Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»
Государственное автономное учреждение дополнительного
профессионального образования Ярославской области
«Институт развития образования»

ПЕДАГОГИКА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

PEDAGOGY OF RURAL SCHOOL

Научный журнал

Издается с 2019 года

2026 — № 1 (27)

Ярославль
2026

УЧРЕДИТЕЛИ:
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования»

Педагогика сельской школы = Pedagogy of rural school : научный журнал. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2026. — № 1 (27). — 149 с. — ISSN 2686-8652. — DOI 10.20323/2686-8652-2026-1-27. — EDN IXIOWR.
2026, № 1 (27). 100 экз.

Редакционная коллегия:
Л. В. Байбородова, доктор педагогических наук, заслуженный работник высшей школы РФ, профессор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (главный редактор); **А. В. Золотарева,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (зам. главного редактора); **Т. Н. Гущина,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (зам. главного редактора); **А. П. Чернявская,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (зам. главного редактора); **М. В. Александрова,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого»; **Р. М. Асадуллин,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»; **Т. А. Бабакова,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»; **В. В. Белкина,** доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, декан факультета социального управления ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **О. А. Граничина**, доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»; **И. А. Донина,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого»; **З. Б. Ефлова,** доктор педагогических наук, исполнительный директор профессионального педагогического движения (объединения) «Ассоциация сельских школ Республики Карелия», старший методист МАУ ДПО Петрозаводского городского округа «Центр развития образования»; **О. В. Коршунова,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»; **Г. Е. Котькова,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева»; **Р. Ш. Маликов,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»; **А. Г. Мухаметшин,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»; **А. С. Раимкулова,** доктор педагогических наук, профессор Кыргызского национального университета им. Жусупа Баласагына; **М. И. Рожков,** доктор педагогических наук, профессор ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий»; **Е. Е. Сартакова,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет; **А. Н. Сендер,** доктор педагогических наук, профессор УО «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина»; **И. В. Серафимович,** кандидат психологических наук, доцент, проректор ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»; **Н. А. Соколова,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; **И. Р. Тагариева,** доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»; **Н. В. Тамарская,** доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; **А. Н. Тесленко,** доктор педагогических наук, доктор социологических наук, профессор кафедры социально- педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, научный консультант Центра развития одаренности и психологического сопровождения «Астана дарыны», Республика Казахстан; **И. В. Фролов,** доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»; **Р. М. Шерайзина,** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по следующим научным специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Публикуемые в журнале материалы рецензируются членами редакционной коллегии и независимыми экспертами.

Адрес редакции: 150066, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1
Тел.: (4852)72-64-05 (издательство)
Адреса в интернете: http://yspu.org/; http://prs.yspu.org/
Регистрационный номер в реестре зарегистрированных средств массовой информации:
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций:
ПИ № ФС 77-76192 от 8 июля 2019 г.
Материалы для публикации в научном журнале «Педагогика сельской школы» просим направлять Анне Николаевне Мироновой на электронную почту: annamir20181@mail.ru

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2026
© Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», 2026
© Авторы статей, 2026

FOUNDERS:

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Institute of Education Development

Педагогика сельской школы = Pedagogy of rural school: academic journal. — Yaroslavl : YSPU Editorial and Publishing Unit, 2026. — № 1 (27). — 149 p. — ISSN 2686-8652. — DOI 10.20323/2686-8652-2026-1-27. — EDN IXIOWR.
2026, № 1 (26). 100 copies.

Editorial Board:

L. V. Baiborodova, Doctor of Education, Professor, Honorary Figure of Russian Higher Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (chief editor); **A. V. Zolotareva,** Doctor of Education, Professor, FSBEI HE «Sochi State University» (deputy chief editor); **T. N. Gushchina,** Doctor of Education, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **A. P. Tchernyavskaya,** Doctor of Education, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **M. V. Alekcsandrova,** Doctor of Education, Professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University; **R. M. Asadullin,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, «Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla»; **T. A. Babakova,** Doctor of Education, Professor, Petrozavodsk State University; **V. V. Belkina,** Doctor of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogical technologies, dean of the faculty of social management, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **O. A. Granichina,** Doctor of Education, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg); **I. A. Donina,** Doctor of Education, Professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University; **Z. B. Eflova,** Doctor of pedagogical sciences, Executive Director of the professional pedagogical movement (association) «Association of Rural Schools in the Republic of Karelia», senior methodologist in MAI APE «Center for Education Development» in Petrozavodsk City District; **O. V. Korshunova,** Doctor of Education, Professor, Vyatka State University; **G. E. Kotkova,** Doctor of Education, Professor, Orel State University named after I. S. Turgenev; **R. Sh. Malikov,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University; **A. G. Mukhametshin,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University; **A. S. Raimkulova,** Doctor of Education, Professor, Kyrgyz National University named after Jusup Balasagyn; **M. I. Rozhkov,** Doctor of Education, Professor, FGBUK «All-Russian Center for the Development of Artistic Creativity and Humanitarian Technologies»; **E. E. Sartakova,** Doctor of Education, Professor, Tomsk State Pedagogical University; **A. N. Sender,** Doctor of Education, Professor, Brest State A. S. Pushkin University; **Serafimovich I.V,** The Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Vice-Rector, SAI APO YarR "Institute for Education Development; **N. A. Sokolova,** Doctor of Education, Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University; **I. R. Tagariyeva,** Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, «Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla»; Doctor of Education, Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University; **N. V. Tamarskaya,** Doctor of Education, Professor FSBEI HE «Moscow Pedagogical State University»; **A. N. Teslenko,** Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after A. Myrzakhmetova, scientific consultant of the Center for the Development of Giftedness and Psychological Support «Astana Daryny», Republic of Kazakhstan; **I. V. Frolov,** Doctor of Education, Associate Professor, «National Research Nizhny Novgorod State University named after V. I. N. I. Lobachevsky»; **R. M. Sheraizina,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor «Novgorod State University named after Yaroslav the Wise».

The journal is included into the list of the leading peer-reviewed journals and editions where the main scientific results of theses are published for proceeding to the degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialities: 5.8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.2. Theory and methodology of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences)

All articles published in the journal are reviewed by editorial board members and peer reviewers

YSPU Editorial and Publishing Unit Address: 150066, Russian Federation, Yaroslavl,
ul. Respublikanskaya, d. 108/1. Tel.: (4852)72-64-05
Website: http://yspu.org/; http://prs.yspu.org/

Serial number in mass communication media register:
Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications,
Information Technology and Mass Communications:
PI № FS 77-76192 as of 8 July 2019.

Authors are asked to submit articles to «Pedagogy of Rural School» academic journal
at: annamir20181@mail.ru

© Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», 2026
© State Autonomous Institution of Continuing Professional Education for Yaroslavl Region «Institute of Education Development», 2026
© Contributors, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Шулепников Д. В., Крылова Н. Г. Семейные ценности подростков сельских и городских школ 5

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Зауторова Э. В. Дидактические игры как средство развития пространственного ориентирования детей первых лет обучения в сельской школе 25

Халудорова Л. Е., Прушенова Д. Ц-Д. Организация профильного обучения на основе сетевого взаимодействия: опыт сельской школы 39

Коршунова О. В., Кенесбаева А. Ж. Сторителлинг как технология развития эмоционального интеллекта у школьников на уроках литературы 64

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Серафимович И. В., Салова А. И., Салова М. И. Профилактика эмоционального выгорания педагогов в условиях трансформации образовательных организаций 84

Гуль И. Д. Формирование цифровой грамотности педагогов дополнительного образования в сельских районах 114

Ткачёва Т. А. Учебно-исследовательская лаборатория как центр подготовки будущих педагогов к просветительской деятельности на селе 132

THE CONTENT

RURAL SCHOOL IN EDUCATIONAL SYSTEM

Shulepnikov D. V., Krylova N. G. Studying the family values of teenagers in rural and urban schools 6

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN RURAL SCHOOL

Zautorova E. V. Didactic games as a means of developing spatial orientation of children in the first years of education in rural schools 26

Khaludorova L. E., Prushenova D. Ts-D. Organization of profile education based on network interaction: experience of rural school .. 40

Korshunova O. V., Kenesbayeva A. J. Storytelling as a technology for developing students' emotional intelligence in Literature lessons 65

FEATURES OF TEACHER TRAINING FOR RURAL SCHOOL

Serafimovich I. V., Salova A. I., Salova M. I. The prevention of teachers' emotional burnout in the context of the transformation of educational organizations 85

Gul I. D. Formation of digital literacy among teachers of additional education in rural areas 115

Tkacheva T. A. Educational and research laboratory as a center for training future teachers for educational activities in the village 133

СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Научная статья
УДК 316.6
DOI: 10.20323/2686-8652-2026-1-27-5
EDN: PREBOU

Семейные ценности подростков сельских и городских школ

Дмитрий Владимирович Шулепников[1], Наталья Геннадьевна Крылова[2]
[1]Кандидат педагогических наук, доцент, Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко. 156015, Костромская обл., г. Кострома, ул. Горького, 16
[2]Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Костромской государственный университет. 156005, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17
[1]Shu_cabanchik@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9762-4362
[2]natkrulova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5102-5393

Аннотация. В данной статье представлен сопоставительный анализ ценностных ориентаций подростков, обучающихся в сельских и городских школах. Основное внимание сосредоточено на исследовании структуры и содержания семейных ценностей как фундаментального компонента социализации личности. Эмпирическое исследование проводилось с использованием опросника «Семейные ценности», позволяющего оценить значимость таких аспектов: любовь (проявление заботы, активный интерес к партнеру, толерантность к иному мнению), уважительное отношение к родителям, ответственное отношение к представителям старшего и младшего поколений, представления о гендерных ролях и культуре быта.

Выборку исследования составили 85 учащихся в возрасте от 13-ти до 18-ти лет из образовательных учреждений Ярославской и Костромской областей. Результаты работы продемонстрировали преемственность ключевых ценностных установок: у обеих групп подростков выявлен высокий уровень сформированности семейных ценностей. Вместе с тем обнаружены статистически значимые различия в некоторых позициях. В частности, городские школьники чаще демонстрируют ориентацию на индивидуализацию и равенство ролей, в то время как у сельских учащихся сильнее выражены установки на традиционную поддержку родственников и вовлеченность в бытовую культуру семьи. Также были выявлены расхождения в мере доверительности внутрисемейных отношений и степени эмоциональной включенности в дела братьев и сестер.

© Шулепников Д. В., Крылова Н. Г., 2026

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы педагогами и психологами для разработки программ психолого-педагогического сопровождения семьи и совершенствования процесса воспитания молодежи с учетом региональной и социокультурной специфики.

Ключевые слова: ценностные ориентации; семейные ценности; личность; подростки; учащиеся городских школ; учащиеся сельских школ; психолого-педагогическое сопровождение; ценностные установки

Для цитирования: Шулепников Д. В., Крылова Н. Г. Семейные ценности подростков сельских и городских школ // Педагогика сельской школы. 2026. № 1 (27). С. 5–24. http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-5. https://elibrary.ru/PREBOU.

RURAL SCHOOL IN EDUCATIONAL SYSTEM

Original article

Studying the family values of teenagers in rural and urban schools

Dmitry V. Shulepnikov[1], Natalia G. Krylova[2]
[1]Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Military Academy of radiation, chemical and biological protection named after Marshal of the Soviet Union S. K. Timoshenko. 156015, Kostroma region, Kostroma, Gorky st., 16
[2]Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of general and social psychology, Kostroma state university. 156005, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17
[1]Shu_cabanchik@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9762-4362
[2]natkrulova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5102-5393

Abstract. This article presents a comparative analysis of the value orientations of adolescents studying in rural and urban schools. The main focus is on the study of the structure and content of family values as a fundamental component of personality socialization. The empirical study was conducted using the questionnaire «Family Values», which makes it possible to assess the importance of such aspects as: love (caring, active interest in a partner, tolerance for other opinions); respectful attitude towards parents; responsible attitude towards representatives of the older and younger generations; ideas about gender roles and the culture of everyday life.

The study sample consisted of 85 students aged 13 to 18 from educational institutions in the Yaroslavl and Kostroma regions. The results of the work demonstrated the continuity of key value attitudes: both groups of adolescents showed a high level of family values formation. At the same time, statistically significant differences in private positions were found out. In particular, urban schoolchildren are more likely to demonstrate a focus on individualization and equality of roles, while rural students have stronger attitudes towards traditional support for relatives and involvement in the family's everyday culture. There

were also discrepancies in the degree of trust in intra-family relationships and the degree of emotional involvement in the affairs of brothers and sisters.

The data obtained in the course of the research can be used by teachers and psychologists to develop programs for psychological and pedagogical support of the family and to improve the process of educating young people, taking into account regional and sociocultural specifics.

Key words: value orientations; family values; personality; teenagers; students of urban and rural schools; psychological and pedagogical support; value settings

For citation: Shulepnikov D. V., Krylova N. G. Studying the family values of teenagers in rural and urban schools. *Pedagogy of rural school. 2026; 1(27): 5–24. (In Russ.).* http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-5. https://elibrary.ru/PREBOU.

Введение

В настоящее время тема формирования традиционных ценностей в российском обществе стоит достаточно остро. Это объясняется самыми разными причинами. Общемировые тенденции развития человеческого общества подтверждаются возрастающим интересом самых различных народов к своей истории, своим отличительным чертам, сохранению языка, обычаев и традиций. Для России данная ситуация в последнее десятилетие обострилась в связи с внешнеполитической обстановкой, введением экономических санкций и особенно ярко в условиях специальной военной операции (СВО). Важность данной темы подтверждается принятием ряда значимых документов федерального уровня – Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», распоряжение Правительства РФ от 01.07.2024 № 1734-р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2024–2026 годах Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», Федеральный закон от 25.12.2023 № 685-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и статью 2 Федерального закона “О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”». Закон определил, что воспитание в отечественном образовании основывается на традиционных российских духовно-нравственных ценностях, и развитие системы образования Российской Федерации носит научнообоснованный характер, выраженный в историческом наследии, задачах развития государства и общества, а также благоприятного международного взаимодействия с образовательными системами

других стран. Безусловно, данные вопросы связаны с формированием и развитием личности ребенка. И деятельность педагогов должна быть организована на высоком профессиональном уровне [Байбородова, 2025].

Вопросы изучения личности и ее ценностной сферы затрагивают интересы представителей различных областей научного знания: философии, социологии, педагогики, психологии. Глубокий интерес к вопросам изучения ценностной сферы учащихся и подростков связан с тем, что именно ценностная сфера молодого поколения определяет, по мнению А. М. Лесина, ключевые «смыслы, мотивы, … являясь фактически программой жизни» нового поколения [Лесин, 2019]. Однако не всегда принятые личностью ценности становятся реально активным источником смыслов и мотивационных основ поведения юного поколения. Нередко можно фиксировать ситуации, когда они практически не влияют на жизнедеятельность учащихся [Лесин, 2019]. Причина проблем может быть и в слабой представленности ценностей в сознании учащихся, и в «запуске» механизмов психологических защит и иных сдерживающих факторов [Леонтьев, 1998].

Современные исследователи отмечают, что особенности восприятия разнообразных социокультурных процессов, происходящих в нашем обществе, требуют переоценки и переосмысления ценностей и ценностных ориентиров подрастающего поколения в новых условиях изменившегося городского и сельского социума (М. Н. Ахметова, Л. В. Байбородова, А. Я. Данилюк, З. Б. Ефлова, В. И. Жуков, Н. Е. Скрипова, В. А. Тишков и др.). О влиянии самых различных факторов современной социальной среды, например, ее поликультурности, на формирование мотивационно-личностной сферы сельских подростков обращают внимание Е. В. Декина и К. С. Шалагинова [Декина, 2022].

Д. Б. Эльконин в своей статье «Повышение качества работы сельской школы и задачи психологии» указал, что культурное, а также личностное и интеллектуальное своеобразие развития сельского ребёнка следует учитывать при организации работы с ним, однако автор отмечал также, что «при этом механический перенос данных тех исследований, которые были проведены с городскими учащимися, на сельских школьников вызывает сомнение» [Эльконин, 1989, с. 25].

Вопросы изучения особенностей интересов и ценностных ориентаций сельских и городских подростков давно вызывали интерес исследователей. Например, Д. Б. Эльконин, рассматривая ценностную ориентацию учащихся сельских и городских школ по отношению к науке, обозначил, что сельские школьники более прагматичны, и не проявляют к науке интереса при рассмотрении ее как области

своей будущей профессиональной ориентации [Эльконин, 1974]. Исследователи отмечают, что сельские школьники, реально оценивая свои возможности, реже ориентируются на вузы, они «слабее» ориентируются в современных профессиях, показывают низкую устойчивость профессиональных выборов; у сельских учащихся уровень профессиональных притязаний ниже, профессиональная направленность ориентирована на практику применения в реалиях сегодняшнего села.

Конечно, особые условия формирования личности сельского школьника тесно взаимосвязаны с особенностями сельского социума. Условия работы, особенности содержания деятельности сельской школы изучаются современными отечественными учеными. Нам видятся заслуживающими внимания, дающими объективную оценку сложившейся ситуации публикации Л. В. Байбородовой, М. П. Гурьяновой, З. Б. Ефловой и других. Традиционные научно-практические конференции, ежегодно проводимые в Ярославле, с разных сторон рассматривают состояние сельской школы. Анализ, проведенный З. Б. Ефловой, позволяет сделать вывод о том, что сегодня сельская школа переживает непростые времена и «точками внимания» для ученых являются демография, педагогические кадры, качество образования и инфраструктура сельской школы; необходимо учитывать специфику социокультурной образовательной ситуации на селе, миссию и особенности жизнедеятельности сельской школы и всех субъектов образовательного и воспитательного процесса [Ефлова, 2025].

Многие сельские школы в современных условиях не уступают по материально-техническому оснащению городским школам, педагоги имеют возможность, благодаря цифровизации образовательной среды, непрерывно повышать свой профессиональный уровень, а для обучающихся открывается доступ к информационным ресурсам, возможности дистанционного образования, компенсирующие дефициты сельской школы [Зайцева, 2025]. Тематика исследований по сопоставлению и сравнению ценностных ориентаций городских и сельских школьников продолжает привлекать внимание исследователей и сегодня. Однако в последнее время особый интерес у исследователей вызывают семейные ценности современных учащихся сельских и городских школ [Байбородова, 2020]. Важность исследуемой темы подтверждается вниманием государства к вопросам института семьи в современной России [Грицай, 2024]. Нормативно-правовыми актами федерального уровня семья провозглашается высшей ценностью, основой российского общества. Принимаются меры, направленные на ее защиту и укрепление через поддержку традиционных ценностей: любви, верности, уважения к старшим, ответственного

родительства. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей определены Указом Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г. [Об утверждении Основ … от 09.11.2022 № 809].

