ем, и в 4-ом классах общий показатель саморегуляции поведения связан с индексом автономии – показателем автономной регуляции учебной деятельности.

Таблица 2 / Table 2

Связи между показателями осознанной саморегуляции поведения и учебной мотивации детей, обучающихся в третьем классе (N = 87, коэффициент корреляции Спирмена/асимптотическая значимость)

Links between indicators of conscious self-regulation of behavior and educational motivation of children in the third grade (N = 87, Spearman correlation coefficient/asymptotic significance)

Показатели / Indicators	ПМ / IM	МС / SM	ИД / ID	ИП / IP	ИН / IN	ЭМ / EM	ЭУ / ET	RAI
Планирование / Planning	0,149	-0,029	0,017	- 0,110	- 0,047	0,028	-0,025	0,000
Моделирование / Modeling	0,028	0,090	0,215*	- 0,172	- 0,146	-0,102	-0,079	0,109
Программирование / Programming	0,274*	0,171	0,143	0,052	- 0,123	-0,110	-0,145	0,315**
Оценка результатов / Evaluation of results	0,186	0,178	0,141	0,058	- 0,032	-0,197	0,072	0,198
Гибкость / Flexibility	0,236*	0,240*	0,255*	0,173	0,042	-0,111	-0,147	0,304**
Самостоятельность / Independence	0,134	-0,023	0,111	0,026	- 0,054	-0,073	-0,147	0,158
Ответственность / Responsibility	0,311**	0,220*	0,096	0,110	0,020	-0,143	-0,118	0,326**
Общий показатель саморегуляции / General indicator of self-regulation	0,275**	0,165	0,192	- 0,008	- 0,073	-0,170	-0,127	0,312**

Примечание: ПМ – познавательная мотивация, МС – мотивация саморазвития, ИД – идентифицированная мотивация, ИП – позитивная интроецированная мотивация, ИН – негативная интроецированная мотивация, ЭМ – общая экстерналиная мотивация, ЭУ – экстерналиная мотивация (учитель), RAI – индекс автономии; ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Note: IM – intrinsic motivation: to know, SM – self-development, ID – identified regulation, IP – introjected positive regulation, IN – introjected negative regulation, EM – external regulation: general, ET – external regulation: teacher, RAI – autonomy index RAI – autonomy index; ** – correlation is significant at the 0,01 level (two-sided); * – correlation is significant at the 0,05 level (two-sided).

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
 Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
 мотивации учебной деятельности во второй фазе
 младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
 The relation between self-regulation of behavior and
 internal motivation of learning activities in the
 second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

Таблица 3 / Table 3

**Связи между показателями осознанной саморегуляции поведения и учебной мотивации
 детей, обучающихся в четвертом классе (N = 92, коэффициент корреляции**

Спирмена/асимптотическая значимость)

**Links between indicators of conscious self-regulation of behavior and educational motivation
 of children in the fourth grade (N = 92, Spearman correlation coefficient/asymptotic
 significance)**

Показатели / Indicators	ПМ / IM	МС / SM	ИД / ID	ИП / IP	ИН / IN	ЭМ / EM	ЭУ / ET	RAI
Планирование / Planning	0,181	0,103	0,207*	0,096	0,227*	0,149	0,149	0,020
Моделирование / Modeling	0,302**	0,224*	0,228*	0,086	0,069	-0,219*	-0,129	0,336**
Программирование / Programming	0,462**	0,320**	0,479**	0,110	0,300**	0,087	-0,033	0,271**
Оценка результатов / Evaluation of results	0,298**	0,271**	0,341**	-0,010	0,000	-0,197	-0,113	0,333**
Гибкость / Flexibility	0,407**	0,365**	0,452**	0,045	0,076	0,005	-0,023	0,308**
Самостоятельность / Independence	0,284**	0,212*	0,366**	0,122	0,038	0,065	0,098	0,113
Ответственность / Responsibility	0,327**	0,223*	0,356**	0,072	0,122	-0,037	0,028	0,166
Общий показатель саморегуляции / General indicator of self-regulation	0,504**	0,374**	0,541**	0,131	0,209*	0,022	0,005	0,326**

Примечание: ПМ – познавательная мотивация, МС – мотивация саморазвития, ИД – идентифицированная мотивация, ИП – позитивная интроецированная мотивация, ИН – негативная интроецированная мотивация, ЭМ – общая экстерналиная мотивация, ЭУ – экстерналиная мотивация (учитель), RAI – индекс автономии; ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Note: IM – intrinsic motivation: to know, SM – self-development, ID – identified regulation, IP – introjected positive regulation, IN – introjected negative regulation, EM – external regulation: general, ET – external regulation: teacher, RAI – autonomy index; ** – correlation is significant at the 0,01 level (two-sided); * – correlation is significant at the 0,05 level (two-sided).

Обсуждение результатов

При рассмотрении мотивационных показателей следует отметить более низкий уровень внутренней мотивации в 4-ом классе по сравнению с 3-им. Эти данные соответствуют известной тенденции постепенного снижения учебной мотивации, начинающегося с 3-го класса, которая была выявлена в 1960-1970-ые годы (Божович, 2009) и подтверждена позже (Кулагина, Гани, 2011; Архиреева, 2015).

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

Но несмотря на то, что в 4-ом классе уровень внутренней мотивации является более низким, чем в 3-ем классе, сохраняется баланс между внутренней и внешней мотивацией, который определяет автономную регуляцию учебной деятельности на протяжении второй фазы младшего школьного возраста. Такой баланс, свойственный младшим школьникам, отмечается и в других исследованиях, в частности, при изучении мотивации обучения математике и иностранному языку (Mula, Naka, Sylhasi, 2024).

Что касается саморегуляции, то значимых различий между уровнями развития большинства ее компонентов в 3-ем и 4-ом классах не наблюдается. Последний год обучения в начальной школе дает несколько более высокие показатели только оценки результатов, что свидетельствует о повысившейся критичности детей по отношению к своему поведению, возможно, связанной с тревожностью, сопровождающей ожидание перехода в средние классы. Этот вопрос требует дополнительного изучения.

Значимая связь ($p \leq 0,01$) между общим показателем саморегуляции и индексом автономии подтверждает роль учебной деятельности в становлении системы саморегуляции поведения в младшем школьном возрасте. Включение ребенка в учебную деятельность, которая побуждается и направляется внешними и внутренними мотивами, не только образует новую, важную сферу его жизни, но и во многом определяет развитие личности, в частности – развитие регуляторных механизмов. Регуляция поведения детей в период их обучения в начальной школе предполагает регуляцию различных видов деятельности и общения, в первую очередь, – учебной деятельности как ведущей на данном возрастном этапе.

Представляют интерес связи отдельных компонентов саморегуляции и учебных мотивов. Полученные данные указывают на то, что сначала с мотивационной основой учебной деятельности связаны регуляторно-личностные свойства, а на границе с подростковым возрастом (в конце 4 класса) – и другие регуляторные процессы. Обращает на себя внимание отсутствие связи с внутренней учебной мотивацией планирования целей. Саморегуляция поведения осуществляется в более широком контексте, чем учебная деятельность и организация школьной жизни, предполагая постановку дальних целей – исполнения различных желаний, самореализации во взрослой жизни (что заложено в методике).

Полученные данные о связи компонентов саморегуляции поведения и внутренней мотивации учебной деятельности согласуются с выводами ряда исследований, в которых констатируются приоритет установки на развитие в саморегулируемом обучении (Bai, Jing, 2023), значимая роль интереса к учебному предмету в развитии самоконтроля (Zheng, You, Luo, 2025).

С негативной интроецированной мотивацией, отражающей чувства стыда и вины из-за непродуктивной учебы, к концу обучения в 4-ом классе связаны планирование целей и программирование своих действий. Возможно, негативные чувства, не способствующие повышению психологического благополучия ребенка (Гордеева, Сычев, Лункина, 2019), тем не менее могут внести свой вклад в развитие саморегуляции.

Единственная отрицательная (обратная) связь установлена между моделированием условий достижения цели и общей экстернальной мотивацией, которая в основном характеризуется давлением на ученика со стороны его родителей. Осознанию условий достижения близких и дальних целей, поставленных ребенком, не способствуют излишний контроль и жесткое руководство, осуществляемое взрослыми в семье.

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

Таким образом, подтвердились обе первоначально выдвинутые гипотезы.

Заключение

Уточнение особенностей развития саморегуляции в младшем школьном возрасте важно с позиций саморегулируемого обучения и становления целостной мотивационно-потребностной сферы детей. Полученные результаты позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Общий уровень саморегуляции поведения младших школьников связан с показателем автономной регуляции учебной деятельности, определяемым преобладанием внутренней мотивации.
2. С компонентами саморегуляции поведения связаны внутренняя мотивация (познавательная и саморазвития) и идентифицированная мотивация, отражающая личную значимость обучения.
3. В четвертом классе устанавливается значительно большее количество связей между компонентами саморегуляции поведения и мотивами, побуждающими и направляющими учебную деятельность, по сравнению с третьим классом.

К перспективам исследования относится изучение связей между саморегуляцией поведения и регуляцией учебной деятельности в следующем возрастном периоде – отрочестве.

Ограничения. Ограничениями исследования являются относительно небольшая выборка и отсутствие сравнительного анализа профилей саморегуляции и мотивации, характерных для детей, обучающихся в 3-их и 4-их классах, а также их специфики у мальчиков и девочек.

Limitations. The limitations of the study are the relatively small sample and the lack of a comparative analysis of the self-regulation and motivation profiles typical of children in grades 3 and 4, as well as their specifics in boys and girls.

Список источников / References

1. Божович, Л.И. (2009). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер. Vozhovich, L.I. (2009). *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg: Piter (In Russ.).
2. Архиреева, Т.В. (2015). Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста. *Культурно-историческая психология*, 11(2), 38—47. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110204>
Arkhireeva, T.V. (2015). Dynamics of Learning Motivation in Early School Age Children. *Cultural-Historical Psychology*, 11(2), 38—47. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2015110204>
3. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Лункина, М.В. (2019). Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы. *Психологическая наука и образование*, 24(3), 32—42. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lunkina, M.V. School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psychological Science and Education*, 24(3), 32—42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303>

- Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026) Соотношение саморегуляции поведения и внутренней мотивации учебной деятельности во второй фазе младшего школьного возраста *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 36—51.
- Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026) The relation between self-regulation of behavior and internal motivation of learning activities in the second phase of primary school age *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 36—51.
4. Кулагина, И.Ю., Гани, С.В. (2011). Развитие мотивации в младшем школьном возрасте. *Психологическая наука и образование*, 16(2), 102—109. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n2/42063
Kulagina, I.Yu., Gani, S.V. (2011). Development of motivation in primary school age. *Psychological Science and Education*, 16(2), 102—109. (In Russ.). https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n2/42063
 5. Леонтьев, Д.А. (2024). От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, 1, 142—161. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>
Leontiev, D.A. (2024). From the Phenomenon of Self-Sufficiency to the Mechanisms of Self-Determination. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 1, 142—161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>
 6. Липская, Т.А. (2024). Особенности субъектности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семьях с разным типом детско-родительских отношений. *Проблемы современного педагогического образования*, 82(4), 425—429.
Lipskaya, T.A. (2024). The peculiarities of subjectivity of primary school children raised in families with different types of child-parent relationships. *Problems of modern pedagogical education*, 82(4), 425—429. (In Russ.).
 7. Моросанова, В.И. (2022). Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 3(15), 57—82. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82>
Morosanova, V.I. (2022). Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research. *Theoretical and experimental psychology*, 15(3), 58—82. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-57-82>
 8. Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н. (2015). *Диагностика саморегуляции человека*. М.: Когито-Центр.
Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2015). *Diagnostics of human self-regulation*. Moscow: Cogito-Center. (In Russ.).
 9. Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н., Фомина, Т.Г. (2019). Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия. *Психологическая наука и образование*, 24(4), 5—21. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240401>
Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2019). Personality and Motivational Features and Conscious Self-Regulation in Early Adolescents with Different Dynamics of Psychological Well-Being. *Psychological Science and Education*, 24(4), 5—21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240401>
 10. Фомина, Т.Г. (2022). Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования. *Современная зарубежная психология*, 11(3), 27—37. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110303>
Fomina, T.G. (2022). Conceptual Approaches to the Analysis of Self-regulated Learning in Foreign Psychology. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 11(3), 27—37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110303>

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

11. Фомина, Т.Г., Ефимова, О.В., Моросанова, В.И. (2018). Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 10(2), 64—76. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100206>
Fomina, T.G., Eftimova, O.V., Morosanova, V.I. The Relationship of Subjective Well-being with Regulatory and Personality Characteristics in the Primary School Age Children. *Psychological-Educational Studies*, 10(2), 64—76. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100206>
12. Фомина, Т.Г., Моросанова, В.И. (2019). Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников. *Экспериментальная психология*, 12(3), 164—175. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120313>
Fomina, T.G., Morosanova, V.I. Specifics of relationship between conscious self-regulation, subjective well-being, and academic achievement of primary schoolchildren. *Experimental Psychology*, 12(3), 164—175. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120313>
13. Цой, Л.В., Кулагина, И.Ю. (2022). Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников. *Психолого-педагогические исследования*, 14(1), 3—16. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>
Tsoy, L.V., Kulagina, I.Yu. (2022). The Correlation of External Motivation and Agency Position in The Educational Activity of Primary School Students. *Psychological-Educational Studies*, 14(1), 3—16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>
14. Abzhanova, S., Aitenova, D., Orazbekuly, K., Narkulova, B. (2025). The effectiveness of primary school students' learning motivation enhancement by success situations. *Journal of Posthumanism*, 5(7), 1479—1495. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i7.2938>
15. Bai, B., Guo, W. (2021). Motivation and self-regulated strategy use: Relationships to primary school students' English writing in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 25(3), 378—399. <https://doi.org/10.1177/1362168819859921>
16. Bai, B., Jing, W. (2023). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*, 27(1), 207—228. <https://doi.org/10.1177/1362168820933190>
17. Bai, B., Zang, X., Song, H., Nie, Y. (2025). The relationship between teachers' support and students' self-regulation in ESL collaborative learning in Hong Kong primary schools: the mediating role of students' motivation. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Latest Articles. <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2533973>
18. Bruijn, A., Ehren, M., Meeter, M., Kortekaas-Rijlaarsdam, A. (2025). School and student characteristics related to primary and secondary school students' social-emotional functioning. *Frontiers in Education*, 10, Article 1514895. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1514895>
19. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lynch, M.F. (2020). The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(3), 113—131. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0308>

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

20. Hornstra, L., Mathijssen, S., Denissen, J., Bakx, A. (2023). Academic motivation of intellectually gifted students and their classmates in regular primary school classes: A multidimensional, longitudinal, person- and variable-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 107(4), Article 102345. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102345>
21. Horvers, A., Kooi, R., Knoop-van Campen, C., Dijkstra, R., Baars, M., Molenaar, I. (2024). How does co-regulation with Adaptive Learning Technologies affect primary school students' goal-setting, regulation of practice behavior and learning outcomes? *Frontiers in Education*, 9, Article 1435483. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1435483>
22. Li, Q., Yao, Y., Zhu, X. (2024). The association between writing motivation and performance among primary school students: considering the role of self-efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), Article 1722. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04298-2>
23. Mula, M., Naka, L., Sylhasi, F. (2024). Intrinsic and Extrinsic Motivation of Primary School Students for Mathematics and English as a Foreign Language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(1), 191—202. <https://doi.org/10.26822/iejee.2024.372>
24. Nakata, Y., Takeuchi, O., McEown, M.S. (2025). Ability beliefs: Why believing in your ability matters in self-regulated language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 15(2), 375—399. <https://doi.org/10.14746/ssllt.48246>
25. Oudman, S., van de Pol, J., van Gog, T. (2022). Effects of self-scoring their math problem solutions on primary school students' monitoring and regulation. *Metacognition and Learning*, 17, 213—239. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09281-9>
26. Pagado, A.M., Balantucas, R.G., Belacho, D.I., Cuasito, K.P., Dionisio, A.R., Gamarcha, K.S., Gervacio, V.K., Monjas, L.M.B., Penpeña, A.G., Polinar, F.G., Ringcunada, R.V., Clamares, K.J.M., Pelanda, A.M.O. (2025). The Relationship between Perceptual Learning Style and Social Relationship to Student's Academic Self-Regulation. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, IX(III), 1907—1923. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.90300150>
27. Puspita, J.A., Puspitasari, A.D., Febriyanto, P.T., Azzahra', F. (2024). Analysis of Pancasila Learner Profile Sub-element of Self-Regulation of Phase B Elementary School Students. *BASICA; Journal of Arts and Science in Primary Education*, 4(2), 49—56. <https://doi.org/10.37680/basicav4i2.6353>
28. Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Bizama, M., Navarrete, J. (2024). Self-regulation of learning in Chilean primary school students: Validation of an instrument and differences by sex and grade. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 311—333. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4057>
29. Šimić Šaić, S., Atlaga, M. (2024). Student perception of teacher encouragement of self-regulated learning and its relationship with self-regulation learning strategies. *Frontiers in Education*, 9, Article 1407584. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1407584>
30. Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., Kogut, A. (2022). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*, 42(16), 2911—2931.
<https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>

31. Zheng, P., You, Y., Luo, G. (2025). Math Interest on Primary School Students' Mathematics Achievement: Self-Control/Resilience Chain Mediation. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 43(5), 488—501. <https://doi.org/10.1177/07342829251326435>

Информация об авторах

Ирина Юрьевна Кулагина, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: kulaginaiu@mgppu.ru

Екатерина Викторовна Апасова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики, факультет психолого-педагогического и специального образования, Московский психолого-социальный университет (ОАНО ВО МПСУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>, e-mail: aev3aev@mail.ru

Information about the authors

Irina Yu. Kulagina, Candidate of Science (Psychology), Professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: kulaginaiu@mgppu.ru

Ekaterina V. Apasova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of General and Special Pedagogy, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Moscow University of Psychology and Social Sciences, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>, e-mail: aev3aev@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы внесли равный вклад в концепцию, проведение исследования, анализ данных и подготовку рукописи.

Contribution of the authors

All The authors contributed equally to the research, data analysis, and preparation of this manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. (2026)
Соотношение саморегуляции поведения и внутренней
мотивации учебной деятельности во второй фазе
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 36—51.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. (2026)
The relation between self-regulation of behavior and
internal motivation of learning activities in the
second phase of primary school age
Psychological-Educational Studies, 18(1), 36—51.

Декларация об этике

Сбор эмпирических данных проводился анонимно. Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено ближайшими родственниками младших школьников.

Ethics statement

The collection of empirical data was carried out anonymously. Written informed consent to participate in this study was provided by the close relatives of the younger schoolchildren.

Поступила в редакцию 09.07.2025
Поступила после рецензирования 24.10.2025
Принята к публикации 01.12.2025
Опубликована 30.03.2026

Received 2025.07.09
Revised 2025.10.24
Accepted 2025.12.01
Published 2026.03.30

Научная статья | Original paper

Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста

А.В. Конокотин¹✉, А.В. Любанова¹, Н.П. Радчикова¹, С.П. Санина¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ konokotinov@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Работа направлена на изучение сформированности и качественных особенностей субъектной позиции (позиции учащегося) и мотивации учебной деятельности у учащихся младшего школьного возраста. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке учащихся младшего школьного возраста, в которую вошли учащиеся третьих (N = 923) и четвертых (N = 990) классов. Средний возраст респондентов составил $9,5 \pm 0,6$ лет (медиана = 10 лет), 49,7% женского пола. **Методики.** Опросник академической саморегуляции и «Субъектная позиция». **Результаты.** Уровень субъектной/объектной позиции существенно не меняется от третьего к четвертому классу, при этом субъектная позиция выражена сильнее всего, чуть менее представлена объектная позиция и еще менее выражена негативная позиция. Среди мотивационных характеристик преобладают внутренняя мотивация (как познавательная, так и саморазвития), идентифицированная мотивация и позитивная интроецированная мотивация. Менее всего представлены экстернальные мотивы. Наблюдается незначительное снижение показателей академической саморегуляции к четвертому классу, а также меняется характер связей между изучаемыми переменными: связи субъектной позиции с показателями академической саморегуляции слабеют, а связи объектной позиции с показателями академической саморегуляции – усиливаются. **Выводы.** Показано, что заложенные в современных федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования личностные образовательные результаты достигаются частично: у учащихся отмечается достаточно высокий уровень сформированности субъектной позиции, то есть активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании, однако обнаруживаются проблемы в сохранении учебной мотивации, которая демонстрирует тенденцию к постепенному снижению к завершению младшего школьного возраста.

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)
Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)
Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, теория деятельности, развивающее образование, личностные образовательные результаты, диагностика образовательных результатов, субъектная позиция, учебная мотивация

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Психологическая диагностика для оценки метапредметных компетенций и личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования».

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/175>

Для цитирования: Конокотин, А.В., Лобанова, А.В., Радчикова, Н.П., Санина, С.П. (2026). Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 52—68.
<https://doi.org/10.17759/psyedu.2026000001>

Specificity of subjective position and learning motivation among primary school students

A.V. Konokotin¹✉, A.V. Lobanova¹, N.P. Radchikova¹, S.P. Sanina¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ konokotinov@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The research is aimed at studying the formation and qualitative features of a subjective position and learning motivation among primary school students. The materials of an empirical study obtained on a sample of primary school-age students, which included students from third (N = 923) and fourth (N = 990) grades, are presented. The average age of the respondents was $9,5 \pm 0,6$ years (median = 10 years), 49,7% were female. **Methods and Materials.** The academic self-regulation and “Subjective Position” questionnaires were used. **Results.** The level of subjective/objective position does not change significantly from the third to the fourth grade, while the subjective position is most pronounced, the objective position is slightly less represented, and the negative position is even less pronounced. Among the motivational characteristics, intrinsic motivation (both cognitive and self-development), identified motivation and positive introjected motivation prevail. The least represented are external motives. There is a slight decrease in academic self-regulation indicators by the fourth grade, and the nature of connections between the

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)

Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)

Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

studied variables also changes: the links between the subjective position and academic self-regulation indicators weaken, while those between the objective position and academic self-regulation indicators strengthen. **Conclusions.** In the study has been shown that the personal educational outcomes embedded in the current Federal State Educational Standards for Primary General Education are achieved only partially: students demonstrate a fairly high level of formation of a subjective position, i.e., activity, initiative, inquisitiveness, and independence in learning. However, there are problems with maintaining academic motivation, which tends to gradually decrease by the end of the primary school age.

Keywords: cultural-historical psychology, activity theory, developmental education, personal educational outcomes, diagnostics of educational outcomes, subjective position, learning motivation

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02.09.2024 No. 073-00037-24-01 “Psychological Diagnostics for the Assessment of Meta-subject Competencies and Personal Results of Mastering the Basic Educational Program of Primary General Education by Students”.

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/175>

For citation: Konokotin, A.V., Lobanova, A.V., Radchikova, N.P., Sanina, S.P. (2026). Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 52—68. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.202600001>

Введение

Уже на протяжении более чем 100 лет остро стоит вопрос о том, что же является целевым ориентиром для системы отечественного образования. К середине 20-х годов XX века отчетливо сложилась ситуация, когда ученик оказывался в пассивной позиции *объекта* педагогической деятельности преподавателя, выступавшего своеобразным «транслятором» ограниченных как по своему объему, так и по содержанию, преимущественно устаревших, но, что еще более важно, статичных знаний. «Учитель выступает в роли простого источника знаний – пишет Л.С. Выготский в 1926 году, – справочной книги или словаря, учебника или демонстратора, – одним словом, вспомогательного средства, орудия воспитания» (Выготский, 1926, с. 336). В то же время открытия, происходившие в то время в отечественной психолого-педагогической науке, связанные, в первую очередь, с обоснованием *роли социальных взаимодействий в процессах обучения и развития, ведущей роли обучения по отношению к процессам развития* и, как следствие, появлением понятия «зона ближайшего развития», требовали изменения укоренившейся педагогической парадигмы. Исходя из обоснования фундаментальных закономерностей развития, Л.С. Выготский сформулировал новый принцип

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)

Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)

Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

обучения так: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» (Выготский, 1986, с. 251). Значительная роль в этом процессе отводилась активности самого ученика, который должен стать не пассивным «приемником» информации от учителя, а «...везде и всюду должен сам искать и добывать себе знания, даже тогда, когда он получает их от учителя... Для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими» (Выготский, 1926, с. 336).

Этот ключевой принцип обучения был разработан в трудах В.В. Давыдова, который специально указывал, что «...главным новообразованием младшего школьного возраста выступает *субъект* учебной деятельности» или «учащийся», желающий и умеющий учиться, способный к самостоятельному овладению нарастающим объемом знаний (Давыдов, 1996, с. 390). Формирование субъекта учебной деятельности для В.В. Давыдова неразрывно связано с развитием мотивационной сферы учащегося. Он отмечал, что «мотивация» выступает, с одной стороны, как необходимая предпосылка учебной деятельности, опирающаяся на внутреннюю потребность ребенка в изменении своего социального статуса, приобретении новой роли и нового положения в обществе (*социальный мотив*), с другой – как результат, новообразование учебной деятельности, в ходе становления которой изменяется иерархия движущих ее мотивов, возникают новые или более высокие уровни познавательных и социальных мотивов. В процессе становления учебной деятельности все большее значение для ребенка начинает приобретать то, что мы сегодня можем назвать «внутренними мотивами учения» – учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования, направленные не только на получение нового знания как такового, но и на совершенствование способов осуществления учебной деятельности, то есть на поиск новых способов мышления. Таким образом, выраженная субъектная позиция учащегося для В.В. Давыдова должна быть тесно связана с развитой внутренней мотивацией «самовоспитания», «самообразования», «самосовершенствования» и т.п.

Эти идеи продолжают в работах В.К. Зарецкого с коллегами, которые отмечают, что «...субъектная позиция, проявляющаяся как **активное и осознанное отношение к осуществляемой деятельности**, является тем внутренним ресурсом, который помогает ребенку развиваться в деятельности сразу по многим направлениям» (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014, с. 101), то есть по различным «векторам» зоны ближайшего развития (см. многовекторную модель зоны ближайшего развития (Зарецкий, Николаевская, 2019). Отмечается также тесная связь субъектной позиции учащихся с мотивацией учения. Авторы демонстрируют, что учащиеся со сформированной субъектной позицией «...обладают высокой мотивацией...», учащиеся с объектной позицией «заметно уступают в мотивации, однако в целом считают учебу интересной, хотя сами предметы бессмысленными...», учащиеся с негативной позицией «...обладают наихудшими показателями по учебной мотивации, учеба для них полностью лишена смысла и интереса...» (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014, с. 107). В свою очередь, мотивационные показатели тесно связаны не только с успешностью обучения (Изотова и др., 2024; Яшкова, 2024), но и с внешкольным обучением (Mikkelsen et al., 2023), и с психологическим благополучием ребенка (Grassinger et al., 2024).

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)

Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)

Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

Резюмируя свои рассуждения на данную тематику, В.В. Давыдов заключает: «...начальное обучение может быть подлинно развивающим только тогда, когда его прямая цель – формирование субъекта учения...» (Давыдов, 1996, с. 390). Сегодня данный целевой ориентир закреплен в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (в основе которого лежит системно-деятельностный подход) в системе личностных результатов освоения основной образовательной программы: формирование мотивации к познанию и обучению, познавательных интересов, активности, инициативности, любознательности и самостоятельности в познании (ФГОС НОО, 2021).

Следовательно, понимание того, как развивается у обучающихся субъектная позиция (позиция учащегося), мотивация учебной деятельности, является значимым с точки зрения понимания эффективности реализуемых в современной системе образования методов и технологий организации учебной деятельности детей для достижения целевых ориентиров, установленных современными ФГОС начального общего образования.

Целью настоящего исследования являлось изучение сформированности и качественных особенностей субъектной позиции и мотивации учебной деятельности у обучающихся младшего школьного возраста.

Материалы и методы

Участники исследования. Выборку исследования составили 1913 учащихся третьих (N = 923) и четвертых (N = 990) классов общеобразовательных государственных школ из разных регионов Российской Федерации (Самарская область (30,3%), Волгоградская область (25,0%), Москва и Московская область (11,8%), Свердловская область (3,2%), Республика Чувашия (29,7%). Возраст респондентов колебался от 8 до 11 лет и в среднем составил $9,5 \pm 0,6$ лет (медиана = 10 лет). Выборка была сбалансирована по полу (951 девочка, 49,7%). Различий между 3 и 4 классами по полу также не наблюдается: 460 девочек (49,8%) в третьих классах и 491 девочка (49,6%) в четвертых классах ($\chi^2 = 0,01$; $df = 1$; $p = 0,92$).

Процедура. Исследование проводилось фронтально в компьютерной форме в группах от 12 до 20 человек одновременно по всем методикам, которые предъявлялись последовательно. Время тестирования не превышало 30 минут. Родители в письменной форме давали информированное согласие на участие ребенка в исследовании. Сбор эмпирических данных осуществлялся с сентября 2024 года по декабрь 2024 года.

Методики. В качестве теоретической основы диагностики личностных результатов обучающихся определена возрастно-нормативная модель развития, позволяющая оценивать процесс развития младших школьников в границах уровня образования (Исаев, Сафронова, 2024). В результате анализа психодиагностических методик, позволяющих оценивать сформированность личностных образовательных результатов у младших школьников, для данного исследования были отобраны две методики: опросник «Субъектная позиция», авторы – Ю.В. Зарецкий и др. (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014); методика «Опросник академической саморегуляции», авторы – Т.О. Гордеева и др. (Gordeeva, Sychev, Lynch, 2020). Опросник «Субъектная позиция» позволяет выявить особенности отношения младших школьников к учебной деятельности, а также обнаружить различные позиции по отношению к учению, включая субъектную, объектную и негативную (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина,

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)
 Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)
 Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

2014). Методика «Опросник академической саморегуляции» предназначена для измерения мотивации учебной деятельности учащихся и позволяет выявить различные типы внешней и внутренней мотивации (Gordeeva, Sychev, Lynch, 2020).

Статистический анализ. Для сравнения учащихся третьих и четвертых классов по каждой шкале каждой методики применялся непарный t-критерий Стьюдента. Для дополнительного сравнения профилей субъектной позиции и академической саморегуляции в разных классах применялся двухфакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с апостериорным критерием Тьюки. Эффекты дисперсионного анализа считались существенными при величине эффекта $\eta^2 \geq 0,06$ и существенными на уровне тенденции при величине $\eta^2 \geq 0,01$. Для установления связей между показателями академической саморегуляции и субъектной позицией учащихся использовался коэффициент корреляции Пирсона. Расчеты проводились в программе STATISTICA.

Результаты

Описательная статистика с результатами сравнения полученных данных приведена в табл. 1 и 2.

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики и результаты сравнения третьих (N = 923) и четвертых (N = 990) классов по методике «Субъектная позиция»
Descriptive statistics and comparison results of third (N = 923) and fourth (N = 990) grades according to the “Subject Position” Technique

Шкала методики / Scale of Technique	M ± s		t-критерий Стьюдента / Student's t-test		
	3 класс / 3 grades	4 класс / 4 grades	t	p	d
Субъектная позиция / Subject Position	8,95±2,56	9,05±2,32	-0,88	0,378	—
Объектная позиция / Object Position	8,82±2,28	8,57±2,15	2,43	0,015	0,11
Негативная позиция / Negative Position	4,18±2,35	4,21±2,26	-0,33	0,744	—

Примечание: M – среднее арифметическое, s – стандартное отклонение, t – эмпирическое значение t-критерия Стьюдента (df = 1911), p – уровень статистической значимости t-критерия Стьюдента, d – оценка величины эффекта (d Коэна).

Note: M – average value, s – measure of data dispersion, t – empirical value of Student's t-test (with degrees of freedom df = 1911), p – level of statistical significance for Student's t-test, d – effect size estimate (Cohen's d).

Статистический анализ показывает, что из всех шкал методики «Субъектная позиция» различия обнаружены только по шкале «Объектная позиция», значения которой уменьшаются к четвертому классу. Тем не менее этот эффект мал (d Коэна = 0,11) и получен, скорее всего, из-за большого объема выборки. Эти выводы подтверждаются и результатами дисперсионного анализа. При сравнении профилей субъектной позиции в разных классах ни эффект

взаимодействия переменных *класс* и *шкала методики*, ни главный эффект переменной *класс* не оказались статистически значимыми ($F(2,3822) = 2,93$, $p = \text{н.з.}$ и $F(1,1911) = 0,39$, $p = \text{н.з.}$ соответственно), что также говорит об отсутствии изменения уровня субъектной/объектной позиции от третьего к четвертому классу. При этом эффект выраженности разных шкал достигает средней величины ($F(2,3822) = 2526,73$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,57$), что говорит о предпочтении некоторых позиций (рис. 1).

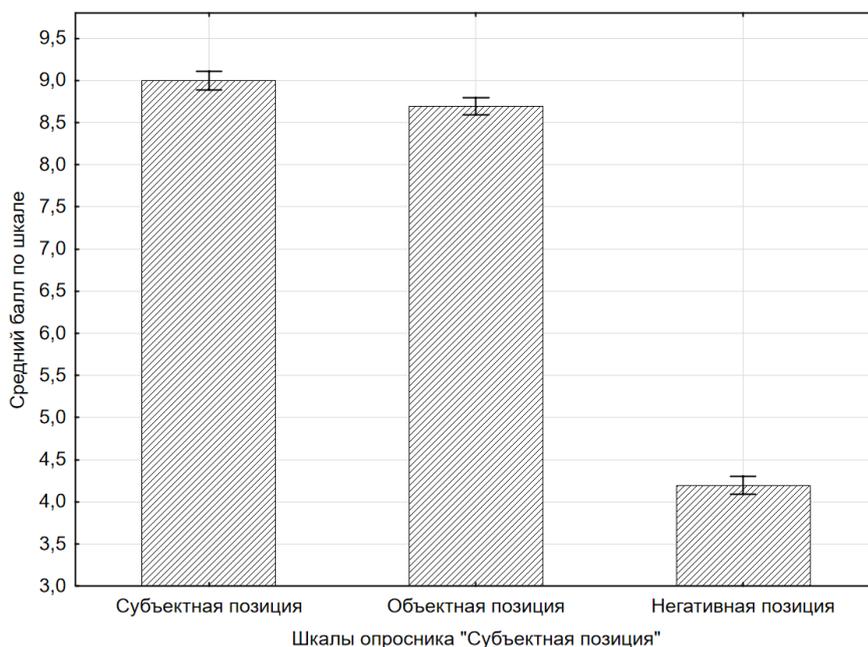


Рис. 1. Средние значения по шкалам методики «Субъектная позиция» для всей выборки учащихся $N = 1913$ (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Fig. 1. Average scores across scales of the “Subject Position” technique for the total sample of students $N = 1913$ (vertical segments represent the 95% confidence interval)

Субъектная позиция выражена сильнее всего (в среднем 9,0 баллов), статистически значимо меньше выражена объектная позиция (в среднем 8,7 балла, апостериорный критерий Тьюки $p < 0,001$), и еще менее выражена негативная позиция (в среднем 4,2 балла, апостериорный критерий Тьюки $p < 0,001$). При этом наблюдаются различия в степени выраженности субъектной, объектной и негативной позиции у младших школьников 3-х классов.

Таблица 2 / Table 2

Описательные статистики и результаты сравнения третьих ($N = 923$) и четвертых ($N = 990$) классов по опроснику академической саморегуляции
Descriptive statistics and comparison results of third ($N = 923$) and fourth ($N = 990$) grades according to the Academic Self-Regulation Questionnaire

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)
 Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)
 Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

Шкала методики / Scale of Questionnaire	M ± s		t-критерий Стьюдента / Student's t-test		
	3 класс / 3 grades	4 класс / 4 grades	t	p	d
Внутренняя познавательная мотивация / Internal Cognitive Motivation	3,20±0,80	3,05±0,81	3,97	0,001	0,18
Внутренняя мотивация саморазвития / Internal Self-Development Motivation	3,39±0,73	3,29±0,72	2,76	0,006	0,13
Идентифицированная мотивация / Identified Motivation	3,39±0,67	3,28±0,69	3,51	0,001	0,16
Позитивная интроецированная мотивация / Positive Introjected Motivation	3,26±0,74	3,17±0,78	2,76	0,006	0,13
Негативная интроецированная мотивация / Negative Introjected Motivation	3,09±0,82	3,04±0,82	1,36	0,173	–
Экстернальная мотивация (общая) / External Motivation (General)	2,80±0,81	2,70±0,84	2,84	0,005	0,13
Экстернальная мотивация (учитель) / External Motivation (Teacher)	2,88±0,78	2,83±0,80	1,55	0,122	–

Примечание: M – среднее арифметическое, s – стандартное отклонение, t – эмпирическое значение t-критерия Стьюдента ($df = 1911$), p – уровень статистической значимости t-критерия Стьюдента, d – оценка величины эффекта (d Коэна).

Note: M – average value, s – measure of data dispersion, t – empirical value of Student's t-test (with degrees of freedom $df = 1911$), p – level of statistical significance for Student's t-test, d – effect size estimate (Cohen's d).

Результаты сравнения по опроснику академической саморегуляции показывают большее количество статистически значимых различий между классами: всего по двум шкалам из семи не получено таких различий. Эффекты этих различий невелики, однако следует отметить тенденцию к снижению мотивации практически по всем шкалам методики к 4-му классу. Дисперсионный анализ показал отсутствие взаимодействия между переменными *класс* и *шкала методики* ($F(6,11466) = 1,43$, $p = 0,20$), что говорит о том, что все шкалы меняются примерно одинаково от 3-го к 4-му классу. Главный эффект переменной *класс* невелик (на уровне тенденции, $F(1,1911) = 14,51$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,01$), что подтверждает незначительное снижение всех мотивационных характеристик к четвертому классу. При этом главный эффект переменной *шкала методики* велик ($F(6,11466) = 278,42$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,13$), что говорит о ярко выраженном мотивационном профиле, характерном для учащихся и 3-их, и 4-ых классов (рис. 2).

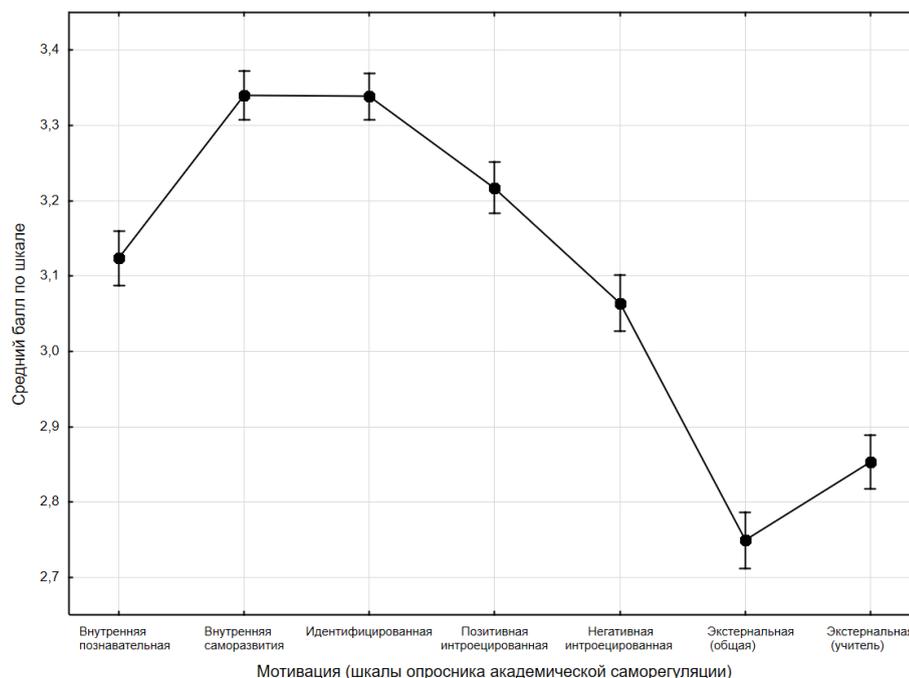


Рис. 2. Средние значения по шкалам опросника академической саморегуляции для всей выборки, N = 1913 (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Fig. 2. Average values across scales of the Academic Self-Regulation Questionnaire for the total sample, N = 1913 (vertical segments represent the 95% confidence interval)

Ярче всего выражены шкалы «внутренней мотивации саморазвития» и «идентификационной (идентифицированной) мотивации», которые не различаются между собой (апостериорный критерий Тьюки, $p = \text{н.з.}$). Все остальные шкалы различаются статистически значимо (апостериорный критерий Тьюки $p < 0,001$), что позволяет выстроить их иерархию. На втором месте находится позитивная интроецированная мотивация, которая превосходит внутреннюю познавательную мотивацию. Менее выражена негативная интроецированная мотивация, и на последних местах стоят «экстернатальные мотивации». При этом экстернатальная мотивация (учитель) превосходит общую экстернатальную мотивацию.

Для поиска взаимосвязей между мотивационными характеристиками и субъектной позицией был проведен корреляционный анализ отдельно для каждого класса. Статистически значимые коэффициенты корреляции представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Коэффициенты корреляции Пирсона ($p < 0,01$) между шкалами методик «Субъектная позиция» и «Опросник академической саморегуляции» для 3/4 классов
Pearson correlation coefficients ($p < 0,01$) between the scales of the “Subject Position” technique and the “Academic Self-Regulation Questionnaire” for grades 3/4

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)

Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)

Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

Шкалы опросника академической саморегуляции / Scale the Academic Self-Regulation Questionnaire	Шкалы методики «Субъектная позиция» / Scale of the “Subject Position” Technique		
	Субъектная позиция / Subject Position	Объектная позиция / Object Position	Негативная позиция / Negative Position
Внутренняя познавательная мотивация / Internal Cognitive Motivation	0,41 / 0,37	0,18 / 0,28	-0,37 / -0,38
Внутренняя мотивация саморазвития / Internal Self-Development Motivation	0,41 / 0,40	0,23 / 0,27	-0,36 / -0,42
Идентифицированная мотивация / Identified Motivation	0,47 / 0,42	0,23 / 0,29	-0,35 / -0,43
Позитивная интроецированная мотивация / Positive Introjected Motivation	0,35 / 0,27	0,28 / 0,37	-0,22 / -0,27
Негативная интроецированная мотивация / Negative Introjected Motivation	0,29 / 0,17	0,25 / 0,38	-0,14 / -0,16
Экстернальная мотивация (общая) / External Motivation (General)	0,09 / -	0,22 / 0,34	0,10 / 0,09
Экстернальная мотивация (учитель) / External Motivation (Teacher)	0,18 / -	0,26 / 0,38	- / -

Примечание: в серых (выделенных) ячейках представлены статистически значимые различия между коэффициентами корреляции в 3-их и 4-ых классах.

Note: the gray (highlighted) cells indicate statistically significant differences between correlation coefficients for third and fourth graders.

Корреляционный анализ показывает, что все шкалы методики «Субъектная позиция» довольно сильно связаны с показателями академической саморегуляции, при этом самые сильные связи наблюдаются для субъектной позиции с «внутренней познавательной мотивацией», «внутренней мотивацией саморазвития» и «идентифицированной мотивацией». Интересно, что характер связей меняется от 3-го к 4-му классу: связи субъектной позиции с различными типами мотивации падают, а связи объектной позиции – растут (статистически значимые увеличения и уменьшения корреляционных связей представлены в табл. 2 в серых ячейках).

Выводы и обобщения

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

- **Субъектная позиция**, являющаяся основой осознанной учебной деятельности, остается устойчивой и хорошо сформированной в возрастном периоде от 8 до 11 лет (3-4 класс).
- Наблюдается слабая, но статистически значимая тенденция к **снижению объектной позиции**, которая проявляется в готовности делать то, что

говорит учитель (родитель), определяемая требованиями и поощрениями взрослых. Это может свидетельствовать о начале естественного процесса «взросления» и постепенного перехода от внешней мотивации к внутренней.

- В иерархии мотивов учебной деятельности младших школьников 3-4 классов преобладает **«внутренняя мотивация саморазвития»**, характеризующаяся стремлением к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению мастерства и компетентности, и **«идентифицированная мотивация»**, характеризующаяся пониманием важности учебы для себя лично, осознанием учебной деятельности как лично значимой и основанной на собственном выборе.
- Чуть менее выраженными мотивами являются **«позитивная интроецированная мотивация»**, характеризующаяся стремлением гордиться своими достижениями в учебе, осуществлением учебной деятельности для получения внутреннего удовольствия от достигаемых результатов, но без полного принятия этих достижений как лично значимых целей, и **«внутренняя познавательная мотивация»**, характеризующаяся стремлением приобретать новые знания, вникать в изучаемый материал и понимать его, переживанием интереса от самого процесса познания.
- Наименее представленными в иерархии мотивов учебной деятельности младших школьников 3-4 классов являются **«общая экстерналиная мотивация»**, характеризующаяся переживанием необходимости следовать внешним требованиям, отсутствием принятия учения как лично значимого процесса, вызывающего внутренний интерес, вследствие чего учебная деятельность воспринимается как вынужденная, осуществляющаяся с целью избегания наказания или иных негативных социальных последствий, и **«экстерналиная мотивация, связанная с учителями»**, характеризующаяся стремлением соответствовать требованиям учителя, избегать его неодобрения.
- Отмечается **снижение уровня всех типов мотивации** от 3-го к 4-му классу. Это снижение носит статистически значимый характер.

Обсуждение результатов и заключение

Полученные в ходе настоящего исследования результаты были нами соотнесены с результатами других работ, направленных на изучение особенностей формирования и развития мотивации учащихся младшего школьного возраста, в том числе проведенных в различных дидактических системах. Так, данные о выраженности субъектной позиции у учащихся 3-4 классов соответствуют результатам, полученным Ю.В. Зарецким, В.К. Зарецким и И.Ю. Кулагиной при апробации и валидации методики «Субъектная позиция». Им удалось продемонстрировать, что «...субъектная позиция наиболее выражена в третьем классе и ее выраженность снижается к подростковому возрасту...» (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014, с. 106). В нашей работе нам удалось конкретизировать это положение, отметив, что, помимо прочего, на уровне тенденции можно отмечать снижение «объектной позиции» при переходе от 3 к 4 классу, а также стабильную выраженность «субъектной позиции» у учащихся в 3 и 4

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)

Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)

Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

классах. Эти результаты свидетельствуют о том, что в рамках охваченного нами возрастного периода учащиеся все еще сохраняют самостоятельную активность, осознанность и включенность в учебную деятельность. Более того, при переходе в 4 класс показатели объектной позиции незначительно снижаются, что может свидетельствовать о том, что увеличивается количество учащихся, стремящихся к проявлению самостоятельности в учебном процессе, и снижается количество учащихся, готовых действовать исключительно по инструкции, подчиняться жестким правилам, стремящихся заслужить похвалу и одобрение учителя. Важным также является и то, что для учащихся 3-4 классов не характерен негативный настрой по отношению к процессу учения.

Следовательно, в рамках полученных нами данных мы можем утверждать, что задачи, которые поставлены современными федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования в части формирования у выпускников младших классов активности, инициативности, любознательности и самостоятельности в познании, достигаются в достаточной мере.

Иначе обстоит дело с учебной мотивацией учащихся 3-4 классов начальной школы. Полученные нами данные в полной мере соотносятся с результатами исследований И.Ю. Кулагиной и В.В. Голубева, согласно которым отчетливо снижается уровень учебной мотивации учащихся от 3 к 4 классу (Кулагина, Голубев, 2024). Как нам удалось показать, у учащихся отмечается снижение уровня всех типов мотивации от 3 к 4 классам, как внутренней мотивации, так и внешней. Это может указывать на то, что сам процесс обучения, стремление к самораскрытию (саморазвитию) в рамках учебной деятельности, переживание радости и удовольствия от познания, похвала или мнение учителя об успехах детей перестают сохранять для них побудительную, мотивирующую силу, процесс обучения к окончанию начальной школы теряет для учащихся личностное значение и ценность. Как показали результаты исследования И.В. Воронковой, Е.Н. Лагутиной и А.А. Адаскиной, направленного на изучение особенностей учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся 4-х классов в различных дидактических системах (развивающее обучение по Эльконину-Давыдову и традиционная система), подобные результаты характерны именно для традиционной дидактической системы, в рамках которой у учащихся чаще отмечаются мотивы долга и ответственности (т.е. стремление соответствовать внешним требованиям), избегания неудач и неодобрения (Воронкова, Лагутина, Адаскина, 2022). Для выпускников начальных классов, обучающихся в системе традиционного образования, в большей степени характерно преобладание социальных мотивов, т.е. общение с друзьями и учителями, нежели доминирование учебно-познавательных мотивов, в рамках которых, согласно В.В. Давыдову, сам процесс учения и открытия новых способов учебной деятельности является побудителем.

Вследствие сказанного, учитывая особенности выборки настоящего исследования, мы можем выдвинуть предположение, что методы и технологии, реализуемые в рамках традиционной образовательной парадигмы, характеризующейся, во-первых, передачей готовых знаний от учителя к ученикам, во-вторых (и что в данном контексте самое главное), пассивной ролью учеников при доминирующей роли учителя, не позволяют сформировать у учащихся собственно учебно-познавательную мотивацию, т.е., согласно В.В. Давыдову и Д.Б. Эльконину (а также идеям системно-деятельностного подхода, закрепленного в ФГОС),

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)
Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)
Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

мотивацию самообразования. Будучи доминирующей на начальных этапах обучения (по крайней мере еще в 3 классе), внутренние познавательные мотивы постепенно теряют свою силу вследствие того, какую позицию занимает ученик в образовательном пространстве – он обучаемый, а не учащийся.

Дальнейшая разработка данной проблемы должна быть связана с более детальным и подробным изучением динамики развития учебной мотивации и субъектной позиции на разных этапах школьного обучения и в различных образовательных системах, а также в уточнении структуры связи между понятиями «субъектная позиция» и «мотивация учения».

Ограничения. Исследование было проведено на выборке учащихся 3-4 классов общеобразовательных школ, реализующих традиционную образовательную систему. Таким образом, эффекты и результаты на уровне тенденций, обнаруженные в данном исследовании, еще предстоит проверить, во-первых, в рамках иных дидактических систем, во-вторых, в динамическом развороте, в процессе анализа других возрастных групп, как более младших, так и старших. Кроме того, обе методики представляют собой опросники для самоотчета, что делает результаты подверженными различным искажениям. В последующих исследованиях рекомендуется прибегать к дополнительным методам контроля, например, анализу продуктов деятельности респондентов, анализу отчетов учителей и родителей, а также к различным экспериментальным моделям.

Limitations. The study was conducted on a sample of students in grades 3–4 from general education schools implementing a traditional educational system. Thus, the effects and results at the trend level found in this study still need to be verified: first, within the framework of other didactic systems; second, in a dynamic context, through the analysis of other age groups, both younger and older. In addition, both methods are self-report questionnaires, which makes the results susceptible to various distortions. In subsequent studies, it is recommended to use additional methods of control, such as analysis of the respondents' work products, analysis of reports from teachers and parents, as well as various experimental models.

Список источников / References

1. Воронкова, И.В., Лагутина, Е.Н., Адашкина, А.А. (2022). Особенности учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся 4-х классов (на примере традиционного и развивающего обучения). *Психолого-педагогические исследования*, 14(1), 32–48. doi:10.17759/psyedu.2022140103
Voronkova, I.V., Lagutina, E.N., Adaskina, A.A. (2022). Features of educational motivation and emotional attitude towards learning among 4th grade students (on the example of traditional and developmental learning). *Psychological and Pedagogical Studies*, 14(1), 32–48. (In Russ.). doi:10.17759/psyedu.2022140103
2. Выготский, Л.С. (1934). Мышление и речь. В: В. Колбановского (Ред.). М.-Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство.
Vygotsky, L.S. (1934). *Thinking and Speech*. In V. Kolbanovsky (Ed.). Moscow–Leningrad: State Socio-Economic Publishing House. (In Russ.).

- Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026). Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 3—19.
- Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026). Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 3—19.
3. Выготский, Л.С. (1926). Педагогическая психология: Краткий курс. М.: Работник просвещения.
Vygotsky, L.S. (1926). *Pedagogical Psychology: A Short Course*. Moscow: Rabotnik Prosveshcheniya. (In Russ.).
 4. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Лункина, М.В. (2019). Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы. *Психологическая наука и образование*, 24(3), 32–42. doi:10.17759/pse.2019240303
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lukinkina, M.V. (2019). School well-being of primary school children: motivational and educational predictors. *Psychological Science and Education*, 24(3), 32–42. (In Russ.). doi:10.17759/pse.2019240303
 5. Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор. Davydov, V.V. (1996). *Theory of Developmental Learning: Monograph*. Moscow: Intor. (In Russ.).
 6. Зарецкий, В.К., Николаевская, И.А. (2019). Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(2), 95–113. doi:10.17759/cpp.2019270207
Zaretsky, V.K., Nikolaevskaya, I.A. (2019). Multi-vector model of the zone of proximal development as a way to analyze the dynamics of a child's development in educational activity. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 27(2), 95–113. (In Russ.). doi:10.17759/cpp.2019270207
 7. Зарецкий, Ю.В., Зарецкий, В.К., Кулагина, И.Ю. (2014). Методика исследования субъектной позиции учащихся. *Психологическая наука и образование*, 19(1), 98–109. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68800
Zaretsky, Yu.V., Zaretsky, V.K., Kulagina, I.Yu. (2014). Methodology for studying the subjective position of students. *Psychological Science and Education*, 19(1), 98–109. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68800
 8. Изотова, Е.И., Молчанова, Г.В., Авдулова, Т.П., Хузеева, Г.Р., Радчикова, Н.П. (2024). Методологическое обоснование междисциплинарного комплекса диагностики физического и психического развития детей как инструмента выявления рисков освоения образовательных программ дошкольного образования. *Теория и практика физической культуры*, № 1(1027), 88–90.
Izotova, E.I., Molchanova, G.V., Avdulova, T.P., Khuzeeva, G.R., Radchikova, N.P. (2024). Methodological justification of an interdisciplinary complex for diagnosing the physical and mental development of children as a tool for identifying risks of mastering preschool education programs. *Theory and Practice of Physical Culture*, 1(1027), 88–90. (In Russ.).
 9. Исаев, Е.И., Сафронова, М.А. (2024). Диагностика развития в системе оценки образовательных результатов младших школьников: от культурно-исторической психологии к психологической антропологии. *Культурно-историческая психология*, 20(4), 11–20. doi:10.17759/chp.2024200402

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)
Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)
Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

- Isaev, E.I., Safronova, M.A. (2024). Diagnosis of development in the system of assessment of educational results of primary school children: from cultural-historical psychology to psychological anthropology. *Cultural-Historical Psychology*, 20(4), 11–20. (In Russ.). doi:10.17759/chp.2024200402
10. Кулагина, И.Ю., Голубев, В.В. (2024). Динамика развития мотивационно-потребностной сферы во второй фазе младшего школьного возраста. Психолого-педагогические исследования, 16(4), 61–75. (In Russ.). doi:10.17759/psyedu.2024160405
Kulagina, I.Yu., Golubev, V.V. (2024). Dynamics of development of the motivational-need sphere in the second phase of primary school age. *Psychological and Pedagogical Studies*, 16(4), 61–75. (In Russ.). doi:10.17759/psyedu.2024160405
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286. (2021). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>
On the approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021, No. 286 (2021). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>
12. Яшкова, А.Н. (2024). Мотивация достижения младших школьников как фактор их успешности в учебной деятельности. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, № 8, 67–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-mladshih-shkolnikov-kak-faktor-ih-uspeshnosti-v-uchebnoy-deyatelnosti>
Yashkova, A.N. (2024). Achievement motivation of primary school children as a factor in their success in educational activities. *Scientific and Methodological Electronic Journal «Concept»*, 8, 67–80. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-mladshih-shkolnikov-kak-faktor-ih-uspeshnosti-v-uchebnoy-deyatelnosti>
13. Gordeeva, T.A., Sychev, O.A., Lynch, M.F. (2020). The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(3), 113–131. doi:10.11621/pir.2020.0308
14. Grassinger, R., Landberg, M., Määttä, S., Vasalampi, K., Bieg, S. (2024). Interplay of intrinsic motivation and well-being at school. *Motivation and Emotion*, 48, 147–154. doi:10.1007/s11031-024-10057-2
15. Mikkelsen, S., Müllertz, A.L.O., Bølling, M., Aadahl, M., Elsborg, P. (2023). The association between education outside the classroom, intrinsic school motivation, and physical activity in primary school pupils. *European Journal of Public Health*, 33(1), 105–106. doi:10.1093/eurpub/ckad133.262
16. Vaknin-Nusbaum, V., Tuckwiller, E.D. (2023). Reading motivation, well-being and reading achievement in second grade students. *Journal of Research in Reading*, 46, 64–85. doi:10.1111/1467-9817.12414

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)
Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)
Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

Информация об авторах

Конокотин Андрей Владимирович, кандидат психологических наук, заместитель заведующего, доцент кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Лобанова Анна Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Радчикова Наталия Павловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Санина Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Information about the authors

Andrey V. Konokotin, PhD in Psychology, Deputy Head, Associate Professor, UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

Anna V. Lobanova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-8647>, e-mail: lobanovaav@mgppu.ru

Nataly P. Radchikova, PhD in Psychology, Leading Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Svetlana P. Sanina, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Конокотин А.В., Лобанова А.В., Радчикова Н.П., Санина С.П. (2026)

Особенности субъектной позиции и мотивации учебной деятельности учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 3—19.

Konokotin A.V., Lobanova A.V., Radchikova N.P., Sanina S.P. (2026)

Specificity of subjective position and motivation for learning activities of primary school students
Psychological-Educational Studies, 18(1), 3—19.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Для участия детей в исследовании получены согласия от родителей.

Ethics statement

Parental consent has been obtained for children to participate in the study.

Поступила в редакцию 28.12.2024

Поступила после рецензирования 31.10.2025

Принята к публикации 01.12.2025.

Опубликована 30.03.2026

Received 2025.12.24..

Revised 2025.10.30.

Accepted 2025.12.01.

Published 2026.03.30.

Научная статья | Original paper

Конфликтная компетентность педагогов в условиях цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и его применимость в контексте отечественных исследований

М.М. Кашапов¹✉, О.А. Бахвалова²

¹ Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Российская Федерация

² Московский академический колледж, Москва, Российская Федерация

✉ oashl@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Цифровизация образования трансформирует формы взаимодействия между педагогами и обучающимися, что усиливает риски возникновения конфликтов. В зарубежной научной литературе отсутствует единый теоретический подход к изучению конфликтной компетентности педагогов в условиях цифровой образовательной среды, что актуализирует необходимость систематизации знаний и поиска применимых практик. **Цель.** Проанализировать зарубежные подходы к пониманию конфликтной компетентности педагогов в цифровой образовательной среде и определить их применимость в контексте отечественных исследований. **Гипотеза.** В современных зарубежных исследованиях не сформировано единого теоретического подхода к проблеме конфликтной компетентности в условиях цифровой образовательной среды. Исследования по данной проблематике носят несистемный (единичный, фрагментарный) характер, терминология, связанная с данной проблематикой, недостаточно проработана и конкретизирована, что требует их адаптации при использовании в российской научной практике. **Методы и материалы.** Библиометрический анализ (по количеству публикаций, авторству, аффилиации, ключевым словам и другим метрикам) англоязычных научных публикаций за 2020–2024 гг. **Результаты.** Выявлено, что в зарубежных исследованиях конфликтная компетентность чаще рассматривается как компонент эмоциональной и коммуникативной компетентности. Основное внимание уделяется практическим стратегиям разрешения конфликтов, цифровой медиативной практике, а также индивидуальным и кросс-культурным детерминантам конфликтного поведения. Представленные модели и подходы могут быть интегрированы в отечественные исследования и образовательные программы. **Выводы.** Зарубежный опыт может быть продуктивно использован для расширения инструментария и методологических ориентиров российских

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях
цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
его применимость в контексте отечественных
исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational
environment: foreign experience and its applicability in
the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

исследований конфликтной компетентности педагогов, особенно в части
практико-ориентированных решений и развития гибких навыков в условиях
цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, цифровая образовательная
среда, управление конфликтами, педагогическая деятельность,
библиометрический анализ

Для цитирования: Кашапов, М.М., Бахвалова, О.А. (2026). Конфликтная компетентность педагогов в условиях цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и его применимость в контексте отечественных исследований. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 69—84. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180103>

Conflict competence of teachers in the digital educational environment: foreign experience and its applicability in the context of Russian research

M.M. Kashapov¹, O.A. Bakhvalova²

¹ P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation

² Moscow Academic College, Moscow, Russian Federation

e-mail: oashl@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The digitalization of education transforms the forms of interaction between teachers and students, increasing the risks of conflict situations. In foreign academic literature, there is no unified theoretical approach to the study of teachers' conflict competence in the digital educational environment, which highlights the need for systematization of knowledge and identification of applicable practices.

Objective. The aim is to analyze foreign approaches to understanding teachers' conflict competence in the digital educational environment and to determine their applicability within the context of Russian research. **Hypothesis.** Contemporary foreign research has not developed a unified theoretical framework for conflict competence in the digital educational environment. Studies in this area are fragmented and unsystematic, and the terminology related to this issue remains insufficiently elaborated and specified, which requires adaptation when applied in Russian scientific practice. **Methods and materials.** A bibliometric analysis (including the number of publications, authorship, affiliation, keywords, and other metrics) of English-language scientific publications from 2020 to 2024 was conducted. **Results.** The analysis revealed that in foreign studies, conflict competence is most often considered as a component of emotional and communicative competence. Primary attention is given to practical conflict resolution strategies, digital mediation practices, as well as

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и его применимость в контексте отечественных исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational environment: foreign experience and its applicability in the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

individual and cross-cultural determinants of conflict behavior. The presented models and approaches can be integrated into Russian research and educational programs.
Conclusions. Foreign experience can be productively used to expand the methodological tools and frameworks of Russian studies on teachers' conflict competence, particularly in terms of practice-oriented solutions and the development of soft skills within the digital educational environment.

Keywords: conflict competence, digital educational environment, conflict management, teaching activity, bibliometric analysis

For citation: Kashapov, M.M., Bakhvalova, O.A. (2026). Conflict competence of teachers in the digital educational environment: foreign experience and its applicability in the context of Russian research. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 69–84. (In Russ.)
<https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180103>

Введение

Актуальность изучения конфликтной компетентности в условиях цифровой образовательной среды (ЦОС) обусловлена трансформацией взаимодействия участников образовательного процесса под влиянием цифровизации. Цифровые технологии создают новые коммуникативные форматы, сопряженные с рисками конфликтов. Обзор зарубежных подходов позволяет систематизировать знания и выявить стратегии управления конфликтами в ЦОС, а также заложить теоретическую основу для адаптации эффективных практик. Несмотря на наличие отдельных обзоров, целостного анализа зарубежных исследований в данном контексте до сих пор не представлено. Настоящая работа восполняет этот пробел, фиксируя фрагментарность зарубежных подходов, разнообразие стратегий и акцент на таких аспектах, как поведенческие детерминанты конфликтов, цифровые форматы взаимодействия и кросс-культурные особенности образовательной конфликтологии.

Материалы и методы

Исследование основано на библиометрическом анализе англоязычных научных публикаций, посвященных конфликтной компетентности, за период 2020–2024 гг. Целью данного исследования является обзор подходов к изучению конфликтной компетентности в условиях ЦОС и связанных с ней концепций в современных зарубежных (англоязычных) исследованиях с учетом их применимости в контексте отечественных исследований.

Задачи:

1. Идентификация ключевых научных направлений и тем по проблематике конфликтной компетентности в условиях ЦОС в зарубежных исследованиях.
2. Уточнение теоретических положений и терминов, связанных с пониманием специфики управления конфликтами в цифровой образовательной среде, используемых в зарубежных исследованиях.
3. Выявление ключевых теоретических и эмпирических подходов к изучению конфликтной компетентности.

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и его применимость в контексте отечественных исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational environment: foreign experience and its applicability in the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

4. Определение основных трендов и перспективных направлений исследований.

Гипотеза: В современных зарубежных исследованиях не сформировано единого теоретического подхода к проблеме конфликтной компетентности в условиях цифровой образовательной среды. Исследования по данной проблематике носят несистемный (единичный, фрагментарный) характер, терминология, связанная с данной проблематикой, недостаточно проработана и конкретизирована, что требует их адаптации при использовании в российской научной практике.

Выборка включала релевантные публикации, отобранные из международных научных баз данных, включая Oxford Academic, ResearchGate, ScienceDirect, SpringerLink. Выбор баз данных для анализа обусловлен их научным статусом и доступностью для русскоязычного сегмента сети Интернет.

На первом этапе исследования проведен сравнительный анализ теоретических и эмпирических подходов к проблеме конфликтной компетентности в отечественных и зарубежных исследованиях.

Основной критерий включения в обзор – наличие в заголовке или аннотации публикации ключевых терминов: conflict competence (конфликтная компетентность), conflict management (управление конфликтами), conflict resolution skills/competences (навыки/компетенции разрешения конфликтов), conflict resolving competence (компетенция в разрешении конфликтов).

На втором этапе проведен анализ теоретических и эмпирических подходов к проблеме конфликтной компетентности в контексте ЦОС (зарубежные исследования). Термины, которые были использованы для библиометрического анализа англоязычных источников, определены на основе выделения синонимичных понятий и сходных по лексическому значению конструкций. К терминам, раскрывающим интересующую нас область конфликтологии, относятся – online educational environment conflict, conflict in a digital educational environment, conflict management strategies in the school environment, online learning conflicts, model of conflict in virtual learning.

Для анализа были отобраны эмпирические исследования, обзоры литературы и теоретические статьи, опубликованные в рецензируемых научных журналах.

Критерии исключения: статьи, не относящиеся к сфере педагогики и психологии; англоязычные публикации, аффилированные с российскими исследователями.

Библиометрический анализ проведен в три этапа: 1. Поиск и отбор публикаций по основным ключевым словам. 2. Анализ структуры публикаций (частота упоминания ключевых терминов; авторство и аффилиация; основные исследовательские направления). 3. Категоризация данных и интерпретация.

Результаты

После исключения дубликатов и нерелевантных публикаций установлено, что за период с 2020 по 2024 годы вышло только 3 публикации, не аффилированные с российскими вузами, в которых «conflict competence» используется в том же значении, что и «конфликтная компетентность». Тем не менее означенная тематика раскрывается в англоязычных работах с использованием сходных по смыслу терминов. Чаще всего «конфликтная компетентность»

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
 Конфликтная компетентность педагогов в условиях
 цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
 его применимость в контексте отечественных
 исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
 Conflict competence of teachers in the digital educational
 environment: foreign experience and its applicability in
 the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

становится компонентом других компетентностей, например, коммуникативной или эмоциональной, либо, наоборот, рассматриваются ее отдельные компоненты в виде конкретных практических навыков. С целью сравнения процедура поиска публикаций, посвященных проблеме конфликтной компетентности, была проведена в базах данных русскоязычного сегмента сети Интернет. В отечественных исследованиях оценивалась частота встречаемости русскоязычных синонимов упомянутых выше терминов, таких как «конфликтная и конфликтологическая компетентность», «компетентность в управлении конфликтами», «навыки разрешения конфликтов». Для анализа использованы результаты поиска в базе данных Elibrary. В табл. 1. представлены результаты сравнительного анализа количества отечественных и зарубежных публикаций, имеющих в названии, ключевых словах или аннотациях основные термины, связанные с исследуемой проблематикой.

Таблица 1 / Table 1

Частота использования термина «конфликтная компетентность / conflict competence» (и синонимичных понятий) в научных публикациях (2020–2024 гг.)
Frequency of the term "conflict competence" (and synonymous concepts) in scientific publications (2020–2024)

Принадлежность источника / Source affiliation	Год выхода публикации / Year of publication				
	2020	2021	2022	2023	2024
Зарубежные источники / Foreign sources	18	11	16	13	10
Отечественные источники / Russian sources	9	46	29	13	27

В российской научной традиции конфликтная компетентность трактуется как сложное, интегративное образование, включающее когнитивные, поведенческие, эмоционально-регулятивные и мотивационные компоненты (Башкин, 2023; Кашапов, 2023; Нижегородцева, 2022). Особое внимание уделяется конфликтной компетентности как фактору психологического благополучия педагога, академической успешности обучающихся, конструктивного разрешения конфликтов (Бакина, Яремчук, 2024). Современные отечественные исследования демонстрируют тенденцию к синтезу классических конфликтологических подходов с когнитивно-психологическими и деятельностными парадигмами.

В большинстве зарубежных публикаций, близких по смыслу заявленной тематике, используется другое понимание конфликтной компетентности. Косвенно это подтверждается частотой использования ключевых слов, связанных с тематикой конфликтной компетентности (см. рисунок).

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
 Конфликтная компетентность педагогов в условиях
 цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
 его применимость в контексте отечественных
 исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
 Conflict competence of teachers in the digital educational
 environment: foreign experience and its applicability in
 the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

Эмоциональная компетентность и интеллект чаще анализируются в англоязычных работах, что указывает на их важность для зарубежных исследователей в контексте управления конфликтами. Коммуникативная компетентность является темой, представляющей интерес как для русскоязычных, так и для англоязычных исследований, что говорит о признании ее ключевой роли в процессе разрешения конфликтов в различных профессиональных и межличностных ситуациях. Социальная компетентность, напротив, имеет ограниченное распространение и встречается в основном в англоязычных публикациях, что может указывать на ее менее выраженную значимость в российском академическом дискурсе.

Данная тенденция отражает методологические различия в исследовательских подходах и традициях, формирующихся в различных научных средах.

Результаты более детального анализа текстов релевантных научных публикаций позволяют утверждать, что в зарубежных исследованиях по данной проблеме в основном рассматриваются конкретные практические вопросы развития систем управления конфликтом, а также общие принципы разрешения и управления конфликтами (Savio, 2022; Ensari, Schlaerth, 2023; Gupta, Megha, 2024; Paresashvili, Maisuradze, Gechbaia, Weis, Koval, 2021; Cindy, Steven, 2022; Rahim, 2023; Vientiany, Ardi, 2024; Mubashir, Danish, 2024).

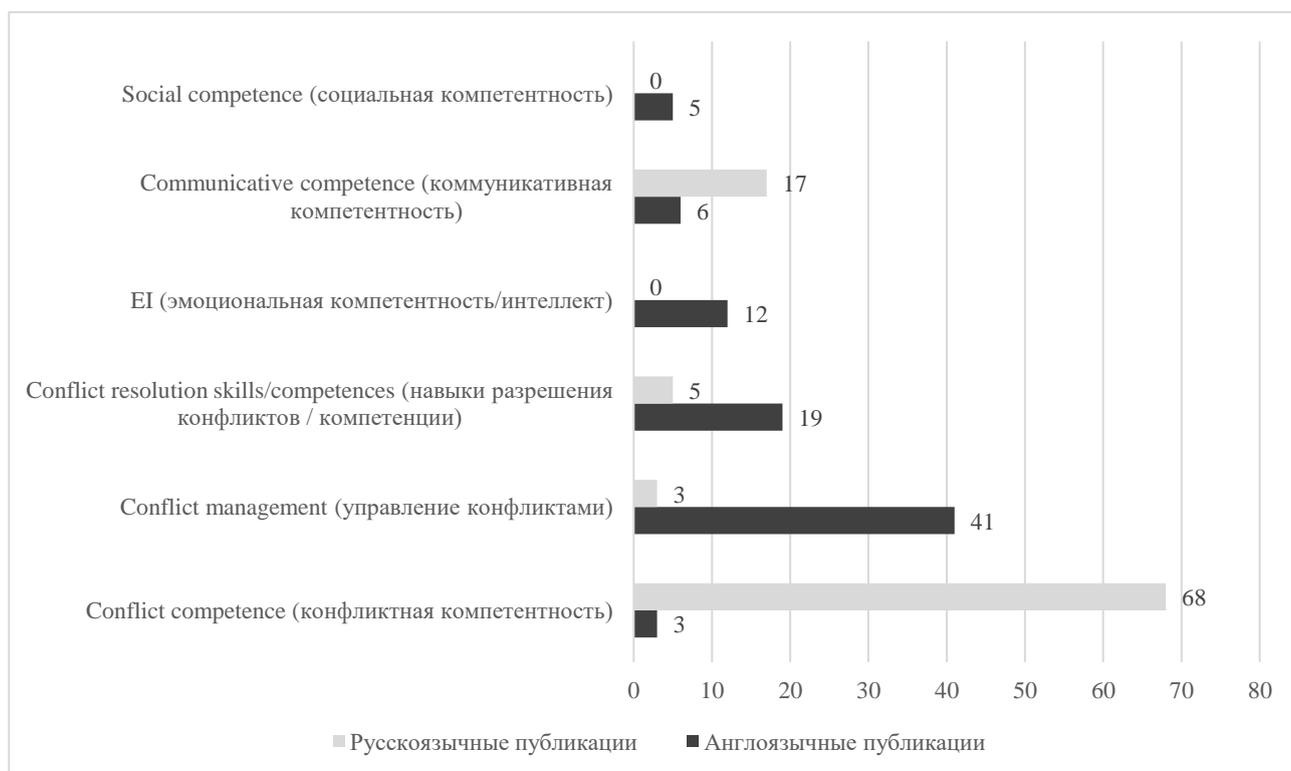


Рис. Сравнительный анализ частоты использования ключевых слов (2020–2024 гг.)
Fig. Comparative analysis of keyword usage frequency (2020–2024)

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
 Конфликтная компетентность педагогов в условиях
 цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
 его применимость в контексте отечественных
 исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
 Conflict competence of teachers in the digital educational
 environment: foreign experience and its applicability in
 the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

Кроме того, можно выделить исследования, направленные на определение детерминант поведения в конфликтных ситуациях и факторов, определяющих предпочитаемые способы разрешения конфликтов (Dabiriyani, Yamini, 2020; Espinoza, O'Neill, 2023; Üçok, Torlak, 2024; Hendijani, Ahmadi, 2024). Особое внимание уделяется вопросам кросс-культурной конфликтной коммуникации (Vallone, Dell'Aquila, 2022; Mayer, 2020). И в рамках исследований с ярко выраженной практической направленностью выделяются работы, связанные с изучением особенностей поведения субъектов в конфликтных ситуациях (Emsing, Ghazinour, Sundqvist, 2024; Michinov, 2022), в том числе и в образовательной среде (Iqbal, Parveen, 2020).

Полученные результаты показывают, что в период 2020–2024 гг. зарубежные психологические исследования в области, связанной с проблемой развития способности к управлению конфликтами, хотя и опирались на устоявшиеся и общие теоретические основы (Salovey, Mayer, 1990; Deutsch, 1994; Goleman, 1996; Runde, Flanagan, 2010), но развивались в нескольких направлениях, к которым можно отнести (см. табл. 2):

- управление конфликтами в различных сферах деятельности;
- модели разрешения конфликтов и управления ими;
- стратегии управления конфликтами в организациях;
- личностные детерминанты выбора стратегий и стилей поведения в конфликте.

Таблица 2 / Table 2

Основные характеристики англоязычных публикаций по теме конфликтной компетентности (2020–2024 гг.)

Key characteristics of english-language publications on conflict competence (2020–2024)

Тематика статей / The subject of the articles	Описание / Description	Авторы / The authors
Об управлении конфликтами / Conflict management	Вопросы развития систем управления конфликтом, а также общих принципов разрешения и управления конфликтами / Issues related to the development of conflict management systems, as well as general principles of conflict resolution and management	Anas I., Basri M., Musdariah A., 2022; Cindy T.Ch., Steven L., 2022; Rahim A., 2023; Paresashvili N. et al., 2021; Mubashir A., Danish A.S., 2024
О подходах к разрешению и управлению конфликтами / Approaches to conflict resolution and management	Обзор теоретических и практических подходов к управлению и разрешению конфликтов / Review of theoretical and practical	Savio D.A., 2022; Ensari N., Schlaerth A., Camden-Anders Sh., 2023; Gupta Sch., Megha D., 2024

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
 Конфликтная компетентность педагогов в условиях
 цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
 его применимость в контексте отечественных
 исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
 Conflict competence of teachers in the digital educational
 environment: foreign experience and its applicability in
 the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

	approaches to conflict management and resolution	
О стилях поведения в конфликтных ситуациях / Conflict behavior styles	Исследования, направленные на определение детерминант поведения в конфликтных ситуациях / Studies aimed at identifying determinants of behavior in conflict situations	Dabiriyani H., Yamini S., 2020; Espinoza J.A., O'Neill T.A., 2023; Üçok D.I., Torlak N.G., 2024
Влияние культурного и кросс-культурного контекста на выбор стилей поведения в конфликтах / Cultural and cross-cultural context of conflict behavior	Исследуется влияние культурных различий на управление конфликтами / Examination of the influence of cultural differences on conflict management	Vallone F., Dell'Aquila E., 2022; Mayer Ch., 2020
Особенности поведения в конфликтных ситуациях субъектов в различных сферах деятельности / Conflict behavior in different professional domains	Анализируется специфика управления конфликтами в разных профессиональных средах / Analysis of the specifics of conflict management across various professional contexts	Emsing M., Ghazinour M., Sundqvist J., 2024; Iqbal I., Parveen Z., 2020; Michinov E., 2022

Анализ представленных данных свидетельствует о том, что англоязычные публикации по теме конфликтной компетентности за период 2020–2024 гг. охватывают широкий спектр вопросов, связанных с управлением и разрешением конфликтов, сосредоточены на развитии систем и стратегий, направленных на эффективное регулирование конфликтных ситуаций. В этих работах рассматриваются основные принципы разрешения конфликтов, что свидетельствует о прикладном характере темы и ее значимости для профессиональной деятельности.

Значительное количество публикаций посвящено теоретическим и практическим подходам к разрешению конфликтов. В данных работах предлагаются концепции и модели, направленные на совершенствование управления конфликтами, что подтверждает актуальность темы в научном сообществе.

Важное место занимают исследования, анализирующие стили поведения в конфликтных ситуациях. В этих публикациях акцент делается на индивидуальные детерминанты конфликтного поведения, такие как личностные черты, когнитивные особенности и эмоциональные факторы, определяющие способы взаимодействия в конфликтных условиях.

Существенный интерес представляют работы, посвященные влиянию культурного и кросс-культурного контекста на выбор стратегий управления конфликтами. В них рассматриваются различия в восприятии и разрешении конфликтов в разных культурах, что актуально в

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
 Конфликтная компетентность педагогов в условиях
 цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
 его применимость в контексте отечественных
 исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
 Conflict competence of teachers in the digital educational
 environment: foreign experience and its applicability in
 the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

условиях глобализации и межкультурных взаимодействий. Отдельный сегмент исследований связан с анализом особенностей управления конфликтами в различных профессиональных сферах. Эти работы фокусируются на специфике конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях, правоохранительных органах и других профессиональных средах, что подчеркивает практическое значение изучаемой темы.

Таким образом, англоязычные публикации демонстрируют комплексный и многогранный подход к изучению конфликтной компетентности, охватывая теоретические аспекты, прикладные стратегии и профессиональные контексты, в которых управление конфликтами играет ключевую роль.

Следующим шагом было сужение зоны научного поиска. Целью данного этапа было выявление публикаций, связанных с конфликтами в ЦОС и с особенностями поведения субъектов образовательного процесса в конфликтных ситуациях подобного рода.

Обзор исследований конфликтной компетентности учителя/преподавателя в контексте цифровой образовательной среды показал, что данная тематика была проигнорирована как основной аспект исследований. При этом проблема конфликтов в онлайн-обучении все же имеет выражение в небольшом числе исследований, преимущественно не в психологических, а в педагогических (см. табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Основные характеристики зарубежных публикаций о конфликтах в образовательной среде (2020–2024 гг.)
Key characteristics of international publications on conflicts in the educational environment (2020–2024)

Тематика статей / The subject of the articles	Авторы / The authors
Конфликтное управление в образовательной среде / Conflict management in the educational environment	Dell'Aquila E., Vallone et al., 2020; Zurlo M.C., Marocco D., 2023
Разрешение конфликтов и межкультурные аспекты в образовании / Conflict resolution and intercultural aspects in education	Vallone F., Dell'Aquila E., 2022
Связь коммуникативной компетентности и управления конфликтами у преподавателей / Relationship between communicative competence and conflict management among teachers	Iqbal I., Parveen Z., 2020
Методы управления конфликтами среди учащихся / Conflict management methods among students	Zurlo M.C., Vallone F., Dell'Aquila E., Marocco D., 2020

Публикаций, полностью релевантных заявленной теме, обнаружено не было. Установлены близкие к тематике исследования работы, в которых предприняты попытки изучения

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях
цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
его применимость в контексте отечественных
исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational
environment: foreign experience and its applicability in
the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

характеристик конфликтов, возникающих при осуществлении образовательного процесса в режиме «онлайн» (Dell'Aquila, Vallone, 2020). Проблема места и роли педагога (преподавателя) в системе ЦОС описана в исследованиях, посвященных особенностям деятельности субъектов образовательного процесса в цифровых средах (Taghizade, Natami, Noroozi, 2020; Mocinic, Lazarić, 2021; Anas, Basri, Musdariah, 2022; Haleem, Javaid, 2022).

Достаточно подробно раскрывается проблема развития у учителей (преподавателей, педагогов) эффективных навыков управления конфликтами (Zurlo, Vallone, Dell'Aquila, 2020).

В отличие от российской традиции, где конфликтная компетентность педагогов в условиях ЦОС изучается преимущественно как структурно-функциональное личностное образование (Вайндорф-Сысоева, Панькина, 2020), в зарубежных подходах акцент делается на формирование конкретных поведенческих навыков. Примером служат результаты использования виртуальных тренингов и цифровых платформ для развития устойчивости к конфликту, фасилитации и межкультурного взаимодействия (Ramírez et al., Lavrysh, 2024). Эти исследования подчеркивают потенциал цифровых технологий как среды для формирования гибких навыков (soft skills), в том числе конфликтной компетентности как ее элемента.

Таким образом, зарубежные исследования демонстрируют устойчивый акцент на формировании цифровых компетенций не только как технической грамотности, но как интегративного компонента личности, способной эффективно функционировать в цифровом обществе. В рамках международных стратегий развития ЦОС (в частности, Digital Education Action Plan 2021–2027) подчеркивается необходимость развития у представителей любых профессий гибких навыков, включающих коммуникативную, эмоциональную и конфликтную компетентность в условиях онлайн-взаимодействий.