Семейные ценности сочетают в себе уважение и привязанность к человеку как к ценному существу. Ни одно государство, ни одно культурное сообщество не может существовать без семьи, которая играет важную роль в укреплении здоровья и образования, обеспечении экономических и социальных процессов общества, улучшении демографии. Вопросы изучения изменений в системе семейных ценностей получили развитие в работах Н. К. Акименко, А. Н. Елизарова, Н. Л. Марковской, Н. Л. Москвичева, Т. В. Свадьбиной, В. Е. Семенова, А. А. Реана, Г. Э. Говорухина и И. С. Андросова, которые утверждали, что несмотря на все современные тенденции, якобы угрожающие традиционным семейным ценностям, молодежь, описывая то, чем для них является семья, отмечает, что это: «дети» (54 %), «муж/жена» (48 %), «родители» (44 %), что вполне соответствует традиционным представлениям о семье. Так, и подавляющее большинство молодежи, по результатам исследования А. Н. Тесленко, считают, что семья у успешного человека обязательно должна быть, наличие детей также желательно [Тесленко, 2025].

Сегодня ученые сходятся в том, что можно сформулировать ряд проблемных позиций: в современной семье и ее социально-педагогических функциях произошли большие изменения; можно наблюдать недостаточно высокий уровень рождаемости россиян, сохранения тенденции распространения малодетных, однодетных, бездетных и неполных семей; актуальная проблематика связана с проблемами в сфере семейного воспитания и подготовке подрастающего поколения к осознанному родительству.

Все вышеперечисленные вопросы, затрагивающие проблемы формирования семейных ценностей, сегодня особо актуальны, так как помогают определить путь поиска ответов на следующие вопросы: как же подготовить новые поколения к созданию семьи; как обеспечить принятие молодежью роли ответственных родителей; как сформировать ценности семьи у подрастающего поколения; как помочь студенческой молодежи, стоящей на пороге жизненного самоопределения? И в этой деятельности важно учитывать специфику условий деятельности школ, расположенных в сельской местности [Байбородова, 2025].

А. В. Мудрик в своей работе «Психология и воспитание» отмечал, что семья – важнейший институт социализации подрастающего

поколения. Именно в семье формируется персональная среда жизни и развития детей, подростков, юношей, качество которой определяется рядом параметров: демографическим, социально-культурным, социально-экономическим, технико-гигиеническим. А семейные ценности – это «часть исторической памяти семьи, то наследие, обычаи, традиции, которые идут от наших дедов и прадедов» [Мудрик, 2006, с. 261]. Семейные ценности хранятся в семейных реликвиях, семейных праздниках.

Следует отметить, что семейные ценности формируются под влиянием множества факторов, включая индивидуальные особенности семьи, социальное окружение и культурный контекст [Гукаленко, 2024; Гурко, 2025], но мы можем выделить некоторые общие тенденции.

Методология и методы исследования

При проведении сравнительного анализа структуры и содержания семейных ценностной подростков, обучающихся в сельских и городских школах мы опирались на общеизвестные и признанные научные подходы: системный и аксиологический [Байбородова, 2026]

Так, системный подход позволил нам рассматривать семейные ценности как относительно целостную и самостоятельную систему, которая характеризуется взаимовлиянием и взаимозависимостью, а также разнообразными взаимосвязями с внешней средой [Заоева, 2016]. Аксиологический подход предоставил возможность рассматривать семейные ценности как систему концептуальных взглядов, интегрирующих ценностные основания традиционных и инновационных процессов, с которыми встречается субъект и в которых отражается его мировоззренческая позиция [Лидак, 2022].

Объектом нашего исследования выступили ценностные ориентации современных подростков, а предметом – специфика семейных ценностей учащихся сельских и городских школ Ярославской и Костромской областей. Цель работы заключается в выявлении общего и особенного в представлениях подростков о любви, уважении к родителям и гендерных ролях, что позволит целенаправленно выстраивать систему воспитательной деятельности в контексте актуальной государственной политики.

В исследовании приняли участие 85 подростков в возрасте 13–17-ти лет. Из них 41 обучаются в городских и 44 – в сельских школах Ярославской и Костромской областей.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе нашего исследования для определения лексико-смыслового наполнения понятия «семейные ценности» сельским и городским подросткам было предложено дать определение данного феномена и назвать три ассоциации с данным понятием в форме

прилагательных. Посредством частотного подсчета были выстроены иерархии наиболее часто используемых слов-ассоциаций у школьников двух групп, учащихся городских и сельских школ.

Далее 41-му школьнику (группа 1 – городские школьники) и 44-м школьникам (группа 2 – сельские школьники) для заполнения был предложен семантический дифференциал, содержащий 10 наиболее часто встречаемых и специфичных для отдельных групп лексем в виде биполярных семибалльных оценочных шкал: любимые – ненавидимые, уважаемые – презираемые, ответственные – нападающие, равные – возвышающиеся, злые – добрые, близкие – отдаленные, негативные – позитивные, традиционные – необычные, приоритетные – второстепенные, трудолюбивые – ленивые.

По данным шкалам респондентам необходимо было оценить понятие «семейные ценности» и выбрать наиболее значимые, по их мнению, характеристики. Данные совокупной выборки были подвергнуты факторному анализу.

Средний возраст респондентов 15,8 лет. Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что большинство подростков, независимо от места проживания, понимают под семейными ценностями следующее: любимые (47 %), близкие (51 %), традиционные (39 %), второстепенные (6 %), равные (5 %), что, в целом, согласуется с классическим определением и трактовкой семейных ценностей в научной литературе (С. П. Акунина, А. И. Антонов и т. д.). Из единичных определений наиболее интересными представляются «возвышающиеся», «отдаленные», а также «какие-то не понятные…», свидетельствующие о незнании или диффузном представлении некоторых участников исследования о данном феномене (добавленные самими респондентами).

Частотный анализ используемых лексем показал, что наиболее однородные и стереотипно упрощенные представления о семейных ценностях можно наблюдать у городских учащихся. В данной группе респондентов на долю единично используемых прилагательных приходится только треть ответов (29,6 % индикаторов от возможных). Данные школьники преимущественно характеризуют семейные ценности так: что-то «любимое» (18,5 %), «равные» (11,1 %), «трудолюбивые» (9,3 %), «отдаленные/не близкие» (8,3 %). Наиболее разрозненные представления наблюдаются у подростков, использующих неповторяющиеся прилагательные, в этой группе респондентов верхние позиции рейтинга прилагательных, ассоциирующихся с семейными ценностями, заняли следующие лексемы: «любимые» (11,1 %), «традиционные» (8,9 %), «приоритетные» (8,9 %), при этом в данных прилагательных прослеживается субъективный

опыт пребывания и наблюдения подростков за своей собственной семьей.

Количество уникальных лексем, используемых учащимися сельских школ, показывает отличия предпочтительных наборов прилагательных, даже при аналогичных трех лидирующих позициях, а именно: «любимые» (15,1 % в первой группе и 11,1 % во второй), «традиционные» (6,1 % и 6,7 %), «приоритетные» (5,1 % и 6,7 %). Обращает на себя внимание прилагательное «близкие» (8,9 %), которое находится на второй ранговой позиции у подростков – учащихся сельских школ, данные респонденты ассоциируют важность близких отношений со своей семьей, отмечая их как важный момент для себя, для своих братьев, сестер и родителей.

Подростки из сельских и городских школ в используемых лексемах достаточно полно передают смысл «семейных ценностей», то есть они наиболее чувствительны и восприимчивы к определению характеристик этого феномена, имея свой субъективный опыт пребывания и взросления в своих собственных родительских семьях. Путем объединения семантически близких лексем в смысловые группы удалось выделить кластеры характеристик «семейных ценностей» участников нашего исследования.

При этом городские учащиеся чаще, чем сельские школьники, выбирали и формулировали следующие переменные, описывая свое понимание семейных ценностей: «любимые» «равные», «трудолюбивые» (59,3 %), «отдаленные/не близкие» (68,3 %), «приоритетные и значимые» (68,9 %).

На следующем этапе нашего исследования был использован диагностический опросник «Семейные ценности» [Мартынова, 2014], который позволил выявить значимость для подростков, учащихся городских и сельских школ, следующих ценностей: 1) любви (заботы, активного интереса к любимому человеку, умения принимать другое мнение и т. п.); 2) уважительного отношения к родителям; 3) осознанного, заботливого отношения к старшим; 4) осознанного, заботливого отношения к младшим; 5) представления о гендерных семейных ролях и уважение к ним; 6) культуры быта. Обработка результатов по выделенным блокам позволила не только подтвердить первично выявленные тенденции, но и установить степень их выраженности в обеих группах испытуемых.

Представим результаты, которые показывают общую картину, характерную для всей выборки респондентов без деления по признаку «место проживания». В понимании проявлений любви в семье, заботы, интереса к другим членам семьи и умению принимать другое мнение подростки демонстрируют высокий уровень зрелости и солидарности. Абсолютное большинство (около 80 %) готовы спокойно выполнить просьбу родителей, да-

же если она выходит за рамки их обычных обязанностей, что говорит о развитом чувстве взаимопомощи как основы семейных отношений. Подростки также признают модель совместного принятия решений и важность учета мнения всех членов семьи. Но в этом блоке обнаружен и внутренний конфликт между ценностью семейного единства и стремлением к личной автономии. Большинство подростков (67 %) высоко ценят совместный семейный досуг, но почти каждый третий (31 %) считает допустимым проводить выходные раздельно. В вопросе о вовлеченности родителей в жизнь детей мнения респондентов разделились: 47 % респондентов считают, что родители должны знать о своем ребенке все; 49 % подростков полагают, что «делиться» или «не делиться» – это личный выбор детей, но все родители должны интересоваться жизнью ребенка и уважать согласие и добрую волю, так как для современного школьника наличие «закрытого» личного пространства (социальные сети, мессенджеры) является нормой безопасности и условием формирования идентичности.

Уважительное отношение к родителям проявляется у подростков в основном в бытовой и эмоциональной сферах, но слабо связано с профессиональной идентификацией. Желание продолжить профессиональную династию выражено крайне слабо у подростков, и такую возможность рассматривают лишь около 18 % всех респондентов. При этом более половины опрошенных (59 %) прямо заявляют, что профессия родителей им неинтересна, а практически каждый пятый (23 %) признает, что еще не задумывался об этом. Скорее всего это не является признаком неуважения, но указывает на то, что современные подростки воспринимают родителей прежде всего, как поддержку и опору в общем, в то время как профессиональный путь рассматривают как личный, самостоятельный выбор, слабо связанный с семейной традицией. Высокая готовность подростков помогать родителям (80 %) при одновременном требовании приватности (49 %) свидетельствует о переходе от авторитарной семейной модели к партнерской. Подростки воспринимают помощь не как подчинение авторитету старшего, а как сознательный вклад в поддержание отношений.

Уважение теперь базируется не на страхе или формальной иерархии, а на признании ценности другого человека, что соответствует гуманистическим тенденциям, описанным в работах А. В. Мудрика [Мудрик, 2006]. В области осознанной заботы о старшем поколении убеждения подростков однозначны и позитивны. Подавляющее большинство респондентов (более 80 %) твердо уверены, что у каждого члена семьи должны быть свои обязанности по дому, так как семья

существует для взаимной выручки. Это свидетельствует о высоком уровне бытовой солидарности и ответственности городских и сельских современных подростков.

Обращает на себя внимание противоречие в ответах в сфере осознанной заботы о младших. Почти половина опрошенных (около 46 %) считают допустимым «проучить» младшего, если он не прав, тем самым оправдывая применение силы или психологического давления со стороны старшего ребенка в семье или родителя. В то же время более половины уверены, что старшие должны только защищать младших, а не обижать их ни при каких обстоятельствах. Это расхождение в восприятии норм поведения указывает на наличие в сознании части подростков модели «насильственного воспитания» и непонимание принципов общения с учетом интересов всех членов семьи. Эта проблема является одной из наиболее острых, выявленных в ходе исследования.

По данным анкетирования представления о гендерных ролях в семье носят современный, партнерский характер. Городские и сельские подростки выступают за равное распределение обязанностей в семье и участие в принятии решений, их ответы не отражают жесткой привязки домашних дел, заботы или авторитета к определенному полу. Это соответствует общемировому тренду, согласно которому семьи строятся на принципах партнерства, взаимного уважения и договоренностей. Возможно, гендерный нейтралитет в распределении домашних обязанностей становится для подростков не просто социальной нормой, а естественным условием справедливости и личного комфорта. При этом большинство респондентов не связывают понятия «глава семьи» или «хозяйка дома» с обязательным доминированием одного из родителей, отдавая предпочтение ситуативному лидерству и гибкости ролей. Такая позиция школьников свидетельствует о готовности к созданию семей нового типа, где стабильность союза обеспечивается не жесткой иерархией, а качеством коммуникации и способностью к компромиссу. Вместе с тем подобные взгляды вступают в определенный резонанс с зафиксированным ранее стремлением к личной автономии: партнерская модель предполагает высокую степень договорной культуры, которая невозможна без признания прав каждого члена семьи на собственное пространство и интересы. В контексте реализации «Основ государственной политики» (Указ № 809) эти данные указывают на то, что укрепление «традиционной семьи» в восприятии подростков происходит через призму современных гуманистических ценностей, где преемственность поколений и уважение к старшим гармонично сочетаются с идеями равноправия и личного достоинства.

В ходе опроса мы выяснили, что культура быта как семейная ценность сформирована у подростков на высоком уровне. В ответах респонденты продемонстрировали зрелую самостоятельность: подавляющее большинство уверены, что подросток может выполнять важные бытовые поручения, например, делать покупки для семьи. Практически все (94 %) считают необходимым самостоятельно следить за своим внешним видом, не перекладывая эту ответственность на родителей. Высокая готовность участвовать в домашних делах подтверждает, что подростки воспринимают быт не как обузу, а как естественную и важную часть совместной семейной жизни, требующую личного вклада и порядка. Высокий уровень сформированности культуры быта указывает на то, что в семьях Ярославской и Костромской областей сохраняется традиция раннего приобщения детей к ведению домашнего хозяйства, что в психологии развития рассматривается как важный этап формирования субъектности. Способность самостоятельно следить за своим внешним видом (94 %) и готовность выполнять значимые поручения говорят о том, что современные подростки стремятся к «взрослой» модели поведения, основанной на самообслуживании и вкладе в общий комфорт.

Такая позиция респондентов позволяет по-новому взглянуть на их запрос об автономии, выявленный ранее: стремление к независимости у них подкреплено реальными навыками самостоятельности и ответственности. Бытовая сфера становится для подростков пространством, где они могут доказать свою зрелость и получить признание со стороны родителей. При этом восприятие бытовых дел как естественной части жизни свидетельствует о сохранении традиционной для российской культуры установки на трудовое воспитание в семье. В условиях современного города и села это выступает действенным механизмом социализации, который гармонизирует отношения между поколениями. Таким образом, культура быта выполняет функцию «связующего звена», переводя абстрактные ценности заботы и любви в плоскость конкретных действий и повседневного взаимодействия.

Анализ семейных ценностей городских и сельских подростков показывает больше общего, чем различного. По вопросам быта и взаимопомощи их взгляды практически одинаковы и достаточно сформированы. Подавляющее большинство подростков и в городе, и в селе (около 80 %) считают, что семейные обязанности должны быть у всех, а семья существует для взаимовыручки. Такое единодушие говорит о том, что базовое понимание семьи как команды, где каждый вносит свой вклад, является универсальным для современного подросткового сознания вне зависимо-

сти от места жительства. У сельских школьников ценность взаимовыручки чаще носит прикладной, практически-деятельный характер. Сельская среда, как известно, диктует необходимость раннего включения в трудовую деятельность, поэтому выполнение обязанностей здесь воспринимается не просто как абстрактный долг, а как условие жизнеобеспечения всей семейной системы. В ответах сельских подростков чаще прослеживается ориентация на стабильность и сохранение традиционного уклада, где помощь родителям, братьям и сестрам является естественным регулятором внутрисемейных связей.

У городских подростков понимание взаимопомощи в большей степени смещено в плоскость психологической поддержки и эмоционального соучастия, для них семья – это прежде всего ресурс для самореализации, где обязанности распределяются гибко, исходя из личных возможностей и текущих задач каждого. Как указывал А. В. Мудрик, городская среда с её многообразием внешних связей провоцирует большую индивидуализацию, поэтому солидарность в городской семье чаще выступает результатом осознанного договора, а не жесткой трансляции вековых традиций [Мудрик, 2006]. Таким образом, мы наблюдаем процесс конвергенции (сближения) ценностных миров: сельская молодежь перенимает современные партнерские установки, а городская – сохраняет базовые этические нормы ответственности за близких.

Сходным у городских и сельских школьников является и отношение к младшим. И в городской, и в сельской группе примерно одинаковая доля респондентов (47 % и 45 % соответственно) допускает возможность «проучить» младшего, если тот неправ. Этот факт указывает на то, что проблема нормализации насилия в межличностных отношениях между детьми в семье носит не локальный, а системный характер, и ее корни, вероятно, лежат в общих моделях воспитания или культурных стереотипах, характерных для некоторых социальных групп. Данная тенденция вызывает особую обеспокоенность в контексте формирования безопасной семейной среды. Несмотря на декларируемый ранее высокий уровень любви и заботы, в практической плоскости межличностных отношений у подростков обеих групп наблюдается дефицит навыков ненасильственной коммуникации и медиации.

Кроме того, обе группы демонстрируют похожие взгляды на гендерные роли, не связывая домашние обязанности или принятие решений исключительно с мужским или женским полом. Подростки из города и из села высоко ценят бытовую автономию и ответственность за себя. Сейчас гендерные стереотипы в молодежной среде окончательно утрачивают свою жесткость, уступая место принци-

пам функциональности и личного вклада. Унификация взглядов на бытовую автономию свидетельствует о том, что современные подростки, независимо от инфраструктуры их места жительства, стремятся к раннему самоопределению в повседневных делах. Способность самостоятельно организовать свой быт и нести за него ответственность становится универсальным «входным билетом» во взрослую жизнь как для городского, так и для сельского школьника.

В ходе опроса нами были выявлены и различия, которые можно охарактеризовать как противостояние коллективистской (сельской) и индивидуалистической (городской) моделей семейного взаимодействия.

В вопросах семейного единства и границ сельские подростки проявляют значительно более коллективистские взгляды на уклад в семье. 87 % сельских школьников уверены, что решения должны приниматься совместно всеми членами семьи. Среди городских школьников этот показатель значимо ниже (67 %), при этом каждый третий городской подросток (31 %) допускает авторитарную модель, где решение принимает один «главный» член семьи. Все сельские участники опроса либо высказывались за совместное принятие решений (88 %), либо выбрали вариант «бывает по-разному» (12 %). Это составляет одно из самых контрастных различий между группами в рамках исследования.

Также нами выявлены значительные различия в представлениях сельских и городских подростков в отношении родительского контроля. Для 75 % сельских ребят естественно, что родители должны знать о своем ребенке все. В городской среде эта идея находит поддержку лишь у 39 % респондентов. Большинство городских подростков (57 %) выбирают условный вариант: родители могут интересоваться, «если дети сами хотят поделиться», что подчеркивает ценность их личного пространства.

Большинство респондентов разделяют идею проводить выходные вместе с семьей (79 % сельских и 61 % городских подростков). Для 36 % городских школьников приоритетом является право каждого отдыхать так, как он хочет, а еще для 3 % важно отдохнуть друг от друга в выходные. Данная индивидуалистическая установка в сельской группе распространена практически в два раза реже, чем в городской (21 % против 39 %). Это подтверждает общую для сельских подростков тенденцию ценности совместного времяпрепровождения с семьей.

Мы выявили, что желание унаследовать профессию родителей в целом невелико, в сельской группе школьников оно выражено слабее, чем в городской группе (8 % против 22 % в городе). При этом доля тех, кого профессия родителей

«не интересует», в селе несколько выше (66 % против 52 %). Это может косвенно указывать на то, что сельские подростки в большей степени воспринимают профессии родителей как непривлекательные или недоступные, возможно, из-за ограниченности рынка труда в сельской местности.

В представлениях о будущей семье и детях в сельской группе заметно меньше категоричных суждений. Например, ни один из сельских подростков не согласился с утверждением, что в семье «можно обойтись без детей» (против 11 % в городе). Вместо этого 75 % сельских ребят выбрали гибкий ответ «может быть по-разному». При этом на селе выше доля тех, кто видит в счастливой семье двоих и более детей (54 % против 40 % в городе). Важно отметить, что абсолютное большинство сельских школьников (87 %) хотят, чтобы семья была похожа на нынешнюю «в чем-то – да, а в чем-то – нет». В городе же 32 % подростков считает свою семью образцовой. Это может говорить о более критичном или дифференцированном взгляде сельских подростков на семейный опыт.

Таким образом, по результатам опроса, с одной стороны, подростки демонстрируют высокоразвитые семейные и этические установки, они ценят взаимопомощь, бытовую солидарность, самостоятельность и партнерские отношения в семье. С другой стороны, четко выделяются две проблемные зоны для обеих групп респондентов: 1) напряженность между потребностью в семейной близости и стремлением к личной автономии; 2) распространенное среди почти половины респондентов оправдание насилия или агрессии со стороны старших детей к младшим. Эти выводы указывают на необходимость целенаправленной воспитательной работы, которая должна быть сосредоточена на развитии навыков ненасильственной коммуникации, эмоционального интеллекта и на осмыслении баланса между личной свободой и ответственностью в рамках семейных отношений.

Сельские подростки в целом придерживаются традиционной общинной модели семьи с четкими границами «свой круг», высокой ценностью сплоченности, совместных решений и родительского авторитета. Их взгляд на семью более целостный. Городские подростки – носители более модернизированной, индивидуалистической модели. Для них выше ценность личного пространства, автономии в принятии решений и выстраивания отношений с родителями на основе личного выбора и доверия, а не безусловного включения [Тесленко, 2025].

В нашем исследовании мы не смогли установить достоверные и значимые различия в представленности большинства семейных ценностей между учащимися городских и сельских школ.

Мы смогли установить и зафиксировать значимые различия по шкалам «уважительное отношение к родителям» и «осознанное заботливое отношение к младшим» в группах наших респондентов (городских и сельских школьников (таблица 1)).

Таблица 1.

Значимые показатели шкал семейных ценностей у городских и сельских школьников

Шкалы	СШ (n=44)	ГШ (n=41)	Критерий t Стьюдента	p
Уважительное отношение к родителям	41.6000	44.4560	1,94	p< 0,05
Осознанное заботливое отношение к младшим	42,8612	45,4342	1,83	p <0,10

Сравнительный анализ результатов позволил выявить значимые различия в группе 1 и группе 2 по нескольким шкалам: ценность уважительного отношения к родителям (t=1,94 при p<0,05), осознанное, заботливое отношения к младшим (t=1,83 при p<0,05). Такая семейная ценность, как уважительное отношение к взрослым, родителям, значима больше для сельских школьников. Возможно, это связано с тем, что сельские подростки более, чем их городские сверстники, оценивают важность родительской поддержки в вопросах совершения своего жизненного выбора (профориентация, направление обучения, жизненные ориентиры и т. д.) При этом поддержка родителей рассматривается сельскими подростками не только в материальном аспекте, что при высокой степени конкуренции приобретает особую важность в современных условиях, для сельских школьников важна и поддержка представителями старшего поколения в виде «совета, протекции, родственных связей».

Различие на уровне тенденции в группах наших респондентов было выявлено по шкале «осознанное отношение к младшим» (t=1,83 при p<0,05). Эта тенденция свидетельствует о направленности развития у сельских школьников ценностного отношения к своим сестрам и братьям, которых, по данным статистики, сегодня у сельских школьников оказывается чаще больше, чем у городских их сверстников. Семейные ценности, демонстрируемые сельскими подростками, показывают их стремление следовать устоявшимся нормам и ценностям, им свойственна традиционность и преемственность, а именно забота и опека над младшими.

Понимание этих сходств и различий имеет ключевое значение для педагогов и психологов. Оно позволяет избежать унифицированного подхода в воспитательной работе и разрабатывать персонализированные программы, которые,

с одной стороны, будут решать общие проблемы (например, профилактика насилия), а с другой – будут учитывать культурный контекст и ценности, близкие конкретной аудитории.

Заключение

По результатам нашего исследования можно говорить об отсутствии острого кризиса традиционных семейных ценностей у современных подростков. Полученные данные перекликаются с литературными данными о том, что, несмотря на меняющиеся социальные условия, базовые представления о семье сохраняют свою значимость.

Данные проведенных опросов позволяют констатировать, что под влиянием общих социокультурных процессов ценностные границы между городской и сельской средой стираются. Подростки демонстрируют единство в понимании семьи как команды для взаимовыручки, поддерживают партнерские гендерные роли и высоко ценят бытовую автономию. При этом выявлены две характерные модели, отражающие особенности ценностных ориентаций у сельских и городских подростков. Модель семейных ценностей сельских подростков является целостной, традиционно-коллективистской с акцентом на единство, родительский авторитет и ярко выраженную ориентацию на детей в будущей семье. Городские подростки являются носителями более индивидуалистической модели, где выше ценность личного пространства, более жестких границ и автономии.

Выявлены проблемные моменты для обеих групп: внутренний конфликт между близостью и автономией и нормализация психологического давления в отношениях с младшими, что требует первостепенного внимания. Таким образом, исследование подтверждает, что семья остается фундаментальной социальной ценностью. Задача общества заключается в адресной помощи подросткам и их семьям для преодоления выявленных рисков и обеспечения перехода от традиционных или конфликтных моделей к созидательным и конструктивным формам семейных отношений.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации национального проекта «Образование» / Л. В. Байбородова, Д. А. Зеленова, О. В. Пополитова // Непрерывное образование: XXI век. 2020. Вып. 2 (30). С. 1–15.

2. Байбородова Л. В. Научно-методическая поддержка педагогов сельских образовательных организаций: история и современность / Л. В. Байбородова, О. В. Пополитова // Педагогика и психология непрерывного дополнительного профессионального педагогического образования : коллективная монография. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2025. С. 259–276.

3. Байбородова Л. В. Концептуальные положения развития малочисленной сельской школы // Образовательное пространство сельских территорий: тенденции и новые вызовы : сборник. Ярославль : РИО ЯГПУ; ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2025. С. 7–11.

4. Байбородова Л. В. Методология и методы научного исследования : учебник для вузов / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2026. 221с.

5. Грицай Л. А. Традиции сельской семьи как основа формирования российской идентичности // Педагогика сельской школы. 2024. № 4. С. 65–79.

6. Гукаленко О. В. Семейные ценности и ценностное отношение к семье : коллективная монография / О. В. Гукаленко, И. Ю.Фроленкова. Москва : РАО, 2024. С. 40–64.

7. Гурко Т. А. Участие родителей в жизни взрослых детей // Социология семьи. 2025. № 5. С. 226–227.

8. Декина Е. В. Мотивационно-личностные особенности обучающихся в поликультурной среде сельской местности / Е. В. Декина, К. С. Шалагинова // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 1. С. 17–31.

9. Ефлова З. Б. Актуальные вопросы развития российской сельской школы // Педагогика сельской школы. 2025. № 3. С. 80–98.

10. Зайцева Н. В. Создание современной образовательной среды в сельской школе / Н. В. Зайцева, О. В. Пополитова // Педагогика сельской школы. 2025. № 3. С. 5–19.

11. Заоева Н. К. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций сельских подростков / Н. К. Заоева, Т. Г. Везиров // Педагогический журнал. 2016. Т. 6, № 5В. С. 433–442.

12. Константинова М. С. Диагностические материалы по теме «Семейные ценности» / М. С. Константинова, М. В. Мартынова // Модель формирования семейных ценностей у детей и подростков : учебно-метод. пос. / под. ред. Е. В. Вергизовой, Т. С. Воробейковой, О. В. Эрлиха. Санкт-Петербург : Свое изд-во, 2014. С. 48–69.

13. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.

14. Лесин А. М. К вопросу о ценностных представлениях студентов // Социальная психология и общество: история и современность : мат. Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием памяти академика РАО А. В. Петровского. Москва : Арт-Пресс, 2019. С. 144–146.

15. Лидак Л. В. Аксиологический подход к исследованию ценностных ориентаций подростков в современной социальной ситуации / Л. В. Лидак, Т. А. Тимошенко // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2022. № 2. С. 26–38.

16. Мудрик А. В. Психология и воспитание. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. 472 с.

17. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ

Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2022. № 46. Ст. 7977.

18. Тесленко А. Н. Тренд жизненного успеха в представлениях сельской молодежи поколения Z // Педагогика сельской школы. 2025. № 4 (26). С. 15–32.

19. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1989. 323 с.

20. Эльконин Д. Б. Улучшение качества работы сельской школы и задачи психологии // Вопросы психологии. 1974. № 1. С. 23–32.

Reference list

1. Bajborodova L. V. Razvitie sel'skih obrazovatel'nyh organizacij v uslovijah realizacii nacional'nogo proekta «Obrazovanie» = Development of rural educational organizations in the context of implementing the national project «Education» / L. V. Bajborodova, D. A. Zelenova, O. V. Popolitova // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2020. Vyp. 2 (30). S. 1–15.

2. Bajborodova L. V. Nauchno-metodicheskaja podderzhka pedagogov sel'skih obrazovatel'nyh organizacij: istorija i sovremennost' = Scientific and methodological support of teachers of rural educational organizations: history and modernity/ L. V. Bajborodova, O. V. Popolitova // Pedagogika i psihologija nepreryvnogo dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija : kollektivnaja monografija. Jaroslavl' : GAU DPO JaO IRO, 2025. S. 259–276.

3. Bajborodova L. V. Konceptual'nye polozhenija razvitija malochislennoj sel'skoj shkoly = Conceptual provisions for the development of small rural school // Obrazovatel'noe prostranstvo sel'skih territorij: tendencii i novye vyzovy : sbornik. Jaroslavl' : RIO JaGPU; GAU DPO JaO IRO, 2025. S. 7–11.

4. Bajborodova L. V. Metodologija i metody nauchnogo issledovanija = Methodology and methods of scientific research : uchebnik dlja vuzov / L. V. Bajborodova, A. P. Chernjavskaja. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2026. 221s.

5. Gricaj L. A. Tradicii sel'skoj sem'i kak osnova formirovanija rossijskoj identichnosti = Traditions of a rural family as the basis for forming Russian identity // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2024. № 4. S. 65–79.

6. Gukalenko O. V. Semejnye cennosti i cennostnoe otnoshenie k sem'e = Family values and values-based attitude to family : kollektivnaja monografija / O. V. Gukalenko, I. Ju.Frolenkova. Moskva : RAO, 2024. S. 40–64.

7. Gurko T. A. Uchastie roditelej v zhizni vzroslyh detej = Parental involvement in adult children // Sociologija sem'i. 2025. № 5. S. 226–227.

8. Dekina E. V. Motivacionno-lichnostnye osobennosti obuchajushhihsja v polikul'turnoj srede sel'skoj mestnosti = Motivational and personal characteristics of students in multicultural environment in rural areas / E. V. Dekina, K. S. Shalaginova // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2022. T. 14, № 1. S. 17–31.

9. Eflova Z. B. Aktual'nye voprosy razvitija rossijskoj sel'skoj shkoly = Topical issues on development of the Russian rural school // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2025. № 3. S. 80–98.

10. Zajceva N. V. Sozdanie sovremennoj obrazovatel'noj sredy v sel'skoj shkole = Creating modern educational environment in rural school / N. V. Zajceva, O. V. Popolitova // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2025. № 3. S. 5–19.

11. Zaoeva N. K. Pedagogicheskie uslovija formirovanija cennostnyh orientacij sel'skih podrostkov = Pedagogical conditions for the formation of rural adolescents' value orientations / N. K. Zaoeva, T. G. Vezirov // Pedagogicheskij zhurnal. 2016. T. 6, № 5V. S. 433–442.

12. Konstantinova M. S. Diagnosticheskie materialy po teme «Semejnye cennosti» = Family values diagnostic materials / M. S. Konstantinova, M. V. Martynova // Model' formirovanija semejnyh cennostej u detej i podrostkov : uchebno-metod. pos. / pod. red. E. V. Vergizovoj, T. S. Vorobejkovoj, O. V. Jerliha. Sankt-Peterburg : Svoe izdvo, 2014. S. 48–69.

13. Leont'ev D. A. Cennostnye predstavlenija v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmenenija vo vremeni = Value representations in individual and group consciousness: types, determinants, and changes over time // Psihologicheskoe obozrenie. 1998. № 1. S. 13–25.

14. Lesin A. M. K voprosu o cennostnyh predstavlenijah studentov = On the question of students' values // Social'naja psihologija i obshhestvo: istorija i sovremennost' : mat. Vseros. nauchno-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem pamjati akademika RAO A. V. Petrovskogo. Moskva : Art-Press, 2019. S. 144–146.

15. Lidak L. V. Aksiologicheskij podhod k issledovaniju cennostnyh orientacij podrostkov v sovremennoj social'noj situacii = Axiological approach to the study of adolescents' value orientations in a modern social situation / L. V. Lidak, T. A. Timoshenko // Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 2. S. 26–38.

16. Mudrik A. V. Psihologija i vospitanie = Psychology and upbringing. Moskva : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2006. 472 s.

17. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej = On the approval of the Fundamentals of state policy for preserving and strengthening traditional russian spiritual and moral values : Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 // Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. 2022. № 46. St. 7977.

18. Teslenko A. N. Trend zhiznennogo uspeha v predstavlenijah sel'skoj molodezhi pokolenija Z = The trend of life success in the ideas of generation Z rural youth // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2025. № 4 (26). S. 15–32.

19. Jel'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy = Selected psychological works / pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. Moskva : Pedagogika, 1989. 323 s.

20. Jel'konin D. B. Uluchshenie kachestva raboty sel'skoj shkoly i zadachi psihologii = Improving the quality of work of rural school and the task of psychology // Voprosy psihologii. 1974. № 1. S. 23–32.

Статья поступила в редакцию 26.12.2025; одобрена после рецензирования 27.01.2026; принята к публикации 26.02.2026.
The article was submitted 26.12.2025; approved after reviewing 27.01.2026; accepted for publication 26.02.2026.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Научная статья
УДК 373
DOI: 10.20323/2686-8652-2026-1-27-25
EDN: LZDVXQ

Дидактические игры как средство развития пространственного ориентирования детей первых лет обучения в сельской школе

Эльвира Викторовна Зауторова
Доктор педагогических наук, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, Вологодский институт права и экономики ФСИН России; ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт ФСИН России.
160001, г. Вологда, ул. Мальцева, д. 16
elvira-song@mail.ru, https://orcid.org//0000-0002-1334-2654

Аннотация. В настоящее время осуществляется поиск путей совершенствования начального школьного образования, развития способностей обучающихся. В связи с этим отмечается важность повышения уровня развития пространственного ориентирования школьников в условиях образовательной организации. Ориентация ребенка во времени и пространстве является необходимым условием его социализации в обществе, формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности. В данной статье рассматривается вопрос пространственного ориентирования детей сельских школ первых лет обучения с учетом особенной социокультурной обстановки и специфики окружающей среды, при этом отмечается дефицит пространственной навигации. Исследование показало, что преобладающим является средний и недостаточный уровни развития пространственного ориентирования детей первых лет обучения в сельской школе.

В поиске путей развития пространственного ориентирования у детей начальной школы педагоги предлагают активнее использовать потенциал дидактических игр. Дидактическая игра является особым видом игровой деятельности, организуемой в процессе обучения с целью развития познавательного интереса за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений и процессов.

В данной статье представлено содержание примерной программы по развитию пространственного ориентирования детей первых лет обучения в сельских школах. Необходимо обратить внимание учителей сельской школы на вопросы развития пространственного ориентирования детей, развитие их самостоятельности

© Зауторова Э. В., 2026

и мобильности, а также использования в качестве средства развития личности дидактических игр.