Обсуждение результатов

Анализ англоязычных источников, опубликованных в 2020–2024 годах, позволяет констатировать, что данное направление представлено в научной среде фрагментарно, носит преимущественно прикладной характер и не сопровождается выработкой устойчивой понятийной базы. Ключевые понятия, в том числе «conflict competence», не имеют четко заданного и общепринятого определения, что подтверждает гипотезу о концептуальной неустойчивости темы.

В рамках первой задачи была осуществлена идентификация ключевых научных направлений и тем. В англоязычных исследованиях прослеживается интерес к развитию навыков управления конфликтами в онлайн-обучении (Ramirez et al., 2024; Lavrysh, 2024), исследованию эмоциональной регуляции и эмпатии как механизмов снижения конфликтности (Espinoza, O'Neill, 2023), особенностям поведения педагогов и студентов в конфликтных ситуациях (Dabiriyani, Yamini, 2020), а также кросс-культурным стратегиям разрешения конфликтов (Vallone, Dell'Aquila, 2022). При этом акцент делается на поведенческих и эмоциональных аспектах взаимодействия, в то время как структурно-деятельностный анализ компетентности представлен слабо.

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях
цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
его применимость в контексте отечественных
исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational
environment: foreign experience and its applicability in
the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

Вторая задача касалась уточнения терминологии и теоретических оснований. В ряде работ (Mayer, 2020; Hendijani, Ahmadi, 2024) используются термины «conflict resolution skills» и «conflict management», тогда как «conflict competence» нередко подменяется смежными конструкциями, включая «interpersonal competence», «digital communication competence», или же интегрируется в более широкие модели эмоционального интеллекта на основе более ранних теоретических исследований (Salovey, Mayer, 1990; Goleman, 1996). Это свидетельствует о незавершенности процесса концептуализации и отсутствии единого подхода к дефинициям.

Что касается третьей задачи, то проведенный анализ выявил преимущественное использование эмпирических и практико-ориентированных подходов. В ряде исследований (Ensari et al., 2023; Cindy, Steven, 2022) были апробированы программы цифрового тренинга для педагогов, направленного на повышение их устойчивости к стрессу и улучшение стратегий взаимодействия в конфликтных ситуациях. Исследователи рассматривают возможности использования ЦОС (виртуальных тренингов и цифровых платформ) для развития устойчивости к конфликту, фасилитации и межкультурного взаимодействия (Ramírez et al., Lavrysh, 2024). Большинство работ базируется на модели применения смешанных методов исследования, включая анкетирование, интервью и анализ поведения в цифровых симуляциях. Теоретические же подходы остаются преимущественно за рамками исследования – единичные попытки структурирования понятийной модели не подкреплены интеграцией с особенностями ЦОС.

Четвертая задача – определение ключевых трендов и перспективных направлений – позволила выявить ряд новых векторов развития ЦОС за рубежом: развитие цифровых платформ, направленных на формирование гибких навыков и цифровой медиативной практики (Dell’Aquila et al., 2023), интеграция фасилитационных подходов в онлайн-курсы, ориентированных на формирование устойчивых форм поведения в конфликтах, а также усиление интереса к цифровой этике как опосредованной составляющей конфликтной культуры педагога (Gupta, Prasad, 2024). Вместе с тем эти разработки продолжают носить локальный и несистемный характер, зачастую не выходя за рамки отдельных педагогических кейсов и не формируя обобщенной исследовательской платформы.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о подтверждении гипотезы исследования: англоязычные исследования по конфликтной компетентности в условиях цифровой образовательной среды не обладают теоретической согласованностью, характеризуются разнообразием терминологических интерпретаций и ограниченной эмпирической валидностью. Это подтверждает назревшую необходимость разработки системного понятийного аппарата и обоснования модели конфликтной компетентности, адаптированной к условиям цифровизации образования.

Заключение

Анализ зарубежных исследований позволяет выделить аспекты, ценные для развития отечественного подхода к конфликтной компетентности педагогов в условиях ЦОС. Особого внимания заслуживает практическая направленность: акцент на навыках разрешения

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях
цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
его применимость в контексте отечественных
исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational
environment: foreign experience and its applicability in
the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

конфликтов, эмоциональной саморегуляции и цифровой коммуникации может быть полезен при проектировании программ подготовки и повышения квалификации. Эмпирические модели, основанные на цифровых симуляциях, кейсах и интерактивных платформах, представляют интерес для дополнительного профессионального образования. Перспективно также исследование гибких навыков – медиативности, цифровой этики, кросс-культурной чувствительности – для расширения отечественных моделей, учитывающих социальные и культурные аспекты. Зарубежный опыт ценен прежде всего как источник практических решений, релевантных актуальным задачам цифровой трансформации образования.

Ограничения. Анализ мог не включить работы, опубликованные в менее доступных источниках или в журналах с ограниченным доступом. В исследовании рассматривались только англоязычные источники, что могло привести к упущению важных исследований, опубликованных на других языках.

Limitations. The analysis may not have included studies published in less accessible sources or journals with restricted access. The study considered only English-language sources, which may have led to the omission of important research published in other languages.

Список источников / References

1. Бакина, А.В., Яремчук, С.В. (2024). Объективные факторы, определяющие конфликтоустойчивость педагогов образовательных учреждений. *Педагогический имидж*, 18(4), 574–588. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-4-574-588>
Bakina, A.V., Yaremchuk, S.V. (2024). Objective factors determining conflict resilience of teachers in educational institutions. *Pedagogical Image*, 18(4), 574–588. (In Russ.). <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-4-574-588>
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е., Панькина, Е.В. (2020). Риск возникновения конфликтных ситуаций при организации взаимодействия участников учебного процесса в цифровой образовательной среде. *Современная зарубежная психология*, 9(3), 79–86. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090307>
Vayndorf-Sysoyeva, M.E., Pankina, E.V. (2020). The risk of conflict situations in the interaction of participants in the educational process within the digital learning environment. *Modern Foreign Psychology*, 9(3), 79–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090307>
3. Кашапов, М.М., Башкин, М.В. (2023). *Психология конфликтной компетентности: учеб. пособие для вузов.* М.: Юрайт.
Kashapov, M.M., Bashkin, M.V. (2023). *Psychology of conflict competence: A university textbook.* Moscow: Urait. (In Russ.).
4. Кашапов, М.М., Лукина, А.С., Махновец, С.Н. (2023). Структурно-уровневая организация конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 13(2), 261–278. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.209>
Kashapov, M.M., Lukina, A.S., Makhnovets, S.N. (2023). Structural and level-based organization of conflict competence in the professional activity of an educational leader. *Vestnik*

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях
цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
его применимость в контексте отечественных
исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational
environment: foreign experience and its applicability in
the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

- of Saint Petersburg University. Psychology*, 13(2), 261–278. (In Russ.).
<https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.209>
5. Нижегородцева, Н.В., Прудникова, А.В. (2022). Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности. *Ярославский педагогический вестник*, 5(128), 152–160.
<https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-152-160>
Nizhegorodtseva, N.V., Prudnikova, A.V. (2022). A theoretical model of the psychological structure of conflict competence. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5(128), 152–160.
<https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-152-160>
 6. Anas, I., Basri, M., Musdariah, A. (2022). Digital Language Teacher Professional Development from a CALL Perspective: Perceived Knowledge and Activeness in ECCR. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 23(1), 1–21.
<https://callej.org/index.php/journal/article/view/368>
 7. Cindy, T.Ch., Steven, L. (2022). The dual-continuum approach: An extension of the contingency theory of strategic conflict management. *Public Relations Review*, 48(1), 102145.
<https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2021.102145>
 8. Dabiriyani, H., Yamini, S. (2020). Personality traits and conflict resolution styles: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 157, 109794.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109794>
 9. Dell'Aquila, E., Vallone, F., Zurlo, M.C., Marocco, D. (2023). A Tailored MOOC Fostering Intercultural Conflict Management in the Educational Context: Evidence from Italy. *Social Sciences*, 12, 332. <https://doi.org/10.3390/socsci12060332>
 10. Emsing, M., Ghazinour, M., Sundqvist, J. (2024). Police Conflict Management: A Scoping Review. *Journal of Police and Criminal Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s11896-024-09687-6>
 11. Ensari, N., Schlaerth, A., Camden-Anders, S. (2023). Constructive Management and Resolution of Conflict. *Encyclopedia of Mental Health (3rd ed.)*, Academic Press, 466–479.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00039-4>
 12. Espinoza, J.A., O'Neill, T.A. (2023). Big Five Factor and Facet Personality Determinants of Conflict Management Styles. *Personality and Individual Differences*, 203, 112029.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112029>
 13. Gupta, S., Megha, D. Prasad. (2024). Exploring the Interplay of Emotional Intelligence and Conflict Resolution Approaches in the IT Industry Workplace. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(2), 143–149. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.1657>
 14. Haleem, A., Javaid, M. et al. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285.
<https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
 15. Hendijani, R., Ahmadi, M.M. (2024). Thinking styles and conflict management: a gamified empirical study. *International Journal of Organizational Analysis*, 32(5), 834–860.
<https://doi.org/10.1108/IJOA-12-2022-3538>
 16. Iqbal, I., Parveen, Z. (2020). The Relationship between Conflict Management Styles and Communication Competence: A Study of University Teachers. *Paradigms*, 14(2), 114–119.
<https://doi.org/10.24312/20201402015>

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях
цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
его применимость в контексте отечественных
исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational
environment: foreign experience and its applicability in
the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

17. Kundu, V. (2020). Conflict competence: an exploration of its importance and skills. *International Journal of Peace, Education and Development*, 8(1), 1–5. <https://doi.org/10.30954/2454-9525.01.2020.1>
18. Lavrysh, Y. (2024). Virtual exchange in times of crisis: Exploring framework of competencies for educators. *Research in Comparative and International Education*, 19(4), 455–478. <https://doi.org/10.1177/17454999241292421>
19. Michinov, E. (2022). The Moderating Role of Emotional Intelligence on the Relationship Between Conflict Management Styles and Burnout among Firefighters. *Safety and Health at Work*, 13(3). <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2022.07.001>
20. Mocinic, S., Lazarić, L. (2021). Competencies of University Teachers and Changes for Working in the Knowledge Society. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 19(4), 429–453. <https://doi.org/10.7906/indecs.20.4.9>
21. Mubashir, A., Danish, A.S. (2024). Leadership Styles and Conflict Management in Pakistani Banks: The Role of Conflict Behaviors. *Research Journal for Societal Issues*, 2, 550–591. <https://doi.org/10.56976/rjsi.v6i2.248>
22. Paresashvili, N., Maisuradze, T., Gechbaia, B., Weis, L., Koval, V. (2021). Conflict management impact on the employee productivity. *SHS Web of Conferences*, 111, 01010. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111101010>
23. Ramirez, L., Vera-Marquez, V., Palacios-Espinosa, X. (2024). Education for peace in a peace-friendly context: testing a virtual learning tool to improve teachers' competencies for conflict transformation in Colombia. *Journal of Peace Education*, 21(3), 357–381. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2373732>
24. Runde, C.E. (2014). Conflict Competence in the Workplace. *Employment Relations Today Homepage*, 40(4), 25–31. <https://doi.org/10.1002/ert.21430>
25. Salovey, P., Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
26. Savio, D.A. (2022). Emotional Intelligence and Modes of Conflict Management of Employees of Different Age Groups. *Studies in Media and Communication*, 10(2), 185. <https://doi.org/10.11114/smc.v10i2.5723>
27. Taghizade, A., Hatami, J., Noroozi, O. (2020). Fostering Learners' Perceived Presence and High-Level Learning Outcomes in Online Learning Environments. *Education Research International*, 1, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2020/6026231>
28. Üçok, D.I., Torlak, N.G. (2024). Links connecting conflict management behaviors, job satisfaction and innovation performance in the retail grocery sector in Turkey. *Current Psychology*, 43, 18918–18936. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05096-w>
29. Vallone, F., Dell'Aquila, E. et al. (2022). Teachers' multicultural personality traits as predictors of intercultural conflict management styles: Evidence from five European countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 51–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.006>
30. Vientiany, D., Ardi, S. (2024). Conflict management in organizations. *Journal of Qualitative and Quantitative Research*, 1(4), 200–212. <https://doi.org/10.61166/interdisiplin.v1i4.42>

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях
цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
его применимость в контексте отечественных
исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational
environment: foreign experience and its applicability in
the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

31. Zurlo, M.C., Vallone, F., Dell'Aquila, E., Marocco, D. (2020). Teachers' patterns of management of conflicts with students: A study in five European countries. *Europe's Journal of Psychology*, 16(1), 112–127. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i1.1955>

Информация об авторах

Кашапов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, факультет психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова (ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»), Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>, e-mail: smk007@bk.ru

Бахвалова Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, преподаватель, Автономная некоммерческая организация среднего профессионального образования «Московский академический колледж» (АНО СПО «Московский академический колледж»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1598-4141>, e-mail: oashl@mail.ru

Information about the authors

Mergalyas M. Kashapov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Psychology, Faculty of Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>, e-mail: smk007@bk.ru

Olga A. Bakhvalova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Lecturer, Autonomous Non-Profit Organization of Secondary Vocational Education “Moscow Academic College” (ANO SVE “Moscow Academic College”), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1598-4141>, e-mail: oashl@mail.ru

Вклад авторов

Кашапов М.М. – разработка теоретической основы исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; анализ и интерпретация результатов; контроль за проведением исследования.

Бахвалова О.А. – применение методов для анализа данных; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования, анализ и интерпретация результатов.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Mergalyas M. Kashapov — development of the theoretical foundation of the study; annotation, writing, and formatting of the manuscript; research planning; analysis and interpretation of results; supervision of the study.

Olga A. Bakhvalova — application of methods for data analysis; data collection and analysis; visualization of research results; analysis and interpretation of results.

Кашапов М.М., Бахвалова О.А. (2026)
Конфликтная компетентность педагогов в условиях
цифровой образовательной среды: зарубежный опыт и
его применимость в контексте отечественных
исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 69—84.

Kashapov M.M., Bakhvalova O.A. (2026)
Conflict competence of teachers in the digital educational
environment: foreign experience and its applicability in
the context of Russian research
Psychological-Educational Studies, 18(1), 69—84.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final version of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 21.03.2025
Поступила после рецензирования 11.02.2026
Принята к публикации 01.03.2026
Опубликована 30.03.2026

Received 2025.03.21
Revised 2026.02.11
Accepted 2026.03.01
Published 2026.03.30

Научная статья | Original paper

Особенности мотивации учения школьников на разных уровнях общего образования

Даббах Ехия¹✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ yehiadabbah7@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Академическая мотивация является ключевым фактором успешности обучения и развития личности школьников. Несмотря на наличие исследований, посвященных мотивации младших школьников, возрастная динамика мотивационных характеристик в среднем и старшем школьном звене изучена недостаточно. Комплексный анализ мотивации на разных ступенях общего образования позволяет выявить специфику ее формирования и изменения в различные возрастные периоды. **Цель.** Описать возрастные изменения структуры академической мотивации обучающихся 4-х, 8-х и 10-х классов и определить особенности проявления внутренних, интроецированных и внешних мотивов на разных ступенях школьного обучения. **Гипотеза.** Предполагалось, что академическая мотивация демонстрирует возрастные изменения: у младших школьников ведущую роль играют более простые и менее дифференцированные формы мотивации, тогда как в подростковом и старшем школьном возрасте усиливаются автономные, внутренне осмысленные мотивы (познавательная мотивация, саморазвитие, мотивация достижений). **Методы и материалы.** Для учащихся 4-х классов применялся «Опросник академической саморегуляции» (7 шкал). Для обучающихся 8-х и 10-х классов использовалась «Шкала академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т. Гордеевой (8 шкал), что позволило выявить профиль мотивационных установок. **Результаты.** У младших школьников наиболее выражены мотивация саморазвития и идентифицированная мотивация, а также внутренняя познавательная мотивация, наиболее низкие значения наблюдаются у внешних форм регуляции. В среднем звене структура мотивации становится более однородной: усиливаются внутренние мотивы, сохраняются интроецированные формы, а внешняя мотивация остается умеренной. У старшеклассников наблюдается дальнейшее усиление внутренних мотивов, познавательной мотивации, мотивации саморазвития и мотивации достижений при стабильности внешних и интроецированных форм и низкой выраженности амотивации. **Выводы.**

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

Полученные данные подтверждают наличие выраженной возрастной динамики и последовательного усиления внутренних форм академической мотивации по мере взросления. У младших школьников преобладают автономные и идентифицированные мотивы, у подростков – более структурированные внутренние формы, у старшеклассников – наиболее осмысленные и автономные мотивы, связанные с самоопределением и профессиональными ориентирами. Результаты могут быть использованы при разработке возрастнo-ориентированных программ поддержки учебной мотивации.

Ключевые слова: мотивация, уровень образования, школьники, амотивация, шкала, учитель

Для цитирования: Даббах Е. (2026). Особенности мотивации учения школьников на разных уровнях общего образования. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 85—103. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180104>

Specific features of school students' learning motivation at different levels of general education

Dabbah Yehya¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ yehiadabbah7@gmail.com

Abstract

Context and relevance. Academic motivation is a key factor contributing to students' learning outcomes and personal development. In Russian educational psychology, the motivation of primary school children has been studied relatively well, whereas age-related changes in academic motivation during middle and high school remain insufficiently explored. Conducting an integrated analysis across different stages of schooling allows for a more comprehensive understanding of how motivational structures evolve with age. **Objective.** To identify age-related changes in the structure of academic motivation among students in Grades 4, 8, and 10, and to examine the specificity of internal, introjected, and external motivational forms at different levels of general education. **Hypothesis.** It was assumed that academic motivation undergoes significant developmental shifts: younger students demonstrate less differentiated motivational patterns, whereas adolescents and high school students exhibit stronger, more autonomous, and internally meaningful motives (cognitive motivation, self-development, achievement motivation). **Methods and materials.** For fourth-grade students, the Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ), comprising seven scales, was used. For eighth- and tenth-grade students, the Academic Motivation Scale for Schoolchildren (S-AMQ / ШАМ-Ш), developed by T. Gordeeva, with eight scales, was applied. This methodological differentiation ensured the comparability of amotivational profiles across the age groups. **Results.** In primary school, the most pronounced components were self-development motivation, identified motivation, and intrinsic cognitive motivation, whereas external forms of regulation showed the lowest

values. In middle school, the motivational structure became more differentiated: internal motives strengthened, introjected motives remained moderate, and external motivation decreased. Among high school students, internal motivation intensified further, particularly cognitive motivation, self-development, and achievement motivation, while external and introjected motives remained stable and amotivation stayed at low levels. **Conclusion.** The findings confirm the presence of distinct age-related dynamics in academic motivation. Younger students demonstrate predominantly autonomous and identified motives; adolescents exhibit more structured internal motivation; and high school students show the highest level of autonomous, internally integrated motives associated with self-determination and emerging professional orientation. These results may inform the development of age-sensitive educational practices aimed at supporting and enhancing students' internal academic motivation.

Keywords: motivation, level of education, students, amotivation, scale, teacher

For citation: Dabbah Y. (2026). Specific features of school students' learning motivation at different levels of general education. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 85—103. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180104>

Введение

Современные социально-экономические трансформации оказывают комплексное влияние на развитие личности, отражаясь не только на взрослой популяции, но и на формирующейся психике детей и подростков. Исследователи фиксируют ряд неблагоприятных последствий этих изменений, включая рост агрессивного поведения, трудности в сфере когнитивного развития и формирование зависимых моделей поведения (Медведева, Крошилин, 2021). Существенные изменения затрагивают и образовательную среду, которая является ключевым пространством социализации школьников. Педагоги и психологи отмечают устойчивую тенденцию к снижению учебной мотивации, рост негативного отношения к школе и уменьшение субъективной значимости образования, что вызывает обеспокоенность специалистов, поскольку в школьные годы формируется система базовых ценностей и жизненных ориентиров (Лысиченкова, 2012).

Учебная мотивация является одной из наиболее разработанных тем в психолого-педагогических исследованиях, поскольку ее изучение позволяет понять, *что* побуждает ученика к учебной деятельности и *какие* факторы определяют его включенность, настойчивость и эмоциональное отношение к обучению (Бичерова, Фещенко, 2016). Важность проблемы подчеркивается и историей ее изучения: мотивация как научная категория начала активно разрабатываться в первой половине XX века, что определило современные направления исследований (Горбач, 2021).

Следует отметить, что в российской психологии традиционно основное внимание уделялось изучению учебной мотивации младших школьников, тогда как исследования, посвященные подростковому и старшему школьному возрасту, остаются фрагментарными. Это создает заметный пробел в научных данных, поскольку именно переходы между возрастными ступенями от младшей к средней и далее к старшей школе предполагают значимые изменения в структуре учебной мотивации и могут сопровождаться перестройкой

регуляторных механизмов. Устранение данного пробела и составляет основу актуальности настоящего исследования.

Как подчеркивает Ляшенко (2019), учебная мотивация представляет собой многокомпонентное динамическое образование, характеризующееся изменением структуры и появлением новых побудительных элементов. Формирование мотивации начинается уже в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность становится ведущей. В этом периоде, как отмечает Stirling (2014), ребенок осваивает новые социальные роли и учебные обязанности, что требует формирования устойчивого интереса не только к результатам, но и к самому процессу обучения.

Подход Т.О. Гордеевой также подчеркивает важность различения качественно разных типов мотивации. Автор отмечает, что внешняя экстернатальная и интроецированная мотивации связаны с меньшими учебными достижениями, менее продуктивными стратегиями преодоления трудностей и более низким психологическим благополучием, тогда как идентифицированная и внутренняя мотивации, напротив, являются более автономными и конструктивными формами регуляции. В связи с этим именно качество мотивации, степень ее автономности являются ключевыми критериями в анализе учебной деятельности.

Тем не менее развитие отечественных исследований учебной мотивации осложняется недостатком валидных методик, ориентированных на современные теоретические модели и учитывающих градации внешней регуляции. Многие используемые инструменты отражают лишь общий уровень внутренней и внешней мотивации, без выделения интроецированных или идентифицированных форм, что существенно ограничивает глубину анализа. В то же время современные данные убедительно демонстрируют необходимость дифференцированного подхода к видам внешней мотивации по параметру автономии, поскольку это позволяет точнее описать индивидуальные особенности регуляции учебной деятельности.

Таким образом, несмотря на активное изучение академической мотивации, возрастная динамика мотивационных профилей на разных ступенях общего образования от начальной к средней и старшей школе остается недостаточно изученной. Особенно мало данных о том, как изменяются внутренние, интроецированные и внешние формы учебной мотивации в ходе школьного обучения. Это определяет научную проблему настоящего исследования.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Образовательный центр «Лидер»» (Московская область, Ленинский городской округ). В выборку вошли учащиеся трех возрастных групп: 77 четвероклассников (44 девочки, 33 мальчика), 99 восьмиклассников (50 девочек, 49 мальчиков) и 100 десятиклассников (49 девочек, 51 мальчик).

Критерии включения в исследование: принадлежность учащегося к 4-му, 8-му или 10-му классу, участие в онлайн-опросе и корректное заполнение всех пунктов анкеты. Критерии исключения отсутствовали, так как все участники завершили анкетирование без пропусков и некорректных ответов.

Для диагностики мотивации учащихся 4-х классов использовался «Опросник академической саморегуляции» (ASRQ), адаптированный для школьников 3-7-х классов и включающий семь шкал: познавательную мотивацию, мотивацию саморазвития, позитивную

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

и негативную интроецированную регуляцию, а также две формы экстернальной мотивации (общую и связанную с учителем). Шкала амотивации в версии для начальной школы отсутствует.

Учащимся 8-х и 10-х классов предъявлялась «Шкала академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина (2014), включающая восемь шкал, три шкалы внутренней мотивации (познание, достижения, саморазвитие), три интроецированные и идентифицированные формы регуляции, две формы экстернальной мотивации и шкалу амотивации.

Использование двух разных инструментов обусловлено их возрастной валидностью: ASRQ разработан для младших школьников, в то время как ШАМ-Ш предназначена для подростков и старших школьников. Это позволяет обеспечить корректность диагностики мотивационных профилей на каждом возрастном этапе.

Поскольку структуры методик ASRQ и ШАМ-Ш полностью не совпадают, прямому межвозрастному сопоставлению поддаются только те шкалы, которые концептуально эквивалентны. В связи с этим показатели учащихся 4-х классов включались только в описательный сравнительный анализ, тогда как статистическое межгрупповое сопоставление проводилось лишь между 8-м и 10-м классами.

Поскольку методики для младших и старших школьников различаются по структуре и количеству пунктов, средние значения по шкалам были приведены к процентам от максимального возможного балла. Это обеспечило корректность описательного межвозрастного анализа.

Перед выполнением статистических процедур распределение данных по каждому показателю проверялось с использованием критерия Шапиро-Уилка. Незначительные отклонения от нормальности считались допустимыми ввиду достаточной численности выборок.

Этап 1.

Для каждой возрастной группы (4, 8 и 10 классы) был выполнен однофакторный дисперсионный анализ для связанных выборок (ANOVA) с фактором «шкала мотивации».

- В 4-м классе для уточнения различий между шкалами проводились парные сравнения средних значений с применением поправки Бонферрони, что позволило корректно определить выраженность различий внутри мотивационного профиля.
- В 8-м и 10-м классах однофакторный дисперсионный анализ дополнялся парными сравнениями средних значений с применением поправки Бонферрони, что позволило уточнить различия между отдельными шкалами мотивации и выявить статистически значимые контрасты внутри возрастных групп.

Этап 2.

Для выявления различий между учащимися 8-х и 10-х классов по каждой шкале ШАМ-Ш применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Для учета множественных сравнений использовалась поправка Бонферрони, а также рассчитывалась частичная η^2 как мера величины эффекта.

Все участники принимали участие добровольно, анонимность и конфиденциальность данных были обеспечены.

Результаты

Для анализа возрастной динамики учебной мотивации и обеспечения корректного межинструментального сопоставления было проведено соотнесение шкал двух диагностических методик «Шкалы академической мотивации для школьников» (ШАМ-Ш) и «Опросника академической саморегуляции» (ASRQ) (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Соотношение шкал опросников «Шкалы академической мотивации для школьников» и «Шкалы академической саморегуляции»
Correspondence between the scales of the questionnaires “Academic Motivation Scales for Schoolchildren” and “Academic Self-Regulation Scales”

Шкалы академической мотивации для школьников, ШАМ-Ш / S-AMQ: Scales of academic motivation for schoolchildren	Шкалы академической саморегуляции / ASRQ: Scales of academic self-regulation
1. Познавательная мотивация (стремление узнавать новое, понимать учебный материал и получать удовольствие от процесса познания) / Cognitive motivation (the desire to learn new things, understand academic content, and experience enjoyment and interest in learning)	1. Внутренняя познавательная мотивация (измеряет стремление узнавать новое, понимать изучаемый предмет, переживания интереса, радости и удовольствия от познания) / Intrinsic cognitive motivation (assesses the tendency to learn new things, understand the subject matter, and experience interest, joy, and pleasure from learning)
2. Мотивация достижения (стремление добиваться высоких результатов и учиться как можно лучше, прикладывая интеллектуальные усилия) / Achievement motivation (the tendency to strive for high performance and study as well as possible by investing intellectual effort)	2. Внутренняя мотивация саморазвития (стремление к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению мастерства и компетентности) / Intrinsic self-development motivation (the tendency to develop one's abilities within the framework of learning activities and to attain mastery and competence)
3. Мотивация саморазвития (стремление развивать свои способности и повышать компетентность в учебной деятельности) / Self-development motivation (the motivation to develop one's abilities and increase competence within academic activities)	3. Идентифицированная мотивация (понимание важности учебы для себя лично, осознание учебной деятельности как основанной на личном выборе) / Identified motivation (understanding the personal importance of learning, perceiving learning activities as based on one's own choice)
4. Мотивация самоуважения (желание учиться, чтобы повысить самооценку и ощущение собственной значимости через достижения) / Self-respect motivation (the	4. Позитивная интроецированная мотивация (стремление гордиться своими достижениями в учебе) / Positive introjected motivation (the

desire to study in order to enhance self-esteem and one's sense of personal significance through achievement)	tendency to feel proud of one's academic achievements)
5. Интроецированная мотивация (учебная активность, обусловленная чувством долга, вины или стыда, а не внутренним интересом) / Introjected motivation (engagement in learning driven by feelings of guilt, duty, or shame rather than genuine internal interest)	5. Негативная интроецированная мотивация (стремление избежать чувства вины и стыда за неудачи в учебе) / Negative introjected motivation (the tendency to avoid feelings of guilt and shame for failures in learning)
6. Позитивные экстернальные мотивы (стремление учиться ради одобрения и поддержки со стороны родителей или других значимых людей) / Positive external motives (the motivation to study in order to receive approval and support from parents or other significant people)	6. Общая экстернальная мотивация (переживание вынужденности учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям, стремление избежать проблем) / General external motivation (the experience of learning as something imposed, due to the need to comply with external demands and avoid problems)
7. Негативные экстернальные мотивы (выполнение учебных требований из-за внешнего давления или стремления избежать неприятностей) / Negative external motives (performing academic tasks due to external pressure or the desire to avoid negative consequences)	7. Экстернальная мотивация, связанная с учителями (мотивация, основанная на стремлении соответствовать требованиям учителя, избегать его неодобрения) / External motivation related to teachers (motivation based on the desire to meet the teacher's expectations and avoid their disapproval)
8. Амотивация (отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности) / Amotivation (a lack of interest in and perceived meaning of learning activities)	Прямого соответствия в ASRQ нет / No direct counterpart in ASRQ

Примечание. Проведенный анализ содержательной структуры обеих методик выявил четкие зоны концептуального совпадения. Наиболее устойчивые соответствия между шкалами S-AMQ и ASRQ прослеживаются в следующих парах: 1-1, 4-4, 5-5. Эти шкалы отражают близкие по содержанию формы учебной мотивации и могут использоваться для сопоставительного анализа профилей учащихся разных возрастных групп. Пара 3-3 демонстрирует частичное соответствие, поскольку идентифицированная регуляция в ASRQ представляет собой более автономный уровень интериоризации учебных целей по сравнению с саморазвивающей мотивацией в S-AMQ. Такое различие подчеркивает иерархическую структуру учебной мотивации и позволяет корректно учитывать степень ее автономности при межгрупповом сравнении.

Note. Content analysis of both instruments revealed clear areas of conceptual overlap. The most robust correspondences between the S-AMQ and ASRQ scales are observed for the following pairs: 1–1, 4–4, and 5–5. These scales capture similar forms of academic motivation and can be used for

comparative analysis of motivational profiles across different age groups. The pair 3–3 shows only partial correspondence, because identified regulation in the ASRQ reflects a more autonomous level of internalization of academic goals compared to self-development motivation in the S-AMQ. This difference highlights the hierarchical organization of academic motivation and should be taken into account when interpreting between-group comparisons.

Таблица 2 / Table 2

Средние показатели учащихся младшего, среднего и старшего школьного возраста (4, 8 и 10 классы)

Results of Primary, Middle, and High School Students (Grades 4, 8, and 10th)

Классы / Classes	Шкалы / Scales	1	2	3	4	5	6	7	8
4 класс / Grade 4	М	3,07	3,46	3,38	3,25	2,96	2,59	2,50	
	Ст. откл. / Standard deviation	0,69 3	0,481	0,503	0,79 4	0,77 2	0,860	0,85 4	
	% от максимального балла / % of the maximum possible score	76,7 %	86,6%	84,5 %	81,2 %	74,1 %	64,9 %	62,5 %	
8 класс / Grade 8	Шкалы / Scales	1	2	3	4	5	6	7	8
	М	3,62	2,98	3,66	3,72	3,37	3,26	2,94	2,04
	Ст. откл. / Standard Deviation	0,80 6	0,973	0,769	0,82 1	0,80 0	1,061	0,91 1	0,968
	% от максимального балла / % of the maximum possible score	72,4 %	59,6%	73,2 %	74,4 %	67,4 %	65,2 %	58,8 %	40,8%
10 класс / Grade 10	М	3,99	3,57	4,03	3,89	3,40	3,18	2,93	2,08
	Ст. откл. / Standard deviation	0,87 6	1,052	0,845	0,90 5	0,77 9	1,12	0,89 6	0,964
	% от максимального балла / % of the maximum possible score	79,8 %	71,4%	80,6 %	77,8 %	68,0 %	63,6 %	58,6 %	41,6%

	ного балла / % of the maximum possible score								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Примечания. Наименования шкал опросника «Шкалы академической саморегуляции» (ASRQ, 4 класс): 1-7. Наименования шкал опросника «Шкалы академической мотивации для школьников» (S-AMQ, 8 и 10 классы): 1-8. Поскольку в ASRQ количество пунктов в шкалах варьируется, а в опроснике ШАМ-Ш каждая шкала содержит по четыре пункта, прямое сравнение абсолютных средних значений между возрастными группами некорректно. В связи с этим данные 4-х классов были приведены к процентам от максимального балла. Использование единой процентной метрики обеспечивает сопоставимость уровней выраженности мотивационных показателей и корректность межвозрастной интерпретации. На основе нормированных средних значений были построены мотивационные профили (см. рис. 1).

Notes. Scale names for the Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ, Grade 4): scales 1-7. Scale names for the Academic Motivation Scale for Schoolchildren (S-AMQ, Grades 8 and 10): scales 1-8. Since the ASRQ includes a different number of items across scales, whereas the S-AMQ contains four items per scale, raw means cannot be compared directly across age groups. Therefore, Grade 4 results were converted into percentages of the maximum possible score. The use of a unified percentage metric provides comparability across instruments and supports accurate interpretation of age-related differences in motivational profiles. Motivational profiles were constructed based on normalized mean values (see Fig. 1).

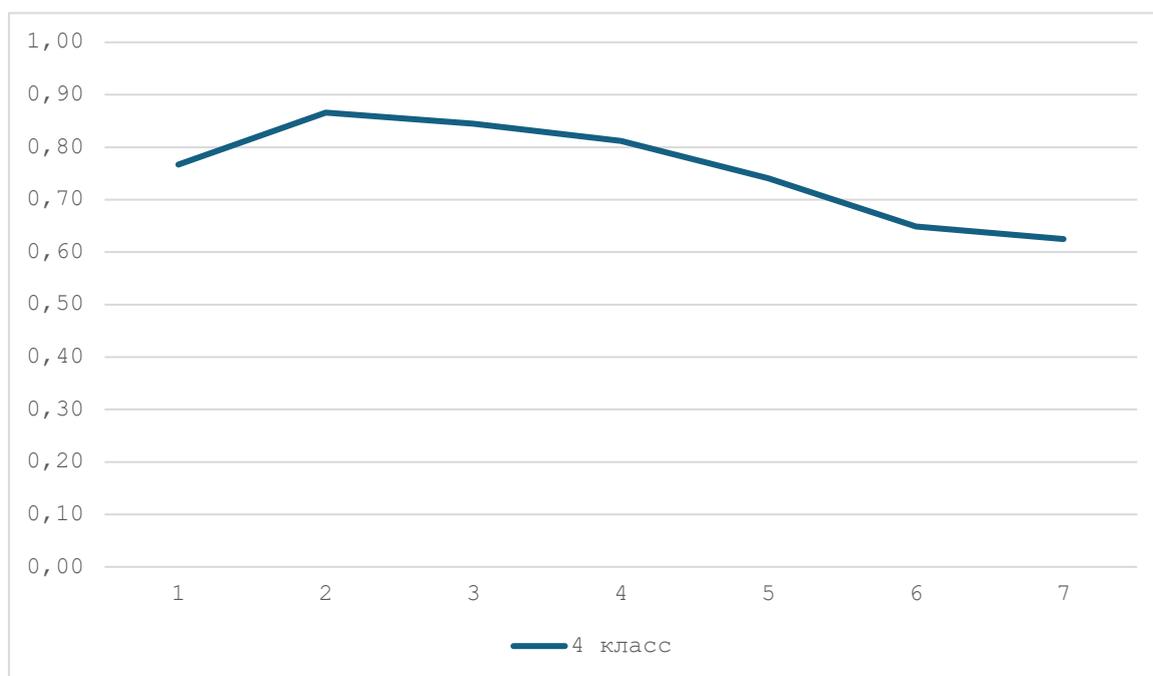


Рис. 1. Соотношение мотивов учения младших школьников (4 классы)
Fig. 1. Relative proportions of learning motives among primary school students (Grade 4)

Результаты однофакторного дисперсионного анализа для связанных выборок, проведенного для учащихся 4-х классов, показали наличие статистически значимых различий между шкалами мотивации ($p < 0,05$). Однако последующие парные сравнения средних значений с применением поправки Бонферрони не выявили статистически значимых различий между большинством шкал ($p > 0,05$). Нормированные средние значения представлены на рис. 1. Наиболее высокие значения наблюдаются по шкалам внутренней мотивации саморазвития (86,6%), идентифицированной мотивации (84,5%) и позитивной интроецированной мотивации (81,2%). Несколько более низкие показатели отмечаются по шкалам внутренней познавательной мотивации (76,7%) и негативной интроецированной мотивации (74,1%). Минимальные средние значения выявлены по шкалам экстернальной мотивации общей (64,9%) и связанной с учителем (62,5%).

Таким образом, средние значения шкал демонстрируют разную степень выраженности показателей мотивации, однако эти различия не достигают статистической значимости после применения поправки Бонферрони.

Для анализа межвозрастных различий средние значения по опроснику ШАМ-Ш учащихся 8-х и 10-х классов приведены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

**Сравнение средних показателей по опроснику ШАМ-Ш восьмиклассников и
 десятиклассников**
Comparison of mean S-AMQ scores between 8th- and 10th-grade students

Шкалы / Scales	8 класс / Grade 8 (M±SD)	10 класс / Grade 10 (M±SD)	Т- критерий Стьюдента / Student's t	Значимость / p-value	Частичная η^2 / Partial η^2
Познавательная мотивация / Cognitive motivation	3,62±0,81	3,99±0,88	-3,09	0,002	0,05
Мотивация достижения / Achievement motivation	2,98±0,97	3,57±1,05	-4,09	<0,001	0,08
Мотивация саморазвития / Self- development motivation	3,66±0,77	4,03±0,85	-3,22	0,002	0,05
Мотивация самоуважения / Self-respect motivation	3,72±0,82	3,89±0,91	-1,33	0,186	0,01

Интроецированная мотивация / Introjected motivation	3,37±0,80	3,40±0,78	-0,28	0,781	<0,001
Уважения родителями / Parents respect motivation	3,26±1,06	3,18±1,12	0,55	0,583	0,002
Экстернальная мотивация / External motivation	2,94±0,91	2,93±0,90	0,11	0,910	<0,001
Амотивация / Amotivation	2,04±0,97	2,08±0,96	-0,34	0,731	<0,001

Сравнение средних значений по шкалам методики ШАМ-Ш между учащимися 8-х и 10-х классов представлено в табл. 3. Анализ с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок выявил статистически значимые различия по ряду внутренних форм академической мотивации. У учащихся 10-х классов значительно выше показатели по шкалам познавательной мотивации ($t = -3,09$; $p = 0,002$; $\eta^2_p = 0,05$), мотивации достижения ($t = -4,09$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,08$) и мотивации саморазвития ($t = -3,22$; $p = 0,002$; $\eta^2_p = 0,05$). По шкалам мотивации самоуважения ($p = 0,186$), интроецированной мотивации ($p = 0,781$), мотивации уважения родителями ($p = 0,583$), экстернальной мотивации ($p = 0,910$) и амотивации ($p = 0,731$) значимых различий между восьмиклассниками и десятиклассниками не выявлено.

Дополнительное сравнение показало, что у учащихся 8-х классов уровни познавательной и интроецированной мотивации статистически не различаются ($p = 0,394$), тогда как у учащихся 10-х классов разница между этими показателями достигает значимости ($p < 0,001$). Средние значения по всем шкалам приведены в табл. 3.

Графическое сравнение распределения значений представлено на рис. 2.