Ключевые слова: сельская школа; дети первых лет обучения; пространственное ориентирование; дидактические игры; воспитание и развитие личности; программа по развитию пространственного ориентирования детей; игровая деятельность

Для цитирования: Зауторова Э. В. Дидактические игры как средство развития пространственного ориентирования детей первых лет обучения в сельской школе // Педагогика сельской школы. 2026. № 1 (27). С. 25–38. http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-25. https://elibrary.ru/LZDVXQ.

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN RURAL SCHOOL

Original article

Didactic games as a means of developing spatial orientation of children in the first years of education in rural schools

Elvira V. Zautorova
Doctor of pedagogical sciences, professor at department of legal psychology and pedagogy, Vologda institute of law and economics of the Federal Penitentiary Service of Russia; leading researcher, Research institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. 160001, Vologda, Maltsev st., 16
elvira-song@mail.ru, https://orcid.org//0000-0002-1334-2654

Abstract. Currently, there is a search for ways to improve primary school education and develop students' abilities. In this regard, it is important to increase the level of spatial orientation development among students in educational institutions. A child's orientation in time and space is a necessary condition for their socialization in society, a form of reflection of the surrounding world, and a prerequisite for successful cognition and active transformation of reality. This article discusses the spatial orientation of children in the first years of primary school in rural areas, taking into account the specific socio-cultural environment and the lack of spatial navigation skills. The study revealed that the majority of children in rural primary schools have an average or insufficient level of spatial orientation.

To improve the spatial orientation of primary school children, educators suggest using the potential of didactic games. A didactic game is a special type of game activity that is organized in the learning process in order to develop cognitive interest through the emotional coloring of game actions that are based on the imitation or symbolic modeling of the phenomena and processes being studied.

The article presents the content of an exemplary program for the development of spatial orientation in children during the first years of education in rural schools. In this regard, it is necessary to draw the attention of rural school teachers to the issues for develop-

ing children's spatial orientation, developing their independence and mobility, as well as using didactic games as a means of personal development.

Key words: rural school; children in the first years of education; spatial orientation; didactic games; personal development; program to develop children's spatial orientation; gaming activity

For citation: Zautorova E. V. Didactic games as a means of developing spatial orientation of children in the first years of education in rural schools. *Pedagogy of rural school. 2026; 1(27): 25–38. (In Russ.).* http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-25. https://elibrary.ru/LZDVXQ.

Введение

Ориентирование в пространстве является универсальным и важным свойством человеческой психики, отражающимся во всех сферах деятельности человека. Данная способность оказывает влияние на самосознание и формирование личности ребенка, что делает ее неотъемлемой частью процесса социализации. В ряде исследований было доказано, что несформированные пространственные представления и навыки ориентации у детей являются одной из причин возникновения проблем при освоении школьных предметов. Таким образом, освоение пространственных отношений становится необходимым элементом подготовки ребенка к школе и является одним из ключевых вопросов школьного воспитания детей первых лет обучения (начальная школа).

Особенно важным данный аспект выступает в отношении младших учеников сельской школы, учитывая особенную социокультурную обстановку и специфику окружающей среды, где отмечается дефицит пространственной навигации. Если ребенок первых лет обучения попадает в незнакомую городскую среду, то он чувствует себя необычно и неуверенно. Поэтому у школьников необходимо развивать пространственное ориентирование для свободного прохождения по переходам, лестницам, умения самостоятельно ориентироваться в незнакомом помещении, нахождения маршрутов движения по описанию, ориентации по картесхеме города (отмечать расположение наиболее заметных ориентиров, объектов) и т. д. Также важно развивать пространственное ориентирование для практического усвоения основных правил уличного движения, понимания направления главных улиц и различных надписей и указателей, регулирующих движение пешехода и др.

В связи с этим необходимо обратить внимание учителей сельской школы на вопросы развития пространственного ориентирования детей, развитие их самостоятельности и мобильности, а также использования в качестве средства развития личности в данном направлении различных путей, в том числе применения дидактических игр.

Методология и методы исследования

Проблема пространственных представлений имеет свои давние корни. Так, еще Аристотель рассматривал пространство и время категориями бытия, отражающими специфику мышления и функционирующими по законам диалектики [Аристотель, 1975]. В XVII–XVIII веках просветители рассматривали идеи формирования у детей знаний о пространстве и времени, размере и измерении (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци и др.) с точки зрения практической целесообразности. В трудах зарубежных ученых нашли отражение вопросы процесса формирования пространственных представлений лиц различного возраста и их влияния на психические функции человека [Пиаже, 2002; 2014].

Проблемы точности репрезентации пространства и выделения единиц пространственных представлений рассматривались в трудах отечественных психологов [Арсибекова, 2018]. В XIX–XX веках вопросы развития пространственных представлений личности изучали многие крупные ученые того времени (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.), при этом они отмечали их существенную роль в формировании и развитии личности [Бессонова, 2021; Габова, 2023].

Так, Б. Г. Ананьев считал, что свободное оперирование пространственными представлениями – это фундаментальное умение для любого вида деятельности, подчеркивая, что сначала в восприятии пространства большое значение имеют чувства, а затем присоединяется словесная (логическая) основа [Ананьев, 2023]. А. Н. Леонтьев называл базовыми («осью координат») пространственные отношения и представления человека при восприятии окружающей действительности и создании своего индивидуального образа мира [Леонтьев, 2005].

В научных трудах отмечается, что представления – это образы, которые сохраняются в памяти и возникают в мозгу при отсутствии непосредственного воздействия предметов или явлений на органы чувств, а пространственные представления являются неотъемлемым элементом познания и деятельности в целом [Якиманская, 1980]. При этом пространственный образ зависит от характеристики пространства (отражаемые объекты и умение человека визуализировать их свойства в пространстве и т. д.) [Белякова, 2021; Праведникова, 2023; Пылаева, 2020].

Формированию у детей представлений о пространственных отношениях, развитию умений ориентироваться в пространстве посвящены работы: Б. Г Ананьева, Т. В. Ахутиной, Г. А. Бирюковой, Ю. М. Васиной, А. В. Запорожец, О. И. Кокоревой, А. М. Леушина, А. Р. Лурия, А. А. Люблинской, З. А. Михайловой, Т. А. Мусейибовой, Ж. Пиаже, И. С. Пруцких, Е. И. Тихеевой, Ф. Н. Шемякина,

О. Д. Щедриной, О. А. Ярмоновой и др.

Исследователи для развития пространственного ориентирования предлагают использовать потенциал дидактических игр, особенно у детей первых лет обучения.

Использование дидактических игр в развитии пространственного ориентирования у детей младшего школьного возраста. Дидактическая игра представляет собой особый вид игровой деятельности, который организуется в процессе обучения, в ходе которого осуществляется познавательное развитие личности через эмоции, полученные ребенком в процессе игровых действий [Выготский, 1966; Карпова, 2017; Кокурина, 2022].

В дидактической игре (игры-занятия, игровые ситуации, специально подобранные упражнения и т. д.) обучающиеся получают новые знания, обобщают и закрепляют их, при этом у них развиваются познавательные процессы и способности. Использование дидактических игр в формировании пространственных представлений у детей нашло отражение в научных работах Н. В. Канищевой, Е. В. Карповой, Т. А. Карчемкиной, О. В. Коноваловой, О. В. Крежевских, Н. И. Марковой, О. И. Павловой, О. А. Поповой, Н. А. Соловьевой, Ю. В. Синегубовой, Д. Б. Эльконина и др. Так, Д. Б. Эльконин подчеркивал важность для обучения «специально созданной игры», выполняющей определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями [Эльконин, 1999].

Педагогическая задача определяет дидактическое содержание игры и требует от ребенка решения конкретной проблемы через определенное интеллектуальное напряжение. В дидактической игре действуют правила, выполнять которые обучающийся будет через игровую задачу и игровые действия, что, в свою очередь, активизирует интеллектуальные способности школьника и развивает его интерес к выдвигаемой задаче [Божович, 2019; Коновалова, 2014].

Для изучения уровня развития пространственного ориентирования у детей сельской школы было проведено исследование. При этом использовался комплекс теоретических (анализ и синтез, обобщение и систематизация) и эмпирических методов (педагогическое наблюдение, опытная работа). Исследование осуществлялось в сельской школе с. Чушевицы («Чушевицкая средняя общеобразовательная школа», Вологодская область), в нем принимали участие 25 обучающихся 1-2-х классов (14 девочек, 11 мальчиков).

Результаты и их обсуждение

Выявление уровня развития пространственного ориентирования у детей в условиях сельской школы. Для определения уровня развития пространственного ориентирования у детей мы использовали ряд методик: 1) «Положение в пространстве»

(умение школьника узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и буквы (М. Безруких, Л. Морозова [Безруких, 2025]); 2) «Экспресс-диагностика готовности к школе: субтест 2. Пространственно-арифметический диктант» (умение ребенка ориентироваться в пространстве, действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти (Е. К. Вархатова, Н. В. Дятко, Е. В. Сазонова [Вархатова, 2025]); 3) «Копирование» (умение проводить пространственный анализ и копировать несложные формы (М. Безруких, Л. Морозова [Безруких, 2025])).

В таблице 1 представлены результаты исследования по методике М. Безруких, Л. Морозовой «Положение в пространстве».

Таблица 1.
Результаты выполнения задания школьниками по методике М. Безруких, Л. Морозовой «Положение в пространстве»

Показатель	Уровень развития умения		
	недостаточный	средний	высокий
Умение узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и букв	30 %	43 %	27 %

Полученные результаты по данной методике показали, что недостаточным уровнем развития умения узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и буквы обладают 30 % школьников: отвечая на вопрос задания, дети допускали ошибки и отмечали неправильные фигуры. Средний уровень проявили большинство школьников (43 %): решая задание, они также могли отметить неправильную фигуру, но после проверки находили свои ошибки и самостоятельно исправляли их. 27 % респондентов отлично справились и правильно выполнили все задания.

В таблице 2 представлены результаты исследования по методике Е. К. Вархатовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой «Экспресс-диагностика готовности к школе: субтест 2. Пространственно-арифметический диктант».

Таблица 2.
Результаты выполнения задания по методике Е. К. Вархатовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой

Показатель	Уровень развития умения		
	недостаточный	средний	высокий
Умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти	26 %	57 %	17 %

Анализируя результаты по данной методике, можно сделать вывод, что недостаточным уровнем развития умения действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти обладают 26 % школьников: дети правильно выполнили всего 1-2 действия из 6-ти представленных. Средний уровень по данному показателю был диагностирован у 57 % участников: школьники правильно выполнили 3–4 действия из 6-ти представленных. Справились полностью с заданием 17 % респондентов, у них высокий уровень развития изучаемого умения.

В таблице 3 представлены результаты исследования по методике М. Безруких, Л. Морозовой «Копирование».

Таблица 3.

Результаты выполнения задания школьниками по методике М. Безруких, Л. Морозовой «Копирование»

Показатель	Уровень развития умения		
	недостаточный	средний	высокий
Умение пространственного анализа и копирования несложных форм	40 %	40 %	20 %

После проведения диагностики по методике «Копирование» можем отметить, что недостаточный уровень развития по показателю «умения пространственного анализа и умения копировать несложные формы» были выявлены у 40 % школьников начальных классов: дети не справились с заданием и не смогли воспроизвести представленный образец. Также 40 % обучающихся показали средний уровень данного умения: они делали ошибки и рисовали линии не так, как они расположены на образце. И только 20 % респондентов справились с заданием: школьники правильно и довольно точно воспроизводили рисунок; у них зафиксирован высокий уровень развития умения пространственного анализа и умения копировать несложные формы.

В таблице 4 представлены общие результаты по всем методикам.

Таблица 4.

Сводная таблица результатов исследования уровня развития пространственного ориентирования детьми младшего школьного возраста на констатирующем этапе

Показатель	Уровень развития умения		
	недостаточный	средний	высокий
Умение узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и букв	30 %	43 %	27 %

Умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти	26 %	57 %	17 %
Умение пространственного анализа и умение копировать несложные формы	40 %	40 %	20 %

Исходя из полученных обобщенных данных, можно сделать вывод о том, что преобладающим является средний и недостаточный уровни развития пространственного ориентирования детей первых лет обучения в сельской школе. В связи с этим мы разработали и апробировали примерную программу с использованием дидактических игр для детей первых лет обучения по развитию у них пространственного ориентирования и формированию пространственных отношений.

Содержание примерной программы с использованием дидактических игр для детей первых лет обучения по развитию у них пространственного ориентирования и формированию пространственных представлений.

На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована Программа «Развитие пространственного ориентирования детей сельской школы с использованием дидактических игр», она включает в себя 10 занятий, рекомендуется реализовывать ее на внеклассных занятиях в сельской школе (1 час в неделю) (таблица 5).

Таблица 5.

Содержание примерной программы по развитию пространственного ориентирования детей сельской школы

№	Тематика занятий	Основные задачи занятий	Дидактические игры, используемые на занятиях
1.	Дифференциация основных пространственных направлений	– развитие пространственного примеривания; - ориентация по направлению в пространстве; – развитие внимания и реакции и т. д.	«Что изменилось» «Кого найдешь, когда туда пойдешь» «Быстрая реакция»
2.	Передвижение в пространстве	– ориентация в открытом пространстве; – развитие скорости передвижения; – укрепление мышц тела	«Бег к реке» «Всадник» «Синхронное плавание»
3.	Ориентирование в пространстве с закрытыми глазами	– развитие умения определения при помощи слуха	«Жмурки с колокольчиком» «Автогонки»

		направления движущихся предметов; – обозначение в речи направления движущихся предметов соответствующими пространственными терминами	«Найди магнит»
4.	Ориентирование в пространстве с учетом различной обстановки	– развитие умения определять направление движения или звука; – развитие внимания и памяти	«Колокольчик» «Кто позвал?»
5.	Распознавание местоположения предметов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними	– развитие внимания, мышления; – усвоение словесных пространственных ориентиров	«Найди предмет» «Что изменилось в комнате» «Клад» «Метание мячей»
6.	Ориентиры в двухмерном пространстве	– развитие умения ориентироваться на плоскости; – развитие логического мышления	«Шашки» «Шахматы» «Вьетнамская игра» «Геометрический диктант» «Лабиринт Гарри Поттера» «Назови соседей» «Волшебный коврик»
7.	Временная последовательность	– развитие мышления и временных представлений; – развитие умения ориентироваться во времени на основе разбора житейских ситуаций	«Лото – детям о времени» «Когда я делаю это?» «Вращение Земли» «Шифровальщик» «Живая неделя»
8.	Ориентация в пространстве с помощью условных обозначений	– развитие и закрепление умений ориентироваться в пространстве с помощью условных обозначений	«Что значит этот знак?» «Мы с тобой попутчики» «Угадай, что загадано» «Я еду в автомобиле»
9.	Словесные пространственные ориентиры	– активное использование соответствующих пространственных терминов; – развитие внимания, мышления	«Вверху-внизу» «Твой путь в школу» «Скажи наоборот» «Что где находится?» «Вставь пропущенное слово»
10.	Развитие коммуникативных навыков в пространственных отношениях	– преодоление внутренних барьеров при обращении за помощью к незнакомым людям в незнакомом месте; – развитие готовности адекватно принимать и рационально использовать предлагаемую помощь в трудных ситуациях	«Случайный друг» «Подскажите, пожалуйста ...» «Понимание друг друга» «Контролер» «Задание от Светофора»

Осуществляя процесс формирования пространственных представлений у детей первых лет обучения в сельской школе при использовании различных дидактических игр, мы опирались на следующие педагогические принципы: учет возрастных особенностей детей младшего школьного возраста; учет психосоциальных и поведенческих особенностей детей сельской местности; постепенность и последовательность в процессе развития пространственного ориентирования; принцип эмоционального благополучия и др. [Романович, 2022].

Диагностика на контрольном этапе исследования показала, что у обучающихся сельской школы в 1–2-ом классах преобладает средний и высокий уровни развития пространственного ориентирования. В сводной таблице 6 представлены общие результаты исследования.

Таблица 6.

Результаты исследования уровня развития пространственного ориентирования детей младшего школьного возраста на контрольном этапе

Показатель	Уровень развития умения		
	недостаточный	средний	высокий
Умение узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и букв	10 %	53 %	37 %
Умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти	12 %	57 %	31 %
Умение пространственного анализа и умение копировать несложные формы	20 %	50 %	30 %

Использование дидактических игр в рамках предложенной программы способствовало более эффективному освоению младшими школьниками пространственных отношений, развитию внимания, наблюдательности, логического мышления, умений действовать по правилам, анализировать и ориентироваться в пространстве. Выполнение игровых действий требовало от участников понимать различные условные обозначения, действовать в соответствии с ними, оперировать словесными обозначениями пространства, проявлять готовность рационально использовать предлагаемую помощь и т. д.

Заключение

Трудности в освоении пространственных отношений – это одна из типичных проблем детей младшего школьного возраста. В связи с этим изучение проблемы развития пространственного ориентирования детей первых лет обучения в сельской школе представляется актуальным. Умение ориентироваться в пространстве, основанное на пространственных представлениях, является важным в жизнедеятельности любого человека условием

успешного познания и преобразования действительности и необходимым условием его социального бытия.

Для более эффективного процесса развития пространственного ориентирования детей первых лет обучения в сельской школе целесообразно использовать комплекс дидактических игр. Реализация предложенной примерной программы доказала эффективность их использования для повышения уровня развития пространственного ориентирования школьников младших классов сельской школы.

Дальнейшее исследование возможно в плане разработки программы по пространственному ориентированию обучающихся, изучения особенностей сопровождения данного процесса в условиях сельской школы для детей различного возраста и др.

Библиографический список

1. Аристотель Сочинения: в 4 т. Т. 1 / ред. и авт. предисл. В. Ф. Асмус. Москва : Мысль, 1975. 549 с.

2. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей. 5-е изд. / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. Москва : Проспект, 2023. 304 с.

3. Арсибекова В. А. Современные средства развития пространственных представлений старших дошкольников // Студенческая наука и XXI век. 2018. № 16-2. С. 21–22.

4. Байбородова Л. В. Сельская школа в образовательном пространстве / Л. В. Байбородова, В. Г. Константинова // Педагогика сельской школы. 2023. № 1 (15). С. 5–23.

5. Безруких М. Положение в пространстве. Копирование / М. Безруких, Л. Морозова. URL: https://infourok.ru/diagnostika-urovnya-sformirovannosti-predposylok-k-ovladeniyu-chteniem-u-detej-starshej-gruppy-s-tnr-onr-na-nachalo-obucheniya-5054974.html?ysclid=mhnioszbl5697000792 (дата обращения: 21.03.2025).

6. Белякова Л. С. Пространственные представления и детская художественная одаренность. История и теория формирования пространственных представлений в изобразительном творчестве. Москва : LAP Lambert Academic Publishing, 2021. 118 с.

7. Бессонова Т. П. Развитие пространственных представлений у детей / Т. П. Бессонова, Е. П. Ворошилова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2021. № 5. С. 1–16.

8. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание. Москва : Знание, 1979. 40 с.

9. Вархатова Е. К. Экспресс-диагностика готовности к школе: субтест 2. Пространственно-арифметический диктант / Е. К. Вархатова, Н. В. Дятко, Е. В. Сазонова. URL. https://docs.google.com/viewer?url=https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/04/13/ekspress-diagnostika_gotovnosti_k_shkole_e.k._varhotova.pdf&embedded=true (дата обращения: 21.03.2025).

10. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.

11. Габова М. А. Развитие пространственного мышления и графических умений у детей 6-7 лет : учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2023. 151 с.

12. Карпова Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения. Ярославль : ЯГПУ, 2017. 124 с.

13. Кокурина А. Ю. Использование дидактических игр в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста / А. Ю. Кокурина, Н. Д. Полякова // Трибуна ученого. 2022. № 8. С. 225–231.

14. Коновалова О. В. Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения // Педагогика: традиции и инновации : мат. V междунар. науч. конф. Челябинск : Два комсомольца, 2014. С. 35–36.

15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. 2-е изд., стер. Москва : Смысл ; Академия, 2005. 352 с.

16. Праведникова И. И. Нейрокурс для развития пространственного восприятия: 5-6 лет. Москва : Феникс, 2023. 187 с.

17. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 192 с.

18. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур: Классификация и сериация / Ж. Пиаже, Б. Инельдер / пер. с фр. Э. Пчелкиной. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. 408 с.

19. Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина. Санкт-Петербург : Питер, 2020. 320 с.

20. Романович О. А. 50 игровых заданий для развития зрительно-пространственных представлений. Москва : Феникс, 2022. 112 с.

21. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. Москва : Гумант. Центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

22. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. Москва : Педагогика, 1980. 240 с.

Reference list

1. Aristotel' Sochinenija = Compositions: v 4 t. T. 1 / red. i avt. predisl. V. F. Asmus. Moskva : Mysl', 1975. 549 s.

2. Anan'ev B. G. Osobennosti vosprijatija prostranstva u detej = Features of space perception in children. 5-e izd. / B. G. Anan'ev, E. F. Rybalko. Moskva : Prospekt, 2023. 304 s.

3. Arsibekova V. A. Sovremennye sredstva razvitija prostranstvennyh predstavlenij starshih doshkol'nikov = Modern means of developing older preschoolers' spatial representations // Studencheskaja nauka i XXI vek. 2018. № 16-2. S. 21–22.

4. Bajborodova L. V. Sel'skaja shkola v obrazovatel'nom prostranstve = Rural school in the educational space / L. V. Bajborodova, V. G. Konstantinova // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2023. № 1 (15). S. 5–23.

5. Bezrukih M. Polozhenie v prostranstve. Kopirovanie = Position in space. Copying / M. Bezrukih, L. Morozova. URL: https://infourok.ru/diagnostika-urovnya-sformirovannosti-predposylok-k-ovladeniyu-chteniem-u-detej-starshej-gruppy-s-tnr-onr-na-nachalo-obucheniya-5054974.html?ysclid=mhnioszbl5697000792 (data obrashhenija: 21.03.2025).

6. Beljakova L. S. Prostranstvennye predstavlenija i detskaja hudozhestvennaja odarennost'. Istorija i teorija formirovanija prostranstvennyh predstavlenij v izobrazitel'nom tvorchestve = Spatial representations and children's artistic giftedness. History and theory of the formation of spatial representations in fine art. Moskva : LAP Lambert Academic Publishing, 2021. 118 s.

7. Bessonova T. P. Razvitie prostranstvennyh predstavlenij u detej = Development of spatial representations in children / T. P. Bessonova, E. P. Voroshilova // Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija. 2021. № 5. S. 1–16.

8. Bozhovich L. I. Psihicheskoe razvitie shkol'nika i ego vospitanie = Mental development of the student and his upbringing. Moskva : Znanie, 1979. 40 s.

9. Varhatova E. K. Jekspress-diagnostika gotovnosti k shkole: subtest 2. Prostranstvenno-arifmeticheskij diktant = Instant diagnosis of school readiness: subtest 2. Space-arithmetic dictation / E. K. Varhatova, N. V. Djatko, E. V. Sazonova. URL. https://docs.google.com/viewer?url=https://nsportal.ru/sites/default/files/2020/04/13/ekspress-diagnostika_gotovnosti_k_shkole_e.k._varhotova.pdf&embedded=true (data obrashhenija: 21.03.2025).

10. Vygotskij L. S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka = Play and its role in a child's mental development // Voprosy psihologii. 1966. № 6. S. 62–68.

11. Gabova M. A. Razvitie prostranstvennogo myshlenija i graficheskih umenij u detej 6-7 let = Development of spatial thinking and graphic skills in children 6-7 years old: uchebnoe posobie. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2023. 151 s.

12. Karpova E. V. Didakticheskie igry v nachal'nyj period obuchenija = Didactic games in the initial period of study. Jaroslavl' : JaGPU, 2017. 124 s.

13. Kokurina A. Ju. Ispol'zovanie didakticheskih igr v formirovanii prostranstvennyh predstavlenij u detej starshego doshkol'nogo vozrasta = Use of didactic games in shaping spatial representations in older preschool children / A. Ju. Kokurina, N. D. Poljakova // Tribuna uchenogo. 2022. № 8. S. 225–231.

14. Konovalova O. V. Klassifikacija didakticheskih igr kak teoreticheskaja osnova ih vybora i prakticheskogo primenenija = Classification of didactic games as a theoretical basis for their selection and practical application // Pedagogika: tradicii i innovacii : mat. V mezhdunar. nauch. konf. Cheljabinsk : Dva komsomol'ca, 2014. S. 35–36.

15. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activiy. Consciousness. Personality : uchebnoe posobie. 2-e izd., ster. Moskva : Smysl ; Akademija, 2005. 352 s.

16. Pravednikova I. I. Nejrokurs dlja razvitija prostranstvennogo vosprijatija: 5-6 let = Neurocourse for the development of spatial perception: 5-6 years. Moskva : Feniks, 2023. 187 s.

17. Piazhe Zh. Psihologija intellekta = Psychology of intelligence. Sankt-Peterburg : Piter, 2014. 192 s.

18. Piazhe Zh. Genezis jelementarnyh logicheskih struktur: Klassifikacija i seriacija = Genesis of elementary logical structures: classification and serialization / Zh. Piazhe, B. Inel'der / per. s fr. Je. Pchelkinoj. Moskva : JeKSMO-Press, 2002. 408 s.

19. Pylaeva N. M. Preodolenie trudnostej uchenija: nejropsihologicheskij podhod = Overcoming the difficulties of teaching: a neuropsychological approach / N. M. Pylaeva, T. V. Ahutina. Sankt-Peterburg : Piter, 2020. 320 s.

20. Romanovich O. A. 50 igrovyh zadanij dlja razvitija zritel'no-prostranstvennyh predstavlenij = 50 game tasks to develop visual and spatial representations. Moskva : Feniks, 2022. 112 s.

21. Jel'konin D. B. Psihologija igry = Psychology of the game. 2-e izd. Moskva : Gumant. Centr VLADOS, 1999. 360 s.

22. Jakimanskaja I. S. Razvitie prostranstvennogo myshlenija shkol'nikov = Development of spatial thinking of schoolchildren. Moskva : Pedagogika, 1980. 240 s.

Статья поступила в редакцию 23.12.2025; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 26.02.2026.
The article was submitted 23.12.2025; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 26.02.2026.

Научная статья
УДК 371.1(571.54)
DOI: 10.20323/2686-8652-2026-1-27-39
EDN: VUYKAB

Организация профильного обучения на основе сетевого взаимодействия: опыт сельской школы

Любовь Енжаповна Халудорова[1],
Дарима Цырен-Доржиевна Прушенова[2]
[1]Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания общеобразовательных дисциплин, Бурятский республиканский институт образовательной политики. 670000, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Советская, 30
[2]Кандидат экономических наук, заместитель директора по учебной работе, МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева». 671023, Республика Бурятия, Тункинский р-н, п. Аршан, ул. Константина Габанова, 52
[1]haludorova.liubov@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-4527-7460
[2]darima13@mail.ru, https://orcid.org/0009-0007-4877-0089

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям организации профильного обучения старшеклассников в отдаленной от районного центра сельской школе (МБОУ «Аршанская средняя школа им. П. М. Билдаева» Тункинского района Республики Бурятия) и поиску способов его организации. Целью исследования является создание необходимых условий для качественной подготовки сельских школьников к сдаче единых государственных экзаменов и поступлению в высшие учебные заведения. Определены задачи исследования: рассмотреть теоретические подходы к организации профильного обучения в старшей школе; обосновать, что сетевое взаимодействие образовательных организаций становится одним из эффективных способов реализации профильного обучения; представить модель организации профильного обучения на основе сетевого взаимодействия; обозначить этапы реализации профильного обучения; разработать интегральный показатель результативности профильного обучения в 10-х и 11-х классах общеобразовательной школы; проанализировать имеющийся опыт реализации профильного обучения в сельской школе на основе сетевого взаимодействия. В статье раскрыты методологические подходы (системно-деятельностный, личностно-ориентированный, сетевой, теория сельской школы) к исследованию особенностей обучения старшеклассников по профилям, использованы теоретические и эмпирические методы научного исследования. Новизна исследования заключается в разработке модели организации профильного обучения на основе сетевого взаимодействия, ее реализации и также определении интегрального показателя оценки результативности профильного обучения на старшей ступени образова-

© Халудорова Л. Е., Прушенова Д. Ц-Д., 2026

ния. Результативность обучения старшеклассников отдаленной сельской школы, сдачи ими единых государственных экзаменов, поступления в высшие учебные заведения и их динамика отражены в сравнительном анализе учебной работы школы за последние пять лет.

Ключевые слова: профильное обучение; сельская школа; необходимые условия; сетевое взаимодействие; модель; результативность; интегральный показатель

Для цитирования: Халудорова Л. Е., Прушенова Д. Ц-Д. Организация профильного обучения на основе сетевого взаимодействия: опыт сельской школы // Педагогика сельской школы. 2026. № 1 (27). С. 39–63. http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-39. https://elibrary.ru/VUYKAB.

Original article

Organization of profile education based on network interaction: experience of rural school

Lyubov E. Khaludorova[1], Darima T.-D. Prushenova[2]

[1]Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor at department of teaching methods of general education, Buryat republican institute of educational policy. 670000, Republic of Buryatia, Ulan-Ude, Sovetskaya st., 30

[2]Candidate of economic sciences, deputy director for academic affairs, MBEI «Arshanskaya Secondary School named after P. M. Bildaev». 671023, Republic of Buryatia, Tunkinsky district, Arshan, Konstantin Gabanov st., 52

[1]haludorova.liubov@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-4527-7460

[2]darima13@mail.ru, https://orcid.org/0009-0007-4877-0089

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of organizing profile education for high school students in rural school remote from the center – MBEI «Arshanskaya Secondary School named after P. M. Bildaev» in the Tunkinsky District, the Republic of Buryatia – and to searching ways to organize it. The purpose of the study is to create the necessary conditions for high-quality preparation of rural school students for the Unified State Examinations (USE) and admission to higher education institutions. The research objectives are defined as follows: to examine theoretical approaches to organizing profile education in high school; to substantiate that network interaction between educational organizations is becoming one of the effective ways to implement profile education; to present a model for organizing profile education based on network interaction; to outline the stages of implementing profile education; to develop an integrated indicator of the effectiveness of profile education in the tenth and eleventh grades of the comprehensive school; to analyze the existing experience of implementing profile education in a rural school based on network interaction. The article reveals methodological approaches (system-activity, personality-oriented, network, theory of rural schools) to studying the specifics of teaching high school students in specialized profiles, using theoretical and empirical scientific research methods. The novelty of the research lies in the development of a model for organizing profile education based on network interaction, its implementation and an integrated indicator for assessing its effectiveness at the senior level of schooling. The

effectiveness of teaching high school students in the remote rural school, their performance on the Unified State Examinations, admission to higher education institutions, and their dynamics are reflected in the comparative analysis of the school's academic work over the past five years.

Key words: profile education; rural school; necessary conditions; network interaction; model; effectiveness; integrated indicator

For citation: Khaludorova L. E., Prushenova D. Ts-D. Organization of profile education based on network interaction: experience of rural school. *Pedagogy of rural school. 2026; 1(27): 39–63. (In Russ.).* http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-39. https://elibrary.ru/VUYKAB.

Введение

В условиях модернизации российского образования профильное обучение становится ключевым механизмом дифференциации учебного процесса и индивидуализации образовательных траекторий обучающихся. В обновленном ФГОС СОО, утверждённом приказом Минпросвещения РФ от 12 августа 2022 года № 732 (изменения вступили в силу с 1 сентября 2023 года), приказом от 12 февраля 2025 года № 93 (изменения вступили в силу с 1 сентября 2025 года), профильное обучение определяется как организация образовательной деятельности по образовательным программам среднего общего образования, основанная на дифференциации содержания с учётом образовательных потребностей и интересов обучающихся. Оно обеспечивает углублённое изучение отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы. Образовательная организация может реализовывать один или несколько профилей обучения и ФГОС СОО устанавливает пять общеобразовательных профилей:

– агротехнологический, естественно-научный (на углубленном уровне изучаются предметы из предметной области «Математика и информатика» и «Естественные науки»);

– гуманитарный (на углубленном уровне изучаются предметы из предметной области «Русский язык и литература», «Иностранные языки», «Общественные науки»);

– социально-экономический (на углубленном уровне изучаются предметы из предметной области «Математика и информатика», «Общественные науки»);

– технологический (на углубленном уровне изучаются предметы из предметной области «Математика и информатика» и «Естественные науки»);

– универсальный (предметы изучаются как на базовом уровне, так и на углубленном).

Реализация структуры и содержания профильного обучения определяется учебным планом образовательного учреждения, который выполняет функции норматив-

ного, организационного, управленческого и контролирующего характера. Учебный план профиля должен содержать:

– обязательные для изучения предметы, общие для всех профилей;

– учебные предметы для изучения на базовом уровне из каждой предметной области;

– учебные предметы для изучения на углублённом уровне;

– индивидуальный проект;

– элективные курсы.

В каждом профиле необходимо изучать не менее двух учебных предметов на углублённом уровне. Эти предметы должны соответствовать направленности профиля. Таким образом, современные требования Федерального государственного стандарта среднего общего образования к профильному обучению закрепляют гибкость профильного обучения, позволяя образовательным организациям адаптировать программы под интересы и потребности учащихся, одновременно обеспечивая единство образовательного пространства и подготовку к будущей профессиональной деятельности. Это возможно, в свою очередь, за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса.

Однако для сельских школ реализация профильного обучения сопряжена с существенными трудностями и сталкивается с комплексом системных ограничений. Проблемы сельской школы были и остаются одними из центральных в истории отечественного образования. По мнению О. А. Павловой и И. В. Митина, следует отметить ряд наиболее актуальных проблем для сельских школ [Павлова, 2025]:

– кадровый дефицит (отсутствие учителей по многим общеобразовательным предметам; совмещение учителями преподавания нескольких предметов, что влечет за собой несоизмеримо высокую нагрузку; отток квалифицированных кадров в центр, городские школы);

– ограниченная материально-техническая база (недостаточная оснащенность кабинетов, особенно для естественно-научных профилей);

– организационные сложности (малая наполняемость классов, что затрудняет открытие отдельных профильных классов; географическая удаленность от ресурсных и крупных образовательных центров, вузов, технопарков; ограниченность выбора образовательных ресурсов, что требует особого подхода к организации профильного обучения; слабая транспортная доступность, что затрудняет выездные учебные занятия);

– социокультурные факторы (ограниченность профориентационных возможностей в сельской местности; низкая информированность родителей о современных и постоянно появляющихся, новых профессиях и образовательных траекториях; доминирование традиционных представлений о «престижных» профессиях; сложность в про-

гнозировании востребованности будущей профессии, так как большинство родителей и детей не могут точно определить, какие именно профессии в будущем будут востребованы на рынке труда).

Неслучайно исследователи Е. Е. Сартакова, Г. А. Окушова, Е. П. Еретнова отмечают, что в сельской школе образовательный процесс протекает слабо из-за неурбанизированной среды и ограниченного информационно-технического и культурного выбора [Сартакова, 2022]. В этих условиях сетевое взаимодействие становится не просто удобным инструментом, а объективной необходимостью для обеспечения качества профильного обучения в сельской школе.

Методология и методы исследования

Методологическую базу исследования составили:

– *Системно-деятельностный подход* [Выготский, 1983; Леонтьев, 2005; Давыдов, 1996], рассматривающий образовательный процесс как систему взаимосвязанных деятельностей субъектов, направленную на развитие личности через активное освоение социокультурного опыта. В нашем исследовании профильное обучение анализируется как система, включающая цели, содержание, технологии, ресурсы и результаты; сетевая модель проектируется как механизм интеграции образовательных деятельностей разных субъектов; акцентируется внимание на субъектной позиции учащегося в выборе и реализации индивидуальной образовательной траектории.

– *Личностно-ориентированный подход* [Бондаревская, 1997; Якиманская 2002], основывающийся на идеях приоритета индивидуальности учащегося в образовательном процессе; создания условий для самореализации и профессионального самоопределения; учёта социокультурных особенностей среды. В данном исследовании профильное обучение рассматривается как инструмент индивидуализации образовательных траекторий; сетевое взаимодействие определяется как способ расширения возможностей выбора профилей в условиях сельской школы; местные социокультурные ресурсы интегрируются в содержание профильного обучения.