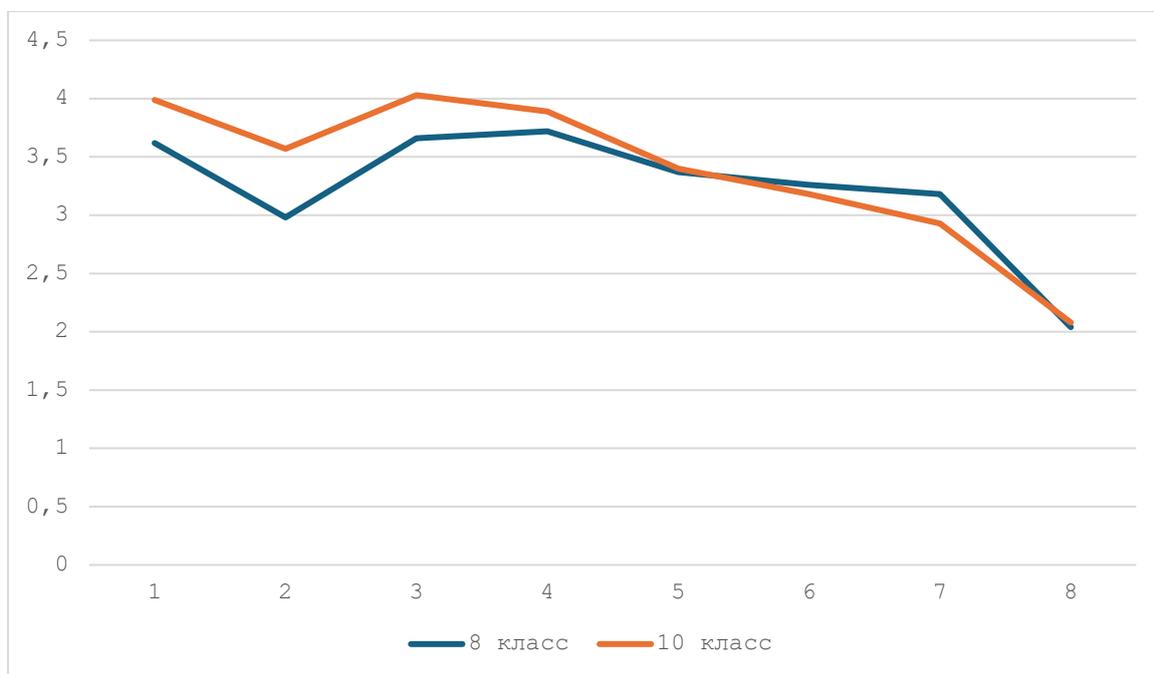


Рис. 2. Соотношение мотивов учения обучающихся среднего и старшего школьного возраста (8 и 10 классы)

Fig. 2. Distribution of learning motives among middle and high school students (Grades 8 and 10)

Графическое представление распределения средних значений по шкалам методики ШАМ-Ш у учащихся 8-х и 10-х классов приведено на рис. 2. Видно, что показатели по внутренним формам мотивации (познавательная мотивация, мотивация достижения и мотивация саморазвития) у десятиклассников несколько выше по сравнению с учащимися 8-х классов. По шкалам интроецированной мотивации, мотивации уважения родителями, экстернальной мотивации и амотивации значения двух групп остаются сопоставимыми. Графическая динамика соответствует данным, представленным в табл. 3.

Обсуждение результатов

Полученные данные демонстрируют выраженную возрастную динамику академической мотивации и указывают на усложнение мотивационной системы учащихся по мере перехода от младшего школьного возраста к подростковому и старшему школьному периоду. Эти тенденции согласуются с теоретическими положениями теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2017), согласно которой развитие учебной мотивации связано с постепенной интериоризацией учебных целей и усилением автономных форм регуляции.

Анализ данных, полученных с использованием методики ASRQ, показал, что структура учебной мотивации младших школьников отличается относительной однородностью и преобладанием автономных форм мотивации. Наиболее выраженными оказались внутренняя познавательная мотивация, мотивация саморазвития, идентифицированная мотивация и позитивная интроецированная регуляция. Подобное сочетание мотивов соответствует

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

представлениям о высокой эмоциональной поддержке учебной деятельности на ранних этапах обучения и согласуется с результатами исследований Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина (2014), подчеркивающих важность личностной вовлеченности младших школьников. Низкие показатели по шкалам внешней регуляции свидетельствуют о том, что контролируемые формы мотивации в этом возрасте еще не занимают центрального положения.

В среднем школьном возрасте мотивационная система становится более дифференцированной. По данным методики ШАМ-Ш, учащиеся 8-х классов демонстрируют повышенную выраженность внутренних мотивов, познавательной мотивации, мотивации саморазвития и мотивации самоуважения. Интроецированные мотивы сохраняют средний уровень, тогда как внешняя регуляция остается на периферии. Полученные результаты отражают общий возрастной тренд, заключающийся в усилении личностной значимости учебных целей и постепенном росте автономных форм регуляции по мере перехода к подростковому возрасту.

Учащиеся старшей школы демонстрируют дальнейшее усиление автономных видов учебной мотивации. Наиболее выраженные показатели наблюдаются по шкалам мотивации саморазвития, познавательной мотивации, мотивации самоуважения и мотивации достижения. Интроецированные формы регуляции сохраняют умеренную выраженность, а внешняя регуляция остается на низком уровне. Такая структура мотивации согласуется с данными исследований, указывающих на рост личностной независимости и интеграции внутренних мотивов в старшем школьном возрасте (Niemiec, Ryan, 2009), и подтверждается результатами работы М.А. Мериковой (2025), выявившей усиление автономных мотивов у старших школьников.

Несмотря на различия между диагностическими инструментами (ASRQ и ШАМ-Ш), четыре шкалы «внутренняя познавательная мотивация», «мотивация саморазвития», «идентифицированная мотивация» и «позитивная интроецированная мотивация» являются концептуально сопоставимыми. Это позволяет осуществить качественное межвозрастное сравнение. Результаты показывают, что уже к окончанию начальной школы автономные мотивы достигают достаточно высокого уровня, а в подростковом и старшем школьном возрасте их выраженность последовательно возрастает. Такой рост соответствует процессу интериоризации учебных целей, описанному в теории самодетерминации.

Контролируемые формы регуляции – внешняя и интроецированная – остаются относительно стабильными в течение всего школьного периода, что подтверждается отсутствием выраженных межвозрастных различий. Более четкая дифференциация мотивационной структуры у старших школьников, включая усиление различий между познавательной и интроецированной мотивацией, свидетельствует о дальнейшей структурной перестройке мотивационной сферы в старшем школьном возрасте.

Таким образом, возрастное развитие учебной мотивации проявляется как на уровне изменения выраженности отдельных мотивов, так и в усложнении общей структуры мотивационного профиля. Центральной линией развития выступает усиление автономных форм мотивации, рост личностной интеграции и интериоризация учебных целей. Полученные результаты согласуются с ключевыми положениями теории самодетерминации и

подтверждаются данными отечественных и зарубежных исследований, подчеркивая важную роль автономной регуляции в возрастном развитии школьной мотивации.

Заключение

Настоящее исследование было направлено на выявление возрастной специфики учебной мотивации и ее структурных характеристик у младших школьников, подростков и старших школьников, а также на уточнение соотношения внутренних и внешних регуляторов учебной деятельности на различных этапах школьного обучения. Эмпирическая база включала данные, полученные с использованием опросника академической саморегуляции (ASRQ) у учащихся 4-х классов и Шкал академической мотивации школьников (ШАМ-Ш) у учащихся 8-х и 10-х классов, что обеспечило корректность межвозрастных сопоставлений.

Результаты показали, что уже на этапе начальной школы учебная мотивация не определяется доминированием внешних форм регуляции. Наиболее высокие значения наблюдаются по шкалам внутренней мотивации саморазвития, внутренней познавательной мотивации и идентифицированной мотивации, тогда как общая экстернальная мотивация и мотивация, связанная с учителем, занимают наиболее низкие позиции. Это свидетельствует о наличии сформированного «каркаса» позитивной и преимущественно автономной учебной мотивации уже в младшем школьном возрасте.

При переходе к подростковому и раннему юношескому возрасту выявляется закономерная динамика усиления автономных форм регуляции. Сравнение результатов восьмиклассников и десятиклассников показало статистически значимое повышение познавательной мотивации, мотивации саморазвития и мотивации достижения при отсутствии различий по шкалам самоуважения, интроецированной мотивации, мотивации уважения родителями, внешней мотивации и амотивации. Низкие показатели амотивации в обеих группах подтверждают устойчивую значимость учебной деятельности.

Анализ структурных характеристик мотивационных профилей показал, что во всех возрастных группах наиболее высокую выраженность сохраняют внутренние компоненты мотивации, тогда как внешние и амотивированные формы устойчиво занимают периферическое положение. Профиль младших школьников отличается меньшей дифференцированностью, однако уже демонстрирует преимущество внутренних и идентифицированных мотивов. В 8-10-х классах профиль становится более структурированным: познавательная мотивация, саморазвитие и самоуважение формируют устойчивый верхний уровень, а амотивация стабильно остается на минимальных значениях. Важной особенностью является постепенное смещение мотивации достижения: если на более ранних этапах она ближе к контролируемым формам регуляции, то к 10-му классу статистически отделяется от внешних регуляторов и сближается с внутренними и интериоризованными формами, что отражает возрастающую личностную осмысленность учебной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении возрастной динамики учебной мотивации в русле теории самодетерминации и современных подходов к академической саморегуляции. Показано, что учебная мотивация может носить преимущественно автономный характер уже в начале школьного обучения, а ее дальнейшее развитие связано не столько с замещением внешних мотивов внутренними, сколько с

углублением интериоризации и усложнением структуры регуляции. Полученные данные расширяют современные представления о соотношении внутренних, интроецированных, идентифицированных и внешних мотивов в разные возрастные периоды.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты позволяют сформулировать научно обоснованные ориентиры для проектирования развивающей образовательной среды. Они подчеркивают важность педагогических стратегий, направленных на перевод внешних требований во внутренне осмысленные цели, поддержку самостоятельного и совместного целеполагания, обеспечение прозрачности и справедливости оценивания, а также акцент на индивидуальной учебной динамике. Поддерживающий стиль взаимодействия учителя и партнерское сотрудничество с семьей являются ключевыми условиями сохранения автономной мотивации. С учетом нарастающей индивидуальной вариативности мотивационных профилей у подростков возрастает потребность в гибкой психологической и педагогической поддержке – как для учащихся с устойчивой автономной мотивацией, так и для тех, чья мотивационная структура продолжает формироваться.

Перспективы дальнейших исследований связаны с лонгитюдным отслеживанием мотивационных траекторий на ключевых переходах (с 4-го на 5-й и с 9-го на 10-й класс), проверкой инвариантности и калибровкой шкал, включая возможное введение шкалы амотивации в инструментарий для начальной школы. Значимыми направлениями являются применение многоуровневых моделей анализа данных (ученик-класс-школа) с учетом предметной специфики, использование квазиэкспериментальных и рандомизированных дизайнов для проверки причинных механизмов (включая медирующие и модераторные эффекты), а также внедрение интенсивных методов (дневниковые и ЕМА-дизайны, персонцентрированные модели), позволяющих фиксировать внутриличностную динамику мотивации. Внешняя валидизация мотивов через сопоставление их с образовательными результатами и показателями психологического благополучия создает основу для разработки масштабируемых и эмпирически обоснованных педагогических интервенций, направленных на поддержку и развитие автономной учебной мотивации на разных этапах школьного образования.

Ограничения. Результаты следует интерпретировать с учетом ряда методологических ограничений. Исследование имеет поперечный характер: сравнивались независимые выборки учащихся 4-х, 8-х и 10-х классов, что не позволяет проследить индивидуальные мотивационные траектории во времени. Для разных возрастных групп использовались различные диагностические инструменты (ASRQ и ШАМ-Ш), что ограничивает полноту межвозрастных сопоставлений и требует осторожности при интерпретации различий. Кроме того, данные основаны на самоотчетах учащихся из ограниченного числа образовательных организаций, без включения внешних оценок или объективных показателей, что снижает обобщаемость и внешнюю валидность выявленных закономерностей.

Limitations. The findings should be interpreted with several methodological limitations in mind. The study employed a cross-sectional design, comparing independent samples of 4th-, 8th-, and 10th-grade students, which does not allow for tracking individual motivational trajectories over time. Different diagnostic instruments were used for different age groups (ASRQ and S-AMQ), which limits the completeness of age-group comparisons and requires caution when interpreting between-group differences. In addition, the data were based on student self-reports from a limited number of

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

educational institutions and did not include external evaluations or objective indicators, which reduces the generalizability and external validity of the findings.

Список источников / References

1. Бичерова, Е.Н., Фещенко, Е.М. (2016). Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам. *Российский психологический журнал*, 13(4), 117—136. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.7>
Bicherova, E.N., Feshchenko, E.M. (2016). Features of educational motivation of younger students studying in various educational programs. *Russian Psychological Journal*, 13(4), 117—136. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.7>
2. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Пшеничнук, Д.В., Сиднева, А.Н. (2018). Академическая мотивация младших школьников в двух образовательных подходах — инновационном и традиционном. *Психология в России: современное состояние*, 11(4), 19—36. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0402>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Pshenichnuk, D.V., Sidneva, A.N. (2018). Academic motivation of elementary school children in two educational approaches — Innovative and traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(4), 19—36. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0402>
3. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Линч, М.Ф. (2020). Конструктивная валидность русской версии модифицированного опросника учебной саморегуляции (SRQ-A) среди младших и средних школьников. *Психология в России: современное состояние*, 13(3), 113—131. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0302>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lynch, M.F. (2020). The construct validity of the Russian version of the modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among elementary and middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(3), 113—131. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0302>
4. Гордеева, Т.О., Осин, Е.Н., Иванова, Т.Ю. (2021). Внутренняя и внешняя мотивация в школьном обучении: возрастные и гендерные различия. *Вопросы психологии*, (5), 36—50.
Gordeeva, T.O., Osin, E.N., Ivanova, T.Yu. (2021). Intrinsic and extrinsic motivation in school education: Age and gender differences. *Voprosy Psichologii*, (5), 36—50. (In Russ.).
5. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024). Шкала удовлетворения базовых психологических потребностей в школе: проверка валидности на российской выборке. Экспериментальная психология / Experimental Psychology. Advance online publication.
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024). Basic Psychological Needs at School Scale: Validity evidence in Russian schoolchildren. *Experimental Psychology*. Advance online publication. (In Russ.).
6. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Степанова, М.А. (2022). Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 46—56. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270604>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Stepanova, M.A. (2022). Attitude of schoolchildren towards emergency distance learning: Relations with intrinsic motivation and school satisfaction.

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

Psychological Science and Education, 27(6), 46—56. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/pse.2022270604>

7. Ляшенко, М.В. (2019). Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*, 11(1), 53—73. Lyashenko, M.V. (2019). Motivation of educational activities: Basic concepts and problems. *SUSU Bulletin. Series Education. Pedagogical Sciences*, 11(1), 53—73. (In Russ.).
8. Медведева, Е.И., Крошилин, С.В. (2021). Современное детство и социально-экономические вызовы. *Уровень жизни населения регионов России*, 17(3), 358—371. <https://doi.org/10.19181/lsprr.2021.17.3.6> Medvedeva, E.I., Kroshilin, S.V. (2021). Modern childhood and socio-economic challenges. *The Standard of Living of the Population of the Regions of Russia*, 17(3), 358—371. (In Russ.). <https://doi.org/10.19181/lsprr.2021.17.3.6>
9. Мерикова, М.А. (2025). Особенности возрастных изменений академической мотивации подростков при разных формах обучения. *Вестник практической психологии образования*, 22(1), 21—32. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220103> Merikova, M.A. (2025). Age-related changes in academic motivation of adolescents across different forms of learning. *Bulletin of Practical Educational Psychology*, 22(1), 21—32. (In Russ.).
10. Моросанова, В.И. и др. (2022). Осознанная саморегуляция, мотивационные факторы и академическая успеваемость: данные структурного моделирования у российских школьников (5—11 классы). *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 170—187. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0410> Morosanova, V.I. et al. (2022). Conscious self-regulation, motivational factors, and academic achievement: Evidence from Russian school students (Grades 5—11). *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 170—187. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0410>
11. Цой, Л.В., Кулагина, И.Ю. (2022). Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников. *Психолого-педагогические исследования*, 14(1), 3—16. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101> Tsoi, L.V., Kulagina, I.Yu. (2022). The ratio of external motivation and subject position in the educational activities of younger students. *Psychological-Educational Studies*, 14(1), 3—16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140101>
12. Bureau, J.S., Howard, J.L., Guay, F., Ryan, R.M. (2021). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Educational Psychology Review*, 33, 1391—1419. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09565-9>
13. Celik, O. et al. (2024). Academic motivation in adolescents: The role of parental autonomy support and basic psychological needs. *Frontiers in Psychology*, 15, e11116802.
14. Howard, J.L., Slemp, G.R., Wang, X. (2024a). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness — supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Advance online publication.

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

15. Howard, J.L., Gagné, M., Van den Broeck, A. et al. (2024b). Need support and need thwarting: A meta-analysis. *Motivation and Emotion*. Advance online publication.
16. Kramer, A.W., van der Werf, G., Lubbers, M. (2024). Do I want to learn today? Day-to-day variations in academic motivation among secondary school students. *Learning and Motivation*, 87, 102015.
17. Mammadov, S., Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Educational Research Review*, 38, 100512. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100512>
18. Osin, E.N., Gordeeva, T.O. (2020). Motivation, meaning, and well-being: A comparative study of basic psychological needs in Russian schoolchildren. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(2), 3—20. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0201>
19. Patzak, A. et al. (2025). Blending teacher autonomy support and provision of structure in the classroom for optimal motivation: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*. Advance online publication.
20. Reeve, J. et al. (2024). Learning how to become an autonomy-supportive teacher. *Teaching and Teacher Education*. Advance online publication.
21. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
22. Smith, Z.R., Langberg, J.M., Evans, S.W., Becker, S.P. (2023). Academic motivation decreases across adolescence for youth with and without ADHD: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(12), 2240—2250. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13815>
23. Wang, Y., Wang, J.C.K. et al. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination theory-based interventions in academic settings. *Contemporary Educational Psychology*, 72, 102226. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102226>

Информация об авторах

Даббах Ехия, аспирант, кафедра Юнеско «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9613-267X>, e-mail: yehiadabbah7@gmail.com

Information about the authors

Dabbah Yehya, Postgraduate Student, UNESCO Department of "Cultural and Historical Psychology of Childhood", Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9613-267X>, e-mail: yehiadabbah7@gmail.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Даббах Е. (2026)
Особенности мотивации учения школьников на разных
уровнях общего образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 85—103.

Dabbah Y. (2026)
Specific features of school students' learning
motivation at different levels of general education
Psychological-Educational Studies, 18(1), 85—103.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 12.09.2025
Поступила после рецензирования 09.12.2025
Принята к публикации 01.03.2026
Опубликована 30.03.2026

Received 2025.09.12
Revised 2025.12.09
Accepted 2025.03.01
Published 2026.03.30

Научная статья | Original paper

Агентность педагога как ресурс преодоления трудных ситуаций в профессиональной деятельности

З.В. Луковцева¹✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ sverchokk@list.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Изучение индивидуальной и групповой агентности в трудовом контексте привело к появлению понятия профессиональной агентности, которая чаще всего рассматривается на примере педагогов. Сегодня активно обсуждаются вопросы специфики и путей диагностики педагогической агентности, половых различий в ее проявлениях, ее связи с выгоранием. Имеющиеся взгляды на природу агентности и ее реализацию в преподавании, в том числе при работе в трудных профессиональных ситуациях, нуждаются в систематизации. **Цель.** Структурировать сведения об агентности в целом и педагогической агентности в частности с учетом возможного столкновения педагога с трудными ситуациями на профессиональном пути. **Методы и материалы.** Материалом для анализа послужили современные исследования агентности и особенностей ее реализации в педагогической деятельности, в том числе и в условиях трудных профессиональных ситуаций. **Результаты.** Среди существующих определений агентности выделены два основных. Одни авторы понимают агентность как характеристику человека, другие же – как модус взаимодействия с миром. Специфику педагогической агентности определяет ее социально-средовой контекст. Понимание реализации агентности в трудных ситуациях, неизбежных в преподавании (при возникновении конфликтов, буллинга и т.п.), требует ее изучения в связи с эмоциональным выгоранием. **Выводы.** С учетом актуальных тенденций в изучении педагогической агентности определены перспективы построения более полной картины этого феномена, в частности, внедрение в отечественную практику рефлексивных инструментов диагностики агентности педагога и разработка модели, которая отражала бы взаимовлияние педагогической агентности и выгорания.

Ключевые слова: агентность, профессиональная агентность, агентность педагога, трудные ситуации, эмоциональное выгорание

Луковцева З.В. (2026)
Агентность педагога как ресурс преодоления трудных
ситуаций в профессиональной деятельности
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 104—117.

Lukovtseva Z.V. (2026)
Teacher agency as a resource for overcoming
difficult situations in professional activity
Psychological-Educational Studies, 18(1), 104—
117.

Для цитирования: Луковцева, З.В. (2026). Агентность педагога как ресурс преодоления трудных ситуаций в профессиональной деятельности. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 104—117. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180105>

Teacher agency as a resource for overcoming difficult situations in professional activity

Z.V. Lukovtseva¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ sverchokk@list.ru

Abstract

Context and relevance. The study of individual and group agency in the work context has led to the emergence of the concept of professional agency, which is most often considered using teachers as an example. Today, the issues of the specifics and ways of diagnosing pedagogical agency, gender differences in its manifestations, and its connection with burnout are actively discussed. Existing views on the nature of agency and its implementation in teaching, including when working in difficult professional situations, need to be systematized. **Objective.** To structure information about agency in general and pedagogical agency, in particular, taking into account the possible encounter of a teacher with difficult situations on the professional path. **Methods and materials.** The material for the analysis was modern studies of agency and the specifics of its implementation in pedagogical activity, including in difficult professional situations. **Results.** Among the existing definitions of agency, two main ones are highlighted. Some authors understand agency as a characteristic of a person, while others – as a mode of interaction with the world. The specificity of pedagogical agency is determined by its socio-environmental context. Understanding the implementation of agency in difficult situations that are inevitable in teaching (when conflicts arise, bullying, etc.) requires its study in connection with emotional burnout. **Conclusions.** Taking into account current trends in the study of pedagogical agency, prospects for constructing a more complete picture of this phenomenon are determined, in particular, the introduction of reflexive tools for diagnosing teacher agency into domestic practice and the development of a model that would reflect the mutual influence of pedagogical agency and burnout.

Keywords: agency, professional agency, teacher agency, difficult situations, emotional burnout

For citation: Lukovtseva, Z.V. (2026). Teacher agency as a resource for overcoming difficult situations in professional activity. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 104—117. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180105>

Введение

Современные авторы раскрывают суть агентности через представления о независимости и проактивности, проявляющихся в деятельности. На этой основе создаются методики для диагностики агентности, изучается ее связь с индивидуальными особенностями человека и социально-средовыми условиями. Существует точка зрения, предполагающая отказ от понятия агентности в пользу более содержательно точной «субъектности», т.е. внутренней стороны самостоятельности, обеспечивающей способность противопоставлять свою личность внешним и внутренним условиям и воздействиям, инициировать свои действия и управлять ими. Субъектность предстает здесь и как феномен, интегрируемый жизненной позицией личности, и как один из параметров такой позиции (наряду с осознанностью жизни и аутентичностью). Указывается на разнородность существующих переводов английского слова «agency» в социологии, праве и психологии (Леонтьев, 2024; Сорокин, Редько, 2024). Тем не менее современные авторы, особенно зарубежные, активно применяют понятие агентности для обозначения инициации и регуляции человеком собственной проактивной деятельности. В рамках обоих подходов к пониманию агентности, которые мы опишем далее, делается акцент на ее практической реализации. Представляется возможным соотносить содержание этих подходов скорее с внешней стороной самостоятельности, тогда как субъектность, как уже было сказано, представляет собой внутреннюю сторону последней (Леонтьев, 2024).

Исследователи профессиональной агентности подчеркивают то обстоятельство, что она делает человека «режиссером» по отношению к профессиональной среде, своим функциональным обязанностям, взаимодействию с коллегами и другими людьми (например, клиентами, пациентами, учениками). Агентность способствует преодолению трудных жизненных ситуаций, в том числе и связанных с трудовой деятельностью, когда необходимо решать профессиональные задачи в условиях неопределенности и/или угрозы психическому и даже физическому здоровью работника (Kusters et al., 2023). Профессиональная агентность является видом групповой (коллективной) агентности (Calcagni et al., 2023) и традиционно изучается на примере педагогов (Hökkä et al., 2025; Nagel, Guðmundsdóttir, Afdal, 2023). Учитывая это, мы сосредоточим внимание именно на педагогической агентности.

Считая целью обзора систематизацию сведений об агентности вообще и педагогической агентности в частности (в том числе и применительно к трудным ситуациям, с которыми педагог может сталкиваться в работе), мы поставили три исследовательских вопроса.

1. Какие основные подходы к пониманию агентности сформировались на сегодняшний день?
2. В чем состоят особенности педагогической агентности и какова современная практика ее диагностической оценки?
3. Что известно на сегодняшний день о связи агентности и выгорания в педагогической деятельности?

Материалы и методы

Цель обзора предполагала обращение к современным публикациям по проблеме педагогической агентности. Особое внимание уделялось данным, характеризующим проявления агентности при возникновении трудностей в педагогической деятельности,

Луковцева З.В. (2026)
Агентность педагога как ресурс преодоления трудных
ситуаций в профессиональной деятельности
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 104—117.

Lukovtseva Z.V. (2026)
Teacher agency as a resource for overcoming
difficult situations in professional activity
Psychological-Educational Studies, 18(1), 104—
117.

приводящих к возникновению профессионального стресса и выгорания. Ресурсы: <https://www.sciencedirect.com/>, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>, <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp> и <https://scholar.google.com/>. Поиск осуществлялся по таким ключевым словам, как «агентность», «профессиональная агентность», «агентность педагога», «педагогическая агентность», «агентность у учителей», «трудные ситуации», «выгорание», «эмоциональное выгорание», «синдром эмоционального выгорания», «выгорание у педагогов», «выгорание у учителей» (на русском и английском языках).

Результаты

Современные представления об агентности

Опыт эмпирического изучения агентности лег в основу нескольких подходов к пониманию ее сути. В первом из них *агентность предстает как свойство человека*, особым образом окрашивающее его потребностно-мотивационную и волевою сферы. Оно реализуется в деятельности через инициативность как проявление свободы и саморегуляцию как проявление ответственности. В структуре инициативности выделяют способности к совершению выбора и независимому действию (Hökkä et al., 2025). Calcagni et al. (2023) вслед за А. Бандурой определили агентность как совокупность четырех качеств, среди которых «намеренность» и способность к прогнозированию обеспечивают инициативное самопроявление в деятельности, а саморегуляция и рефлексивность выполняют управляющую функцию. Реализации агентности предшествует формирование стратегических намерений, сосредоточенных вокруг идеи преобразования окружающего мира (Гасинец, Капуза, Добрякова, 2022; Мироненко, 2024; Сорокин, Редько, 2024). Российские авторы смещают фокус с социально-средовых условий и проявлений агентности на ее субъектное начало (Сорокин, Редько, 2024) и полагают, что она раскрывается в направленности личности и «мягких/гибких навыках» («soft skills»).

Понимание *агентности как способа взаимодействия человека с миром* также довольно распространено. Eteläpelto et al. (2013) определяют ее одновременно как особый вид преднамеренной, рациональной деятельности и как воплощение развития личности в социально-средовом контексте, а Kusters et al. (2023) – как реализацию идеи осуществления выбора и влияния на текущую деятельность и перспективы. Приверженцы этого подхода разработали способ диагностики агентности через «итерации» как актуализацию человеком прошлого опыта при решении новых задач, «практическую оценку» текущей ситуации и «проективное» измерение, реализуемое в конструировании будущего (Kusters et al., 2023). Идея подхода отражена в опросниках РАМ («Инструмент измерения профессиональной агентности») и Short-РАМ, включающих шкалы влияния на работе, участия в работе и профессиональной идентичности. Здесь агентность предстает как определяемая индивидуальными качествами человека и сформированностью компетенций (по сути, «soft skills»), позволяющих достигать новых уровней мастерства (Hökkä et al., 2025; Vähäsantanen et al., 2022). Агентные компетенции образуют основной инструмент инновационного поведения.

Специфика и современные возможности диагностики агентности педагога

За понятием профессиональной агентности стоит проактивная позиция человека, реализуемая в его влиянии на собственную трудовую деятельность. Внутренний контекст

Луковцева З.В. (2026)
Агентность педагога как ресурс преодоления трудных
ситуаций в профессиональной деятельности
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 104—117.

Lukovtseva Z.V. (2026)
Teacher agency as a resource for overcoming
difficult situations in professional activity
Psychological-Educational Studies, 18(1), 104—
117.

такой агентности представлен ценностно-мотивационной и этико-правовой основами деятельности, компетенциями и опытом, а социально-средовой контекст образуют условия труда, включая материально-техническое оснащение, корпоративную культуру, взаимоотношения с руководством и т.п. (Eteläpelto et al., 2013). Подчеркивается двойственность профессиональной агентности, представляющей собой одновременно особую деятельность и внутреннюю направленность на проактивное преобразование профессиональной среды (Гасинец, Капуза, Добрякова, 2022; Nagel, Guðmundsdóttir, Afdal, 2023).

Отличительные особенности агентности педагога заданы социально-средовыми условиями в виде жесткой субординации и директивности руководства, традиционных для системы образования (Захарова, Саралиева, Лангман, 2025 и др.). Такие условия ограничивают педагога в принятии индивидуальных решений и в согласовании действий с окружающими, что особенно затрудняет выход из трудных профессиональных ситуаций; например, эффективное противодействие буллингу невозможно без совместных усилий педагога и самих школьников, их родителей, других учителей, администрации. Многие педагоги не осведомлены о возможностях влияния на организацию учебного процесса и даже при формальном владении такой информацией не всегда верят в себя и коллег. Более половины из 4000 учителей, охваченных недавним российским исследованием, не рассматривают школьные детерминанты, включая свой вклад, как действительно важные для академического и личностного роста учащихся. Выявлено также, что основными условиями реализации агентности в педагогической деятельности выступают свобода выбора и самоэффективность (Гасинец, Капуза, Добрякова, 2022).

Стоит подчеркнуть рефлексивность и интерактивность современных инструментов для изучения педагогической агентности. Не отвергая традиционных анкет и опросников, исследователи отдают предпочтение методикам, предполагающим глубокий анализ педагогами собственного опыта проактивности. Вопрос заключается лишь в том, как помочь педагогу актуализировать и структурировать этот опыт. Норвежские исследователи, например, предлагают строить процесс вокруг последовательного обсуждения шести модальностей пространства агентности: «хотеть», «знать», «быть способным», «быть должным», «чувствовать» и «иметь возможность» (Nagel, Guðmundsdóttir, Afdal, 2023).

Максимальный уровень агентности имеют преподаватели высшей школы, а минимальный – учителя начальных классов (Hökkä et al., 2025; Nagel, Guðmundsdóttir, Afdal, 2023). Однако и в вузах зависимость педагогической агентности от административного давления велика, что подтвердило масштабное исследование с участием университетских преподавателей из Нидерландов и Норвегии (Kusters et al., 2023). У руководителей агентность выше, чем у рядовых педагогов (Hökkä et al., 2025; Nagel, Guðmundsdóttir, Afdal, 2023). Убедительных доказательств существования половых различий до сих пор нет, хотя педагоги-мужчины обычно занимают более высокие должности, что могло бы отражаться на их агентности. По данным исследования учителей начальной школы из Швеции, Финляндии и Шотландии, женщины более демократичны, активны и выполняют больше функций (Hökkä et al., 2025). В России показатель переработок у педагогов-женщин превышает соответствующую цифру по любым другим профессиям, а среди школьных учителей женщины составляют почти 90%. Кроме того, доминирующие в нашей стране социокультурные установки предполагают

Луковцева З.В. (2026)
Агентность педагога как ресурс преодоления трудных
ситуаций в профессиональной деятельности
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 104—117.

Lukovtseva Z.V. (2026)
Teacher agency as a resource for overcoming
difficult situations in professional activity
Psychological-Educational Studies, 18(1), 104—
117.

положительную коннотацию высокой занятости при недостаточной ценности инновационного подхода к труду и досуга, отдыха, физического и психологического восстановления (Захарова, Саралиева, Лангман, 2025).

Учителям бывает трудно претворить в жизнь «идеализированные практики», которыми изобилуют программы повышения квалификации. Для успешной интеграции предлагаемых практик в реальные условия и для наилучшего учета агентного опыта создана процедура T-SEDA («техника систематического анализа образовательного диалога»). Она предполагает выполнение педагогами ряда рефлексивных заданий: формулирование запросов, отработка которых может повысить качество образовательного процесса, анализ своего профессионального опыта с применением особой системы кодирования паттернов и т.п. Особое внимание уделяется трудным ситуациям, связанным, например, с конфликтами между учениками. Опыт международной апробации T-SEDA доказал ее положительное влияние на ценностно-смысловые и рефлексивные характеристики педагогов, модерлирующие взаимовлияние среды и агентности (Calcagni et al., 2023).

Подобные инструменты полезны и для оценки «неявных знаний» («tacit knowledge», TC), или совокупности знаний и опыта, накопленной и эмпирически верифицированной профессионалом (van Houten, 2023). TC и «soft skills» очень индивидуальны, и полноценная их передача другому человеку требует использования примеров из профессиональной практики, притч, метафор. Программы, предполагающие такой обмен TC, помогают индивидуальному и командному росту в педагогической среде (van Houten, 2023).

В зависимости от ориентации педагога на поддержание/регулирование уже существующих рабочих процессов или на формирование процессов принципиально новых различают модели адаптивного функционирования и профессионального развития. При столкновении с трудностями педагоги, работающие в рамках первой модели, ограничиваются посильным приспособлением к изменившимся условиям за счет резервов функционирования (например, стиля деятельности, набора знаний). Те же, кто ориентируется на профессиональное развитие, способны находить инициативные и креативные выходы из трудных ситуаций, поднимаясь на новый уровень решения задач с опорой уже не на резервы, а на ресурсы (Митина, 2024). Им присущи высокая вовлеченность, которая находит выражение в приверженности профессиональной миссии, погруженности в работу, умении заинтересовать своим предметом учащихся (Митина, Митин, Анисимова, 2025). Надо отметить содержательную близость понятий агентности и вовлеченности, поскольку последняя предполагает высокую степень инициативности, ориентированности на перспективу в сочетании с умением принимать на себя ответственность.

Агентность и эмоциональное выгорание в педагогической деятельности

Педагог, обладающий не только «запасом прочности» для адаптации, но и потенциалом проактивности, будет переживать профессиональные трудности как эустресс, но не как дистресс. Кумуляция профессионального дистресса приводит к формированию синдрома эмоционального выгорания. Дефицит агентности может оказаться и одним из следствий выгорания; тогда по мере формирования более выраженных проявлений выгорания педагог будет прогрессивно терять агентный потенциал. Вероятнее всего, выгорание и агентность имеют сложное взаимовлияние.

Выгорание не только снижает уровень работоспособности, когнитивных и регуляторных возможностей человека, но и обесценивает профессиональную деятельность в его глазах. Эти механизмы психологически отстраняют, абстрагируют выгорающего от профессиональной миссии, конкретных рабочих задач и общения, необходимого для решения последних (Орел, 2014). Первоначально играющее компенсаторную роль, со временем выгорание истощает резервы и ресурсы человека и может привести не просто к психологической дезадаптации, но и к нарушениям психического здоровья (Стресс, выгорание и совладание..., 2021).

Можно выделить *динамический* и *структурный* подходы к психологической диагностике синдрома эмоционального выгорания. Первый предполагает определение фазы выгорания, а второй – измерение показателей, соответствующих структурным компонентам синдрома. Динамический подход небезупречен, ведь многочисленные исследования доказали нелинейность переходов от одной фазы выгорания к другой. Недостатком второго подхода является отсутствие ясной картины состава, сравнительной значимости и взаимной соподчиненности компонентов выгорания. К сожалению, попытки построения совокупной картины структуры и динамики выгорания остаются редкими (Горблянский и др., 2020; Илюхин, 2021; Кухтенко, 2021; Платонов, 2018; Стресс, выгорание и совладание..., 2021).

За рубежом доминирует структурный подход, реализуемый с помощью опросников МВІ Маслач-Джексона, ВВІ-15, ОЛВІ и СВІ (Безымянный, Мингазов, Мингазова, 2024; Pihlaja et al., 2022). Адаптируя МВІ для выявления клинически значимого выгорания, шкалы «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация» под теми или иными названиями сохраняют, а шкалу «Редукция профессиональных (в других переводах – личностных, личных) достижений» заменяют показателями эмоциональных и когнитивных нарушений. Так построен, например, «Инструмент оценки эмоционального выгорания» (ВАТ), данные по которому коррелируют с разными индивидуальными характеристиками работников и организационными условиями труда (Jalili et al., 2021; Mazzetti, 2022; Schaufeli et al., 2023). Возможна и оценка вторичных симптомов клинически значимого выгорания, например, психосоматических жалоб, с помощью опросника ВАТ-S (Basińska, Gruszczyńska, Schaufeli, 2023).

Среди инструментов, применяемых в нашей стране, к динамическим методикам относится опросник В.В. Бойко, а к структурным – МВІ и опросник В.Е. Орла. Рассмотрим их пункты, учитывая, что агентность подразумевает наличие инициативности и саморегуляции, а ее проявления в деятельности обеспечиваются «soft skills» и ТС.

Опросник В.В. Бойко основан на представлениях о трех фазах выгорания, к которым относятся напряжение, резистенция и истощение. Среди пунктов опросника, описывающих симптомы всех трех фаз, есть отвечающие представлениям о «soft skills» и ТС (например, «Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру поддержку, услугу, помощь, в том числе профессиональную»). Выше мы указывали, что авторы, считающие корректным применение понятия агентности и изучающие соответствующую феноменологию, рассматривают агентность главным образом в аспекте ее внешней «проявленности», реализации. Условно обозначив соответствующую деятельность человека как агентную, можно сказать, что пункты опросника В.В. Бойко, отражающие инициирование такой деятельности, соответствуют фазам напряжения («Успехи в работе/учебе вдохновляют меня») и истощения («Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе/в учебе, я утратил

интерес, живое чувство»). Пункты, содержательно близкие к регуляторному аспекту агентности, чаще всего встречаются среди относящихся к фазам резистенции и истощения («Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на контакты, в том числе деловые», «Меня часто подводят нервы в общении с людьми, в том числе на работе/учебе»).

Опросник МВИ операционализирует такие компоненты синдрома эмоционального выгорания, как эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений. Более объемный опросник В.Е. Орла имеет аналогичную вторую шкалу, а названия первой и третьей сформулированы, соответственно, как «Психоэмоциональное истощение» и «Самооценка профессиональной эффективности». Высокий показатель по шкале «Эмоциональное истощение» («Психоэмоциональное истощение» по В.Е. Орлу) говорит о недостатке активности, интереса к окружающему миру и людям. Напротив, низкое значение свидетельствует о наличии хорошего энергетического потенциала и вовлеченности в происходящее, что необходимо для выхода за пределы простой адаптации и инициирования агентной деятельности. Тематика заинтересованности работника и его инициативности отражена, например, в таких пунктах: «Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня в моей работе», «Дискуссии на профессиональные темы часто кажутся мне неинтересными и бесполезными» (здесь и далее первый пример утверждения взят из МВИ, а второй – из опросника В.Е. Орла). Пункты шкалы «Деперсонализация» отражают проявления цинизма в общении обследуемого с разными людьми при решении профессиональных задач, значит, ее можно соотнести с «soft skills» и ТС («Я чувствую, что общаюсь с некоторыми подчиненными и коллегами как с предметами (без теплоты и расположения к ним)», «Я могу долго слушать моего клиента (пациента) о его проблемах и не испытываю при этом раздражения»). Наконец, «Редукция профессиональных достижений» в МВИ и противоположная ей «Самооценка профессиональной эффективности» в опроснике В.Е. Орла выявляют меру удовлетворенности человека своим профессионализмом и вкладом в работу. Пункты этих шкал содержательно соответствуют способностям к инициированию агентной деятельности («У меня много планов на будущее, и я верю в их осуществление», «Выражение “инициатива наказуема” кажется мне совершенно справедливым»), с одной стороны, и ТС («Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях, возникающих при общении с коллегами», «Считаю, что я вполне компетентен в решении своих профессиональных вопросов») – с другой.

Можно выдвинуть предположение о том, что показатели опросников В.Е. Орла и МВИ будут прямо коррелировать со способностью к инициированию агентной деятельности и развитостью «soft skills» и ТС. Что же касается способности к регуляции собственной проактивности, то сопоставимых с ней пунктов в названных опросниках почти нет. Приведенные данные подтверждают значимость дальнейшего изучения агентности в связи с проблематикой выгорания.

Обсуждение результатов

Приведенные данные говорят о большом разнообразии взглядов на агентность. Она трактуется как характеристика человека, способ его взаимодействия с миром или двойственный феномен, реализуемый в деятельности особого вида с опорой на специфические качества. В практико-ориентированных исследованиях агентность рассматривается в

Луковцева З.В. (2026)
Агентность педагога как ресурс преодоления трудных
ситуаций в профессиональной деятельности
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 104—117.

Lukovtseva Z.V. (2026)
Teacher agency as a resource for overcoming
difficult situations in professional activity
Psychological-Educational Studies, 18(1), 104—
117.

контексте необходимости решения задач определенного типа – например, профессиональных. Инициирование проактивных действий и их регуляция операционально обеспечиваются ТС, фиксирующими агентный опыт во внутреннем психологическом пространстве, и «soft skills», выводящими этот опыт вовне на новом витке профессионального становления и развития. Можно, разумеется, допустить существование и других инструментов реализации агентности в деятельности.

Что касается педагогической агентности, то ее специфика определяется социально-средовым контекстом профессиональной деятельности преподавателя. Указание на значимость чрезмерной организационной жесткости, характерной для системы образования, делают исследователи из разных стран. Российские авторы добавляют к этому фактор позитивной окрашенности высокой трудовой занятости при обесценивании досуга и инновационного подхода работника к труду в общественном сознании.