– *Сетевой подход в организации образовательного процесса* [Цирульников, 2022; Адамский, 2011; Каспржак, 2004], выдвигающий ключевые положения о сети как форме кооперации образовательных организаций для оптимизации ресурсов; о принципах горизонтальности и партнёрства в отношениях к участникам, о самоорганизации и общности как первичной клеточки объединения; о гибкости и модульности структуры как условия адаптации к локальным условиям. В контексте нашего исследования предполагаются: разработка модели сетевого взаимодействия с распределением ролей участников; обоснование механизмов ре-

сурсной интеграции (нормативно-правовой, кадровой, материально-технической, методической); определение критериев эффективности сети на основе синергетического эффекта. Преимуществом сетевой формы обучения является его общедоступность и массовость. Независимо от социального статуса участников, местоположения школы и других каких-либо ограничений при сетевом подходе в образовательном процессе создаются условия для обеспечения широкого доступа к образовательным ресурсам и возможностям получения базы для профильного обучения [Уробчев, 2023].

– *Теория сельской школы* глубоко и всесторонне раскрыта в трудах А. М. Цирульникова, Л. В. Байбородовой и др. И. М. Цирульников особое внимание обращает на социокультурный подход к развитию образования в сельских территориях, утверждая, что «социокультурное выступает не просто как смысловой контекст, но как реальная жизненная ткань, в которой протекает образовательный процесс, как необходимое измерение, придающее управленческим решениям объемность жизненных реалий. Инновации и модернизации в образовании оказываются продуктивными только при условии, если проектируются и осуществляются в контексте социокультурной действительности» [Цирульников, 2022, с. 17]. Л. В. Байбородова отмечает, что «приоритеты развития российского общества свидетельствуют о том, что дальнейшее укрепление страны, поддержание ее духовных и этических ценностей, улучшение уровня жизни граждан, производственных и социальных ресурсов невозможны без активного участия в этих процессах сельских поселений и образовательных учреждений, находящихся в сельской местности» [Байбородова, 2024, с. 6]. Обучение в сельской школе имеет как свои преимущества, так и свои недостатки. Положительной стороной обучения в сельской школе является индивидуальный подход к ученику, обусловленный небольшим количеством учеников. Индивидуализация обучения способствует лучшему освоению материала и раскрытию личностных особенностей обучающихся. Но в то же время наиболее значимым недостатком является ограниченность материальных ресурсов и кадровая неукомплектованность [Павлова, 2025].

В организации эффективного обучения школьников на основе сетевого взаимодействия важную роль играет использование дистанционных технологий для преодоления пространственных барьеров; создание электронных образовательных ресурсов; организация онлайн-взаимодействия участников сети; внедрение гибридных форм обучения (смешанное, модульное); применение цифровых инструментов для мониторинга и оценки результатов [Роберт, 2007].

Более того, синтез этих подходов обеспечивает многоуровневый анализ проблемы: осмысление профильного обучения и сетевого взаимодействия как педагогических феноменов (теоретический уровень); разработка модели, сочетающей ресурсную интеграцию через сетевой подход, индивидуализацию через личностно-ориентированный подход, учет сельской специфики через теорию сельской школы (прикладной уровень); создание системы критериев, отражающих качество обучения, доступность ресурсов, социальный эффект для территории (оценочный уровень). А. А. Супрун дает характеристику постнеклассической методологии профориентационной деятельности в условиях профильного обучения [Супрун, 2022]. Необходимо также отметить, что были изучены научные труды, посвященные сельской школе в контексте социокультурной модернизации образования [Сартакова, 2024], созданию сетевой модели, индивидуальному учебному плану, зачётным единицам при профильном обучении [Ермаков, 2004], моделям профилизации в сельских образовательных учреждениях, адаптированным и внедрённым в конкретной школе [Сысуева, 2022]. Так, методологическая база формирует целостную рамку в создании определенных условий для эффективной организации и реализации профильного обучения через проектирование, внедрение и оценку модели профильного обучения в сельской школе на основе сетевого взаимодействия.

В исследовании использованы **методы:** теоретические (анализ педагогической и методической литературы по вопросам профильного обучения); эмпирические (наблюдение, опрос, анализ результатов исследования профильного обучения в старшей школе).

Результаты исследования и их обсуждение

В данном исследовании необходимо определиться с ключевым понятием «профильное обучение». М. В. Богосян в своей статье [Богосян, 2022] представила обобщенный содержательный анализ научных исследований по проблеме профильного обучения, изложила историю вопроса с самого начала появления до 2021 года, когда были утверждены обновленные ФГОС общего образования. Она подчеркнула такие ключевые особенности профильного обучения, как средства: дифференциации и индивидуализации обучения за счет изменений в структуре, в содержании и в организации учебного процесса с учетом профессиональных интересов, склонностей обучающихся, согласно Концепции профильного обучения (Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, утв. приказом Минобразования РФ № 2783 от 18.07.2002); расширения возможностей выбора учеником индивидуальной образовательной траекто-

рии; обеспечения углубленного практико-ориентированного изучения отдельных учебных предметов программы полного общего образования, расширения возможности социализации учащихся и преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективной подготовки выпускников школы к выбору профессии; повышения интереса обучающихся к знаниям по выбранному профилю, развития и формирования качеств личности будущего специалиста, ориентации обучающихся на будущую профессию, подготовки к продолжению образования в высшей школе, развития индивидуальности учащихся, обусловленной его природным интеллектуальным потенциалом, интересами и ориентирами на самореализацию; решения проблемы жизненного и профессионального самоопределения личности, создания предпосылок для обеспечения социально-экономического комплекса страны квалифицированными специалистами и кадрами рабочих профессий; профессионального самоопределения обучающихся. Проанализировав все трактовки понятия, исследователь придерживается мнения о том, что «профильное обучение является сложной образовательной динамической системой, в рамках которой учащиеся имеют возможность на основании дифференциации и индивидуализации обучения получить максимальную выгоду от обучения с учетом их индивидуальных личностных, психологических качеств, интеллектуальных возможностей, их намерений в отношении продолжения обучения или в выборе будущей профессии» [Богосян, 2022, с. 70].

Обобщая изложенное выше, профильное обучение, на наш взгляд, можно рассматривать как систему специализированной подготовки старшеклассников, которая направлена на индивидуализацию образовательного процесса с учётом их интересов, склонностей, способностей и профессиональных намерений для продолжения образования в вузе. Профильное обучение также направлено на успешную социализацию школьников [Гасаненко, 2025]. При этом необходимы услуги, которые будут способствовать профессиональному самоопределению и подготовке конкурентоспособных специалистов, готовых отвечать любым вызовам, трансформациям в мире, обществе, образовательном пространстве [Немчинова, 2025].

Для нас также представляет интерес формат сетевой организации профильного обучения. И. Г. Жадан исследует аспект социального партнерства и сетевого взаимодействия между учреждениями общего и профессионального образования в контексте профильного обучения [Жадан, 2011]. Л. В. Лисов в исследовании раскрывает особенности сетевой модели как инструмента формирования вариативного образовательного пространства [Лисов,

2010]. А. В. Андреевой представлена разработка интегративной модели сетевого партнёрства для реализации профильного обучения, подчёркивается её роль в профессиональном самоопределении школьников и преемственности образовательных ступеней [Андреева, 2020]. Д. С. Ермаковым рассматриваются аспекты организации профильного обучения с использованием сетевой модели [Ермаков, 2004]. Сетевая модель организации профильного обучения подразумевает взаимодействие образовательных организаций одного уровня с целью обеспечения качественного профильного обучения [Ломакина, 2024].

Как отмечают О. С. Сурков и А. В. Шевкун, при организации сетевого обучения нельзя исключать риски, связанные с проблемой доступа в интернет, а также недостаточным уровнем навыков работы с цифровыми инструментами, что может негативно сказаться на успеваемости обучающихся [Сурков, 2025].

Далее рассмотрим опыт работы МБОУ «Аршанская средняя общеобразовательная школа им. П. М. Билдаева» по профильному обучению старшеклассников. МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» находится в курортном поселке Аршан Тункинского района Республики Бурятия. В сельских школах, таких как МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева», остро ощущается дефицит педагогических кадров, часто один учитель может вести несколько предметов, в 10 и 11-ом классах имеется по одному классу-комплекту, поэтому нет возможности отдельно сформировать профильные классы.

В Бурятии несколько лет назад был создан «Сетевой дистанционный образовательный кластер Республики Бурятия» (СДОК РБ) и в 2020 г. получил статус региональной инновационной площадки [Бурятский Республиканский]. Основной целью СДОК РБ является разработка и реализация модели инновационного развития регионального образования по организации предпрофильного и профильного обучения на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций различного типа, объединенных в единый кластер и организующих свою деятельность на основе эффективного социального партнерства. В СДОК РБ организовано не только дистанционное профильное обучение, но и предметное обучение, которое направлено на устранение дефицита педагогических кадров.

Для реализации профильного обучения в 10-11-ом классах в 2021 г. Аршанская школа вошла в состав СДОК РБ. На сегодня СДОК РБ представляет собой объединение общеобразовательных учреждений Республики Бурятия для эффективной организации профильного обучения с привлечением ресурсов Бурятского государственного университета имени Доржи

Банзарова по преподаванию 7-ми предметов на углубленном уровне, таких как: математика (профильная), физика, информатика, биология, химия, обществознание, история; а также Бурятского республиканского института образовательной политики – по научно-методическому сопровождению реализации федеральных государственных образовательных стандартов в СДОК РБ и иных учреждений и организаций. На сегодня в состав СДОК РБ вошли более 100 образовательных организаций республики.

В свою очередь, в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» реализовывается модель организации профильного обучения, основанная на внедрении технологий дистанционного обучения с углубленным изучением вышеуказанных 7-ми предметов. На изучение профильных предметов отводится по 4 часа в неделю, из которых дистанционно занятия ведут сетевые учителя, а учителя-предметники школы выступают в качестве тьюторов и проводят 2 ч. по профильному предмету.

Модель организации профильного обучения в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» на основе сетевого взаимодействия с СДОК РБ предполагает комплексный подход к развитию образовательных возможностей учащихся. Это достигается путем интеграции ресурсов и компетенций педагогических работников образовательных учреждений, что позволяет создать гибкую и адаптивную систему, отвечающую всем современным требованиям.

Ключевыми направлениями реализации предложенной модели являются:

– Расширение спектра профилей обучения: сетевое взаимодействие открывает доступ к специализированным программам, которые могут быть недоступны в рамках одной школы. Это позволяет учащимся выбирать направления, максимально соответствующие их интересам и будущим планам.

– Привлечение высококвалифицированных педагогических кадров: партнерство с СДОК РБ и другими образовательными центрами обеспечивает возможность привлечения ведущих специалистов и преподавателей для проведения занятий и консультаций. Это обогащает учебный процесс, предоставляя учащимся доступ к передовым знаниям и практикам.

– Использование современных образовательных технологий: сетевое взаимодействие активно использует дистанционные образовательные технологии, платформы для онлайн-обучения и интерактивные ресурсы. Это делает процесс обучения более доступным, динамичным и персонализированным, позволяя учащимся осваивать материал в удобном для них темпе и формате.

– Формирование проектной и исследовательской культуры:

совместные проекты и исследовательская деятельность с партнерами по сети способствуют развитию у учащихся навыков командной работы, критического мышления, поиска и анализа информации, а также умения презентовать результаты своей работы.

– Профориентационная работа и подготовка к поступлению: сетевое взаимодействие позволяет организовать экскурсии на предприятия, встречи с представителями различных профессий, дни открытых дверей в вузах и колледжах, а также специализированные подготовительные курсы. Это помогает учащимся осознанно подойти к выбору будущей профессии и образовательного учреждения.

– Развитие индивидуальных образовательных траекторий: гибкость сетевой модели позволяет выстраивать индивидуальные образовательные маршруты для каждого ученика, учитывая его способности, интересы и темп освоения материала. Это способствует максимальному раскрытию потенциала каждого учащегося.

– Обмен опытом и методическими наработками: сотрудничество в рамках сети способствует обмену лучшими педагогическими практиками, интересными методическими материалами и инновационными подходами к организации образовательного процесса между всеми участниками.

Реализация данной модели направлена на повышение качества образования, обеспечение равных возможностей для всех учащихся и подготовку выпускников, конкурентоспособных на рынке труда и готовых к непрерывному обучению в условиях динамично меняющегося мира.

Таким образом, СДОК РБ играет ключевую роль в реализации данной модели, выполняя следующие функции:

– Подбор и обучение сетевых учителей: СДОК РБ осуществляет поиск, отбор и профессиональную подготовку педагогических кадров, способных эффективно работать в условиях сетевого взаимодействия, включая освоение дистанционных технологий и методик.

– Организация рабочего места сетевого учителя: СДОК РБ обеспечивает техническое оснащение и необходимую инфраструктуру для комфортной и продуктивной работы сетевых учителей, включая доступ к образовательным платформам и ресурсам.

– Составление единого расписания сетевых уроков: представители кластера координируют и формируют общее расписание занятий, проводимых в рамках сетевого обучения, учитывая временные зоны и доступность ресурсов всех участников.

– Организация консультаций, очных мероприятий по предметам единых государственных экзаменов: сетевые учителя инициируют и проводят специализированные консультации и очные меропри-

тия, направленные на углубленную подготовку учащихся к экзамену по профильным предметам.

– Семинары для учителей-тьюторов: представители СДОК РБ организуют обучающие семинары для учителей, выполняющих роль тьюторов в сетевом обучении, развивая их компетенции в области сопровождения учащихся, мотивации и индивидуализации образовательного процесса.

В свою очередь, МБОУ «Аршанская средняя общеобразовательная школа имени П. М. Билдаева» реализует комплекс мер по организации профильного обучения, включающий: формирование списков учащихся, специализирующихся в углубленном изучении математики, физики, информатики, биологии, химии, обществознания и истории, на основании результатов предварительного анкетирования; разработку индивидуальных учебных планов, предусматривающих распределение учебной нагрузки между сетевым учителем (2 часа) и школьным учителем (2 часа); обеспечение надлежащей материально-технической базы, включая предоставление необходимого количества кабинетов, оснащенных современным оборудованием для проведения сетевых занятий; организацию обучения и повышения квалификации учителей-тьюторов, осуществляющих сопровождение учащихся; мониторинг академических результатов, включая результаты ЕГЭ, статистику поступления выпускников в вузы и анализ выбора дальнейшей образовательной траектории.

Для организации сетевого взаимодействия в рамках СДОК РБ МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» оборудовала 6 кабинетов необходимой техникой. В каждом кабинете имеется интерактивная доска, PTZ-камера, проектор, спикерфон и специальное программное обеспечение для подключения к сетевым занятиям.

Модель организации профильного обучения в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» на основе сетевого взаимодействия с СДОК РБ представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Модель организации профильного обучения в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» на основе сетевого взаимодействия с СДОК РБ

При организации профильного обучения в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» особое внимание уделяется профориентационным мероприятиям в 8-9-ых классах. Одним из эффективных инструментов на этом этапе является использование ресурсов проекта «Билет в будущее». «Билет в будущее» – федеральный профориентационный проект, который запущен по инициативе Президента РФ в 2018 году. Данный проект предназначен для обучающихся 6-11-ых классов, которые стоят на пороге выбора профессионального пути. На данной платформе можно пройти не только тестирование, но и получить профессиональные консультации, посетить практические профессиональные пробы и получить рекомендации, которые необходимы при построении образовательной траектории. Это помогает ученикам осознанно выбрать предметы для углубленного изучения в 10-ом классе. При изучении профильных предметов от учащихся требуется высокая степень самостоятельности и ответственности, поэтому так важно предельно точно определиться с образовательным маршрутом и выбором будущей профессии. Среди обучающихся, желающих продолжить дальнейшее обучение в 10-м классе, проводится

анкетирование с целью выявления списка предметов, которые будут сдавать после 11-го класса. Для реализации различных образовательных потребностей обучающихся школа составляет индивидуальный учебный план. При составлении учебного плана в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» в 10-ом и 11-ом классах выбран универсальный профиль с углубленным изучением отдельных предметов, что позволяет обучающимся изучать все дисциплины в рамках школьной программы на базовом уровне, а дисциплины для углублённой подготовки выбирают индивидуально.

В свою очередь, представители СДОК РБ на основе полученных заявок от школ-партнеров формируют кластеры по предметам для углубленного изучения, подбирают сетевых учителей и составляют единое сетевое расписание.

Например, на одного сетевого учителя к уроку могут быть подключены одновременно 15-20 школ, а из каждой школы могут присутствовать на занятии 1–20 учеников. Если по каким-либо причинам не смогли вовремя подключиться, то все уроки записываются и в любое время можно их заново просмотреть. В связи с тем, что большинство сетевых учителей являются экспертами ЕГЭ при необходимости проводят индивидуальные консультации, очные мероприятия. В итоге для каждого обучающегося 10-го и 11-го классов создаются условия, которые позволяют более качественно подготовиться к экзаменам. Также это достигается за счет развития индивидуальных траекторий обучения, регулярного мониторинга прогресса и доступа к обширной базе актуальных материалов, что в совокупности значительно повышает шансы на успешную сдачу. Для оценки качества сетевого образования в системе СДОК РБ используют диагностические материалы: опросы, анкетирование, проверочные работы. Данные, которые получают в ходе мониторинга, используют для дальнейшей организации индивидуальной работы с обучающимися и с учителями, а также позволяют определить направления совершенствования учебного процесса в школах и в сети.

Важным аспектом при организации профильного обучения в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» является оценка его результативности. Для проведения анализа нами была разработана система показателей, характеризующих результативность профильного образования.

В Аршанской школе профильное обучение в 10-11-ом классах реализуется с 2021 г., а первые результаты появились уже в 2022 г. Обучающиеся 10-го класса начали активно принимать участие в различных мероприятиях, организованных участниками СДОК РБ. Так, в 2022 г. ученики 10-11-го классов МБОУ «Аршанская СОШ

им. П. М. Билдаева» заняли 1-е место в олимпиаде по физике в сети инженерных классов и 3-е место в стартап-конференции ФГОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления» в сфере ИТ-технологий на региональном уровне. Если провести сравнительный анализ результатов сдачи ЕГЭ выпускниками школы за последние 5 лет, то в 2023 г. наблюдается рост среднего балла ЕГЭ по обществознанию, истории, биологии по сравнению с предыдущим годом (таблица 1). В 2021 и 2022 гг. предмет «История» никто не сдавал, в 2023 средний балл по этому предмету составил 52 б. В 2023 г. наблюдается снижение среднего балла по профильной математике, но в 2024 и 2025 гг. средний балл ЕГЭ составил 60 б. и 63 б. соответственно.