Рефлексивный подход, складывающийся сегодня в зарубежной практике диагностики педагогической агентности, видится перспективным. Его достоинствами можно назвать глубину, многогранность получаемых данных, непосредственную их связь с индивидуальным процессом профессионализации обследуемого и высокую экологичность самой процедуры диагностики.

Трудные ситуации, связанные с работой, и условия профессионального стресса являются серьезной проверкой на агентность. Разнообразие методик для диагностики выгорания обеспечивает возможность детального изучения связей между компонентами синдрома эмоционального выгорания и агентностью, а также в перспективе и взаимовлияния этих феноменов. В прикладном отношении важно учитывать направленность той или иной методики на оценку структуры и/или динамики выгорания. Предварительный анализ опросников на выгорание, применяемых в нашей стране, в свете представлений об агентности позволяет предположить, что пункты этих опросников можно отнести скорее к адаптационной, чем к инновационной (проактивной, агентной) модели профессионализации (Митина, 2024; Митина, Митин, Анисимова, 2025).

Выводы

Настоящая статья была направлена на решение трех исследовательских вопросов.

Поиск ответа на вопрос о подходах к пониманию агентности позволил заключить, что в рамках двух основных подходов агентность понимается как особое системное свойство человека и как способ взаимодействия человека с миром. Менее масштабный подход, реализуемый в исследованиях профессиональной агентности, носит интегральный характер и отражает тенденцию к объединению двух вышеназванных позиций.

Рассматривая вопрос об особенностях педагогической агентности и современной практике ее оценки, мы выявили, что именно представители названной профессии образуют основную когорту, на примере которой изучается профессиональная агентность. При этом современные исследователи в целом сходятся во мнении относительно социально-средовой природы факторов, определяющих специфику педагогической агентности. За рубежом сложилась тенденция к оценке педагогической агентности с помощью процедур, предполагающих

глубокую рефлексию и особым образом организованную вербализацию обследуемым собственным профессиональным опытом.

Наконец, третий исследовательский вопрос касался связи агентности и выгорания в педагогической деятельности. Выгорание представляет собой одновременно процесс и результат реагирования на профессиональный стресс, для преодоления которого у работника нет необходимых внешних и внутренних ресурсов, в том числе и имеющих отношение к агентности (и тогда стресс становится дистрессом). Однако выгорание, достигшее определенного уровня или приобретшее определенную структуру, само по себе может выступить фактором утраты агентности. Перспективным видится не только увеличение существующего массива данных о корреляциях между показателями выгорания и агентности педагога, но и раскрытие механизмов взаимовлияния соответствующих процессов.

Кроме того, к перспективам дальнейших исследований можно отнести адаптацию описанных в статье зарубежных методик оценки педагогической агентности к российским условиям, что позволило бы осветить новые стороны данного вида агентности и косвенным образом повысить выявляемость выгорания среди педагогов. Решение соответствующих вопросов потребует преодоления методических трудностей, связанных с неоднородностью операционализации выгорания в трех основных методиках, применяемых для его оценки в нашей стране, и отсутствием русскоязычных версий зарубежных методик для диагностики агентности.

Ограничения. Не рассматривались возможности совокупного анализа агентности и выгорания в педагогической деятельности с помощью таких зарубежных методик, как BBI-15, OLBI, CBI, BAT. Не были охвачены исследования динамики выгорания в связи с агентностью у педагогов с разным стажем.

Limitations. The possibilities of a combined analysis of agency and burnout in teaching activities using such foreign methods as BBI-15, OLBI, CBI, BAT were not considered. Studies of the dynamics of burnout in connection with agency in teachers with different lengths of service were not covered.

Список источников / References

1. Безымянный, А.С., Мингазов, Р.Н., Мингазова, Э.Н. (2024). Международные опросники по профессиональному выгоранию, российский опыт их адаптации при опросе медицинских работников. *Менеджер здравоохранения*, 2, 93—100. <https://doi.org/10.21045/1811-0185-2024-3-93-100>
Bezemyanny, A.S., Mingazov, R.N., Mingazova, E.N. (2024). International questionnaires on professional burnout, Russian experience of their adaptation in surveying medical workers. *Healthcare Manager*, 2, 93—100. (In Russ.). <https://doi.org/10.21045/1811-0185-2024-3-93-100>
2. Гасинец, М.В., Капуза, А.В., Добрякова, М.С. (2022). Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения. *Вопросы образования*, 1, 75—97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-75-97>
Gasinets, M.V., Kapuza, A.V., Dobryakova, M.S. (2022). Teachers' agency in shaping the

Луковцева З.В. (2026)
Агентность педагога как ресурс преодоления трудных
ситуаций в профессиональной деятельности
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 104—117.

Lukovtseva Z.V. (2026)
Teacher agency as a resource for overcoming
difficult situations in professional activity
Psychological-Educational Studies, 18(1), 104—
117.

- educational success of schoolchildren: roles and reliefs. *Educational issues*, 1, 75—97. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-75-97>
3. Горблянский, Ю.Ю., Понамарева, О.П., Конторович, Е.П., Волынская, Е.И. (2020). Современные представления о профессиональном выгорании в медицине труда. *Медицина труда и промышленная экология*, 60(4), 244—249. <https://doi.org/10.31089/1026-9428-2020-60-4-244-249>
Gorblyansky, Yu.Yu., Ponamareva, O.P., Kontorovich, E.P., Volynskaya, E.I. (2020). Modern concepts of professional burnout in occupational medicine. *Occupational Medicine and Industrial Ecology*, 60(4), 244—249. (In Russ.). <https://doi.org/10.31089/1026-9428-2020-60-4-244-249>
 4. Журавлев, А.Л., Сергиенко, Е.А. (Ред.). (2011). *Стресс, выгорание, совладание в современном контексте*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
Zhuravlev, A.L., Sergienko, E.A. (Eds.). (2011). *Stress, burnout, coping in the modern context*. Moscow: Publishing house «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences». (In Russ.).
 5. Захарова, Л.Н., Саралиева, З.Х., Лангман, И.А. (2025). Субъективное благополучие женщин-учителей и профессиональное развитие в условиях превышения норм рабочего времени: управленческая модель. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 1(77), 93—105. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2024.3.4>
Zakharova, L.N., Saraliev, Z.Kh., Langman, I.A. (2025). Subjective well-being of female teachers and professional development in conditions of exceeding working hours: a management model. *Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*, 1(77), 93—105. (In Russ.). <https://doi.org/10.21064/WinRS.2024.3.4>
 6. Илюхин, А.Г. (2021). Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления. *Современная зарубежная психология*, 10(2), 117—127. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212>
Plyukhin, A.G. (2021). Burnout in the lives of schoolchildren and students: causes, consequences and ways to overcome. *Modern Foreign Psychology*, 10(2), 117—127. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212>
 7. Кухтенко, Ю.А. (2021). *Диагностика и коррекция синдрома эмоционального выгорания у специалистов, работающих с пациентами психиатрического и наркологического профиля: Автореф. дис. ... кандидата медицинских наук: 19.00.04. Медицинская психология, 14.01.06 Психиатрия*. ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» МЗ РФ. М. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01010773262> (дата обращения: 09.10.2025).
Kukhtenko, Yu.A. (2021). *Diagnostics and correction of emotional burnout syndrome in specialists working with patients of psychiatric and narcological profiles: Extended abstr. Cand. Of Med. Sci.: 19.00.04. Medical Psychology, 14.01.06 Psychiatry*. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Russian Medical Academy of Continuous Professional Education» of the Ministry of Health of the Russian Federation. Moscow. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01010773262> (viewed: 09.10.2025).

Луковцева З.В. (2026)
Агентность педагога как ресурс преодоления трудных
ситуаций в профессиональной деятельности
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 104—117.

Lukovtseva Z.V. (2026)
Teacher agency as a resource for overcoming
difficult situations in professional activity
Psychological-Educational Studies, 18(1), 104—
117.

8. Леонтьев, Д.А. (2024). От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации. *Вопросы образования*, 1, 142—161. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>
Leontiev, D.A. (2024). From the phenomenon of self-sufficiency to the mechanisms of self-determination. *Educational Issues*, 1, 142—161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>
9. Мироненко, И.А. (2024). Психологические исследования в полидисциплинарном дискурсе агентности: проблемы и перспективы. *Вопросы образования*, 1, 162—184. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16476>
Mironenko, I.A. (2024). Psychological research in the multidisciplinary discourse of agency: problems and prospects. *Education Issues*, 1, 162—184. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16476>
10. Митина, Л.М. (2024). Психологические ресурсы и смысло-жизненные ориентации в альтернативных моделях профессионализации педагогов. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, 2, 22—39. <https://doi.org/10.18384/2949-5105-2024-2-22-39>
Mitina, L.M. (2024). Psychological resources and life-meaning orientations in alternative models of teachers' professionalization. *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological sciences*, 2, 22—39. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2949-5105-2024-2-22-39>
11. Митина, Л.М., Митин, Г.В., Анисимова, О.А. (2025). Психологический ресурс «вовлеченность – вовлечение» личностно-профессионального развития педагога как меры профилактики аддиктивного поведения учащихся. *Перспективы науки и образования*, 2, 528—543. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.33>
Mitina, L.M., Mitin, G.V., Anisimova, O.A. (2025). Psychological resource "engagement – involvement" of a teacher's personal and professional development as a means of preventing addictive behavior of students. *Prospects of Science and Education*, 2, 528—543. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.33>
12. Орел, В.Е. (2014). *Синдром психического выгорания. Мифы и реальность*. Харьков: Гуманитарный центр.
Orel, V.E. (2014). *Mental burnout syndrome. Myths and reality*. Kharkov: Humanitarian center. (In Russ.).
13. Платонов, Ю.П. (2018). Феномен эмоционального выгорания личности: структурно-функциональный анализ. *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*, 29(1), 7—13. URL: https://psyjournals.ru/journals/scientific_notes/archive/2018_n1/Pleatonov (дата обращения: 21.08.2025).
Platonov, Yu.P. (2018). Phenomenon of emotional burnout of personality: structural and functional analysis. *Scientific Notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 29(1), 7—13. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/scientific_notes/archive/2018_n1/Pleatonov (viewed: 21.08.2025).
14. Сорокин, П.С., Редько, Т.Д. (2024). Современные исследовательские агенты в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок. *Вопросы образования*, 1,

Луковцева З.В. (2026)
Агентность педагога как ресурс преодоления трудных
ситуаций в профессиональной деятельности
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 104—117.

Lukovtseva Z.V. (2026)
Teacher agency as a resource for overcoming
difficult situations in professional activity
Psychological-Educational Studies, 18(1), 104—
117.

236—264. DOI:10.17323/vo-2024-18131

Sorokin, P.S., Redko, T.D. (2024). Contemporary research on agency in education: a systematization of key concepts and developments. *Educational issues*, 1, 236—264. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>

15. Basińska, B.A., Gruszczyńska, E., Schaufeli, W. (2023). The Polish adaptation of the Burnout Assessment Tool (BAT-PL). *Psychiatria polska*, 57(1), 223—235.
<https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/141563>
16. Calcagni, E., Ahmed, F., Trigo-Clapés, A.L., Kershner, R., Hennessy, S. (2023). Developing dialogic classroom practices through supporting professional agency: Teachers' experiences of using the T-SEDA practitioner-led inquiry approach. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 126, 104067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104067>
17. Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, Vol. 10, 45—65.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
18. Hökkä, P., Räikkönen, E., Vähäsantanen, K., Sarazin, M., Lund, A., Pantić, N. (2025). School staff members' professional agency in Finland, Scotland and Sweden – A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 159, 104998. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104998>
19. Jalili, M., Niroomand, M., Hadavand, F., Zeinali, K., Fotouhi, A. (2021). Burnout among healthcare professionals during COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *International archives of occupational and environmental health*, 94(6), 1345—1352.
<https://doi.org/10.1007/s00420-021-01695-x>
20. Vähäsantanen, K., Räikkönen, E., Paloniemi, S., Hökkä, P. (2022). Acting agentially at work: Developing a short measure of professional agency. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 12(1), 49—69. <https://doi.org/10.18291/njwls.127869>
21. Van Houten, M.M. (2023). Professional tacit knowledge sharing in practice. Agency, boundaries, and commitment. *Journal of Workplace Learning*, 35(9), 197—217.
<https://doi.org/10.1108/JWL-02-2023-0025>
22. Kusters, M., van der Rijst, R., de Vetten, A., Admiraal, W. (2023). University lecturers as change agents: How do they perceive their professional agency? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 127, 104097. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104097>
23. Mazzetti, G., Consiglio, C., Santarpia, F.P., Borgogni, L., Guglielmi, D., Schaufeli, W.B. (2022). Italian Validation of the 12-Item Version of the Burnout Assessment Tool (BAT-12). *International journal of environmental research and public health*, 19(14), 8562.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19148562>
24. Nagel, I., Guðmundsdóttir, G.B., Afdal, H.W. (2023). Teacher educators' professional agency in facilitating professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 132, 104238.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104238>
25. Pihlaja, M., Tuominen, P.P.A., Peräkylä, J., Hartikainen, K.M. (2022). Occupational Burnout Is Linked with Inefficient Executive Functioning, Elevated Average Heart Rate, and Decreased Physical Activity in Daily Life – Initial Evidence from Teaching Professionals. *Brain Sciences*, 12, 1723. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121723>
26. Schaufeli, W.B., De Witte, H., Hakonen, J.J., Kaltiainen, J., Kok, R. (2023). How to assess severe burnout? Cutoff points for the Burnout Assessment Tool (BAT) based on three European

Луковцева З.В. (2026)
Агентность педагога как ресурс преодоления трудных
ситуаций в профессиональной деятельности
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 104—117.

Lukovtseva Z.V. (2026)
Teacher agency as a resource for overcoming
difficult situations in professional activity
Psychological-Educational Studies, 18(1), 104—
117.

samples. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 49(4), 293—302.
<https://doi.org/10.5271/sjweh.4093>

Информация об авторах

Зоя Вячеславовна Луковцева, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и судебной психологии, факультет «Юридическая психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3033-498X>, e-mail: sverchokk@list.ru

Information about the authors

Zoya V. Lukovtseva, Candidate of Science (Psychology), Leading Research Associate, Associate Professor, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3033-498X>, e-mail: sverchokk@list.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 11.09.2025
Поступила после рецензирования 28.10.2025
Принята к публикации 01.03.2026
Опубликована 30.03.2026

Received 2025.09.11
Revised 2025.10.28
Accepted 2025.03.01
Published 2026.03.30

Научная статья | Original paper

Методика исследования применения видеофрагмента деятельности при совместном решении задач подростками

О.Б. Константинова¹✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ olgabor511@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях цифровизации образования актуальным является изучение условий трансформации видео из средства фиксации в новый образовательный инструмент. **Цель** – выявить психологические факторы влияния видеофрагментов на процесс совместного решения экспериментально-исследовательских задач подростками. **Гипотеза.** Эффективность видеофрагментов как психологического инструмента определяется способом их включения в образовательную деятельность через организацию рефлексивных взаимодействий. **Методы и материалы.** Разработана авторская методика «Палочки» на основе социально-генетического подхода В.В. Рубцова. В статье описаны результаты 20 учащихся 8-х классов. **Результаты.** Выявлены условия включения видеофрагментов в совместную деятельность в трех функциях: архивирующая, моделирующая и функция динамического знака. Организация педагогом содержательной рефлексии из разных ролевых позиций с опорой на видеофрагмент деятельности приводила к развитию коммуникативно-рефлексивных процессов, изменению способа решения задач и повышению уровня обобщения понятий. **Выводы.** Ключевым психологическим фактором влияния видеофрагментов на процесс совместного решения является организация педагогом рефлексивных взаимодействий участников, направленных на выявление смыслов и оснований совместных действий, объективированных в видеофрагменте процесса решения. Условием организации содержательной рефлексии выступила смена ролевых позиций участников при анализе видеофрагмента процесса решения.

Ключевые слова: видеофрагмент деятельности, совместное решение задач, подростки, содержательная рефлексия, социально-генетический подход, коммуникативно-рефлексивные процессы, уровень обобщения понятий, экспериментально-исследовательские задачи, знаковое опосредование, ролевое экспериментирование, функционально-смысловое поле

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в организации сбора данных для исследования – В.В. Рубцова, Н.Ю. Красавину, А.Г. Малина; апробации шкал – А.В. Конокотина, М.Г. Сорокову, Н.П. Радчикову, А.О. Старшинову, С.В. Никитину.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу:
<https://ruspsydata.mgppu.ru/workflowitems/351/view>.

Для цитирования: Константинова, О.Б. (2026). Методика исследования применения видеофрагмента деятельности при совместном решении задач подростками. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 118—133. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180106>

Technique for studying the use of video fragments of activity in collaborative problem-solving by adolescents

О.В. Konstantinova¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ olgabor511@mail.ru

Abstract

Context and relevance. In the context of education digitalization, studying the conditions for transforming video from a recording tool into a new educational instrument is highly relevant. **Objective.** The aim is to identify psychological factors influencing the impact of video fragments on the process of collaborative solving of experimental-research tasks by adolescents. **Hypothesis.** The effectiveness of video fragments as a psychological tool is determined by the method of their integration into educational activities through the organization of reflective interactions. **Methods and materials.** An original "Sticks" methodology was developed based on V.V. Rubtsov's socio-genetic approach. This article presents the results of 20 students in the 8th grade. **Results.** Conditions for integrating video fragments into collaborative activity were identified in three functions: archiving, modeling, and dynamic sign function. The teacher's organization of content-focused reflection from different role positions based on activity video fragments led to the development of communicative-reflective processes, changes in problem-solving methods, and increased levels of concept generalization. **Conclusions.** The key psychological factor influencing the impact of video fragments on the collaborative problem-solving process is the teacher's organization of participants' reflective interactions aimed at identifying the meanings and foundations of joint actions objectified in the video fragment of the solution process. The condition for organizing content-focused reflection was the shift in participants' role positions when analyzing the video fragment of the solution process.

Keywords: activity video fragment, collaborative problem solving, adolescents, content-focused reflection, socio-genetic approach, communicative-reflective processes, concept generalization level, experimental-research tasks, sign mediation, role experimentation, functional-semantic field

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

Acknowledgements. The author thanks the following for their assistance in organizing: data collection for the study V.V. Rubtsov, N.Yu. Krasavina, A.G. Malin; the pilot testing of the scales A.V. Konokotin, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova, A.O. Starshinova, S.V. Nikitina.

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/workflowitems/351/view>.

For citation: Konstantinova, O.B. (2026). Technique for studying the use of video fragments of activity in collaborative problem-solving by adolescents. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 118—133. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180106>

Введение

Современный этап развития образования характеризуется опережением практики внедрения цифровых технологий над осмыслением методологии их использования. Актуальным становится изучение психологических механизмов влияния цифровых технологий на совместную деятельность подростков, поскольку в этом возрасте происходит качественная перестройка учебной деятельности.

Методологической основой исследования выступают разработки научной школы В.В. Давыдова, развивающие идеи Л.С. Выготского о знаковом опосредствовании высших психических функций и роли совместной деятельности как социокультурного механизма развития (Громько, Рубцов, Марголис, 2020; Громько, Рубцов, 2021; Конокотин, 2023; Конокотин, Зарецкий, Улановская, Рубцова, 2025). Цифровые технологии, включая видеоматериалы, рассматриваются как «новое средство опосредования» (Рубцова, Уланова, 2014). Цифро-когнитивный подход (Громько, Рубцов, 2021) и социально-когнитивная концепция цифровой социализации (Солдатова, Войскунский, 2021) позволяют использовать видео как инструмент опосредования действий участников учебной ситуации.

Исследования выявляют противоречивые данные о влиянии цифровых технологий на развитие коммуникативных и когнитивных процессов подростков. Установлено, что подростки испытывают трудности осознанного применения цифровых технологий и не способны рефлексировать степень влияния цифровой среды на их личность (Агеев и др., 2023). Однако удовлетворенность жизнью связана со способностью к осознанному контролю над «технологическими расширениями» (Солдатова, Чигарькова, Илюхина, 2025). Согласно исследованию практики применения видеоматериалов (Константинова, 2023), основными функциями видео в школе являются архивирование и визуализация материала, при этом отмечается нереализованный потенциал видеозаписей как инструмента развития рефлексивных компетенций. Анализ практик лауреатов конкурсов педагогического мастерства выявил развивающий потенциал видеоматериалов при организации учебной деятельности, однако обнаружил и существенный недостаток – отсутствие обратной связи и живого общения (Мусханова, Бетильмерзаева, 2022).

Ранее нами было установлено влияние видеофрагментов на процессы коммуникации и рефлексии, когда их содержание рассматривается как средство организации совместного поиска решения задачи, показана возможность перехода от архивирующих функций видео к осознанному применению как знакового средства организации зоны ближайшего развития (Константинова, 2023). Однако остаются вопросы: при каких условиях видеофрагмент влияет

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

на само решение? Как организация просмотра связана с процессами выявления содержания понятий и их переформулирования на новом уровне обобщений?

Это обуславливает необходимость разработки методики, позволяющей фиксировать психологические факторы влияния видеофрагментов на совместное решение учебных задач и отслеживать динамику преобразования значений используемых понятий – динамику функционально-смыслового поля.

Материалы и методы

Разработка методики «Палочки»

Теоретическую основу составляет социально-генетический метод В.В. Рубцова (Рубцов, 2024а), позволяющий изучать развитие понятий у детей в зависимости от организации учебных взаимодействий, исследовать процессуальные характеристики совместной деятельности, зону ближайшего развития и динамику функционально-смыслового поля участников (Рубцов, 2024а; Конокотин, Зарецкий, Улановская, Рубцова, 2025; Рубцов, Майданский, 2025). При создании «рефлексивных опор» учитывалась потребность подростков в ролевом экспериментировании и возможность анализа видео с разных позиций (Рубцова, 2023).

Методика «Палочки» основана на задаче Пиаже на сериацию, модифицированной для совместно-распределенной деятельности согласно социально-генетическому методу (Рубцов, 2024а). Созданная экспериментально-исследовательская задача строится на основе использования понятий «большой», «маленький», «упорядочить» и имеет решения на разных уровнях понимания значений используемых понятий. Она может быть решена как на предметно-манипулятивном уровне, так и на уровне теоретического обобщения содержания понятий. Две модификации (индивидуальная и групповая) позволяют сравнивать способы решения. Кажущаяся легкость и решение в пределах 5 минут обеспечивают анализ коротких видеофрагментов без переутомления.

Методика позволяет варьировать организацию рефлексивных взаимодействий с применением видеофрагментов процесса решения (ВФПР), выявляя условия осознания затруднений как на операциональном уровне, так и на уровне значений используемых понятий.

Использован смешанный план: внутригрупповой дизайн (индивидуальное и совместное решение), лонгитюдный компонент (фиксация параметров до и после рефлексии с ВФПР), качественно-количественный анализ определений и видеоматериалов. Независимой переменной (НП) является этап исследования (5 уровней), а зависимыми переменными (ЗП) – способ решения (СР), уровень обобщения понятий (УОП) и оценка коммуникативно-рефлексивных процессов совместной деятельности в соответствии с видами взаимодействия (ВВ). Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием непараметрического критерия Фридмана для связанных выборок, что позволило оценить динамику изменений зависимых переменных на разных этапах исследования.

Для надежности 20% протоколов кодировалось вторым экспертом; коэффициент согласия составил 0,83.

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

Процедура проведения

Процедура проведения начинается после предварительного получения согласия родителей или законных представителей на участие их детей в решении экспериментально-исследовательских задач с использованием видеосъемки. Пары формируются добровольно. Все этапы решения происходят в один день. Общее время проведения – около 80 мин. В качестве реквизита используются 2 набора по 9 палочек, а также бланки для участников (Приложение А) и дневник ведущего (Приложение В). Съемка проводится в фоновом режиме двумя камерами: первая (телефон на штативе) работает постоянно, а на вторую (планшет) записываются только процессы взаимодействия в группе при решении задачи, которые потом просматриваются. В процессе просмотра участники могут самостоятельно регулировать условия просмотра, делая остановки для уточнения и обсуждения.

Для выявления особенностей организации использования видеофрагмента как средства решения задачи выделено 5 этапов исследования, на каждом из которых фиксируются способ решения и определения понятий, а со второго этапа фиксируется и вид взаимодействия:

1 этап. Индивидуальное решение первого варианта задачи. Каждый участник дает письменные определения ключевым понятиям в бланке, затем решает задачу самостоятельно, описывая свой способ решения.

2 этап. Участники решают задачу вместе и описывают свое решение в бланке. Процесс решения записывается на видео с планшета (ВФПР).

3 этап. Просмотр ВФПР «без опор» (процесс просмотра происходит без бланка рефлексивных вопросов и без наводящих вопросов ведущего). Участникам предлагается посмотреть ВФПР для принятия решения о том, удовлетворены ли они своим решением или хотят внести изменения.

4 этап. Просмотр ВФПР «с опорой» на рефлексивные вопросы бланка участника по анализу совместного способа решения с разных ролевых позиций: себя, партнера и Мастера совместных решений. Роль Мастера выстраивается учащимися в диалоге с педагогом, и его характеристика фиксируется в бланке.

5 этап. Принимается решение относительно съемки «лучшего решения, понятного для других». Финальная рефлексия по вопросам бланка участника.

Участники исследования

Выборку составили 20 подростков (учащиеся 8-х классов) в возрасте 13–14 лет, из них 10 девочек и 10 мальчиков. Возрастные подгруппы были представлены следующим образом: 13 лет ($n = 5$; 2 мальчика/3 девочки) и 14 лет ($n = 15$; 8 мальчиков/7 девочек).

Параметры оценки

В ходе пилотного этапа исследования были разработаны шкалы оценки: уровня обобщения понятий; способа решения задачи; вида взаимодействия в паре.

Для анализа большого массива качественных данных мы воспользовались идеей кодовой книги – системы, которая фиксирует теоретическую основу, определения понятий и принятые на их основе решения (Reyes, Vogumil, Welch, 2024).

Разработка шкалы оценки уровня обобщения в определении понятий

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

Для разработки системы кодирования был проведен опрос (Приложение С) с участием 147 респондентов (36 – 3 кл.; 58 – 7 кл.; 23 – 8 кл.; 30 – 10 кл.). Всего 84 девочки (57,1% от выборки) и 63 мальчика (42,9% от выборки). Соотношение девочек и мальчиков в выборке составляет приблизительно 1,3:1.

Теоретическим основанием выделения разного уровня обобщения послужили определения В.В. Давыдова особенностей эмпирического и теоретического мышления (Давыдов, 2004). На основе качественного анализа описаний значений понятий «большой/маленький, упорядочить» была разработана шкала оценки уровня обобщения понятий. Также исходя из полученных ответов был выделен уровень псевдопонятий (по Выготскому), когда определение происходит по функциональному сходству и наглядным ассоциациям. Для удобства анализа с учетом частоты встречаемости были дополнительно выделены такие критерии, как «использование синонимов/антонимов» и «понимание переносного смысла».

Уровень обобщения в определении понятий (УОП) определяется как сумма баллов по типу обобщения в определении «упорядочить» (от 0 до 3) и определении «большой/маленький» (от 0 до 3). Таким образом, каждый участник мог набрать максимум 6 баллов. В случае, если у одного респондента определения Б/М отличались по типу обобщения, присваивался балл, соответствующий ответу с большим уровнем обобщения.

Подробное описание шкалы УОП с примерами приводится в Приложении Е.

Разработка шкалы оценки коммуникативно-рефлексивных процессов совместной деятельности в соответствии с видами взаимодействия

За основу системы кодирования взяты результаты многолетних исследований совместной деятельности В.В. Рубцова и А.В. Конокотина (Рубцов, 2024б; Конокотин, 2023), описывающие основные типы взаимодействия или типы общности. Показатели коммуникативно-рефлексивных процессов, соответствующих разным типам взаимодействия, оценивались соответственно: до-организационный (1 балл), псевдо-организационный (2 балла), организационный (3 балла), организационно-рефлексивный (4 балла).

Оценка производится на основе структурированного наблюдения ведущего и анализа видеозаписи сессии совместного решения задачи по следующим параметрам коммуникативно-рефлексивных процессов совместной деятельности: характер коммуникации, распределение ролей и действий, предмет рефлексии, характер взаимопонимания, отношение к результату и разрешение конфликтов (Приложение F).

Подбор шкалы оценки способов решений

Все разнообразие вариантов решения, полученных на пилотном этапе исследования, можно свести к трем типам разрешения когнитивного конфликта о последней палочке, каждому из которых присвоен соответствующий балл:

1. Предметно-манипулятивный. 1 балл. Решают на предметно-манипулятивном уровне путем поиска вариантов, позволяющих «обойти» проблему нечетного количества и парных действий. Например, поменять, убрать, добавить палочку или изобрести способы «особого» передвижения.

2. Операциональный. 2 балла. Решают на операциональном уровне за счет согласования своих действий. Например: во время последнего хода взять сразу три последних

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

палочки, поднимая среднюю двумя последними Б и М; взять одну из уже переложённых одновременно с последней и положить по-новому; взять и переложить последнюю вместе без согласования определений.

3. Смысловой. 3 балла. Решают за счет согласования смысла своих действий и смысла используемых понятий. Например, последнюю берут и переносят вдвоем, объясняют, почему ее можно считать и «большой», и «маленькой» одновременно, согласовывают свои определения.

Подробное описание шкалы оценки способов решения с примерами представлено в Приложении D.

Подбор параметров оценки влияния просмотра видео на совместное решение задачи

Был разработан дневник структурированного наблюдения для качественного и количественного анализа изменений, происходящих при использовании анализа ВФ (Приложение В, Приложение С).

Собранные в процессе проведения методики данные, полученные с помощью структурированного наблюдения и анализа видеоданных, сводятся в единую систему, позволяющую сделать качественный и количественный анализ динамики изменения формулировок понятий «большой/маленький, упорядочить» (УОП), способов решения (СР) и видов взаимодействия в паре (ВВ).

Результаты

Анализ эмпирических данных осуществлялся в несколько этапов. Вначале в соответствии со смешанным планом исследования проводилось количественное сопоставление показателей зависимых переменных (СР, УОП, ВВ) по 5 этапам (независимая переменная). Далее осуществлялся содержательный анализ, направленный на раскрытие качественной специфики этапов, включающих разные способы использования ВФ.

Для сопоставления значений зависимых переменных на разных уровнях независимой переменной эмпирические данные по каждой зависимой переменной представлены в виде частотных распределений показателей (СР, УОП, ВВ) по 5 этапам.

Частотное распределение уровня обобщения понятия (УОП) представлено на рис. 1, способа решения (СР) – на рис. 2, вида взаимодействия (ВВ) – на рис. 3.

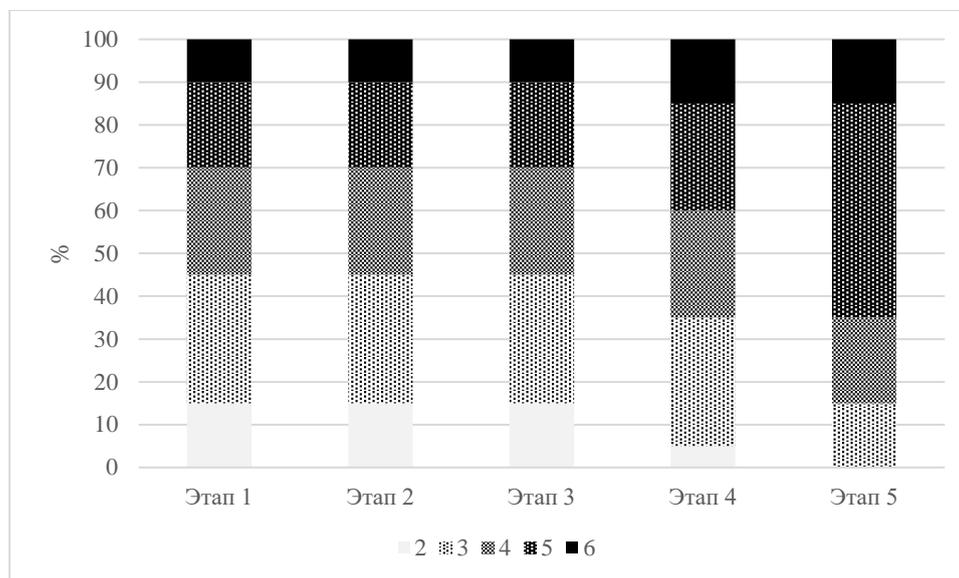


Рис. 1. Частотное распределение уровня обобщения понятия (УОП)
Fig. 1. Frequency distribution of generalization level of a concept (GLC)

Качественный прорыв происходит на 5-м этапе: низший уровень (2) полностью исчезает (с 15% до 0%), уровень 3 снижается вдвое (с 30% до 15%), а высший уровень (5) удваивается до 50%, становясь доминирующим.

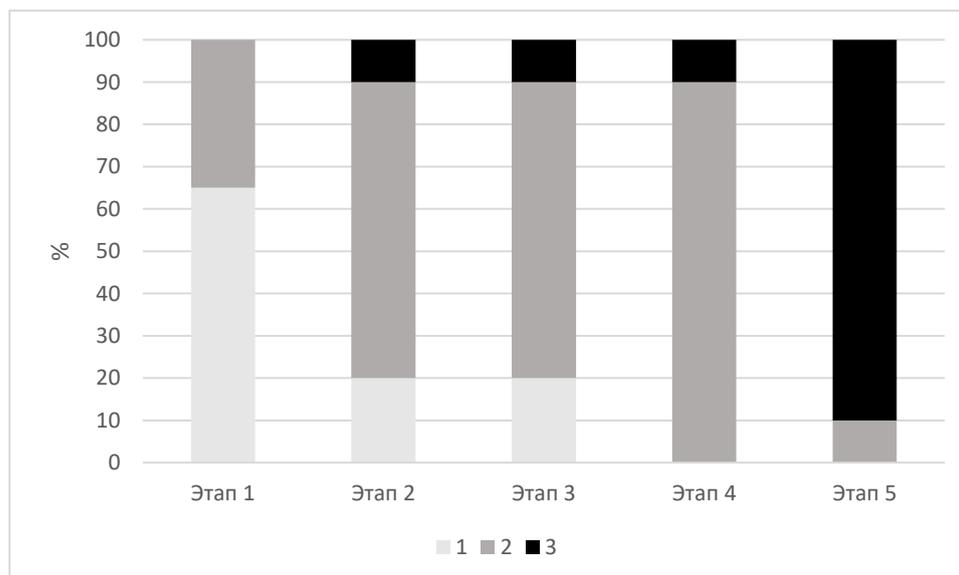


Рис. 2. Частотное распределение способа решения (СР)
Fig. 2. Frequency distribution of solution methods (SM)

Наблюдается трансформация от предметно-манипулятивных способов через согласование действий к рефлексивному уровню с согласованием значений. Способ 1 доминировал на 1-м

этапе (65%) и исчез к 4-му этапу (0%). Способ 2 достиг пика на 4-м этапе (90%), затем резко снизился на 5-м (10%). Способ 3 отсутствовал на 1-м этапе (0%) и совершил качественный скачок до 90% на 5-м этапе.

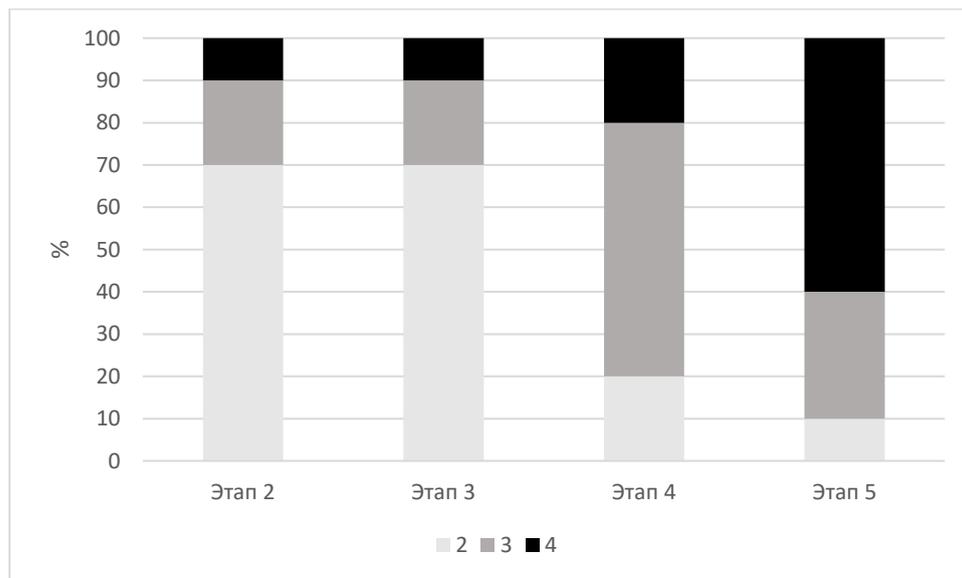


Рис. 3. Частотное распределение вида взаимодействия (ВВ)
Fig. 3. Frequency distribution of interaction types (IT)

После рефлексивного анализа видео на 4-м этапе прослеживается переход от менее зрелых к более развитым способам взаимодействия. Псевдо-организационный вид снизился с 70% до 10%, организационно-рефлексивный вырос с 10% до 60% к 5-му этапу.

Для оценки динамики показателей зависимых переменных применялся критерий Фридмана.

Таблица 1 / Table 1

Результаты критерия Фридмана / Friedman test results

	χ^2	p	W	Интерпретация / Interpretation
УОП / GLC	45,464	<0,001	0,567	Высокозначимые различия, средний эффект / Highly significant differences, medium effect
СР / SM	58,992	<0,001	0,737	Высокозначимые различия, сильный эффект / Highly significant differences, strong effect

ВВ / IT	42,0	<0,001	0,700	Высокозначимые различия, сильный эффект / Highly significant differences, strong effect
---------	------	--------	-------	---

Примечание: W – коэффициент конкордации Кендалла (размер эффекта).

Note: W – Kendall's coefficient of concordance (effect size).

Критерий Фридмана выявил статистически значимые различия в динамике всех трех показателей ($p < 0,001$). Коэффициенты конкордации Кендалла принимали значения от 0,567 (УОП, средний эффект) до 0,737 (СР, сильный эффект), что свидетельствует о высокой согласованности изменений между участниками и выраженном эффекте предложенного метода.

Для попарных сравнений результатов на разных этапах использовался критерий Вилкоксона с поправкой Бонферрони. Скорректированный уровень значимости составил $\alpha = 0,01$ для УОП и СР, $\alpha = 0,0125$ для ВВ.

Таблица 2 / Table 2

Попарные сравнения (критерий Вилкоксона) / Pairwise comparisons (Wilcoxon signed-rank test)

Показатель / Variable	Сравнение / Comparison	Z	p	N-	N+	N0	Значимость / Significance
УОП / GLC	2 – 1	0	1	0	0	20	–
УОП / GLC	3 – 2	0	1	0	0	20	–
УОП / GLC	4 – 3	–2,646	0,008	0	7	13	+
УОП / GLC	5 – 4	–2,640	0,008	0	8	12	+
УОП / GLC	5 – 1	–3,494	<0,001	0	14	6	+
СР / SM	2 – 1	–2,810	0,005	0	9	11	+
СР / SM	3 – 2	0	1	0	0	0	–
СР / SM	4 – 3	–2,000	0,046	0	4	16	–
СР / SM	5 – 4	–4,000	<0,001	0	16	4	+
СР / SM	5 – 1	–4,041	<0,001	0	20	0	+
ВВ / IT	3 – 2	0	1	0	0	20	–
ВВ / IT	4 – 3	–3,464	<0,001	0	12	8	+
ВВ / IT	5 – 4	–3,162	0,002	0	10	10	+
ВВ / IT	5 – 1	–3,640	<0,001	0	16	4	+

Примечания / Notes: N+ – количество учеников с ростом показателя / number of students showing improvement; N- – количество учеников со снижением показателя / number of students showing decline; N0 – количество учеников без изменений / number of students showing no change.

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

Все три показателя демонстрируют статистически значимую позитивную динамику к концу наблюдения (5-й этап по сравнению с 1-м, $p < 0,001$). Наиболее выраженные изменения происходят на заключительных этапах (4→5), что свидетельствует о кумулятивном эффекте метода. Доля респондентов составила от 70% (14/20 для УОП) до 100% (20/20 для СР).

Паттерн изменений различается по показателям: СР реагирует раньше (2-й этап, $p = 0,005$), тогда как УОП и ВВ требуют более длительного воздействия, показывая значимые улучшения с 4-го этапа. Для УОП улучшения зафиксированы на переходах 3→4 и 4→5 ($p = 0,008$), в целом у 14 участников. Для ВВ значимые изменения начались с 4-го этапа: 12 участников на переходе 3→4 ($p < 0,001$) и 10 на переходе 4→5 ($p = 0,002$), всего 16 участников показали рост.

Обсуждение результатов

Сравнительный анализ этапов просмотра видеофрагментов «без опор» (3 этап) и «с опорой» на рефлексивные вопросы (4 и 5 этапы) выявил:

1. Наличие организации рефлексивных взаимодействий на 4 и 5 этапах привело к статистически значимым улучшениям показателей УОП, ВВ и СР. На 4 этапе активизируется осмысление способов решения, происходит переосмысление понятий, выявляются противоречия, запускается теоретическое обобщение. Появляются статистически значимые изменения (для ВВ: $p < 0,001$ при сравнении этапов 3-4; для СР и УОП значимые изменения наблюдаются на переходе с 4 на 5 этап).

2. При сравнении 2 и 3 этапов статистически значимых изменений показателей не наблюдается ($p = 1$ для всех показателей при сравнении этапов 2-3).

3. Доля респондентов, показавших улучшение к концу исследования, составила от 70% до 100% в зависимости от показателя.

Коэффициенты конкордации Кендалла (от 0,567 до 0,737) свидетельствуют о высокой согласованности изменений между участниками, что указывает на системный эффект организации рефлексии.

При просмотре видеофрагментов без специальной организации рефлексивного анализа наблюдались следующие характеристики: внимание участников концентрировалось преимущественно на внешних аспектах, комментарии ограничивались эмоциональными реакциями, отсутствовал критический анализ способов решения, не происходило переосмысления используемых понятий. В данных условиях видеофрагмент воспринимался участниками как простая «копия реальности».

Создание педагогом условий для содержательной рефлексии с опорой на рефлексивные вопросы из разных ролевых позиций качественно изменяло характер восприятия: активизировалось осмысление способов решения, выявлялись противоречия между первоначальными определениями и практикой действий, происходило переосмысление значения понятий, запускалось теоретическое обобщение. Видеофрагмент становился средством анализа деятельности. Это подтверждается исследованиями О.В. Рубцовой: «Важнейшими факторами, способствовавшими развитию рефлексии в процессе работы над фильмом, мы считаем смену ролей и позиций» (Рубцова, 2023) и согласуется с моделью В.Г. Аникиной, обосновывающей «смысловое расширение» через создание новой рефлексивной позиции (Аникина, 2012).

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

Результаты показывают, что решающее значение имеет не видеофрагмент, а способ его включения педагогом в совместную деятельность подростков. Условия организации просмотра определяют характер восприятия: без рефлексивных опор материал воспринимается как «копия реальности» с акцентом на внешние аспекты; при организации рефлексии ВФПР становится знаковым средством для анализа способа решения, способствуя пониманию оснований затруднений как на операциональном уровне, так и на уровне значений используемых понятий.

Выявлены три способа организации педагогом включения ВФПР в процесс совместного решения задач, реализующих три функции видеофрагментов:

Архивирующая функция. Видеофрагмент используется как копия процесса решения.

Моделирующая функция. Видеофрагмент становится знаковым средством для анализа совместной деятельности, участники используют запись для выявления ошибок и планирования улучшений.

Функция динамического знака. Реализуется при организации содержательной рефлексии, направленной на анализ оснований собственных действий в совместном действии в соответствии со значением используемых понятий. При специальной съемке подростками «лучшего решения, понятного для других», видеофрагмент отражает их понимание «идеального» способа решения, связывая действия участников со смыслом используемых понятий.

Заключение

Предварительные результаты показывают, что эффективность применения видеофрагментов процесса решения как психологического инструмента определяется организацией педагогом рефлексивных взаимодействий участников, обеспечивающих содержательную рефлексивную рефлексию смыслов и оснований совместных действий.

Организация педагогом содержательной рефлексии из разных ролевых позиций с опорой на видеофрагмент деятельности приводила к развитию коммуникативно-рефлексивных процессов, изменению способа решения задач и повышению уровня обобщения понятий.

Выявлены три функции видеофрагментов, определяемые условиями организации просмотра: архивирующая (простая фиксация процесса), моделирующая (знаковое средство для выявления ошибок и планирования улучшений) и функция динамического знака (при специальной съемке «лучшего решения, понятного для других» видеофрагмент отражает «идеальный способ», связывая действия со смыслом понятий).

Полученные данные соответствуют культурно-исторической парадигме, показывая, что развивающий потенциал видеотехнологии актуализируется только через культурные практики ее применения и требует разработки методически грамотного включения видеоматериалов в образовательный процесс через организацию педагогом специальной рефлексивной работы.

Ограничения. Ограниченность выборки, ограниченный доступ к обработке видеоданных, трудоемкость обработки видеоданных, новизна разработанной методики.

Limitations. Limited sample size, limited access to video data processing, labor-intensive video data processing, novelty of the developed methodology.

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

Список источников / References

1. Агеев, Н.Я., Токарчук, Ю.А., Токарчук, А.М., Гаврилова, Е.В. (2023). Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований. *Психолого-педагогические исследования*, 15(1), 37—55. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150103>
Ageev, N.Ya., Tokarchuk, Yu.A., Tokarchuk, A.M., GavriloVA, E.V. (2023). The Connection between Digital Technologies and the Development of Cognitive and Communication Processes in Adolescents and Youth: A Review of Empirical Studies. *Psychological-Educational Studies*, 15(1), 37—55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150103>
2. Аникина, В.Г. (2012). *Рефлексия в культурно-исторической психологии: Монография* (2-е изд.). М.: МАКС-Пресс.
Anikina, V.G. (2012). *Reflection in Cultural-Historical Psychology: Monograph* (2nd ed.). Moscow: MAXS-Press. (In Russ.).
3. Громыко, Ю.В., Рубцов, В.В., Марголис, А.А. (2020). Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 57—67. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
Gromyko, Yu.V., Rubtsov, V.V., Margolis, A.A. (2020). School as an Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: An Activity-Based Approach to Designing the School of the Future. *Cultural-Historical Psychology*, 16(1), 57—67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
4. Громыко, Ю.В., Рубцов, В.В. (2021). Цифровая платформа Школы Будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования. В: *Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 4-й Международной конференции* (с. 238—259). М.: ИПМ им. М.В. Келдыша. <https://doi.org/10.20948/future-2021-21>
Gromyko, Yu.V., Rubtsov, V.V. (2021). Digital Platform of the School of the Future: Digital-Cognitive Approach as Opposed to Digital-Algorithmic Simplification of Education. In: *Designing the Future. Problems of Digital Reality: Proceedings of the 4th International Conference* (pp. 238—259). Moscow: Keldysh Institute of Applied Mathematics. (In Russ.). <https://doi.org/10.20948/future-2021-21>
5. Давыдов, В.В. (2004). *Проблемы развивающего обучения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. М.: Издательский центр «Академия».
Davydov, V.V. (2004). *Problems of Developmental Learning: Textbook for University Students*. Moscow: Publishing Center "Academy". (In Russ.).
6. Конокотин, А.В. (2023). *Особенности взаимодействий детей младшего школьного возраста в процессе решения учебных задач: Дис. ... канд. психол. наук*. Московский государственный психолого-педагогический университет. М.
Konokotin, A.V. (2023). *Features of Interaction among Younger Schoolchildren in the Process of Solving Learning Tasks: Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Moscow State University of Psychology and Education. Moscow. (In Russ.).

Константинова О.Б. (2026) Методика исследования применения видеофрагмента деятельности при совместном решении задач подростками <i>Психолого-педагогические исследования</i> , 18(1), 118—133.	Konstantinova O.B. (2026) Technique for studying the use of video fragments of activity in collaborative problem-solving by adolescents <i>Psychological-Educational Studies</i> , 18(1), 118— 133.
--	--

7. Конокотин, А.В., Зарецкий, В.К., Улановская, И.М., Рубцова, О.В. (2025). К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3). <https://doi.org/10.17759/chp/2025000002>
Konokotin, A.V., Zaretsky, V.K., Ulanovskaya, I.M., Rubtsova, O.V. (2025). On the Problem of Constructing Educational Practices Based on the System of Concepts of Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3). (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp/2025000002>
8. Константинова, О.Б. (2023). Возможности использования видео в образовательном процессе глазами педагогов и подростков. *Психолого-педагогические исследования*, 15(2), 106—130. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150207>
Konstantinova, O.B. (2023). Possibilities of Using Video in the Educational Process through the Eyes of Teachers and Adolescents. *Psychological-Educational Studies*, 15(2), 106—130. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150207>
9. Мусханова, И.В., Бетильмерзаева, М.М. (2022). Особенности применения видеоматериалов в обучении: анализ практик педагогической деятельности лауреатов и победителей конкурсов педагогического мастерства. *Перспективы науки и образования*, 3(57), 603—619. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.35>
Muskhanova, I.V., Betilmerzaeva, M.M. (2022). Features of Using Video Materials in Learning: Analysis of Pedagogical Practices of Laureates and Winners of Teaching Excellence Competitions. *Perspectives of Science and Education*, 3(57), 603—619. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.35>
10. Рубцов, В.В. (2024а). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Книга первая*. М.: ИД «Городец».
Rubtsov, V.V. (2024a). *Socio-genetic Psychology of Learning Interactions (Selected Articles, Speeches, Projects). Volume I*. Moscow: Gorodets Publishing. (In Russ.).
11. Рубцов, В.В. (2024б). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Том второй*. М.: ИД «Городец».
Rubtsov, V.V. (2024b). *Socio-genetic Psychology of Learning Interactions (Selected Articles, Speeches, Projects). Volume II*. Moscow: Gorodets Publishing. (In Russ.).
12. Рубцов, В.В., Майданский, Д.С. (2025). О системе категорий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3). <https://doi.org/10.17759/chp/2025000000>
Rubtsov, V.V., Maydansky, D.S. (2025). On the System of Categories of Cultural-Historical Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3). (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp/2025000000>
13. Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (Ред.). (2021). *Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I.M. (Ed.). (2021). *Joint Educational Activity and Child Development: Collective Monograph*. Moscow: MSUPE. (In Russ.).
14. Рубцова, О.В. (2023). Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр». *Культурно-историческая психология*, 19(2), 61—69. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

- Rubtsova, O.V. (2023). Adolescents' Experimenting with Roles in the Context of L.S. Vygotsky's Ideas: An Activity-Based Technology "Digital Storytelling Theater". *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 61—69. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
15. Рубцова, О.В., Уланова, Н.С. (2014). Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий. *Психологическая наука и образование*, 19(4), 101—112.
- Rubtsova, O.V., Ulanova, N.S. (2014). Psychological Prerequisites of Reflection Development in the Conditions of Digital Technologies Use. *Psychological Science and Education*, 19(4), 101—112. (In Russ.).
16. Солдатова, Г.У., Войскунский, А.Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 431—450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
- Soldatova, G.U., Vojskunskaa, A.E. (2021). Social-Cognitive Concept of Digital Socialization: New Ecosystem and Social Evolution of the Psyche. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(3), 431—450. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
17. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2025). Цифровые предикторы психологического благополучия молодежи в реальном и виртуальном мирах. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(1), 78—100. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-04>
- Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Pyukhina, S.N. (2025). Digital Predictors of Youth Psychological Well-being in Real and Virtual Worlds. *Moscow University Psychology Bulletin*, 48(1), 78—100. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-04>
18. Reyes, V., Bogumil, E., Welch, L.E. (2024). The living codebook: Documenting the process of qualitative data analysis. *Sociological Methods & Research*, 53(1), 89—120. <https://doi.org/10.1177/0049124120986185>

Приложение / Appendix

Приложение А. Бланк участника. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65808-1-SP.docx

Appendix A. Participant Form. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65808-1-SP.docx

Приложение В. Дневник наблюдения. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65809-1-SP.docx

Appendix B. Observation Log. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65809-1-SP.docx

Приложение С. Опросник. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65810-1-SP.docx

Appendix C. Questionnaire. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65810-1-SP.docx

Приложение D. Шкала оценки способа решения. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65811-1-SP.docx

Appendix D. Solution Strategy Rating Scale. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65811-1-SP.docx

Приложение E. Шкала оценки уровня обобщения.

https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65812-1-SP.docx

Константинова О.Б. (2026)
Методика исследования применения видеофрагмента
деятельности при совместном решении задач
подростками
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 118—133.

Konstantinova O.B. (2026)
Technique for studying the use of video fragments
of activity in collaborative problem-solving by
adolescents
Psychological-Educational Studies, 18(1), 118—
133.

Appendix E. Generalization Level Rating Scale. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65812-1-SP.docx

Приложение F. Шкала оценки вида взаимодействия.

https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65813-1-SP.docx

Appendix F. Interaction Type Rating Scale. https://doi.org/10.17759/pse.2025300__8195-65813-1-SP.docx

Информация об авторах

Ольга Борисовна Константинова, аспирант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4217-8312>, e-mail: olgabor511@mail.ru

Information about the authors

Olga B. Konstantinova, PhD Student, UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4217-8312>, e-mail: olgabor511@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Для участия детей в исследовании получены согласия от родителей.

Ethics statement

Parental consent was obtained for children's participation in the study.

Поступила в редакцию 25.11.2025

Поступила после рецензирования 26.12.2025

Принята к публикации 01.03.2026

Опубликована 30.03.2026

Received 2025.11.25

Revised 2025.12.26

Accepted 2026.03.01

Published 2026.03.30

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Психолого-педагогический потенциал междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования

А.В. Золотарева¹✉, Н.А. Мухамедьярова¹

¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация

✉ ang_gold@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Междисциплинарная интеграция и преемственность общего и дополнительного образования играют ключевую роль в формировании целостной образовательной среды, ориентированной на достижение комплекса образовательных результатов обучающихся. **Цель.** Выявить и обосновать психолого-педагогический потенциал междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования. **Гипотеза.** Психолого-педагогический потенциал междисциплинарной интеграции общего и дополнительного образования обеспечивается преемственностью содержания, технологий, комплекса результатов образования. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 589 педагогических работников ($M = 34$, $SD = 4,2$, 83% женщин; 12,4% учителей школ; 71,6% педагогов дополнительного образования). Психолого-педагогический потенциал междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования выявлялся с помощью опроса, а также был изучен опыт и проведен анализ материалов докладов на всероссийских вебинарах (38 субъектов Российской Федерации). **Результаты.** Психолого-педагогический потенциал междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования заключается в согласовании целевых ориентиров и обеспечении преемственности содержания программ общего и дополнительного образования; повышении технологической преемственности образования; создании условий для преемственности комплекса результатов образования (предметных, метапредметных, личностных). **Выводы.** Показано, что междисциплинарная интеграция и преемственность общего и дополнительного образования позволяют создавать единое образовательное пространство для повышения эффективности достижения комплекса образовательных

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

результатов обучающихся. Рекомендовано разрабатывать и внедрять вариативные модели преемственности, создавать учебно-методические материалы обеспечения междисциплинарной интеграции.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, преемственность образования, общее образование, дополнительное образование, результаты образования, метапредметные результаты образования, психолого-педагогический потенциал

Для цитирования: Золотарева, А.В., Мухамедьярова, Н.А. (2026). Психолого-педагогический потенциал междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 134—148. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180107>

Psychological and pedagogical potential of interdisciplinary integration and continuity of general and additional education

A.V. Zolotareva¹✉, N.A. Mukhamedyarova¹

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

✉ ang_gold@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Interdisciplinary integration and continuity of general and additional education play a key role in the formation of an integrated educational environment focused on achieving a set of educational outcomes for students.

Objective. The aim is to identify and substantiate the psychological and pedagogical potential of interdisciplinary integration and continuity of general and additional education.

Hypothesis. The psychological and pedagogical potential of interdisciplinary integration of general and additional education is provided by the continuity of content, technology, and a set of educational outcomes.

Methods and materials. In the study, 589 teaching staff participated (M = 34, SD = 4,2, 83% women; 12,4% of school teachers; 71,6% of additional education teachers). The psychological and pedagogical potential of interdisciplinary integration and continuity of general and additional education was identified through a survey, and the experience was studied and the materials of reports at All-Russian webinars (38 subjects of the Russian Federation) were analyzed. **Results.** The psychological and pedagogical potential of interdisciplinary integration and continuity of general and additional education consists in coordinating targets and ensuring the continuity of the content of general and additional education programs; increasing the technological continuity of education; and creating conditions for the continuity of a set of educational outcomes (subject, meta-subject, personal). **Conclusions.** It is shown that interdisciplinary integration and continuity of general and additional education make it possible to create a single educational space to increase the effectiveness of achieving a set of

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

educational outcomes for students. It is recommended to develop and implement variable succession models and create educational and methodological materials to ensure interdisciplinary integration.

Keywords: interdisciplinary integration, educational continuity, general education, supplementary education, additional education, meta-subject learning outcomes, educational psychology potential

For citation: Zolotareva, A.V., Mukhamedyarova, N.A. (2026). Psychological and pedagogical potential of interdisciplinary integration and continuity of general and additional education. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 134—148. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180107>

Введение

Вопросы междисциплинарной интеграции активно рассматриваются в отечественных и зарубежных научных исследованиях. Так, зарубежные авторы указывают на связь между высокой степенью междисциплинарности и повышением учебной мотивации учащихся (Anfara, 2003); раскрывают подходы к разработке интегрированных курсов (Wang, 2020); виды, функции и методы интеграции учебных дисциплин (Zhbanova, 2010); описывают факторы междисциплинарности, которые могут потенциально повлиять на успеваемость учащихся (Mertens, 2003).

Междисциплинарная интеграция в современных российских исследованиях рассматривается на основе принципа дополнительности образовательного социума, состоящего из множественных социальных институтов (Гусинский, 1994): в работе вузов и колледжей (Ужан, 2023); в условиях основного общего образования (Перевошиков, 2022); в условиях дополнительного образования детей (Антипенко, 2023); в области метапредметных и личностных результатов обучения (Харина, 2024; Весманов, 2020); повышении благополучия школьников (Поливанова, 2020).

В российской системе образования особое место занимает интеграция общего и дополнительного образования детей (далее – ДОД). Современные исследования в этой области отмечают следующие положительные эффекты: 80–85% педагогов считают, что интеграция повышает мотивацию обучающихся (данные НИУ ВШЭ, 2022–2023) (Косарецкий, Анчиков, 2023); 70% отмечают рост метапредметных навыков (Мерцалова, Косарецкий, 2022); 65% видят пользу для профориентации обучающихся (Клюев, Ляшко, 2023).

В нашем исследовании мы делаем акцент на *психолого-педагогическом потенциале междисциплинарной интеграции*, который раскрывается через создание условий для опережающего образования (Асмолов, 2007): как зона ближайшего развития ребенка (Выготский, 2005); как критерий эффективности педагогических технологий и практик (Вербицкий, 2017); как результат, освоенный обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов (Isaikina, Nedogreeva, 2021).

Таким образом, под «*психолого-педагогическим потенциалом*» междисциплинарной интеграции мы понимаем совокупность условий, средств и возможностей для развития внутренних ресурсов обучающихся и системных свойств образовательной среды, возникающей во взаимодействии общего образования и ДОД, которые проявляются в

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

согласовании целевых ориентиров, содержания и технологий образования; создании условий для целостности и непрерывности образовательного процесса.

Цель нашего исследования – выявить и обосновать структуру и характеристики психолого-педагогического потенциала междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования.

Материалы и методы

Для реализации цели исследования и проверки гипотезы были применены несколько методов исследования:

– опрос педагогических работников системы общего образования и ДОД (589 респондентов из 17 регионов Российской Федерации);

– анализ материалов докладов на всероссийских вебинарах (совместных вебинарах Общероссийского профсоюза образования и НЦ РАО при ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Международного Форума «Образовательный диалог») по вопросам обеспечения междисциплинарной интеграции и преемственности, формирования метапредметных компетенций обучающихся (38 субъектов Российской Федерации).

Численность респондентов, участвующих в опросе: учителей – 10,1%; классных руководителей – 2,3%; методистов ДОД – 12,6%; педагогов-организаторов – 3,2%; заведующих отделениями в ДОД – 3,4%; педагогов дополнительного образования – 68,4%. Так как организация исследования не предусматривала фильтры по месту работы респондентов, выделение сходств и различий ответов представителей ДОД и школ не является эмпирически значимым.

Разработанная анкета была направлена на выявление наиболее эффективных практик и признаков преемственности дополнительных общеобразовательных программ (далее – ДООП) с программами общего образования; на оценку результатов образования обучающихся (предметных, метапредметных, личностных) средствами междисциплинарной интеграции; на определение наиболее актуальных проблем и затруднений в обеспечении данных процессов.

Анализ результатов опроса и практических материалов проводился в два этапа, что позволило разграничить теоретически предполагаемые и эмпирически подтвержденные составляющие потенциала.

На первом этапе на основе теоретического анализа были выявлены гипотетические составляющие психолого-педагогического потенциала:

1. Согласование целевых ориентиров;
2. Интеграция и преемственность содержания программ;
3. Технологическая преемственность;
4. Преемственность комплекса образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных).

На втором этапе теоретические предположения были верифицированы и конкретизированы с помощью данных опроса и анализа практик.

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
 Психолого-педагогический потенциал
 междисциплинарной интеграции и преемственности
 общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
 Psychological and pedagogical potential of
 interdisciplinary integration and continuity of
 general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
 148.

Результаты

Эмпирические данные, полученные в результате исследования, не только подтвердили значимость теоретически выделенных четырех составляющих психолого-педагогического потенциала междисциплинарной интеграции, но и позволили выявить их внутреннюю структуру, относительную важность и конкретные варианты реализации (таблица). При этом следует отметить, что данные опроса и материалы практического опыта отражают субъективное мнение педагогических работников.

Таблица / Table

Структура психолого-педагогического потенциала междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования
The structure of the psychological and pedagogical potential of interdisciplinary integration and continuity of general and additional education

Ключевая составляющая потенциала / A key component of the potential	Теоретическая основа (ракурс рассмотрения) / Theoretical basis (perspective of consideration)	Эмпирические индикаторы и данные (по результатам опроса и анализа практик) / Empirical indicators and data (based on survey results and practice analysis)	Конкретные варианты реализации (примеры из практики) / Specific implementation options (case studies)
1. Согласование целевых ориентиров / Alignment of targets	Как принцип – руководящая идея, обеспечивающая единство и динамическое развитие системы / As a principle, it is a guiding idea that ensures the unity and dynamic development of the system	96,5% респондентов подтвердили важность единства целей и согласования содержания и технологий / 96,5% of respondents confirmed the importance of unity of purpose and alignment of content and technology	Создание единого программно-методического пространства; разработка общих контрольно-оценочных материалов / Creation of a unified software and methodological space; development of common control and evaluation materials
2. Обеспечение интеграции и преемственности содержания программ / Ensuring the integration and continuity of program content	Как процесс, в том числе по горизонтали – объединение содержания в единое целое в рамках одного уровня образования / As a process, including horizontally, the unification of content into a single whole within the framework	85,4% педагогов ДОД ставят задачу интеграции и преемственности содержания с общим образованием / 85,4% of DOD teachers set the task of integrating and continuity of content with general education 64% педагогов имеют опыт обеспечения преемственности с близкими предметными областями / 64% of teachers have experience in ensuring	Проект «Мат-Арт» (Санкт-Петербург): интеграция геометрии, алгебры и ИЗО / The Mat-Art project (Saint Petersburg): integration of geometry, algebra and ISO; ДООП «Решение экспериментальных физических задач» (Ярославль): связь с школьной физикой / DOE

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
 Психолого-педагогический потенциал
 междисциплинарной интеграции и преемственности
 общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
 Psychological and pedagogical potential of
 interdisciplinary integration and continuity of
 general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
 148.

	of one level of education	continuity with similar subject areas	"Solving experimental physical problems" (Yaroslavl): connection with school physics
3. Повышение технологической преемственности образования / Improving the technological continuity of education	Как процесс и как условие – целенаправленное конструирование интегрированной технологической среды / As a process and as a condition – purposeful construction of an integrated technological environment	78% педагогов отмечают рост метапредметных результатов при использовании интегрированных технологий / 78% of teachers note an increase in meta-subject results when using integrated technologies 62% школ внедрили элементы преемственных технологий «школа-вуз» / 62% of schools have implemented elements of the "school-university" continuity technologies	Технология междисциплинарных проектов: «Инженерные решения для малого бизнеса» (Омск); платформа «ГлобалЛаб» для проектной деятельности; ИОМ («Карта роста ученика», Якутия) / Interdisciplinary project technology: Engineering Solutions for Small Businesses (Omsk); GlobalLab platform for project activities; IOM (Student Growth Map, Yakutia)
4. Создание условий для преемственности комплекса результатов образования / Creating conditions for the continuity of a set of educational outcomes	Как условие, в том числе по вертикали – создание среды для непрерывного развития результатов между уровнями образования / As a condition, including vertically, the creation of an environment for the continuous development of results between levels of education	Метапредметные: 97% респондентов подтвердили, что преемственность позволяет достигать метапредметных результатов / Meta-subjects: 97% of respondents confirmed that continuity allows achieving meta-subject results Личностные: 85–95% педагогов ДОД выделяют развитие личностных качеств как ключевую задачу / Personal: 85–95% of DOD teachers identify the development of personal qualities as a key task	Сетевая программа «Школа – Кванториум» (Тюмень) – рост проектного мышления; проект «Школьный стартап» (Новосибирск) – развитие soft skills и профориентация / The network program "School – Quantorium" (Tyumen) – the growth of project thinking; the project "School startup" (Novosibirsk) – the development of soft skills and career guidance

Приведем обоснование полученных результатов с учетом цифр, представленных в таблице.

1. Содержание психолого-педагогического потенциала

Данные опроса позволили нам сделать вывод, что ядром психолого-педагогического потенциала междисциплинарной интеграции является согласование целевых ориентиров компонентов системы образования. Из таблицы мы видим, что большинство респондентов

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

подтверждают важность единства целей и результатов, а также указывают на необходимость согласования содержания программ и применяемых технологий. При этом респонденты отмечают, что наиболее затруднительной представляется: преемственность результатов образования – 30%; преемственность содержания образования – 28%; преемственность форм и методов организации образовательного процесса – 26%; преемственность целей и задач образования – 16%.

2. Варианты реализации потенциала в образовательной практике

Анализ ответов респондентов позволил определить варианты, представленные ниже.

Вариант, направленный на преемственность содержания: педагоги отмечают, что если содержание ДООП соотнесено со школьной программой и изучаемыми детьми дисциплинами, то расширяются возможности создания общего программно-методического пространства; реализации общих направлений работы; схожих алгоритмов действий и контрольно-оценочных материалов; обеспечения модульности содержания, возможности взаимозачета результатов ДОД в программах общего образования.

Вариант, основанный на технологической преемственности: педагоги указывают на рост метапредметных результатов при использовании интегрированных технологий; они отмечают, что на 40% повышается мотивация к изучению точных наук при STEM-подходе (ФИРО РАНХиГС, 2021; Сологуб, 2020); 62% школ внедряют элементы преемственных технологий «школа-вуз» (мониторинг Минпросвещения России, 2023); в 85% «Кванториумов» используются сквозные образовательные модули.

Вариант, нацеленный на достижение комплекса образовательных результатов, регламентированных ФГОС ООО.

Предметные результаты: 64% участников исследования имеют опыт обеспечения интеграции и преемственности содержания между направленностью ДОД и связанной с ней предметной областью в школе; 26% педагогов выстраивают преемственные связи не только с близкими, но и со смежными предметными областями школьного образования. Например, в рамках проекта «Мат-Арт» (г. Санкт-Петербург, СОШ № 564) реализуется программа, соединяющая геометрию, алгебру и изобразительное искусство; в школе № 57 (г. Москва) работает программа «Геометрия в архитектуре», способствующая улучшению пространственного мышления школьников.

Метапредметные результаты: 97% респондентов согласны с утверждением, что преемственность общего образования и ДОД способствует формированию метапредметных компетенций обучающихся. Так, сетевая программа «Школа — Кванториум» (г. Тюмень) позволяет ученикам 8–11 классов изучать физику и инженерное проектирование одновременно в школе и детском технопарке; при этом у участников программы зафиксирован рост навыков проектного мышления; увеличилось количество победителей региональных олимпиад по техническим дисциплинам. Опыт интеграции школы и экостанции (г. Казань, МБОУ «Школа № 179») построен на междисциплинарной связи уроков биологии и практикумов в экостанции (исследования воды, почвы и др.).

Личностные результаты: согласно нашим исследованиям, до 95% педагогов ДОД подчеркивают важность развития личностных качеств обучающихся. По данным НИУ ВШЭ (2023), 92% педагогов считают развитие soft skills (коммуникация, креативность,

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

эмоциональный интеллект и др.) приоритетным направлением; опрос ФИРО РАНХиГС (2021) показывает, что 88% респондентов направляют свои программы на формирование ответственности (76% программ); в проектах «Сириуса» 94% наставников делают акцент на самостоятельности и инициативности; в рамках нацпроекта «Образование» 90% организаций включили в ДООП модули по саморефлексии и командной работе (данные от Минпросвещения России (2023)).

Обсуждение результатов

Таким образом, проведенное нами теоретико-эмпирическое исследование позволило не только выявить и эмпирически подтвердить ключевые составляющие психолого-педагогического потенциала (согласование целевых ориентиров, преемственность содержания, технологическая преемственность, преемственность результатов), но и сопоставить и систематизировать их через различные теоретические ракурсы, представленные ниже.

1. Составляющая «Согласование целевых ориентиров системы» находит свое концептуальное отражение в ракурсе рассмотрения психолого-педагогического потенциала как *принципа*, руководящей идеи выстраивания сложных взаимосвязей между отдельными дидактическими единицами учебного материала и подтверждается исследованиями А.Н. Смолонской (Смолонская, 2015). Данные нашего опроса согласуются также с позицией В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, О.Л. Жук, которые рассматривают преемственность как системообразующий принцип динамичного развития и согласованности всех компонентов содержания образования.

2. Составляющие «Преемственность содержания» и «Технологическая преемственность» рассматриваются как *процесс* через совокупность взаимосвязанных последовательных этапов и действий (Харина, Алешина, 2024), который реализуется как по *вертикали*, между уровнями/степенями образования (Масленникова, 2018); так и по *горизонтали*, в рамках одного уровня во взаимосвязи дисциплин, курсов и ДООП (Перевошиков, 2022) и раскрываются в следующих эмпирических позициях:

- ракурс «по вертикали» (Масленникова, 2018) подчеркивает необходимость непрерывности содержания и технологий между уровнями образования (например, «школа–вуз»), а «по горизонтали» — важность их интеграции в рамках одного уровня через элективные курсы и программы ДОД, что подтверждается высокой вовлеченностью педагогов в задачу обеспечения этой связи;

- преемственность содержания реализуется через объединение, дополнение, опережение, углубление содержания; разработку сквозных, интегрированных, межпредметных занятий и программ, что подтверждается практикой 64% педагогов, выстраивающих связи между ДОД и школьными предметами;

- технологическая преемственность реализуется через внедрение таких инструментов, как модульные программы, проектная деятельность, STEM-образование (ФИРО РАНХиГС, 2021), что, по данным опроса, приводит к росту метапредметных результатов у 78% обучающихся.

3. Составляющая «Создание условий для преемственности комплекса результатов образования» непосредственно реализуется как *условие*, то есть целенаправленно создаваемая

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

образовательная среда. В этом аспекте ключевое значение приобретает преемственность результатов, когда итогом становится способность решать междисциплинарные задачи, о чем свидетельствуют выводы А.П. Суходимцевой (Суходимцева, 2018), а также данные нашего исследования о том, что 97% респондентов видят в преемственности путь к достижению комплекса образовательных результатов.

Таким образом, выделенные в результате теоретического анализа теоретические ракурсы («как принцип», «как процесс», «по вертикали/горизонтали», «как условие») не противоречат эмпирическим данным, а, напротив, предоставляют концептуальный аппарат для их объяснения и структурирования. Они показывают, что выявленные составляющие психолого-педагогического потенциала междисциплинарной интеграции общего образования и ДОД не являются разрозненными элементами, а представляют собой единую систему, которая может быть целенаправленно реализована через соответствующие принципы, процессы, направления и условия.

Важным результатом данного исследования является эмпирическая верификация результатов исследования всех компонентов психолого-педагогического потенциала, согласование целей, интеграция и преемственность содержания, технологическая преемственность и преемственность результатов. *Ни одна из теоретически предложенных составляющих не была опровергнута или признана незначимой на основе эмпирических данных.* Более того, данные опроса (проценты согласия респондентов) и данные анализа практик позволили выстроить внутреннюю иерархию и раскрыть содержательное наполнение каждой составляющей. Таким образом, исследование не выявило «лишних» составляющих, но позволило перевести теоретическую модель в практическую плоскость, расставив акценты и выявив конкретные механизмы реализации исследуемого потенциала.

Заключение

Таким образом, выявленные нами результаты позволили увидеть феномен междисциплинарной интеграции и преемственности в системе образования как ресурс преодоления имеющихся трудностей и проблем обучающихся, актуальных для большинства образовательных организаций: повышение качества школьного образования; популяризация естественно-научного, физико-математического образования; формирование инженерного мышления у обучающихся; обеспечение эффективности профориентации и профилизации детей с разными образовательными потребностями.

В качестве перспектив изучения рассматриваемой проблемы можно отметить две группы актуальных задач.

Научные перспективы:

- разработка концепции, методологии и вариативных моделей междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования;
- разработка организационно-педагогических условий обеспечения междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования;
- разработка и апробация комплекса технологий междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования;

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

– создание инструментов оценивания результативности междисциплинарной интеграции и преемственности общего и дополнительного образования.

Практические перспективы:

– повышение квалификации педагогических работников, занимающихся проблемой обеспечения междисциплинарной интеграции и преемственности общего образования и ДОД;

– организация мероприятий для учителей и педагогов с целью обмена опытом и практиками;

– разработка пакета учебно-методических материалов для педагогических работников.

Ограничения представленного исследования связаны с ограниченной выборкой регионов Российской Федерации и респондентов; непропорциональным участием в опросе учителей и педагогов ДОД; ограниченными возможностями подбора практических материалов, представленных на конференциях и вебинарах, субъективным мнением педагогов.

Limitations. The limitations of the presented research are related to the limited sample of regions of the Russian Federation and respondents; the disproportionate participation of teachers and educators of additional education in the survey; limited opportunities for selecting practical materials presented at conferences and webinars; and the subjective opinions of teachers.

Список источников / References

1. Антипенко, Ю.Т. (2023). Формирование концепции ценностно-смыслового содержания взаимодействия общего и дополнительного образования. *Современное педагогическое образование*, 12, 71—76. <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2023-12-71-76>
Antipenko, Yu.T. (2023). Formation of the concept of value-semantic content of interaction between general and additional education. *Modern Pedagogical Education*, 12, 71—76. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2023-12-71-76>
2. Асмолов, А.Г. (2007). *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. М.: ИЦ Академия.
Asmolov, A.G. (2007). *Personality Psychology: A Cultural and Historical Understanding of Human Development*. Moscow: Akademiya Publishing House. (In Russ.).
3. Белякова, Т.С. (2020). Роль дополнительного образования в формировании социальной зрелости личности. *Информация и образование: границы коммуникаций*, 12(20), 340—342. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-formirovanii-sotsialnoy-zrelosti-lichnosti/viewer> (дата обращения: 09.07.2025).
Belyakova, T.S. (2020). The role of additional education in the formation of social maturity of the individual. *Information and Education: Communication Boundaries*, 12(20), 340—342. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-formirovanii-sotsialnoy-zrelosti-lichnosti/viewer> (viewed: 09.07.2025).
4. Вербицкий, А.А. (2017). *Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие*. М.: МПГУ. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008927845?ysclid=mism0d814q163247108> (дата обращения: 29.11.2025).
Verbitsky, A.A. (2017). *Theory and Technologies of Contextual Education: A Textbook*. Moscow: MPGU. (In Russ.). URL:

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

<https://search.rsl.ru/ru/record/01008927845?ysclid=mism0d814q163247108> (viewed: 29.11.2025).

5. Весманов, С.В., Жадько, Н.В., Весманов, Д.С., Акопян, Г.А. (2020). Метапредметные компетенции в ожиданиях участников рынка труда. *Психологическая наука и образование*, 25(6), 104—112. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250609>
Vesmanov, S.V., Zhadko, N.V., Vesmanov, D.S., Nakobyan, G.A. (2020). Meta-subject competencies in the expectations of labor market participants. *Psychological science and education*, 25(6), 104—112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250609>
6. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития ребенка*. М.: Изд-во Смысл. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002805670> (дата обращения: 29.11.2025).
Vygotsky, L.S. (2005). *Child Development Psychology*. Moscow: Smysl Publishing House. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002805670> (viewed: 29.11.2025).
7. Гусинский, Э.Н. (1994). *Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода*. М.: Школа. URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_b36ab2d27f92bc23490d8bd6e35b3ae6/ (дата обращения: 12.08.2025).
Gusinsky, E.N. (1994). *Building a theory of education based on an interdisciplinary systems approach*. Moscow: Shkola. (In Russ.). URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_b36ab2d27f92bc23490d8bd6e35b3ae6/ (viewed: 12.08.2025).
8. Золотарева, А.В. (Ред.). (2024). *Управление учреждением дополнительного образования* (3-е изд., перераб. и доп.). М.: Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/561860> (дата обращения: 12.08.2025).
Zolotareva, A.V. (Ed.). (2024). *Management of an Additional Education Institution* (3rd ed., rev. and add.). Moscow: Yurait. (In Russ.). URL: <https://urait.ru/bcode/561860> (viewed: 12.08.2025).
9. Масленникова, Ю.В. (2018). Реализация межпредметных связей курсов физики, географии, биологии, астрономии в системе дополнительного образования средней школы. *Физика в школе (спец. выпуск)*, 2, 229—231. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32577460> (дата обращения: 12.08.2025).
Maslennikova, Yu.V. (2018). Implementation of interdisciplinary connections between physics, geography, biology and astronomy courses in the system of additional education in secondary schools. *Physics at School (special issue)*, 2, 229—231. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32577460> (viewed: 12.08.2025).
10. Косарецкий, С.Г., Анчиков, К.М. (2023). *Основные тенденции развития дополнительного образования детей* (Т.А. Мерцалова, общ. ред.). Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ. URL: <https://rnc-oren.ru/основные-тенденции-развития-дополни/> (дата обращения: 12.08.2025).
Kosaretsky, S.G., Anchikov, K.M. (2023). *Main Trends in the Development of Additional Education for Children* (Т.А. Mercalova, ed.). National Research University "Higher School of

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

- Economics", Institute of Education. Moscow: NRU HSE. (In Russ.). URL: <https://rnc-open.ru/основные-тенденции-развития-дополни/> (viewed: 12.08.2025).
11. Косарецкий, С.Г. (2021). Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ. *Психологическая наука и образование*, 26(6), 69—82. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605>
Kosaretsky, S.G. (2021). Overcoming school failure: opportunities and deficits of Russian schools. *Psychological science and education*, 26(6), 69—82. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605>
12. Ключев, А.В., Ляшко, С.В. (2023). *Отчет о социологическом исследовании на тему: «Мониторинг профориентационной работы с обучающимися профильных классов в общеобразовательных организациях Ленинградской области»*. М.: ФИРО РАНХиГС. URL: https://edu.lenobl.ru/media/uploads/userfiles/2024/05/28/2__Мониторинг_профориентационной_работы_2023_1.pdf (дата обращения: 12.08.2025).
Klyuev, A.V., Lyashko, S.V. (2023). *Report on a Sociological Study on the Topic: "Monitoring of Career Guidance Work with Students of Specialized Classes in Educational Institutions of the Leningrad Region"*. Moscow: FIRO RANEPА. (In Russ.). URL: https://edu.lenobl.ru/media/uploads/userfiles/2024/05/28/2__Мониторинг_профориентационной_работы_2023_1.pdf (viewed: 12.08.2025).
13. Мерцалова, Т.А., Косарецкий, С.Г., Анчиков, К.М., Заир-Бек, С.И., Звягинцев, Р.С., Керша, Ю.Д., Сенина, Н.А. (2022). *Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов: аналитический доклад*. М.: НИУ ВШЭ. URL: https://memo.hse.ru/school_level_2022 (дата обращения: 12.08.2025).
Mertsalova, T.A., Kosaretsky, S.G., Anchikov, K.M., Zair-Bek, S.I., Zvyagintcev, R.S., Kersha, Yu.D., Senina, N.A. (2022). *School Education in the Context of National Goals and Priority Projects: Analytical Report*. Moscow: NRU HSE. (In Russ.). URL: https://memo.hse.ru/school_level_2022 (viewed: 12.08.2025).
14. Перевощиков, Д.В. (2022). Использование дидактического принципа генерализации для освоения научного метода познания в предметах естественно-научного цикла. *Вестник Вятского государственного университета*, 3(145), 89—97. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.22.040>
Perevoshchikov, D.V. (2022). Using the didactic principle of generalization to master the scientific method of cognition in natural science subjects. *Bulletin of Vyatka State University*, 3(145), 89—97. (In Russ.). <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.22.040>
15. Поливанова, К.Н. (2020). Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*, 16(4), 26—34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
Polivanova, K.N. (2020). A new educational discourse: the well-being of schoolchildren. *Cultural and Historical Psychology*, 16(4), 26—34. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

16. Сборник лучших STEAMS практик в образовании (2021) / сост. Е.К. Зенов, О.В. Зенкова. М.: Издательство «Перо». URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2021/10/STEAMS-praktiki.-CHast-2.pdf> (дата обращения: 12.08.2025). Collection of the best STEAM practices in education (2021) / comp. E.K. Zenov, O.V. Zenkova. Moscow: Publishing House "Pero". (In Russ.). URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2021/10/STEAMS-praktiki.-CHast-2.pdf> (viewed: 12.08.2025).
17. Смолонская, А.Н. (2015). Преемственность как основополагающая идея формирования жизненных компетенций у детей в современных образовательных условиях. *Сибирский педагогический журнал*, 2, 68—73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-kak-osnovopolagayuschaya-ideya-formirovaniya-zhiznennyh-kompetentsiy-u-detey-v-sovremennyh-obrazovatelnyh-usloviyah/viewer> (дата обращения: 12.08.2025). Smolonskaya, A.N. (2015). Continuity as a fundamental idea of forming life competencies in children in modern educational conditions. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, 68—73. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-kak-osnovopolagayuschaya-ideya-formirovaniya-zhiznennyh-kompetentsiy-u-detey-v-sovremennyh-obrazovatelnyh-usloviyah/viewer> (viewed: 12.08.2025).
18. Сологуб, Н.С., Аршанский, Е.Я. (2020). Steam-образование: сущность и анализ идеи в исторической ретроспективе. *Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология*, 2(104), 15—18. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/33010> (дата обращения: 29.11.2025). Sologub, N.S., Arshansky, E.Ya. (2020). Steam education: the essence and analysis of the idea in historical retrospect. *Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*, 2(104), 15—18. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/33010> (viewed: 29.11.2025).
19. Суходимцева, А.П., Дмитриченкова, С.В. (2018). Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования. *Проблемы современного педагогического образования*, 58-2, 240—243. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnyy-podhod-v-reshenii-problem-metapredmetnosti-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 12.08.2025). Sukhodimtseva, A.P., Dmitrichenkova, S.V. (2018). Interdisciplinary approach to solving problems of metasubjectness in education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 58-2, 240—243. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnyy-podhod-v-reshenii-problem-metapredmetnosti-obrazovaniya/viewer> (viewed: 12.08.2025).
20. Ужан, О.Ю. (2023). Формы и методы формирования опыта творческой деятельности старших школьников в ходе интегрированного обучения. *Преподавание истории в школе*, 5, 46—53. https://doi.org/10.51653/0132-0696_2023_5_46 Uzhan, O.Yu. (2023). Forms and methods of forming creative activity experience in senior schoolchildren during integrated learning. *Teaching History at School*, 5, 46—53. (In Russ.). https://doi.org/10.51653/0132-0696_2023_5_46
21. Харина, Г.В., Алешина, Л.В., Мирошникова, Е.Г. (2024). Междисциплинарная интеграция как условие формирования метапредметных умений студентов (на примере

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

- изучения химии). *Современные наукоемкие технологии*, 5-1, 213—220.
<https://doi.org/10.17513/snt.40031>
- Kharina, G.V., Alyoshina, L.V., Miroshnikova, E.G. (2024). Interdisciplinary integration as a condition for the formation of students' metasubject skills (on the example of chemistry study). *Modern High Technologies*, 5-1, 213—220. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/snt.40031>
22. Anfara, V.A., Jr., Lipka, R.P. (2003). Relating the middle school concept to student achievement. *Middle School Journal*, 35(1), 24—32.
<http://dx.doi.org/10.1080/00940771.2003.11494523>
23. Zhananova, K.S., Rule, A.C., Montgomery, S.E., Nilsen, L.E. (2010). Defining the Difference: Comparing Integrated and Traditional Single-Subject Lessons. *Early Childhood Education Journal*, 38, 251—258. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0405-1>
24. Isaikina, M.A. (2021). Role of metasubject educational results in learners' professional self-consciousness formation. *Russian Journal of Education and Psychology*, 12(3-1), 7—18. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-3-7-18> (In Russ.).
25. Mertens, S.B., Flowers, N. (2003). Middle school practices improve student achievement in high poverty schools. *Middle School Journal*, 35(1), 33—43.
<http://dx.doi.org/10.1080/00940771.2003.11494524>
26. Wang, H.H., Charoenmuang, M., Knobloch, N.A., Tormoehlen, R. (2020). Defining interdisciplinary collaboration based on high school teachers' beliefs and practices of STEM integration using a complex designed system. *International Journal of STEM Education*, 7, 3—17. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-019-0201-4>. (viewed: 14.09.2025).