Анализ динамики среднего балла ЕГЭ по профильным предметам в 2025 г. показал: средний балл по профильной математике составил 63 балла, что на 85 % выше, чем в 2019 г., по биологии рост составил 78 %, информатике – 50 %.

Таблица 1.

Средний балл ЕГЭ выпускников МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» по профильным предметам, 2019–2025 гг.

Предмет	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**2025**
Математика (профильная)	34	39	35	49	40	60	63
Физика	38	43	39	45	37	48	50
Информатика	38	20	40	37	-	62	57
Обществознание	37	29	26	40	55	43	53
История	38	36	-	-	52	50	-
Биология	37	40	49	44	56	56	66
Химия	42	45	40	36	-	61	62
Средний балл по всем предметам	**37,71**	**36,00**	**38,17**	**41,83**	**48,00**	**54,29**	**58,50**

На основе анализа динамики изменения среднего балла ЕГЭ по всем предметам можно сделать вывод о том, что в связи с организацией профильного обучения в школе в составе СДОК РБ качество подготовки обучающихся 10-11-го классов улучшилось и результаты из года в год показывают положительную динамику. Основные причины: хорошо организованная профориентационная работа в школе среди обучающихся 8-9-х классов, увеличение часов по профильным предметам в 10-11-х классах и высокий уровень подготовки сетевых учителей, многие из которых являются преподавателями вузов, экспертами ЕГЭ.

С увеличением балла по ЕГЭ у обучающихся появилось больше шансов поступить в вуз по выбран-

ному направлению. Также одним из результатов успешной реализации профильного обучения является увеличение числа медалистов в 11-ом классе, так, в 2025 г. среди выпускников 11-го класса получили медаль I-ой степени – 1 ученик, медаль II-ой степени – 3 ученика.

Выбор показателей результативности профильного обучения представляет собой многоаспектную задачу, требующую учета различных факторов, связанных с целями и задачами образовательной программы. Критерии оценки должны отражать не только академические достижения учащихся, но и их готовность к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности.

Для оценки результативности профильного обучения можно использовать показатели, связанные с учебными достижениями учащихся, мотивацией, качеством преподавания и взаимодействием с работодателями:

– Процент поступления выпускников в высшие учебные заведения по профильным направлениям служит важным показателем успешности профильной подготовки. Анализ данного показателя позволяет оценить, насколько эффективно профильное обучение готовит учащихся к продолжению образования в выбранной области.

– Сформированность знаний, умений и навыков по профильным предметам. Например, доля выпускников, получивших высокие баллы на экзамене по соответствующему профилю.

– Осознанность выбора дальнейшего направления обучения. Например, выбор обучающимися 9-х классов, решивших продолжить обучение в 10-ом классе, предмета для ЕГЭ свидетельствует об определении будущей профессии к моменту окончания школы.

– Вариативность содержания обучения на универсальном и профильном уровнях (соответствие запросам наукоемких отраслей, работодателей, обучающихся и их родителей, материально-технического и кадрового обеспечения образовательной организации), соблюдение принципа избыточности предоставляемых для освоения спецкурсов и элективных курсов, формирующих профиль; использование потенциала сетевых партнёров; моделирование содержания обучения, позволяющего реализовать идеи опережающего обучения (количественный и качественный показатели).

– Практика обучения по индивидуальным учебным планам (ИУП). Такая модель профилизации основана на дифференциации содержания с учётом образовательных потребностей и интересов обучающихся и включает изучение нескольких предметов на углублённом уровне.

Комплексный анализ перечисленных показателей позволяет обеспечить всестороннюю оценку результативности профильного обучения и выявить области, тре-

бующие дополнительного внимания и совершенствования.

Для анализа результативности профильного обучения выбраны следующие показатели:

– Доля выпускников 9-х классов, продолживших обучение на уровне среднего общего образования.

– Средний балл ЕГЭ по всем предметам.

– Доля выпускников, получивших медали I и II-ой степени.

– Доля выпускников, поступивших в вуз.

– Соответствие направления обучения в вузе выбранному профилю (рассчитывается как процент учащихся, ориентированных на продолжение получения профессионального образования в вузах в соответствии с выбранными предметами для углубленного изучения в 10-11-х классах)

Данные показатели результативности профильного обучения в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Показатели результативности профильного обучения, 2019–2025 гг.

Показатели	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Доля выпускников 9-х классов, продолживших обучение в 10 кл.	0,36	0,35	0,51	0,44	0,33	0,34	0,49
Доля выпускников, получивших медали I и II степени	0,08	0,07	0,00	0,00	0,00	0,05	0,31
Доля выпускников, поступивших в вуз	0,48	0,57	0,50	0,70	0,60	0,63	0,92
Соответствие направления обучения в вузе выбранному профилю	0,40	0,50	0,43	0,50	0,40	0,53	0,92

Видим, что в 2025 г. увеличилась доля выпускников, поступивших в вуз по выбранному направлению обучения, также увеличилось число медалистов по сравнению с предыдущими годами.

Благодаря работе МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» в составе СДОК РБ по организации профильного обучения школа добилась стабильно высоких результатов ЕГЭ по профильным предметам и качественного поступления выпускников профильных классов. Например, в 2025 г. из 13-ти выпускников 12 поступили в вуз, из которых 4 – в медицинские вузы, а 4 выпускника — в технические вузы, 2 – в экономические.

Для сопоставления и сравнения показателей результативности профильного образования за несколько лет приведем их в одну шкалу измерения, так значения показателей будут варьировать от 0 до 1. Поэтому показатель «Средний балл по всем предметам» разделим на 100.

На рисунке 2 представлена диаграмма сравнительного анализа показателей МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» с 2019 по 2025 гг.

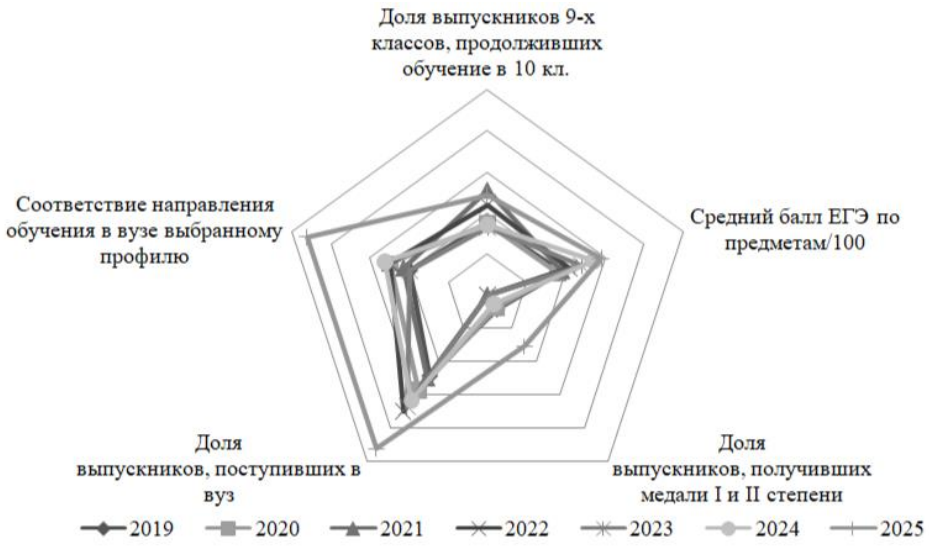


Рисунок 2. Показатели результативности профильного обучения, 2019-2025 гг.

Как видно из рисунка 2, до 2024 г. наблюдается незначительный рост показателей, уже в 2025 г. видим существенное увеличение показателей результативности профильного обучения, что, в первую очередь, связано с эффективной организацией обучения в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» на основе сетевого взаимодействия.

С целью получения комплексной однозначной оценки какого-либо процесса используется интегральный показатель на основе исходных показателей, которые отражают отдельные аспекты исследуемого объекта,

Для комплексной оценки результативности профильного обучения предлагается использовать разработанный нами интегральный показатель, объединяющий все вышеуказанное, который определяется как отношение суммы показателей результативности профильного обучения к сумме всех показателей. Расчет будет производиться по следующей формуле:

$I_{РПО}=(x_1+x_2+x_3+x_4+x_5))/5$,

где $I_{РПО}$ – интегральный показатель результативности профильного обучения;

x_1– доля выпускников 9-х классов, продолживших обучение в 10-ом классе;

x_2 – средний балл ЕГЭ по всем предметам, деленный на 100;

x_3 – доля выпускников, получивших медали I и II-ой степени;

x_4 – доля выпускников, поступивших в вуз;

x_5 – уровень соответствия направлению обучения в вузе выбранному профилю.

Значение интегрального показателя результативности профильного образования будет варьировать от 0 до 1, чем ближе значение к 1, тем результативность выше. В практике использования данной оценки возможных вариантов будет множество. Поэтому для облегчения работы можно будет сформировать разработанную нами универсальную переводную шкалу, которая представлена в таблице 3:

Таблица 3.

Шкала интегрального показателя результативности профильного обучения

№	Интервалы изменения интегрального показателя результативности профильного обучения	Уровень результативности профильного обучения	Мероприятия по повышению результативности профильного обучения
1	от 0 до 0,3	Низкий уровень	Провести профориентационную работу в 8-9-ом классах, диагностику интересов и склонностей учащихся, организовать внутришкольный контроль за подготовкой к ЕГЭ, подготовка педагогических кадров в ходе организации профильного обучения
2	от 0,3 до 0,6	Средний уровень	Усилить профориентационную работу, составить более детально индивидуальные образовательные траектории для обучающихся, усилить внутришкольный контроль за подготовкой к ЕГЭ.
3	от 0,6 до 1	Высокий уровень	Регулярно проводить мониторинг профориентационной работы в школе, подготовки к ЕГЭ.

Как видно по данным таблицы 3, если по результатам оценки у школы уровень результативности профильного обучения будет на низком уровне, то требуется провести ряд мероприятий, например: проведение профориентационной работы в 8-9-ом классах для осознанного выбора будущей профессии и предметов ЕГЭ, диагностика интересов и склонностей учащихся с целью составления индивидуального учебного плана, внутришкольный контроль за подготовкой к ЕГЭ, проведение тренировочных мероприятий в формате ЕГЭ, дополнительных консультаций, подготовка педагогических кадров в ходе организации профильного обучения через курсы повышения квалификации, участие в семинарах методических объединений в шко-

ле, районе и других образовательных событиях, проводимых в республике.

На основе данных МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» с 2019 г. по 2025 г. рассчитан интегральный показатель (таблица 4)

Таблица 4.

Динамика интегрального показателя результативности профильного обучения, 2019-2025 гг.

Показатель	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Интегральный показатель эффективности профильного образования, $I_{РПО}$	0,34	0,37	0,36	0,41	0,38	0,42	0,65

В таблице 3 отражена динамика интегрального показателя результативности профильного обучения в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева». В 2025 г. значение интегрального показателя результативности профильного обучения составило 0,65, что свидетельствует о высоком уровне полученных результатов. Для сохранения данного уровня необходимо постоянно проводить мониторинг профориентационной работы в школе, за углубленным изучением профильных предметов. Высокое значение интегрального показателя результативности профильного обучения в 2025 г. свидетельствует о создании благоприятных условий в МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» для получения качественного образования на уровне среднего общего образования.

Таким образом, благодаря сетевому взаимодействию и дистанционным технологиям, МБОУ «Аршанская СОШ им. П. М. Билдаева» создает все необходимые и достаточные условия для того, чтобы выпускники были качественно подготовлены к сдаче ЕГЭ и успешно поступали в вузы, реализуя свои образовательные потребности и предпочтения.

Разработанный в ходе исследования интегральный показатель позволит оценить результативность профильного обучения и может быть использован для анализа как в одной школе, так и для сравнительного анализа нескольких школ. В этом заключается и теоретическая, и практическая значимость исследования.

Заключение

Исследование, посвященное организации профильного обучения в сельской школе на основе сетевого взаимодействия, позволяет сделать следующие выводы:

– изучение в ходе исследования теоретических подходов расширяет и углубляет взгляд на способы организации профильного обучения в старшей школе, объединяя кадровый, научно-методический и материально-технический потенциал нескольких образовательных организаций;

– сетевое взаимодействие образовательных организаций в республике является эффективным механизмом реализации профильного обучения в сельской школе и позволяет преодолеть ресурсные ограничения. Ключевыми факторами успеха являются: чёткое распределение ролей участников; интеграция цифровых технологий; системная поддержка со стороны региональных властей, ведомств системы образования;

– разработанная модель организации профильного обучения на основе сетевого взаимодействия не только определяет этапы реализации профильного обучения и систематизирует деятельность школы в сети, но и демонстрирует устойчивость при масштабировании, ежегодно подключаются к сети новые образовательные организации;

– разработанный интегральный показатель результативности профильного обучения в 10-11-х классах является воспроизводимым и его могут использовать в любой образовательной организации при оценке образовательных результатов. На наш взгляд, предлагаемый интегральный показатель результативности профильного обучения и шкала его оценки являются гибкими и при необходимости могут быть скорректированы путем введения новых показателей, а также введением весовых коэффициентов;

– опыт реализации профильного обучения в сельской школе на основе сетевого взаимодействия можно использовать в любой сельской школе, сохраняя и развивая единое содержание общего образования в российском образовательном пространстве, он является универсальным.

Перспективами исследования является изучение долгосрочных эффектов для социально-экономического развития сельских территорий. Таким образом, организация профильного обучения на основе сетевого взаимодействия представляет собой направление развития будущего сельской школы, позволяющее совместить требования федеральных образовательных стандартов с реальными возможностями территориальных образовательных систем.

Библиографический список

1. Адамский А. И. Сетевая организация образования: тенденции и перспективы. Барнаул : АлтГПА, 2011. 171 с.

2. Андреева А. В. Создание интегративной модели сетевого партнёрства школы в целях реализации профильного обучения // StudArctic forum. 2020. № 4 (20). С. 3–7.

3. Байбородова Л. В. Особенности организации образовательного процесса в сельской малокомплектной школе / Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, Т. В. Лушникова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 5–11.

4. Бакланов А. В. Использование сетевых технологий в образовании: опыт и результаты // Педагог и наставник. 2023. № 7. С. 52–54.

5. Богосян М. В. Современная трактовка определения «профильное обучение» // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74), № 3. С. 63–73.

6. Бондаревская Е. В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону : РГПУ, 1997. 289 с.

7. Бурятский Республиканский Институт Образовательной Политики : официальный сайт. URL: http://briop.ru/index.php/deyatelnost/sdok-m (дата обращения: 15.01.2026).

8. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.

9. Гасаненко Е. А. Профильное обучение старшеклассников: адаптация к вызовам цифровой эпохи через междисциплинарность и индивидуализацию / Е. А. Гасаненко, А. И. Мехонцева // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-1. С. 82–85.

10. Горбушов А. А. Исследования сельской школы России в НЭБ «eLIBRARY.RU» и представление социокультурного пространства сельской школы в виртуальной среде, в том числе в социальных сетях // Проблемы современного образования. 2022. № 5. С. 116–123.

11. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.

12. Ермаков Д. С. Организация профильного обучения: сетевая модель, индивидуальный учебный план, зачётные единицы // Профильная школа. 2004. № 6. С. 31–34.

13. Жадан И. Г. Социальное партнёрство учреждений общего и профессионального образования в условиях сетевой организации профильного обучения // Высшее образование сегодня. 2011. № 5. С. 13–16.

14. Каспржак А. Г. Профильное обучение: возможные пути реализации // Директор школы. 2004. № 6. С. 12–19.

15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, 2005. 352 с.

16. Лисов Л. В. Анализ проблемы профильной подготовки учащихся в контексте региональных особенностей развития образования в России // Педагогика и психология, теория и методика обучения. 2010. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-traditsionnogo-i-onlayn-formatov-obrazovaniya/viewer (дата обращения: 20.02.2026).

17. Ломакина Т. Ю. Профильное обучение: 20 лет спустя / Т. Ю. Ломакина, Н. В. Васильченко // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 7–23.

18. Немчинова Т. В. Профориентация как функция школьной образовательной среды // Организация профильного обучения: модели, ресурсы, возможности сетевого взаимодействия : мат. Всерос. научно-практ. конференции. Краснодар : ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, 2025. С. 237–237.

19. Павлова О. А. Современная сельская школа как фактор устойчивого развития сельских территорий / О. А. Павлова, И. В. Митина // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 1. С. 8–26.

20. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие. Москва : Академия, 2004. 416 с.

21. Роберт И. В. Теория и практика информатизации образования. Москва : ИИО РАО, 2007. 316 с.

22. Сартакова Е. Е. Сельская школа в условиях социокультурной модернизации образования: постнеклассические основания для концептуализации / Е. Е. Сартакова, Г. А. Окушова, Е. П. Еретнова // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 481. С. 206–214.

23. Сартакова Е. Е. Тенденция становления сельской школы в условиях социокультурной модернизации образования / Е. Е. Сартакова, Е. П. Еретнова // Педагогика сельской школы. 2023. № 1(19). С. 36–50.

24. Супрун А. А. Постнеклассическая методология профориентационной деятельности в условиях профильного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 268–271.

25. Сурков О. С. Влияние сетевого обучения на качество успеваемости обучающихся в профильных классах / О. С. Сурков, А. В. Шевкун // Вестник науки. 2025. Т. 3, № 5 (86). С. 959–968.

26. Цирульников А. М. Социокультурный подход к развитию образования в сельских территориях // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 5–32.

27. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 176 с.

Reference list

1. Adamskij A. I. Setevaja organizacija obrazovanija: tendencii i perspektivy = Education networking: trends and perspectives. Barnaul : AltGPA, 2011. 171 s.

2. Andreeva A. V. Sozdanie integrativnoj modeli setevogo partnjorstva shkoly v celjah realizacii profil'nogo obuchenija = Creating an integrative model of the schools network partnership in order to implement specialized training // StudArctic forum. 2020. № 4 (20). S. 3–7.