Информация об авторах

Ангелина Викторовна Золотарева, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>, e-mail: ang_gold@mail.ru

Наталья Андреевна Мухамедьярова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, декан физико-математического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9768-2164>, e-mail: fominan.a@mail.ru

Information about the authors

Angelina V. Zolotareva, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>, e-mail: ang_gold@mail.ru

Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А. (2026)
Психолого-педагогический потенциал
междисциплинарной интеграции и преемственности
общего и дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 134—148.

Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. (2026).
Psychological and pedagogical potential of
interdisciplinary integration and continuity of
general and additional education
Psychological-Educational Studies, 18 (1), 134—
148.

Natalya A. Mukhamedyarova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy, Dean of the Physics and Mathematics Faculty, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9768-2164>, e-mail: fominan.a@mail.ru

Вклад авторов

Золотарева А.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Мухамедьярова Н.А. — теоретический обзор, проведение опроса; сбор и анализ данных; применение статистических методов; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Angelina V. Zolotareva — research ideas; annotation, writing and design of the manuscript; research planning; control over the research.

Natalya A. Mukhamedyarova — theoretical review, experiment; data collection and analysis; application of statistical methods; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 21.08.2025

Поступила после рецензирования 16.02.2026

Принята к публикации 01.03.2026

Опубликована 30.03.2026

Received 2025.08.21

Revised 2026.02.16

Accepted 2026.03.01

Published 2026.03.30

Научная статья | Original paper

Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров

А.Е. Марон¹, А.Ю. Сергиенко¹, П.К. Фатчихин¹, В.О. Селезнева¹✉

¹ Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

✉ vo.selezneva@eduprosvet.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Актуальность данного исследования заключается в отсутствии единого банка эффективных практик управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров и недостаточном объеме объективной информации о профессиональных дефицитах региональных управленческих кадров в области организационно-методического сопровождения педагогических работников.

Цель. Научно обосновать многоуровневую модель управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров. **Методы и материалы.** Разработка модели опирается на инновационную практику организации повышения квалификации педагогических работников, аналитические материалы, касающиеся выявления потребностей и дефицитов педагогов, методические рекомендации по организации непрерывного образования. **Гипотеза.** Разработка многоуровневой модели, уровневой организации системы повышения квалификации, дифференциация процесса повышения квалификации с учетом этапов становления педагога в профессии, дефицитарный подход к повышению квалификации педагогов дадут положительную динамику в непрерывном профессиональном росте педагогов и управленческих кадров. **Выводы.** Модель уровневой организации управления непрерывным повышением профессионального мастерства станет практическим инструментом для руководителей и работников организаций, функционирующих в системе дополнительного профессионального образования, а также непосредственно для педагогических работников.

Ключевые слова: модель управления, профессиональное мастерство, научно-методическое сопровождение, дополнительное профессиональное образование, педагогические работники, управленческие кадры

Финансирование. Работа выполнена в рамках государственного задания Минпросвещения России № 073-03-2025-069/5 по теме «Кадровая политика и профессиональное развитие учителей: анализ практик, программ, дефицитов» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 125071508478-0).

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)

Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров

Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)

Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff

Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

Для цитирования: Марон, А.Е., Сергиенко, А.Ю., Фатчихин, П.К., Селезнева, В.О. (2026). Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 149—163. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180108>

Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff

A.E. Maron¹, A.Y. Sergienko¹, P.K. Fatchihin¹, V.O. Selezneva¹✉

¹ State University of Education, Moscow, Russian Federation

✉ vo.selezneva@eduprosvet.ru

Abstract

Context and relevance. The relevance of this study lies in the absence of a unified bank of effective practices for managing regional systems of scientific and methodological support for teachers and management personnel, as well as in the lack of objective information about the professional shortcomings of regional management personnel in the field of organizational and methodological support for teachers and management personnel. **Objective.** The aim is to provide a scientific justification for a multi-level model of managing the continuous improvement of the professional skills of teachers and management personnel. **Methods and materials.** The development of the model is based on the innovative practice of organizing professional development for teachers, as well as on analytical materials related to identifying the needs and shortcomings of teachers, and methodological recommendations for organizing continuous education. **Hypothesis.** The development of a multi-level model, the level-based organization of the professional development system, the differentiation of the professional development process based on the stages of a teacher's career, and the deficit-based approach to professional development for teachers will lead to positive changes in the continuous professional growth of teachers and management personnel. **Conclusions.** The model of a level-based organization of continuous professional development management will become a practical tool for managers and employees of organizations operating in the system of additional professional education, as well as for teachers themselves.

Keywords: management model, professional mastery, scientific and methodological support, advanced professional education, pedagogical staff, managerial staff

Funding. The work was carried out as part of the state task 073-03-2025-069/5 on “Personnel policy and professional development of teachers: analysis of practices, programs, deficits” (registration number EGISU R&D 125071508478-0).

For citation: Maron, A.E., Sergienko, A.Yu., Fatchihin, P.K., Selezneva, V.O. (2026). Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 149—163. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180108>

Введение

Актуальность разработки многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров обусловлена совокупностью факторов: отсутствие единого банка данных эффективных верифицированных практик управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров; недостаточный объем объективной информации о профессиональных дефицитах управленческих кадров в области организационно-методического сопровождения педагогических работников.

В статье представлено научное обоснование многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства, включающей в себя комплекс процессов научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Разработка модели опирается на инновационную практику организации повышения квалификации педагогических работников, аналитические материалы в сфере образования, методические рекомендации по организации непрерывного образования. В качестве ведущих тенденций в построении предлагаемой модели выступают: уровневая организация системы повышения квалификации, дифференциация процесса повышения квалификации с учетом этапов становления педагога в профессии, дефицитарный подход к повышению квалификации педагогов.

Теоретическая основа

В структуре профессионального мастерства выделяют следующие компоненты:

1. Социально-культурный – характеризует проявление специалистом в ходе профессиональной деятельности духовно-интеллектуальной культуры, высокого уровня самосознания, патриотического мировоззрения, понимания долга и обязательств, связанных с поддержкой идеи укрепления духовно-нравственного, мировоззренческого и технологического суверенитета России и др.

2. Психологический – проявляется в личностном восприятии значимости профессии педагога, глубоком освоении психологических методик по самооценке собственной профессиональной работы, умении анализировать и решать профессиональные задачи с учетом психологических аспектов и др.

3. Предметно-профессиональный – выражается в освоении новых подходов, методик и технологий образования, воспитания и развития обучающихся; в готовности и умении использовать систему знаний на практике, умении корректировать при необходимости и вносить уточнения в программу обучения при освоении стандартных методик; в развитии активности молодежи в условиях дополнительного образования; в знании логики формирования ведущих понятий по предмету и др.

В реальной практике профессиональное мастерство педагога проявляется на разных уровнях – продуктивном, исследовательском и творческом, что связывается с такими качествами педагога, владеющего мастерством, как аналитическое мышление, проектная компетентность, технологическая зрелость, самодиагностика, коррекция возникающих педагогических проблем и поиск путей их решения.

Многоуровневая модель управления непрерывным повышением профессионального мастерства – это проектируемая система взаимосвязанных управленческих действий, отражающих методологию, организацию и рефлексию достижения планируемого результата. Непрерывное профессиональное развитие – это полифункциональный феномен,

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)
Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)
Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff
Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

характеризующийся активным включением специалиста в условиях разных уровней образования в учебно-познавательную деятельность (школа, колледж, вуз, формальное, неформальное и информальное образование и др.), поступательным ростом творческого потенциала личности (Кичерова, Ефимова, 2020; Пискунова, 2025).

Методологические основания многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства

В основу научного обоснования проектирования модели, разработки методологических подходов и принципов положены актуальные стратегические задачи по созданию в стране целостной эффективной системы управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров (далее – НППМ).

Методологической основой создания модели выступили следующие *подходы*:

Культурно-исторический подход предполагает актуализацию педагогического наследия великих отечественных педагогов в области развития теории содержания общего образования, информационно-знаниевого, процессуально-деятельностного, ценностно-аксиологического аспектов образования, компетентностного подхода, идеи развивающего образования, проблемы качества образования, воспитания и духовно-нравственного развития личности и др. Это направление поддерживается государственной политикой в области образования и воспитания подрастающего поколения (О национальных целях развития..., 2024; Об утверждении основ государственной политики..., 2024). Сегодня актуальна интерпретация педагогических идей и теорий обучения выдающихся отечественных педагогов (Ушинский, Шацкий, Выготский, Макаренко, Сухомлинский, Иванов, Краевский, Шаталов, Эрдниев и др.). Педагогическое наследие великих отечественных ученых является методологическим базисом для обоснования инноваций в общем и профессиональном образовании. Этот подход обсуждается в работах зарубежных авторов (Edwards, 2017; Vatiibwe, 2019).

Средовый подход рассматривается как система действий субъекта управления, нацеленных на проектирование модели продуцирования педагогического результата с учетом ресурсов образовательной среды (Резинкина, Марон, 2015). Понятие «образовательная среда» раскрывается как характеристика внешнего содержания образования, включающая в себя организационно-педагогические условия развития личности (Хуторской, 2008), в широком смысле это отражение единства социокультурной и духовной жизни общества (Козырев, 1999).

Интеграционный подход предполагает интеграционное согласование на федеральном, региональном, муниципальном уровнях теоретико-методологических позиций по построению единой системы непрерывного развития педагогов и управленцев, по разработке стратегического плана непрерывного уровневое повышения профессионального мастерства кадров, по обеспечению координации инновационных ресурсов партнеров в области совместного решения задач по координации реализации идеи развития инновационных форм повышения квалификации учителей (Центры «Точка роста», отраслевые кластеры по развитию творческого потенциала педагогов и др.).

Персонализируемый подход ориентирован на реализацию способов индивидуального сопровождения педагога на разных этапах его деятельности (содействие педагогам в реализации индивидуальных траекторий повышения квалификации, совершенствовании учебно-воспитательной деятельности, организации методической деятельности, публикационной деятельности, организации внеклассной работы и др. (Золотарева и др., 2024; Наумкин и др., 2021; Об утверждении концепции..., 2020)).

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)
Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)
Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff
Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

Для данного подхода характерна адресность содержания повышения квалификации, использование индивидуальных траекторий обучения, ликвидация профессиональных дефицитов специалистов сферы образования, обучение в режиме реальных практик и использование цифровых технологий на всех этапах обучения.

Кластерно-модульный подход реализуется при конструировании нового типа взаимодействия образовательных, производственных и научных структур, создается на основе интеграции равноправных партнеров, позволяет сохранить функциональную работоспособность всего кластера при изменении содержания составляющих его элементов (Топоровский, Моштаков, 2019).

Исследование потенциала и возможностей кластерно-модульного подхода в поддержке процесса непрерывного образования педагогических работников основывается на следующих положениях:

1. Реализация образовательно-культурного потенциала конкретной территории на основе привлечения и активного участия субъектов образовательного процесса во всех сферах развития человека, учет социально-культурного наследия региона, его национальных, патриотических традиций.

2. Поддержка инновационных организационных форм непрерывного образования педагогов, таких как межкурсовой кластер, кластер сетевого взаимодействия, внедренческий кластер как форма обучения на рабочем месте (Марон, Резинкина, 2023).

3. Развитие научно-методического потенциала образовательных организаций с привлечением кадров высокой квалификации на основе организации сетевого взаимодействия.

4. Учет средовых возможностей в организации непрерывного образования с учетом развития экономического, социально-культурного, кадрового, ресурсного потенциала региона.

5. Готовность педагогов на основе реализации кластерно-модульного подхода к поддержке инновационного развития в сфере решения социальных научно-методических задач путем сопровождения непрерывного образования (Темняткина, 2023).

Дефицитарный подход основан на реализации распоряжения Минпросвещения России от 27.08.2021 № Р-201, касающегося форм диагностики, дефицитарных уровней и тестовых заданий (Об утверждении методических рекомендаций..., 2021). Направления диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников обусловлены нормативно закреплённым перечнем профессиональных компетенций: предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных компетенций, которые связаны с трудовыми функциями профессионального стандарта «Педагог» (Об утверждении профессионального стандарта..., 2013).

Диагностика профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур может осуществляться как отдельное диагностическое мероприятие либо в рамках входного/итогового тестирования при обучении по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации (Об утверждении профессионального стандарта..., 2013).

Опережающий подход базируется на понимании системы развития человека на основе приобретения и освоения фундаментального ядра знаний и опыта учебно-познавательной деятельности в процессе непрерывного образования, формирования потенциала интеллектуальной компетентности и самореализации в профессиональной, социокультурной и досуговой среде. Опережающее образование осуществляется на основе прогнозирования

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)
Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)
Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff
Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

научно-технического развития общества и условий труда, ориентации получаемых знаний и умений на требования производства и одновременно на развитие потенциала компетентности человека не только как специалиста, но и личности, способной на протяжении всей жизни активно включаться в быстро изменяющиеся условия производства, культуры, информации (Тарасов и др., 2025; Подобед, Марон, 2009; Федорова, 2022).

Принципы проектирования модели

В основу проектирования модели легли следующие принципы:

1. Принцип непрерывности и взаимосвязи уровней сопровождения и поддержки педагогических работников и управленческих кадров (Asmare, 2025; Bagnall, 2000; Cordingley, 2015; Резинкина, Марон, 2015).

2. Принцип открытости, предполагающий участие в реализации модели как внешних, так и внутренних факторов, касающихся взаимодействия субъектов и объектов данного процесса, что определяет возможность выбора содержания, технологий и методов экспертизы управленческих решений (Певзнер, Букетов, Зайченко, 2000).

3. Принцип эффективного управления, основанного на выборе объектов управления – формирование индивидуальных образовательных маршрутов педагога, реализация наставничества, внедрение метода проектного управления (Zeer, Krezhevskikh, 2022; Isupova и др., 2023; Миндзаева, Абрамов, 2022; Сергиенко, Соколова, 2023).

4. Принцип опережения – ориентация на включение в общую систему управленческих действий достижений технологий цифровизации образования, актуализация психологических факторов, создание личностно развивающего потенциала педагога, ориентирующего свою деятельность на перспективные методы и технологии воспитания и развития ребенка (Золотарева и др., 2023; Подобед, Марон, 2009).

5. Принцип актуализации отечественного педагогического наследия в образовании, лучших новаторских практик для реализации Концепции устойчивого развития (Марон, Резинкина, 2023).

6. Принцип адаптивности – учет возможности применения модели как повсеместно, так и ее адаптации применительно к конкретному субъекту Российской Федерации.

Основные компоненты и процессы непрерывного научно-методического сопровождения педагогов и управленцев

1. Федеральный уровень:

- координатор ЕФС (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»);
- Методический центр;
- научно-методические центры (Об утверждении концепции..., 2020).

2. Региональный уровень:

- органы исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования;
- расположенные на территории субъекта Российской Федерации организации, имеющие лицензию на осуществление образовательной деятельности по программам ДПО;
- центры непрерывного повышения профессионального мастерства (далее – ЦНППМ);
- региональный методический актив;
- профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования, реализующие программы по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки»;

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)
 Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)
 Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff
Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

- профессиональные педагогические сообщества (Об утверждении концепции..., 2020).

3. *Муниципальный уровень:*

- органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования;
- муниципальные методические объединения и службы;
- муниципальные методические организации ДПО.

Развитие наставничества является эффективным инструментом профессионального роста педагогических работников и управленцев (Тихонов и др., 2024). Наставничество позволяет встроить существующие на региональном и муниципальном уровнях практики наставнической деятельности в единую федеральную систему научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (далее – ЕФС), а также оказывает практическую помощь в нормотворческой деятельности с учетом региональной специфики и потребностей конкретных образовательных организаций.

При описании механизмов и инструментов управления НППМ важным направлением этой деятельности является построение индивидуальных образовательных маршрутов, проектируемых на основе учета опыта профессиональной деятельности и этапа вхождения педагога в профессию.

В профессиональной практике наиболее востребованными являются следующие этапы становления педагога:

- а) вхождение и адаптация в профессии (Резинкина, Марон, 2015);
- б) формирование индивидуального стиля педагогической деятельности;
- в) профессиональная зрелость.

Становление педагога в профессии осуществляется при формировании индивидуальных образовательных маршрутов педагога в процессе модульной организации повышения квалификации на региональном и муниципальном уровнях (Резинкина, Марон, 2015).

Заключение

В заключение представим модель уровневой организации управления НППМ (см. таблицу), предусматривающую проектирование и реализацию теоретико-методологического, организационно-содержательного, рефлексивно-коррекционного компонентов, представленных с учетом федерального, регионального и муниципального уровней управления системой образования.

Таблица / Table

Модель уровневой организации управления непрерывным повышением профессионального мастерства
A model of a multilevel organization for continuous professional development

Федеральный уровень / Federal level	Региональный уровень / Regional level	Муниципальный уровень / Municipal level
Теоретико-методологический компонент / Theoretical and methodological component		
1. Методологические подходы (культурно-исторический подход, средовый подход, персонифицированный подход, интегративный подход и др.)	1. Методологические подходы: культурно-исторический, опережающий, дефицитарный 2. Принципы: непрерывности, открытости,	1. Методологические подходы: средовый, кластерно-модульный, опережающий, дефицитарный 2. Принципы: ресурсного обеспечения,

2. Законодательные основы управления образованием	интегративности, духовно-нравственного воспитания, актуализации отечественного педагогического наследия)	актуализации творческого потенциала личности, интеграции неформального и информального образования
Организационно-содержательный компонент / Organizational and content component		
1. Экспериментальная площадка (пилотный проект) – Государственный университет просвещения и его филиалы 2. Требования к программам развития профессионального мастерства 3. Описание процессов, механизмов и инструментов управления НППМ 4. Анализ эффективных практик управления региональным образованием	1. Анализ региональной программы развития образования 2. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов 3. Реализация кластерно-модульного подхода к управлению непрерывным образованием специалистов	1. Организация непрерывного образования педагогов 2. Создание инновационных форм сопровождения непрерывного образования управленческих кадров и педагогических кадров (ресурсные центры внутрифирменного образования, информальное и неформальное образование, конкурсы профмастерства)
Рефлексивно-коррекционный компонент / Reflective and Correctional Component		
1. Создание и реализация типовых аттестационных тестовых заданий 2. Представление тематики курсовых работ, рефератов, публикаций 3. Защита программ развития образования 4. Разработка критериев и показателей эффективности управления НППМ	1. Реализация типовых аттестационных тестовых заданий 2. Представление тематики курсовых работ, рефератов, публикаций 3. Защита программ развития образования 4. Разработка критериев и показателей эффективности управления НППМ	1. Проведение и экспертиза открытых уроков 2. Участие в конференциях, конкурсах, социально-воспитательных и патриотических мероприятиях 3. Разработка критериев и показателей эффективности управления НППМ

Предложенные выше разработки и научное обоснование многоуровневой модели управления НППМ в части описания исходных теоретико-методологических оснований построения модели согласуются с утвержденной Концепцией создания ЕФС и могут быть реализованы при построении инвариантного и вариативного компонентов модели управления НППМ.

Ограничения. В ходе проведения прикладного научного исследования проблемы при обобщении результатов не выявлены.

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)
Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)
Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff
Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

Limitations. During the applied research, no problems were identified in generalizing the results.

Список источников / References

1. Зеер, Э.Ф., Крежовских, О.В. (2022). Концептуально-теоретические основы персонализированного образования. *Образование и наука*, 24(4), 11–39. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-4-11-39>
Zeer, E.F., Krezhevskikh, O.V. (2022). Conceptual and theoretical foundations of personalised learning. *Education and science*, 24(4), 11–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-4-11-39>
2. Золотарева, А.В., Байбородова, Л.В., Груздев, М.В., Харисова, И.Г. (2023). Обеспечение единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров: возможности и риски. *Образование и наука*, 25(9), 12–43. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-9-12-43>
Zolotareva, A.V., Bayborodova, L.V., Gruzdev, M.V., Kharisova, I.G. (2023). Ensuring the unity of the federal system of scientific and methodological support for the professional development of teaching staff: opportunities and risks. *Education and Science*, 25(9), 12–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-9-12-43>
3. Золотарева, А.В., Мухамедьярова, Н.А., Харисова, И.Г., Ходырев, А.М. (2024). Состояние постдипломного сопровождения молодых педагогов в регионах Российской Федерации. *Образование и наука*, 26(10), 48–81. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-10-48-81>
Zolotareva, A.V., Mukhamedyarova, N.A., Kharisova, I.G., Khodyrev, A.M. (2024). The state of postgraduate support for young teachers in the regions of the Russian Federation. *Education and Science*, 26(10), 48–81. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-10-48-81>
4. Исупова, Н.И., Соболева, Е.В., Кобелева, Г.А., Заславская, О.Ю. (2023). Применение интерактивного полифункционального облачного портфолио для построения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в ходе проектной деятельности. *Перспективы науки и образования*, 2(62), 641–657. DOI:10.32744/pse.2023.2.38
Isupova, N.I., Soboleva, E.V., Kobeleva, G.A., Zaslavskaya, O.Yu. (2023). The use of the interactive multifunctional cloud portfolio for constructing and implementing individual educational routes for students in the course of project activities. *Perspectives of Science and Education*, 62(2), 641–657. (In Russ.). DOI:10.32744/pse.2023.2.38
5. Кичерова, М.Н., Ефимова, Г.З. (2020). Влияние неформального образования на человеческий капитал: поколенческий подход. *Интеграция образования*, 24(2), 316–338. DOI:10.15507/1991-9468.099.024.202002.316-338
Kicherova, M.N., Efimova, G.Z. (2020). The Impact of Non-Formal Education on Human Capital: A Generational Approach. *Integration of Education*, 24(2), 316–338. (In Russ.). DOI:10.15507/1991-9468.099.024.202002.316-338
6. Козырев, В.А. (1999). *Гуманитарная образовательная среда: Языковая культура*. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена.
Kozyrev, V.A. (1999). *Humanitarian educational environment: Linguistic culture: A monograph*. St. Petersburg: Publishing House of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ.).
7. Кхенну, К., Тури, Б., Черкауи, Л. (2025). Психолого-педагогические принципы в современном управлении образованием: влияние и перспективы развития. *Образование и наука*, 27(9), 57–74. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-3773>

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)

Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров

Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)

Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff

Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

Khennu, K., Touri, B., Cherkaoui, L. (2025). Psychological and pedagogical principles in modern educational management: influence and development prospects. *Education and Science*, 27(9), 57–74 (in Engl.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-3773>

8. Марон, А.Е., Резинкина, Л.В. (2023). Развитие современной инфраструктуры сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: кластерно-модульный подход. *Человек и образование*, 1(74), 76–84. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410025111-7-1> (дата обращения: 18.06.2025). Maron, A.E., Rezinkina, L.V. (2023). Development of a Modern Infrastructure for Supporting Continuous Education of Teachers: A Cluster-Modular Approach. *Man and Education*, 1(74), 76–84. (In Russ.). URL: <https://chelovekiobrazovanie.RF/S181570410025111-7-1> (accessed: 18.06.2025). DOI:10.54884/S181570410025111-7
9. Марон, А.Е., Резинкина, Л.В. (2024). Отечественное педагогическое наследие. Авторские научные школы: современное прочтение. *Человек и образование*, 4, 28–36. DOI:10.54884/1815-7041-2024-81-4-28-36
Maron, A.E., Rezinkina, L.V. Domestic Pedagogical Heritage. Author's Scientific Schools: A Modern Reading. *Man and Education*, 4, 28–36. (In Russ.). DOI:10.54884/1815-7041-2024-81-4-28-36
10. Марон, А.Е. (2023). Критериальные основания перераспределения полномочий в сфере образования между органами местного самоуправления и органами власти субъектов. *Человек и образование*, 3(76), 39–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56574445>.
Maron, A.E. (2023). Criteria for the redistribution of educational authority between local government bodies and regional authorities. *Man and Education*, 3(76), 39–48. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56574445>.
11. Миндзаева, Э.В., Абрамов, В.И. (2022). Мотивационное программно-целевое управление качеством образования: от модели до внедрения. *Человек и образование*, 2, 7–16. DOI:10.54884/S181570410020594-8
Mindzaeva, E.V., Abramov, V.I. (2022). Motivational Program-Targeted Management of Education Quality: From Model to Implementation. *Man and Education*, 2, 7–16. (In Russ.). DOI:10.54884/S181570410020594-8
12. Наумкин, Н.И., Агеев, В.А., Садиева, А.Э., Анохин, А.В., Шекшаева, Н.Н., Забродина, Е.В. (2021). Разработка модели создания индивидуальных образовательных траекторий в инженерном образовании. *Интеграция образования*, 25(3), 513–531. DOI:10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531
Naumkin, N.I., Ageev, V.A., Sadiyeva, A.E., Anokhin, A.V., Shekshaeva, N.N., Zbrodina, E.V. (2021). Development of a model for creating individual educational trajectories in engineering education. *Integration of education*, 25(3), 513–531. (In Russ.). DOI:10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531 (date of access: 03.10.2025).
13. Об утверждении концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Минпросвещения России от 16 декабря 2020 г. № Р-174. (2020). М. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_403234/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/ (дата обращения: 10.07.2024).
On Approval of the Concept for Creating a Unified Federal System of Scientific and Methodological Support for Teachers and Managerial Personnel: Order No. R-174 of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 16, 2020. (2020). Moscow. (In Russ.). URL:

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)

Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров

Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)

Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff

Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_403234/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/ (date of request: 10.07.2024).

14. *Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана: распоряжение Минпросвещения России от 27 августа 2021 г. № Р-201.* (2021). М. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_395866/ (дата обращения: 12.07.2024).
On approval of methodological recommendations on the procedure and forms for diagnosing professional shortcomings of teachers and management personnel in educational organizations, with the possibility of obtaining an individual plan: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated august 27 2021 No. P-201. (2021). Moscow. (In Russ.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_395866/ (date of request: 12.07.2024).
15. *Об утверждении основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения: указ Президента Российской Федерации от 08 мая 2024 г. № 314.* (2024). М. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/84653.html> (дата обращения: 04.07.2024).
On Approval of the Fundamentals of the State Policy of the Russian Federation in the Field of Historical Education: Decree of the President of the Russian Federation No. 314 dated May 8, 2024. (2024). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/84653.html> (date of request: 04.07.2024).
16. *О направлении методических рекомендаций (вместе с Методическими рекомендациями по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров): письмо Минпросвещения России от 08 ноября 2021 г. № АЗ-872/08.* (2021). М. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408186/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 11.07.2024).
On the direction of methodological recommendations (together with the "Methodological recommendations for the implementation of measures to form and ensure the functioning of a unified federal system of scientific and methodological support for teachers and management personnel): Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation dated 08 November 2021 No. AZ-872/08. (2021). Moscow. (In Russ.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408186/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (date of request: 11.07.2024).
17. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2024 г. № 309.* (2024). М. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения: 05.07.2024).
On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the period up to 2036: Decree of the President of the Russian Federation No. 309 dated May 7, 2024. (2024). Moscow (In Russ.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (date of request: 04.07.2024).
18. Певзнер, М.Н., Букетов, В.О., Зайченко, О.М. (2000). *Педагогика открытости и диалога культур.* (М.Н. Певзнер, общ. ред.) М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
Pevzner, M.N., Buketov, V.O., Zaichenko, O.M. (2000). *Pedagogy of openness and dialogue of*

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)

Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров

Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)

Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff

Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

cultures. (M.N. Pevzner, general ed.). Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training. (In Russ.).

19. Пискунова, В.Е. (2025). Школьное управление как фактор профессионального развития педагога в условиях взаимодействия с педагогическим вузом. *Образование и наука*, 27(4), 175–194. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-175-194>
Piskunova, V.E. (2025). School management as a factor in the professional development of a teacher in the context of interaction with a pedagogical university. *Education and Science*, 27(4), 175–194. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-175-194>
20. Подобеда, В.И., Марон, А.Е. (2009). *Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых*. (В.И. Подобеда, общ. ред.). СПб.: ИОВ РАО.
Podobeda, V.I., Maron, A.E. (2009). *Practical andragogy. Book 2. Advanced education of adults*. (V.I. Podobeda, general editor). St. Petersburg: IOV RAO. (In Russ.).
21. Резинкина, Л.В., Марон, А.Е. (2015). *Развитие муниципальной педагогической системы непрерывного образования взрослых*. СПб.: ЛОИРО.
Rezinkina, L.V., Maron, A.E. (2015). *Development of the Municipal Pedagogical System of Continuous Adult Education*. St. Petersburg: LOIRO. (In Russ.).
22. Резинкина, Л.В. (2015). Развитие непрерывного образования взрослых как универсальной метасистемы. *Бизнес. Образование. Право*, 3(32), 285–290. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24071115>.
Rezinkina, L.V. (2015). Development of Continuing Adult Education as a Universal Metasystem. *Business. Education. Law*, 3(32), 285–290. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24071115>.
23. Сергиенко, А.Ю., Соколова, И.И. (2023). Потенциал развития инфраструктуры школьной управленческой команды в новых условиях. *Человек и образование*, 1, 38–49. DOI:10.54884/S181570410025092-6
Sergienko, A.Yu., Sokolova, I.I. (2023). The potential for developing the infrastructure of a school management team in new conditions. *Man and Education*, 1, 38–49. (In Russ.). DOI:10.54884/S181570410025092-6
24. Тарасов, С.В., Спасская, Е.Б., Проект, Ю.Л. (2025). Организационные факторы функционирования интеграционной модели взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы. *Образование и наука*, 27(1), 57–87. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-1-57-87>
Tarasov, S.V., Spasskaya, E.B., Proekt, Yu.L. (2025). Organizational factors of functioning of the integration model of interaction between a pedagogical university and a regional educational system. *Education and Science*, 27(1), 57–87. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-1-57-87>
25. Темняткина, О.В. (2023). Механизмы формирующего оценивания в условиях дополнительного профессионального образования учителей. *Образование и наука*, 25(5), 106–134. URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/3146/1157>.
Temnyatkina, O.V. (2023). Mechanisms of formative assessment in the context of additional professional education of teachers. *Education and Science*, 25(5), 106–134. (In Russ.). URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/3146/1157>.
26. Тихонова, Н.В., Ратнер, Ф.Л., Вергасова, И.Я. (2024). Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России. *Образование и наука*, 26(5), 124–151. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-124-151>
Tikhonova, N.V., Ratner, F.L., Vergasova, I.Ya. (2024). Mentoring in education: analysis of

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)
Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)
Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff
Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

- foreign practices and their applicability in the Russian context. *Education and Science*, 26(5), 124–151. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-5-124-151>
27. Топоровский, В.П., Моштаков, А.А. (2019). *Осваиваем идеи кластерного подхода в системе среднего профессионального образования (в вопросах и ответах)*. СПб.: ЛОИРО. Toporovsky, V.P., Moshtakov, A.A. (2019). *Mastering the Ideas of the Cluster Approach in the System of Secondary Vocational Education (in Questions and Answers)*. St. Petersburg: LOIRO. (In Russ.).
28. Федорова, В.А., Кубрушко, П.Ф., Дубицкий, В.В., Феоктистов, А.В. (2022). Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный подход. *Образование и наука*, 24(7), 11–44. DOI:10.17853/1994-5639-2022-7-11-44
Fedorova, V.A., Kubrushko, P.F., Dubitsky, V.V., Feoktistov, A.V. (2022). Professional and pedagogical education in Russia at the present stage: a conceptual approach. *Education and Science*, 24(7), 11–44. (In Russ.). DOI:10.17853/1994-5639-2022-7-11-44
29. Хуторской, А.В. (2008). *Педагогическая инноватика*. М.: Издательский центр «Академия».
Khutorskoy, A.V. (2008). *Pedagogical Innovations*. Moscow: Publishing Center «Academy». (In Russ.).
30. Asmare, M.A. (2025). Teachers' experiences of continuous professional Development: Implications for policy and practice. *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101514>
31. Bagnall, R.G. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 20–35. URL: <https://libgen.ggfwws.net/ireader/29034638> (date of access: 29.09.2025).
32. Batiibwe, M.S.K. Using Cultural Historical Activity Theory to understand how emerging technologies can mediate teaching and learning in a mathematics classroom: a review of literature. *RPTTEL*, 14(12). <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0110-7>
33. Cordingley, P., Huggins, S., Greany, T., Buckley, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. URL: <https://docs.edtechhub.org/lib/LLH3AAD5>.
34. Edwards, A. (2017). *Cultural-Historical Theory and Pedagogy: The Influence of Vygotsky on the Field*. In: (R. Maclean, (eds.) *Life in Schools and Classrooms. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, vol 38. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3654-5_10

Информация об авторах

Абрам Евсеевич Марон, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1422-8028>, e-mail: sofamaron@mail.ru

Александра Юрьевна Сергиенко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-8217>, e-mail: ayusergienko@gmail.com

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)
Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)
Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff
Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

Павел Константинович Фатчихин, начальник Управления регионального развития Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8903-5062>, e-mail: pk.fatchikhin@eduprosvet.ru

Виктория Олеговна Селезнева, начальник отдела развития региональных управленческих механизмов Управления регионального развития Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5660-1820>, e-mail: vo.selezneva@eduprosvet.ru

Information about the authors

Abram E. Maron, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher, State University of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1422-8028>, e-mail: sofamaron@mail.ru

Aleksandra Yu. Sergienko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, State University of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-8217>, e-mail: ayusergienko@gmail.com

Pavel K. Fatchihin, Head of the Department for Regional Development, Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers, State University of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8903-5062>, e-mail: pk.fatchikhin@eduprosvet.ru

Victoria O. Selezneva, Head of the Unit for the Development of Regional Managerial Mechanisms, Department for Regional Development, Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers, State University of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5660-1820>, e-mail: vo.selezneva@eduprosvet.ru

Вклад авторов

Марон А.Е. – теоретический обзор, анализ и обобщение результатов.

Сергиенко А.Ю. – теоретический обзор, описание и интерпретация данных.

Фатчихин П.К. – теоретический обзор, анализ и обобщение.

Селезнева В.О. – обработка данных, оформление статьи.

Contribution of the authors

Abram E. Maron – theoretical review, analysis, summary of results.

Aleksandra Yu. Sergienko – theoretical review, description, interpretation of data.

Pavel K. Fatchihin – theoretical review, analysis, summary.

Victoria O. Selezneva – data processing, article preparation.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflicts of interests.

Марон А.Е., Сергиенко А.Ю., Фатчихин П.К., Селезнева В.О. (2026)
Научные основы построения многоуровневой модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 149—163.

Maron A.E., Sergienko A.Y., Fatchihin P.K., Selezneva V.O. (2026)
Scientific basis of construction of multi-level model of management continuous improvement of professional competence of pedagogical and managerial staff
Psychological-Educational Studies, 18(1), 149—163.

Поступила в редакцию 05.08.2025
Поступила после рецензирования 04.02.2026
Принята к публикации 01.03.2025
Опубликована 30.03.2026

Received 2025.08.05
Revised 2026.02.04
Accepted 2026.03.01
Published 2026.03.30

Научная статья | Original paper

Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам

Н.Ю. Гомзякова¹✉, Т.А. Горошникова², А.А. Кочкаров²

¹ Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

² Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

✉ n.gomziakova@guppros.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Статья посвящена проблеме включения студентов в патриотическую работу, организуемую с детьми в условиях детских лагерей, вопросам сопряженного с этим состоянием их психологического благополучия и готовности отвечать на вызовы современности в процессе выполнения стратегически значимого вида деятельности – реализации задач воспитательной работы. **Цель.** Проанализировать и выявить предикторы психологического благополучия студентов, участвующих в реализации задач патриотического воспитания детей в условиях детского лагеря. **Гипотеза.** Включенность студенческой молодежи в патриотическую работу с детьми находится во взаимосвязи с состоянием их психологического благополучия. **Методы и материалы.** Методы исследования представлены анализом научно-практических источников по рассматриваемой проблеме, дедуктивными и индуктивными методами, логическим прогнозированием, методом наблюдения, изучения данных, опроса. **Результаты.** Психологическое благополучие студентов в данном контексте определяется их готовностью осуществлять деятельность в рассматриваемом направлении, совокупностью мировоззренческих и личностных позиций. **Выводы.** Материалы статьи могут представлять интерес для сотрудников психологических служб, организаций, занимающихся патриотической работой, в том числе со студенческой молодежью, а также детьми, находящимися в условиях организаций отдыха детей и их оздоровления.

Ключевые слова: патриотизм, психологическое благополучие, психология патриотизма, воспитательная работа в организациях отдыха детей и их оздоровления

Финансирование. Работа выполнена в рамках реализации государственного задания в соответствии с приказом Минпросвещения России от 02.07.2025 № 509 «О включении

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

в государственные задания на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов подведомственным Министерству просвещения Российской Федерации учреждениям работ по проведению прикладных и фундаментальных научных исследований и установлении объема их финансового обеспечения на 2025 год» Федеральным государственным образовательным автономным учреждением высшего образования «Государственный университет просвещения» (регистрационный номер 125071508403-2).

Для цитирования: Гомзякова, Н.Ю., Горошникова, Т.А., Кочкаров, А.А. (2026). Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 164—181. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180109>

Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges

N.Y. Gomziakova ¹✉, T.A. Goroshnikova ², A.A. Kochkarov ²

¹ State University of Education, Moscow, Russian Federation

² Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

✉ n.gomziakova@guppros.ru

Abstract

Context and relevance. The article is devoted to the problem of inclusion of students in patriotic work, organized with children in the conditions of children's camps, the issues of the associated state of their psychological well-being and readiness to respond to the challenges of the present in the process of performing a strategically significant type of activity – the implementation of the tasks of educational work. **Objective.** The aim is to analyze and identify predictors of psychological well-being of students participating in the implementation of the tasks of patriotic education of children in the conditions of a children's camp. **Hypothesis.** The inclusion of student youth in patriotic work with children is in correlation with the state of their psychological well-being. **Methods and materials.** The research methods include the analysis of scientific and practical sources on the problem under consideration, deductive and inductive methods, logical forecasting, observation, data analysis, and surveys. **Results.** The psychological well-being of students in this context is determined by their readiness to carry out activities in the field under consideration, as well as by a combination of worldview and personal positions. **Conclusions.** The materials of this

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

article may be of interest to employees of psychological services, organizations engaged in patriotic work, including with students, as well as children who are in organizations for children's recreation and health improvement.

Keywords: patriotism, psychological well-being, psychology of patriotism, educational work in organizations for children's recreation and health improvement

Funding. The work was carried out as part of the implementation of the state assignment in accordance with the order of the Ministry of Education of Russia of 02.07.2025 N 509 "On inclusion in the state assignments for 2025 and for the planning period 2026 and 2027 subordinate to the Ministry of Education of the Russian Federation institutions of work on conducting applied and fundamental scientific research and establishing the volume of their financial support for 2025" Federal State Educational Autonomous Institution of Higher Education "State University of Education" (registration number 125071508403-2).

For citation: Gomziakova, N.Y., Goroshnikova, T.A., Kochkarov, A.A. (2026). Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges. *Psychological and Pedagogical Research*, 18(1), 164—181. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180109>

Введение

Молодежь представляет собой особую социальную группу, благополучие которой определяет перспективы состояния и развития российского общества в целом. Современный этап развития российского общества обуславливает необходимость усиления работы с молодежью в области патриотического воспитания, формирования у ее представителей патриотических качеств личности. Наиболее многочисленным контингентом данной социальной группы являются студенты, которые находятся на значимом жизненном этапе, связанном с приобретением профессии, вхождением в новый спектр социальных отношений, продолжением личностного развития. Отметим, что период студенчества характеризуется не только ресурсными параметрами, но и сопряжен с рисками, в том числе психологического и социального характера. Стихийное влияние на молодежь оказывают различные источники информации, представители общественной, в том числе медийной сферы, формируя их мировоззренческую направленность, задавая векторы устремлений и критерии удовлетворенности жизнью и ее качеством, а также ценностные ориентиры.

Как известно, первой школой является семья, которая формирует у ребенка в ходе воспитательного процесса базисные основания будущего жизненного конструкта, во многом определяя характеристики жизненного благополучия. Воспитательный процесс продолжает свое воздействие на личность формирующегося и взрослеющего человека на уровне системы дошкольного, школьного, дополнительного образования, а также в условиях организаций, реализующих программы профессионального образования.

Оказываемое воспитательное воздействие призвано как сформировать у взрослеющей личности социально значимые качества и характеристики, так и способствовать ее

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

благополучию, в том числе выстраивая работу по формированию системы жизненных координат и ценностных ориентиров, которые являются значимыми для любого общества.

На современном этапе Россия и ее граждане переживают самый сложный исторический период, обусловленный событиями, связанными с проведением специальной военной операции. В данном контексте возросла востребованность патриотических проявлений и обострились проблемные и дефицитные характеристики данной сферы общественной жизни. При факте поддержки большинством специальной военной операции в обществе не сложилось единства по отношению к ней. Отметим, что феномен специальной военной операции стал катализатором внутренних общественных характеристик как позитивного свойства, так и деструктивного. Современные события выявили проблему аксиологического кризиса, ценностной дезориентации, наличия искаженных мировоззренческих позиций, в том числе антипатриотических, представленных в российском обществе, что обусловлено кризисными общественными тенденциями, которые достигли пика своего проявления в 1990-е годы и влияние которых продолжается до сих пор. Так, например, сегодня мы наблюдаем примеры, когда люди, имеющие антироссийскую позицию и активно ее транслирующие, меняют место работы или профессиональную сферу деятельности, место жительства, в том числе на иностранное. Известны и другие примеры, когда устойчивая и целенаправленная позиция гражданина помогала ему выстроить карьерную траекторию развития, с учетом профессиональных перспектив сменить регион проживания на более выгодный. Таким образом, на современном этапе достаточно выражено может проявляться зависимость между патриотическими характеристиками и параметрами благополучия, в частности, экономической и социальной мобильностью. Следует подчеркнуть, что представители молодого поколения непосредственно подвержены информационному воздействию как со стороны патриотических тенденций, так и антипатриотических, что определяет формирование у них позиции ценностной ориентации или дезориентации, создает предпосылки к наличию вариантов выбора, сопряженного с поддержкой Отечества и действиями в его интересах или проявлением иной, по сути антироссийской позиции.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»¹ традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшее свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России. К традиционным ценностям, помимо прочих, относятся патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу.

Патриотизм также является важнейшим морально-нравственным свойством личности, понимаемым как многогранное и многоаспектное явление, представляющее собой сложный

¹ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. Текст: электронный // Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (дата обращения: 07.11.2025).

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

комплекс свойств и характеристик, по-разному проявляющихся на разных уровнях функционирования социальной системы. На уровне отдельной личности патриотизм может быть рассмотрен как один из компонентов личностной подструктуры и отнесен к области высших чувств и устойчивых личностных особенностей (ценностей, убеждений, норм поведения, критериев оценки социальных явлений) (Кольцова, 2005).

Таким образом, искажение ценностно-мировоззренческих патриотических позиций определяет социально-психологический статус гражданина как дисгармоничный, т.к. даже будучи убежденным в своей правоте, он как на осознанном, так и на подсознательном уровнях вступает во внешний, а также внутренний конфликт, возникающий в условиях мировоззренческих, смысловых и жизненных противоречий и исторически обусловленных личностно-общественных ориентиров, оказавшихся несформированными или представленными в искаженном виде. Данные механизмы задействуются в связи с тем, что ценностные ориентиры российского общества, хоть и закреплены в законодательных и нормативно-правовых актах, однако определяются порождением не на уровне государственной системы, которая лишь оформила в идейно-правовом поле их статус, а имеет глубинные истоки зарождения и передачи на протяжении многих веков от поколения к поколению. Этим определяется их традиционность: с учетом их наличия и в задаваемых ими условиях, приоритетах и ориентирах формировалось российское общество, достигшее в своем развитии современного этапа. Не случайно Президент России В.В. Путин предложил рассматривать патриотизм в качестве национальной идеи. По сути, эта ценностная категория обобщает собой все остальные виды традиционных ценностей, т.к. проявляет себя в каждой из них. Так, например, верность своей семье, стремление поддержать и защитить ее – тождественны процессам, продиктованным патриотическими чувствами к Родине, и также являются проявлением определенного вида патриотизма. Не случайно в исторической российской традиции категории «семья» и «Отечество» всегда тесно пересекались на уровне ценностей и смыслов. Такая ценность, как созидательный труд, также являет собой проявление патриотизма: ответственное отношение к трудовой деятельности, понимание ее значимости для Родины в контексте обеспечения устойчивого развития страны и благополучия ее граждан формируют понимание необходимости действия в интересах страны и российского общества, выступают критерием оценки поступков и решений, сделанных в ситуациях нравственного выбора. Культура, система взаимоотношений, образа мыслей, ценностных приоритетов российского общества на различных этапах его становления и развития сформировали перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей, отраженных в Указе Президента России. Выпадение из парадигмы, сформированной самой жизнью и культурно-историческим процессом, формирует дисгармоничные предикторы, препятствующие полноценному личностному и социальному благополучию человека (Леонтьев, 2024). Указанные значимые гражданско-патриотические характеристики должны пройти процесс интериоризации на мотивационно-действенном уровне формирования и проявления личности представителя молодого поколения. Несостоятельность на данном уровне определяет кризисные и переломные точки взаимообусловленных, взаимосвязанных и находящихся в диалектическом единстве

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

компонентов: патриотического отношения, патриотического сознания, патриотической деятельности.

Отметим, что вопрос сформированности патриотических качеств личности значим для всех представителей молодежи, среди которой можно выделить особую группу – граждан, связывающих свою профессиональную судьбу с областью обучения и воспитания или оказывающихся сопричастными данным задачам на определенных этапах своего профессионального развития. В данном контексте актуальным является рассмотрение деятельности студентов, вовлеченных в работу с детьми на базе детских оздоровительных лагерей, т.к. студенты приобщаются на том или ином этапе к вожатской деятельности и практике, чему предшествует обучение в «Школе вожатых», а также способствует деятельность российских студенческих отрядов.

В Примерном положении об организации отдыха детей и их оздоровления сезонного действия или круглогодичного действия, утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 13.07.2017 № 656², указано, что основная деятельность данных организаций направлена на реализацию услуг по обеспечению отдыха детей и их оздоровления. Предметом деятельности являются организация и проведение мероприятий, направленных на отдых, оздоровление и развитие детей. Среди целей деятельности отмечается в том числе обеспечение патриотического воспитания детей. Таким образом, студенческие молодежные группы оказываются приобщены к задачам патриотического воспитания детей. Не вызывает сомнений тот факт, что от сформированности у студентов патриотических качеств личности и мировоззренческих позиций зависит характер и в определенной степени результат воспитания детей, пусть на короткое время, но тем не менее вверенных им государством и обществом. Готовность студентов решать данные задачи предопределяет определенные параметры их благополучия, влияет на параметры мобильности, в том числе профессиональной.

С учетом того, что практика включения студентов в вожатскую деятельность получает все большее масштабирование и сопряжено с обязательным требованием осуществления патриотической работы, актуальным становится вопрос о готовности студентов к ней не только с точки зрения компетентностных, но и психолого-мировоззренческих позиций, в том числе выраженных в контексте профиля подготовки (Васина, 2025).

Как уже отмечалось, студенты проходят целевое профильное обучение, предшествующее работе с детьми. Теоретико-методологическими основаниями патриотической работы являются положения теории патриотического воспитания детей (Л.В. Каменкова, А.М. Катуков, Е.Л. Керпельман, О.С. Николаев, Е.Н. Цветаев и др.), а также организации и содержания работы с детьми в условиях детского лагеря (А.А. Данилов, Н.С. Данилова, А.А. Катерина, Т.А. Ромм, В.Н. Торшин и др.).

² Минобрнауки России. Приказ от 13.07.2017 № 656. Текст: электронный // consultant.ru: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221686/9ed887562c8d8b4d0f949259ae387153b1b21f84/ (дата обращения: 04.03.2026).

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

В соответствии с приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25.12.2018 № 840н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)"», с проектом приказа «Об утверждении профстандарта "Вожатый"», общественное обсуждение которого завершится 16 декабря 2025 г. на основе Федеральной программы подготовки вожатских кадров, а также приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2025 № 209 «Об утверждении Федеральной программы воспитательной работы для организаций отдыха детей и их оздоровления и календарного плана воспитательной работы» патриотическая работа является обязательным элементом взаимодействия с детьми, независимо от тематики и профиля смены.

Подчеркнем, что в условиях такой задачи не все представители молодежной среды могут чувствовать себя органично, т.к. быть патриотом и уметь воспитывать патриотизм – это разные уровни и условия его деятельностного проявления. Студенты, которые не готовы к работе в области патриотического воспитания, могут оказываться в условиях личностного противоречия, психологического дискомфорта, подвергаться воздействию стрессовых переживаний, испытывать ситуацию неуспешности деятельности и невозможность отвечать заданным социальным ожиданиям и возложенной ответственности, что в совокупности определяет статус психологического неблагополучия, заданного условиями реализации компонентов или непосредственно профессионально значимой деятельности. В современных условиях, обостривших аксиологический кризис общества, не исключены ситуации, когда студенты, вовлеченные в патриотическую работу, либо принимают, разделяют традиционные российские ценности и принимают данный вид деятельности, либо не принимают патриотизм как ценность, не разделяют патриотические взгляды и, соответственно, оказываются не готовы к работе с детьми. Таким образом, студенты данной группы существуют в условиях выполнения чуждой им деятельности, что приводит к необходимости искать пути ее избегания в контексте наличия психологического дисбаланса и дисгармонии. Данная формулировка послужила гипотезой исследования, основанной на возможном существовании противоречия между общественным требованием и отсутствием личностной готовности человека к решению конкретных задач. Целью исследования являлось выявление предикторов психологического благополучия студентов, участвующих в реализации задач патриотического воспитания детей в условиях детского лагеря. Новизна исследования состоит в том, что ранее сочетание аспектов психологического благополучия, патриотической работы, реализуемой временно в условиях временного детского коллектива, который является ключевой социальной единицей детского лагеря, не подлежало целенаправленному изучению.

Термин «предиктор» может быть истолкован двояко: как исходная характеристика индивида и его окружения, а также показатель прогноза, выступая в роли независимых переменных, изменения которых приводят к изменениям других зависимых переменных откликов (Марютина, Ермолаев, Трубников, 1998).

В контексте рассматриваемой темы студенты оказываются включены в новое для себя детско-взрослое окружение детского лагеря, что сопряжено с необходимостью решения новых ответственных задач, систему новых взаимоотношений, затрагивающих личный уровень и

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

аспект сложной духовно-нравственной категории – патриотической работы. С учетом видом психологических предикторов в данном контексте актуальны профессиональные. Признаки или независимые переменные, привлекаемые для построения предикторов, могут быть извлечены из двух основных источников. В первую очередь это собственные характеристики человека. Они могут включать широкий спектр психологических характеристик, в том числе стиль общения. Также значимы факторы среды: физической (пространственно-предметной) и социальной. В зависимости от содержания переменных, входящих в состав предикторов, которые могут представлять только собственные особенности индивида или иметь комплексную природу, включая определенные черты человека в сочетании с характерными особенностями его жизненной среды. Теоретически выделение предикторов опирается на две концепции: целостности индивидуальности человека и непрерывности индивидуальности развития (Марютина, Ермолаев, Трубников, 1998). Студенты проходят путь развития и становления в профессии, испытывая различные состояния как психологического благополучия, так и неблагополучия.

С.А. Гаврилушкин исследовал психологическую специфику проявления ответственности личности у студентов различной патриотической направленности (Кипреев, Фомина, 2020). Отметим, что ответственность – значимый компонент деятельности. Противоположная ему категория, проявляющаяся в безответственности, доставляет психологический и организационный дискомфорт не только людям, в отношении которых она проявляется, но и для самого человека, действующего безответственно, т.к. он неизбежно сталкивается со стрессовыми и конфликтными ситуациями, явлениями неприятия, отвержения. Безответственность в контексте трудовой деятельности, работы с детьми может иметь еще более серьезные последствия. Человеку необходимы механизмы, которые позволят преломить сформировавшуюся деструктивную психологическую установку, задающую модель поведения. Одним из таких механизмов могут являться патриотические убеждения. С учетом возраста и психологии студенческой молодежи они не всегда могут осознать эти взаимосвязи и приучить себя к новой поведенческой модели. Для этого нужно либо значимое эмоциональное воздействие (например, когда студент-волонтер выезжает в приграничные районы и сталкивается с правдой военной жизни, видит примеры мужества, гражданской и профессиональной ответственности), либо оказание со стороны взрослого необходимого психолого-педагогического руководства.

Ответственность как личностное качество тесно связана с вопросами патриотического проявления личности. Патриотизм имеет различные формы проявления, но ключевые из них – готовность действовать, равнодушие, понимание и принятие принципа индивидуально-коллективной ответственности, стремление участвовать в жизни и судьбе страны как на макро-, так и микро уровнях. Суть патриотизма противоречит эгоистическому подходу, полноценная ответственность, в свою очередь, также не сочетается с ним. Ответственность проявляется, в первую очередь, в понимании того, что от сказанного или сделанного тобой зависит исход общего дела или другие люди, их благополучие. Патриотизм предполагает действенное участие в судьбе Отечества, что определяет категорию ответственности как значимую составляющую патриотической личности.

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

Если рассматривать студентов, у которых недостаточно сформированы патриотические ценности в условиях патриотической работы с детьми, очевидно, что они будут испытывать дискомфорт от самого факта необходимости участия в подобной работе. Их взаимодействие с детской аудиторией представляет психолого-педагогическую опасность, что требует своевременного выявления и преодоления негативных тенденций, принятия мер по их недопущению к работе с детьми.

Среди современных студентов представлена особая социальная группа, сформировавшаяся из числа ветеранов специальной военной операции. В соответствии с реализуемыми государством мерами поддержки многие из их числа получили более широкие возможности для поступления в вузы. Ветераны специальной военной операции являются воплощением действенного примера патриотизма, однако их непростой жизненный путь оказывает влияние на характеристики психологического благополучия. Так, их социальная адаптация, а также процессы реинтеграции после возвращения к мирной жизни не всегда протекают благополучно, оказываются сопряжены с рядом трудностей. В частности, работодатели выражают обеспокоенность относительно недостаточного уровня психологического благополучия среди офицеров запаса, что свидетельствует о необходимости улучшения психологической поддержки и адаптационных программ для данной категории граждан (Щипаков, 2024).

Цикл смены детского лагеря предполагает командную работу, взаимодействие с вожатым-напарником, старшим вожатым, педагогами-организаторами, методистами, администрацией и др. Все это требует сформированности определенного уровня коммуникативной и социально-психологической готовности, которая не всегда проявляется на должном уровне.

Еще одна составляющая – взаимодействие с родителями, в том числе по вопросам патриотического воспитания детей. Студенты оказываются недостаточно ориентированы в механизмах сотрудничества с ними, не понимают их особой родительской психологии, что приводит к возникновению различных затруднений, противоречий, конфликтных ситуаций. Особо сложными можно считать случаи, когда вожатый, движимый стремлением обсудить с родителями аспекты формирования у ребенка патриотических ценностей, сталкивается с наличием у них антироссийских взглядов либо позиции, состоящей в том, что родитель придерживается патриотических позиций, но не считает необходимой работу в данном направлении в условиях детского лагеря, т.к. ребенок приезжает в лагерь отдыхать и оздоравливаться (Гомзякова, 2025).

Следующая составляющая проявляется в том, что на современном этапе к просветительской военно-патриотической работе с детьми на базе детских лагерей активно привлекаются ветераны специальной военной операции для проведения с детьми тематических мастер-классов, патриотических бесед и др. Такое сотрудничество требует определенного уровня готовности как со стороны ветеранов, так и работников лагеря и самих детей. Неготовность каждой из сторон к решению возложенных задач сказывается не только на результатах работы, но и на психологическом благополучии всех участников.

Отметим, что контекст психологического неблагополучия студента может возникать в условиях взаимодействия с контингентом детей, которые приехали в лагерь из зоны боевых

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

действий или прифронтовых районов, детей, чьи родные погибли в ходе специальной военной операции. Взаимодействие с ними в аспекте патриотической тематики обусловлено активизацией травмирующих воспоминаний и эмоциональных переживаний. Работа с такими детьми имеет свои особенности, на современном этапе соответствующая психолого-педагогическая методика только формируется, в том числе за счет успешного или не очень успешного опыта взаимодействия. Представители студенчества сами могут быть частью данной социальной группы, что может обуславливать их собственный особый психологический статус. Студенты, начинающие вожатые, особенно из числа тех, кто не обучается по педагогическим специальностям, в силу отсутствия базовых психологических компетенций оказываются не готовы к работе с детьми, особенно из сложных социальных групп, не могут сориентироваться в вариантах действий в условиях той или иной педагогической ситуации, сталкиваясь с реакциями детей отрицательной модальности, испытывают переживания, могут отказываться от взаимодействия, стремиться покинуть лагерь или ходатайствовать о замене места прохождения практики, что обуславливает в ряде случаев их вынужденную мобильность, в том числе под влиянием мотива избегания неудачи.

Экономическая и социальная мобильность молодежи вызывает интерес на национальном уровне при рассмотрении экономического неравенства. Прогрессирующее неравенство может привести к социальным конфликтам, ухудшению качества жизни, включая снижение ожидаемой продолжительности жизни, росту преступности, снижению доверия к правительству и снижению уровня счастья и удовлетворенности жизнью. Неравенство также может влиять на социальную мобильность, о чем свидетельствует так называемая «кривая Гэтсби», в которой чем выше степень экономического неравенства, тем ниже вероятность продвижения в социальном плане. Под мобильностью в статье понимается улучшение своего положения в обществе как в экономическом, так и в социальном плане, в том числе стремление к психологическому благополучию.

Литературный обзор показывает, что научный интерес к исследованию «благополучия» (англ. wellbeing) возник еще в Древней Греции. Древнегреческие философы Аристипп Киренский и Эпикур считали, что стремление к удовольствию лежит в основе благополучия. Последователи философы-гедонисты Джереми Бентам и Джон Стюарт Милл делали попытки количественной оценки благополучия исходя из максимизации общего удовольствия от различных: интеллектуальных, эмоциональных и эстетических удовольствий. Аристотель считал, что добродетель и исполнение являются ключевыми компонентами благополучия/счастья как накопления опыта с течением времени, реализации способностей и потенциала. Именно эта точка зрения и сегодня во многом вдохновляет исследователей в области психологии, социологии и менеджмента в работах по предпринимательству, мотивации.

Материалы и методы

В гуманитарных науках рассматривается два основных типа благополучия: субъективное благополучие и психологическое благополучие. Субъективное благополучие во многих исследованиях взаимозаменяемо понятием «удовлетворенность жизнью», но по сути понятия

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

не тождественны. Субъективное благополучие фокусируется на максимизации удовольствия и оптимизации личных интересов (Ryan et al., 2001) и оценивается в пределах индивидуального опыта. Объективные факторы, такие как благосостояние и здоровье, влияют на субъективную оценку благополучия человека – однако не являются неотъемлемыми или существенными. В целом показатели субъективного благополучия должны включать все важные аспекты жизни и рассматриваться как глобальный или общий набор показателей (Diener, 1984). Основными компонентами считаются удовлетворенность жизнью, положительный аффект и отрицательный аффект. Благополучие связано с социальными предпринимательскими намерениями (Zhang et al., 2024), а повышение субъективного благополучия связано с более низким уровнем девиантного поведения в университете (McGuire, 2023). Субъективное благополучие, помимо того, что ценно само по себе, имеет множество положительных последствий, осуществляя регулирующую функцию по отношению к различным сферам жизнедеятельности и компенсируя неудовлетворенность возможным перенаправлением деятельности в сферы, где личность испытывает удовлетворение. По мнению Р.М. Шамионова, существует цепочка психологических и социальных составляющих с различными сферами удовлетворенности, создающая условия для субъективного благополучия. Оценка личностью уровня благополучия приоритетно основывается на социальном сравнении, соотношении деятельности и отношения к нему путем соотношения благополучия с другими, путем соотношения благополучности других с собственным благополучием и выражает эмоционально-оценочное отношение, которое квалифицируется как определенный уровень благополучия.

Психологическое благополучие фокусируется на человеческом процветании и, как стремление к осмысленности в жизни, включает в себя уверенность в собственных силах, поддержание теплых и доверительных межличностных отношений, автономность в поведении, цель в жизни и личностный рост. Психологическое благополучие объединяет теории психического здоровья и продолжительности жизни, которые сходятся к положительному психологическому функционированию. Психологическое благополучие также включает в себя внутриличностный динамизм. Безусловно, стресс ухудшает баланс между работой и личной жизнью и благополучие. Характеристики благополучия определяются деятельностью, которой занимается человек, ее успешностью либо оппозиционными характеристиками. Патриотическая работа как компонент деятельности студентов, являясь значимым фактором и сугево́й характеристикой их учебно-профессиональной активности, основанной на мировоззренческой гражданской позиции, личностном выборе, является составляющей психологического состояния человека.

Субъективное благополучие и психологическое благополучие эмпирически связаны и могут присутствовать одновременно, но возможно проявление только субъективного благополучия в случае наличия удовольствия и реализации краткосрочных интересов, но без достижения принятия себя или достижения более долгосрочных целей, т.е. субъективное благополучие может служить предвестником психологического благополучия. Субъективное благополучие, повторяющееся и накапливающееся с течением времени, может способствовать развитию психологического благополучия человека, а непродолжительные удовольствия

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

являются частью пути к самореализации (Малышев, 2023). Психологическое благополучие также может быть результатом управления трудностями и преодоления проблем.

Согласно оценочным теориям, чем выше воспринимаемая вероятность продвижения «вверх», тем более глубоко человек достигнет субъективного благополучия и, соответственно, при восприятии более высокого уровня социальной мобильности достижимы более высокие степени субъективного благополучия, с возможным снижением эффекта из-за дохода (Zhao et al., 2024). Связь опосредована зависимой от образования будущей идентичностью (предполагаемое желаемое будущее, которое включает достижение высокого уровня образования) (Browman et al., 2022), которая усиливается обнадеживающим отношением к будущим возможностям и личному развитию, тем самым запуская механизм, приводящий к субъективному и психологическому благополучию.

Результаты

Изучение теоретических источников показало, что в контексте решения задач патриотического воспитания и вопросов психологического благополучия студентов отмечается посредническая роль «оптимизма» (приказ Министерства науки и образования Российской Федерации от 13.07.2017 № 656). Обнаружено, что оптимизм опосредовал связь между выполняемой деятельностью и субъективным благополучием.

Понятие «оптимизм» в работе трактуется, по Л. Тайгеру, как «настроение или отношение, связанное с ожиданием социального или материального будущего – того, которое студент считает социально желательным, в его [или ее] пользу или для его [или ее] удовольствия». Это когнитивная установка, работающая как мост, связывая воспринимаемую экономическую восходящую мобильность и благополучие. После осознания лучшего финансового положения студенты ожидаемо проявляют более благоприятное и позитивное отношение к будущему. С одной стороны, оптимистичные люди с большей вероятностью будут преследовать гедонистическое удовольствие и жить жизнью, которая наилучшим образом соответствует их собственным интересам. С другой стороны, из-за оптимистичного отношения и воспринимаемого лучшего финансового положения оптимистичные люди могут быть более заинтересованы в том, чтобы сделать что-то для других или для широкой общественности, чтобы развивать лучшее. Выявляется возможность выделить роль оптимизма как предиктора субъективного благополучия и психологического благополучия.

Ответственность имеет важное значение для благополучия и описывается как контроль за своими решениями и действиями. Ответственность также играет важную роль в повышении мобильности и благополучия. Когда студент чувствует, что поднимается на более высокие социальные уровни, он, как правило, ощущает себя более значимым для общества и более ответственным за поведение и связанное с ним влияние на других. Из-за предполагаемого увеличения контроля у таких студентов появляется больше шансов служить другим/обществу и исследовать потенциал и возможности.

В исследовании приняли участие 200 студентов различных вузов Московского региона, являющихся как представителями педагогических направлений подготовки, так и овладевающих профессией других направленностей. В соответствии с гипотезой и целью

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

исследования студентам была предложена разработанная нами целевая анкета, ответы на вопросы которой позволили получить следующие значимые результаты.

Из числа опрошенных 84% определяют себя как патриотов. При этом на вопрос «В чем это проявляется?» 94% называют чувство любви к Родине, участие в патриотических мероприятиях; волонтерскую помощь в данной сфере. При этом 4% затруднились с ответом; 12% не смогли охарактеризовать себя с патриотических позиций.

Таким образом, мы видим, что большинство студентов проявляют патриотическую направленность личности и деятельности. При этом их патриотические проявления требуют развития, расширения форм действенного проявления патриотизма. Но главный вопрос возникает в отношении 16%, которые либо относятся к числу неопределившихся, либо отрицают свои патриотические взгляды. Ведь хоть они и в меньшинстве, им тоже предстоит работа с детьми в области патриотизма, в связи с чем они будут испытывать затруднения. Не смогут сформировать у детей необходимые ценностные качества либо будут транслировать им неподходящие модели.

Из числа опрошенных 65% ответили, что им было бы интересно изучить методику патриотической работы; 35% не проявили интереса. Полученные данные подтверждают предположение о том, что в содержание работы с вожатыми необходимо включать проработку мотивационных компонентов.

На вопрос об интересе к патриотической работе и патриотическому воспитанию 40% респондентов дали ответ, что им это не интересно. Таким образом, выявлено противоречие, состоящее в том, что студенты в своем большинстве придерживаются патриотических позиций, но не считают для себя возможным осуществлять патриотическое воспитание детей.

Так, студенты знают о духовно-нравственных ценностях, определяют патриотизм как одну из его категорий, но это знание находит недостаточное отражение в их жизни, а также содержании работы с детьми, той информации, которая транслируется детям, что создает предпосылки к тому, что проводимая работа с детьми не будет иметь необходимого воспитательного влияния, а преимущественно сведется к решению операционных задач. Участие в патриотической деятельности характерно для студенческой молодежи, однако преимущественно она сводится к активностям в патриотических мероприятиях и акциях, что требует расширения форм деятельности.

Таким образом, исследование показало, что студенческая молодежь ориентирована на патриотические ценности, но они сформированы не в полном объеме, не всегда характеризуются должной смысловой глубиной и полноценной реализацией действенного компонента. Т.е. ценность сформирована, но она не пронизывает все составляющие жизни молодежи (например, логические взаимосвязи «буду старательно учиться, чтобы приносить пользу Родине» были единичными и др.). Кроме того, выявлена недостаточная готовность к работе с детьми по проведению с ними патриотической работы, которая является обязательной в структуре деятельности вожатого. Также выявлены представители молодежи, для которых патриотизм не представляет должной ценности, те, кто не хотел бы и не готов осуществлять соответствующую работу с детьми. В условиях данных противоречий определяются

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

предикторы проблемного характера в контексте снижения показателей психологического благополучия студентов.

Заключение

Выявлена тенденция, в соответствии с которой предикторы психологического благополучия студентов, участвующих в реализации задач патриотического воспитания детей, способны определяться параметрами мировоззренческой позиции, педагогической подготовленностью, сформированностью личностных качеств оптимизма и ответственности. Таким образом, психологическое благополучие играет значимую роль в контексте решения задач патриотического воспитания детей и студенческой молодежи. Учет указанных в статье особенностей позволит выстроить процесс формирования у молодого поколения граждан ценностных ориентиров личности и профессионально значимых ее качеств в гармоничном сочетании и в условиях психологической безопасности.

Ограничения. К ограничениям может быть отнесена профильность программы профессиональной подготовки студентов – будущих вожатых.

Limitations. Limitations may include a specialization of a professional training program for students – future counselors.

Список источников / References

1. Алимбаева, Р.Т., Мартаева, А.У. (2016). Субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью *Инновационная наука*, 11-3. <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-i-udovletvorennost-zhiznyu> (дата обращения: 17.11.2025).
Alimbaeva, R.T., Martaeva, A.U. (2016). *Subjective well-being and life satisfaction. Innovative science*, 11-3. <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-i-udovletvorennost-zhiznyu> (accessed: 17.11.2025). (In Russ.).
2. Васина, В.В. Предикторы психологического благополучия студентов-дефектологов. *Киберленинка*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prediktory-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov-defektologov/viewer> (дата обращения: 03.03.2026).
Vasina, V.V. Predictors of psychological well-being of special education students at *Cyberleninka*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prediktory-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov-defektologov/viewer> (accessed: 03.03.2026). (In Russ.).
3. Виноградова, Г.А. (2015). Субъективное благополучие личности студента в условиях социально-экономического кризиса. *Поволжский педагогический вестник*, 3(8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-lichnosti-studenta-v-usloviyah-sotsialno-ekonomicheskogo-krizisa> (дата обращения: 17.11.2025).
Vinogradova, G.A. (2015). Subjective Well-Being of a Student's Personality in the Context of the Socio-Economic Crisis. *Povolzhsky Pedagogichesky Vestnik*, 3(8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-lichnosti-studenta-v-usloviyah-sotsialno-ekonomicheskogo-krizisa> (accessed: 17.11.2025). (In Russ.).
4. Гервиц, А.Е., Леонтьев, Д.А. (2017). Переживания в одиночестве и в компании в зависимости от отношения к одиночеству. В: О.В. Соловьева, Т.Г. Стефаненко (Ред.),

- Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026). Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 164—181.
- Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026). Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 164—181.
- Инновационные ресурсы социальной психологии: Теории, методы, практики: Сб. научных работ* (с. 409—414). М.: МГУ.
- Gervits, A.E., Leont'ev, D.A. (2017). Experiences in loneliness and in company depending on attitudes towards loneliness. In: O.V. Solov'eva, T.G. Stefanenko (Ed.), *Innovative Resources of Social Psychology: Theories, methods, practices: Collection of scientific works* (pp. 409—414). Moscow: MSU. (In Russ.).
5. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. (2021). Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 18(1), 34—55.
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Osin, E.N. (2021). Diagnostics of dispositional optimism, validity and reliability of the TDO-P questionnaire. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(1), 34—55. (In Russ.).
6. Кольцова, В.А. (2005). Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе. *Психологический журнал*, 26(4), 89—97.
- Koltsova, V.A. (2005). Social and psychological problems of patriotism and the specifics of its upbringing in modern Russian society. *Psychological Journal*, 26(4), 89—97. (In Russ.).
7. Кипреев, С.Н., Фомина, Н.А. Проблема исследования патриотизма как свойства личности в психологии. *Национальная безопасность России: актуальные аспекты* (с. 153—157).
- Kipreev, S.N., Fomina, N.A. The Problem of Researching Patriotism as a Personality Trait in Psychology National Security of Russia: Current Aspects (pp. 153—157). (In Russ.).
8. Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н., Досумова, С.Ш., Рзаева, Ф.Р., Бобров, В.В. (2018). Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием. *Психологическая наука и образование*, 23(6), 55—66. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605>
- Leontiev, D.A., Osin, E.N., Dosumova, S.S., Rzaeva, F.R., Bobrov, V.V. (2018). Study-related experiences and their association with psychological well-being. *Psychological Science and Education*, 23(6), 55—66. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605> (In Russ.).
9. Леонтьев, А.Д. Разнообразие досугового поведения и личностный потенциал как предикторы психологического благополучия. *Киберленинка*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/raznoobrazie-dosugovogo-povedeniya-i-lichnostnyy-potentsial-kak-prediktory-psiologicheskogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 04.03.2026).
- Leontiev, A.D. Diversity of leisure behavior and personal potential as predictors of psychological well-being. *Cyberleninka*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/raznoobrazie-dosugovogo-povedeniya-i-lichnostnyy-potentsial-kak-prediktory-psiologicheskogo-blagopoluchiya> (accessed: 04.03.2026). (In Russ.).
10. Малышев, К.В. (2023). Психологическое благополучие личности. *Киберленинка*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiologicheskoe-blagopoluchie-lichnosti/viewer> (дата обращения: 25.02.2026).
- Malyshev, K.V. (2023). Psychological well-being of the individual. *Cyberleninka*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiologicheskoe-blagopoluchie-lichnosti/viewer> (accessed: 25.02.2026).

- Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026). Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам. *Психолого-педагогические исследования*, 18(1), 164—181.
- Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026). Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges. *Psychological-Educational Studies*, 18(1), 164—181.
11. Марютина, Т.М., Ермолаев, О.Ю., Трубников, В.И. (1998). О природе психологических предикторов. *Психологическая наука и образование*, 3(1). (In Russ.).
Maryutina, T.M., Ermolaev, O.Yu., Trubnikov, V.I. (1998). On the Nature of Psychological Predictors. *Psychological Science and Education*, 3(1). (In Russ.).
12. Мирский, Р.Я. (1988). Патриотизм советского человека: интернационализм, гражданственность, труд. М: Мысль.
Mirsky, R.Ya. (1988). Patriotism of the Soviet Man: Internationalism, Citizenship, Labor. Moscow: Mysl. (In Russ.).
13. Приказ Министерства науки и образования Российской Федерации от 13.07.2017 № 656 «Об утверждении примерных положений об организациях отдыха детей и их оздоровления». Консультант Плюс. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71635436/> (дата обращения: 07.11.2025).
Order of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation dated July 13, 2017, No. 656 "On Approval of Model Regulations on Organizations for Children's Recreation and Health Improvement. Text: electronic. Consultant Plus: [website]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71635436/> (accessed: 07.11.2025). (In Russ.).
14. Рубцов, В.В. (2024). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий: Избранные статьи, выступления, проекты. Том 1.* М.: Городец. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgpli2024> (дата обращения: 10.09.2024).
Rubtsov, V.V. (2024). *Social-genetic psychology of learning interactions: Selected articles, speeches, projects. Vol. 1.* Moscow: Gorodets. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgpli2024> (viewed: 10.09.2024).
15. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. Текст: электронный. Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (дата обращения: 07.11.2025).
Decree of the President of the Russian Federation No. 809 dated November 9, 2022. Text: electronic. President of Russia: [website]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (accessed on November 7, 2025). (In Russ.).
16. Шамионов, Р.М. (2008). Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. *Издательство Саратовского университета.*
Shaminov, R.M. (2008). Subjective Well-Being of an Individual: Psychological Picture and Factors. Saratov University Press.
17. Шумакова, Н.Б., Щебланова, Е.И., Сорокова, М.Г. (2023). «Климат в классе»: русскоязычная версия модифицированного опросника «Школьный климат»: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/f3x6-d81x-uuu9> (In Russ.).
Shumakova, N.B., Shcheblanova, E.I., Sorokova, M.G. (2023). «Classroom Climate»: Russian language version of the modified School Climate Questionnaire: Data set. RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/f3x6-d81x-uuu9>

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. (2026)

Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov A.A. (2026)

Involving students in patriotic work in children's camps: issues of psychological well-being and meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—181.

18. Щипаков, В.Э. (2024). Особенности социальных технологий ресоциализации российских офицеров, уволенных в запас в современных условиях. *Социально-политические науки*, 14(4), 186–194.

Shchipakov, V.E. (2024). Features of Social Technologies for Resocialization of Russian Officers Who Have Been Demobilized in the Current Conditions. *Social and Political Sciences*, 14(4), 186–194. (In Russ.).

19. Browman, A.S., Svoboda, R.C., Destin, M. (2022). A belief in socioeconomic mobility promotes the development of academically motivating identities among low-socioeconomic status youth. *Self and Identity*, 21(1), 42–60.

20. Sheldon, K.M., Osin, E.N., Gordeeva, T.O., Suchkov, D.D., Sychev, O.A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination: Theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1215—1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>

21. Tiger, L. (1979). Optimism: the biology of hope. New York: Simon & Schuster.

22. Zhang, Y., Goroshnikova, T., McGuire, S., Paunescu, C., Perusquía, J., Tang, R., Kwong, K. (2023). Status, wellbeing, and behavior at work or in college. *Journal of Business and Economic Studies*, 27(1), 36–68.

23. Zhang, Y., McGuire, S.J.J., Wang, J., Fu, T., Tang, R., Perusquía, J. (2024). A consequence of social entrepreneurial intent: The good life. *Journal of Entrepreneurship*, 33(2), 330–364.

24. Zhao, S., Huang, C., Chi, P., Du, H. (2024). Economic inequality attenuates the positive relationship between perceptions of social mobility and subjective well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 19(2), 749–770.

25. Xie, J., Zhang, B., Yao, Z., Peng, B., Chen, H., Gao, J. (2022). The Relationship Between Social Mobility Belief and Learning Engagement in Adolescents: The Role of Achievement Goal Orientation and Psychological Capital. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–10.

Информация об авторах

Наталья Юрьевна Гомзякова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения, факультет безопасности жизнедеятельности, Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Просвет»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7663-2779>, e-mail: n.gomziakova@guppros.ru

Татьяна Аркадьевна Горошникова, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры мировой экономики и мировых финансов, факультет международных экономических отношений, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (ФГОБУ ВО «Финуниверситет»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-0210>, e-mail: Tgoroshnikova@fa.ru

Азрет Ахматович Кочкаров, доктор технических наук, доцент, профессор кафедры искусственного интеллекта, факультет информационных технологий и анализа данных, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (ФГОБУ ВО «Финуниверситет»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3232-5331>, e-mail: akochkarov@fa.ru

Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А.
(2026)
Включение студентов в патриотическую работу в детских
лагерях: вопросы психологического благополучия и
соответствия современным вызовам
Психолого-педагогические исследования, 18(1), 164—181.

Gomziakova N.Y., Goroshnikova T.A., Kochkarov
A.A. (2026)
Involving students in patriotic work in children's
camps: issues of psychological well-being and
meeting modern challenges
Psychological-Educational Studies, 18(1), 164—
181.

Information about the authors

Natalia U. Gomzyakova, Candidate of Sciences (Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Life Safety and Teaching Methods, Faculty of Life Safety, State University of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7663-2779>, e-mail: n.gomziakova@guppros.ru

Tatiana A. Goroshnikova, Candidate of Science (Technical Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of World Economy and World Finance, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-0210>, e-mail: Tgoroshnikova@fa.ru

Azret A. Kochkarov, Doctor of Sciences (Technical Sciences), Associate Professor, Professor of the Department of Artificial Intelligence, Faculty of Information Technology and Data Analysis, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3232-5331>, e-mail: akochkarov@fa.ru

Вклад авторов

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

All authors participated in the discussion of the results and agreed on the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 19.12.2025
Поступила после рецензирования 17.03.2026
Принята к публикации 20.03.2026
Опубликована 30.03.2026

Received 2025.12.19
Revised 2026.03.17
Accepted 2026.03.20
Published 2026.03.30