3. Bajborodova L. V. Osobennosti organizacii obrazovatel'nogo processa v sel'skoj malokomplektnoj shkole = Peculiarities of the educational process organization in rural small school / L. V. Bajborodova, M. V. Gruzdev, T. V. Lushnikova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2024. T. 30, № 4. S. 5–11.

4. Baklanov A. V. Ispol'zovanie setevyh tehnologij v obrazovanii: opyt i rezul'taty = Use of networking in education: experiences and outcomes // Pedagog i nastavnik. 2023. № 7. S. 52–54.

5. Bogosjan M. V. Sovremennaja traktovka opredelenija «profil'noe obuchenie» = Modern interpretation of the definition «specialized training» // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo Sociologija. Pedagogika. Psihologija. 2022. T. 8 (74), № 3. S. 63–73.

6. Bondarevskaja E. V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: opyt razrabotki paradigmy = Person-centered education: paradigm development experience. Rostov-na-Donu : RGPU, 1997. 289 s.

7. Burjatskij Respublikanskij Institut Obrazovatel'noj Politiki = Buryat Republican Institute of Educational Policy : oficial'nyj sajt. URL: http://briop.ru/index.php/deyatelnost/sdok-m (data obrashhenija: 15.01.2026).

8. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij = Collected works: v 6 t. T. 3: Problemy razvitija psihiki. Moskva : Pedagogika, 1983. 368 s.

9. Gasanenko E. A. Profil'noe obuchenie starsheklassnikov: adaptacija k vyzovam cifrovoj jepohi cherez mezhdisciplinarnost' i individualizaciju = High school education: adapting to the challenges of the digital age through interdisciplinarity and individualization / E. A. Gasanenko, A. I. Mehonceva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2025. № 86-1. S. 82–85.

10. Gorbushov A. A. Issledovanija sel'skoj shkoly Rossii v NJeB «eLIBRARY.RU» i predstavlenie sociokul'turnogo prostranstva sel'skoj shkoly v virtual'noj srede, v tom chisle v social'nyh setjah = Researching the rural schools of Russia in the NEB «eLIBRARY.RU» and the presentation of the socio-cultural space of the rural school in virtual environment, including in social networks // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2022. № 5. S. 116–123.

11. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija = Developmental learning theory. Moskva : INTOR, 1996. 544 s.

12. Ermakov D. S. Organizacija profil'nogo obuchenija: setevaja model', individual'nyj uchebnyj plan, zachjotnye edinicy = Organization of specialized training: network model, individual curriculum, credit units // Profil'naja shkola. 2004. № 6. S. 31–34.

13. Zhadan I. G. Social'noe partnjorstvo uchrezhdenij obshhego i professional'nogo obrazovanija v uslovijah setevoj organizacii profil'nogo obuchenija = Social partnership of general and vocational education institutions in the context of network organization of specialized training // Vysshee obrazovanie segodnja. 2011. № 5. S. 13–16.

14. Kasprzhak A. G. Profil'noe obuchenie: vozmozhnye puti realizacii = Profile training: possible ways of implementation // Direktor shkoly. 2004. № 6. S. 12–19.

15. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality. Moskva : Smysl, 2005. 352 s.

16. Lisov L. V. Analiz problemy profil'noj podgotovki uchashhihsja v kontekste regional'nyh osobennostej razvitija obrazovanija v Rossii = Analysis of the problem of students specialized training in the context of regional features of the education development in Russia // Pedagogika i psihologija, teorija i metodika obuchenija. 2010. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-traditsionnogo-i-onlayn-formatov-obrazovaniya/viewer (data obrashhenija: 20.02.2026).

17. Lomakina T. Ju. Profil'noe obuchenie: 20 let spustja = Specialized training: 20 years later / T. Ju. Lomakina, N. V. Vasil'chenko // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2024. T. 1, № 1 (97). S. 7–23.

18. Nemchinova T. V. Proforientacija kak funkcija shkol'noj obrazovatel'noj sredy = Career guidance as a function of the school educational environment // Organizacija profil'nogo obuchenija: modeli, resursy, vozmozhnosti setevogo vzaimodejstvija :

mat. Vseros. nauchno-prakt. konferencii. Krasnodar : GBOU DPO «Institut razvitija obrazovanija» Krasnodarskogo kraja, 2025. S. 237–237.

19. Pavlova O. A. Sovremennaja sel'skaja shkola kak faktor ustojchivogo razvitija sel'skih territorij = Modern rural school as a factor in sustainable rural development / O. A. Pavlova, I. V. Mitina // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2025. T. 13, № 1. S. 8–26.

20. Polat E. S. Teorija i praktika distancionnogo obuchenija = Theory and practice of distance learning : uchebnoe posobie. Moskva : Akademija, 2004. 416 s.

21. Robert I. V. Teorija i praktika informatizacii obrazovanija = Theory and practice of education informatization. Moskva : IIO RAO, 2007. 316 s.

22. Sartakova E. E. Sel'skaja shkola v uslovijah sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija: postneklassicheskie osnovanija dlja konceptualizacii = Rural school in the context of socio-cultural modernization of education: post-classical grounds for conceptualization / E. E. Sartakova, G. A. Okushova, E. P. Eretnova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 481. S. 206–214.

23. Sartakova E. E. Tendencija stanovlenija sel'skoj shkoly v uslovijah socio-okul'turnoj modernizacii obrazovanija = The trend in the formation of rural school in the context of socio-cultural modernization of education / E. E. Sartakova, E. P. Eretnova // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2023. № 1(19). S. 36–50.

24. Suprun A. A. Postneklassicheskaja metodologija proforientacionnoj dejatel'nosti v uslovijah profil'nogo obuchenija = Post-classical methodology of career guidance activities in the context of specialized training // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 77-1. S. 268–271.

25. Surkov O. S. Vlijanie setevogo obuchenija na kachestvo uspevaemosti obuchajushhihsja v profil'nyh klassah = The impact of network learning on the quality of student performance in specialized classes / O. S. Surkov, A. V. Shevkun // Vestnik nauki. 2025. T. 3, № 5 (86). S. 959–968.

26. Cirul'nikov A. M. Sociokul'turnyj podhod k razvitiju obrazovanija v sel'skih territorijah = Socio-cultural approach to the development of education in rural areas // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2022. № 2 (12). S. 5–32.

27. Jakimanskaja I. S. Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole = Person-centered learning in modern school. Moskva : Sentjabr', 2000. 176 s.

Статья поступила в редакцию 21.12.2025; одобрена после рецензирования 30.01.2026; принята к публикации 26.02.2026.
The article was submitted 21.12.2025; approved after reviewing 30.01.2026; accepted for publication 26.02.2026.

Научная статья
УДК 373.5
DOI: 10.20323/2686-8652-2026-1-27-64
EDN: TIKPKK

Сторителлинг как технология развития эмоционального интеллекта у школьников на уроках литературы

Ольга Витальевна Коршунова[1], Айгуль Жумагалиевна Кенесбаева[2]
[1]Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет. 610000, г. Киров, ул. Московская, 36
[2]Учитель русского языка и литературы школы SSS (Silicon Steppe School). Казахстан, г. Алматы, ул. Манаса, 34
[1]okorchun@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2633-0305
[2]kazh7@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3432-8672

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном обществе, наряду с рациональным мышлением, возрастает потребность в людях с высоким эмоциональным интеллектом, способных к эмпатическому общению в различных социальных группах. В этом смысле эмоциональный интеллект рассматривается как особенный компонент социальных способностей человека, комплекс «мягких» качеств. Этим объясняется востребованность поиска ответа на вопрос: каким образом возможно развивать эмоциональный интеллект? Поддержка развития эмоционального интеллекта на уровне переходного возраста важна с педагогической точки зрения и представляет интерес для изучения. Цель исследования – обоснование и описание приёмов использования когнитивной технологии – сторителлинга – для развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы в частной школе Казахстана в контексте сравнения с образовательными условиями в сельской школе России. В качестве методологии использованы научные идеи об эмоциональном интеллекте, теоретические концепты о сторителлинге; методами исследования выступают анализ научно-методической литературы, моделирование приемов обучения, интерпретация опыта применения технологии на учебных занятиях по литературе в частной школе, сравнение, аналогия. Эмпирическое исследование проведено на основе работы учащихся 8-го класса с произведением А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Результаты исследования: а) сравнительное описание подходов к интерпретации феномена «эмоциональный интеллект»; б) выявление педагогических условий, необходимых для успешного применения сторителлинга на уроках литературы в частной школе Казахстана; в) разработка методических ориентировок для применения сторителлинга как технологии развития эмоционального интеллекта в сельской школе России на основе аналогии с компонентами образовательного процесса в частной школе Казахстана, что также определяет научную новизну исследования.

© Коршунова О. В., Кенесбаева А. Ж., 2026

Ключевые слова: сторителлинг; эмоциональный интеллект; уроки литературы; педагогические условия; эмоциональная грамотность; эмпатия; частная школа; сельская школа

Для цитирования: Коршунова О. В., Кенесбаева А. Ж. Сторителлинг как технология развития эмоционального интеллекта у школьников на уроках литературы // Педагогика сельской школы. 2026. № 1 (27). С. 64–83. http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-64. https://elibrary.ru/TIKPKK.

Original article

Storytelling as a technology for developing students' emotional intelligence in literature lessons

Olga V. Korshunova[1], Aigul Zh. Kenesbaeva[2]
[1]Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor at department of pedagogy, Vyatka state university. 610000, Kirov, Moskovskaya st., 36
[2]Russian language and literature teacher at SSS (Silicon Steppe School). Kazakhstan, Almaty, Manas st., 34
[1]okorchun@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-2633-0305
[2]kazh7@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3432-8672

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that in modern society, along with rational thinking, there is an increasing need for individuals with high emotional intelligence who are capable of empathic communication with various social groups. In this sense, emotional intelligence is considered as a special component of a person's social abilities, a set of «soft» qualities of a modern person. This explains the need to find an answer to the question: How can emotional intelligence be developed? Supporting the development of emotional intelligence at the level of adolescence is important from a pedagogical perspective and is of interest for study. The purpose of the study is to substantiate and describe the methods of using cognitive technology, storytelling, to develop the emotional intelligence of students in literature classes at private school in Kazakhstan, in comparison with the educational conditions in rural school in Russia. The methodology uses scientific ideas about emotional intelligence, theoretical concepts about storytelling; the research methods are the analysis of scientific and methodological literature, modeling of teaching methods, interpretation of the experience for using technology in private school literature classes, comparison, analogy. The empirical study was conducted based on the work of 8-th grade students with the work of A. S. Pushkin «The Captain's Daughter». The scientific results are: a) a comparative description of approaches to interpret the phenomenon of «emotional intelligence»; b) identify pedagogical conditions necessary for the successful application of storytelling in literature classes at private school in Kazakhstan; c) develop methodological guidelines for the application of storytelling as a technology for developing emotional intelligence in rural school in Russia based on the analogy between the components of the educational process in a private school in Kazakhstan. This determines the scientific novelty of the study.

Key words: storytelling; emotional intelligence; literature lessons; pedagogical conditions; emotional literacy; empathy; private school; rural school

For citation: Korshunova O. V., Kenesbayeva A. J. Storytelling as a technology for developing students' emotional intelligence in literature lessons. *Pedagogy of rural school. 2026; 1(27): 64–83. (In Russ.).* http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-64. https://elibrary.ru/TIKPKK.

Введение

Сторителлинг, или искусство рассказывания историй, является важным инструментом, который активно используется в различных областях – от бизнеса до психологии [Багрецова, 2020, с. 25-30]. Однако его педагогический потенциал в образовательной практике, особенно на уроках литературы, до сих пор недостаточно раскрыт. В частности, вклад этой технологии в развитие эмоционального интеллекта может быть значительным. Уроки литературы, с их богатым эмоциональным содержанием и возможностью глубокого анализа человеческих переживаний, представляют собой уникальную платформу для развития эмоциональной грамотности и культуры учащихся. В последние годы все большее внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта по мере осознания научным и педагогическим сообществом «левополушарного крена», характерного для традиционной педагогики с фокусом на развитие рациональной сферы личности. Эмоциональный интеллект в настоящее время признается одним из ключевых факторов успеха в личностном росте учащихся. Он включает в себя способность понимать, распознавать и управлять своими эмоциями, а также эмпатически воспринимать эмоции других людей [Гоулман, 2016, с. 25–27]. Образование играет важную роль в этом процессе.

В данной статье рассмотрим сторителлинг как эффективную технологию развития эмоционального интеллекта на уроках литературы. Литературные произведения, наполненные глубокими эмоциями, конфликтами и психологическими переживаниями героев, предоставляют уникальную возможность погружения школьников в мир художественного слова и осваивания ими навыков эмоциональной осознанности и эмпатии.

Сторителлинг – технология обучения, использующая сюжетные истории для развития языковых навыков и креативного мышления учащихся, обладает сильным потенциалом для эмоционального воздействия на школьников [Макарова, 2024, с. 116]. В традиционном варианте ознакомление с литературными произведениями на уроках происходит с акцентом на анализировании сюжета, обсуждении композиции, средств выразительности. При этом эмоциональные переживания персонажей рассказов часто остаются без особого внимания, рассматриваются поверхностно. Однако предмет «литература» и возможность на учебных занятиях создать условия для понимания именно внутреннего мира персонажей обладают значительным по-

тенциалом для эмоционального развития обучающихся. Технология же сторителлинга при этом способна усилить ситуации помещения «в центр» обсуждения чувств других людей и через это — осознания собственных эмоций и состояний.

Для достижения вышеуказанной цели исследования мы проанализируем различные подходы к интерпретации сущности феномена «эмоциональный интеллект», выявим педагогические условия, необходимые для успешного применения сторителлинга в образовательном процессе школы, приведем приемы использования сторителлинга на уроках литературы, предложим методические ориентировки по его применению, в том числе и в условиях сельской школы, так как последняя имеет сходные параметры с частной школой. *Теоретическая* значимость работы заключается в расширении концептов о сторителлинге как феномене, обладающем педагогическим потенциалом в контексте развития эмоционального интеллекта и позволяющем на уроках литературы учащимся не только глубже понимать литературные произведения, но и развивать навыки самоанализа, осознания собственных эмоций и чувств других людей. *Практическая* значимость состоит в предложении методики внедрения технологии сторителлинга на уроках литературы, демонстрации её этапов и педагогических условий.

Методология и методы исследования

В качестве методологии использованы научные идеи об эмоциональном интеллекте (Д. Гоулман, Д. Барисо, Д. В. Люсин и др.), теоретические концепты о сторителлинге (Д. Борг, К. Галло, А. Е. Челнокова и др.). Основными методами исследования выступают анализ научно-методической литературы, моделирование приемов обучения, интерпретация опыта применения технологии на учебных занятиях по литературе в частной школе, сравнение, аналогия. Эмпирическое исследование проведено на основе работы учащихся 8-го класса с произведением А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

Ключевыми концептами выступают положения о специфических условиях образовательного процесса в сельских школах России (Л. В. Байбородова, З. Б. Ефлова, А. Н. Миронова, Е. Е. Сартакова, Е. П. Еретнова и др.).

Результаты исследования и их обсуждение

Феномен сторителлинга как когнитивная технология обучения. Сторителлинг – это технология «глубокого проникновения». Человек усваивает истории как слушатель. Возраст данной технологии передачи информации – тысячелетия (хотя технологией сторителлинг стал называться лишь в последние годы). Способность воспринимать истории – врождённая для каждого [Челнокова, 2017,

с. 8]. Рассказывание историй – устная передача чувств, идей или историй. Можно рассказывать истории в любое время и в любом месте, а их прослушивание заставляет чувствовать себя расслабленными и счастливыми. Истории основаны на процессах; контент в рассказах можно изменять; рассказывание историй предполагает участие группы людей, которое требует от них мысленной визуализации образов истории, изображения; повествование опирается на воображение слушателя и способствует развитию их когнитивных процессов, в частности, воображения, визуального мышления. Сторителлинг предназначен для детей, подростков, но даже взрослые с удовольствием слушают и «смотрят» рассказы. Рассказывание историй – старейшее искусство, которое необходимо сохранять и развивать как одно из позитивных средств поддержки социальных интересов [Багрецова, 2020, с. 28].

Сторителлинг – это форма творчества. В образовательной деятельности рассказывание имеет жизненно важное значение, поскольку именно благодаря ему процесс передачи знаний становится наиболее интересным и увлекающим [Макарова, 2024, с. 115]. В повествовании необходимо уделять внимание элементам рассказов (тема, персонажи и их характеристики, сюжет и обстановка). В сторителлинге мы можем использовать рассказы разных видов: сказки, простые сказки, притчи, шаблонные сказки, легенды и мифы. Чтобы получить положительный результат, необходимо привносить в историю позитивные моральные ценности, и при описании каждого персонажа важно использовать уникальный голос, интонацию, оценку персонажа, движения и внешний вид, а также мимику при рассказывании истории. Кроме того, необходимо добавить интересные мысли и элементы в соответствии с атмосферой истории, что позволит вовлечь всю аудиторию в повествовательную деятельность и повысить эмоциональный интерес учащихся. Таким образом, сторителлинг подразумевает обратную связь, которая может выражаться в вербальных и невербальных сигналах, а также в форме рефлексии. Обратная же связь, в свою очередь, приводит к развитию социального взаимодействия, обогащает эмоциональный опыт учащихся и способствует развитию их творческого мышления, эмоциональной грамотности и навыков эмпатии.

Рассказывание историй полезно для повышения эмоционального интеллекта в детские годы и в подростковом возрасте – чрезвычайно важные периоды, когда возникают и закрепляются основные модели эмоционального поведения, которые в дальнейшем будут управлять жизнью [Гоулман, 2025, с. 18]. Сторителлинг в образовании – эффективная технология, способствующая передаче ценностей, со-

циальных норм и профессиональных знаний через истории. По наблюдениям Кармина Галло, сторителлинг позволяет развить чувство эмпатии и способствует пониманию других людей – компонента эмоционального интеллекта, – может быть полезен и для улучшения умственного интеллекта [Галло, 2021, с. 184].

Сторителлинг полезно применять в семье, в школе или в общественной жизни. Он прекрасно подходит для образовательных целей. Его можно рассматривать как эффективный инструмент обучения, поскольку он закладывает основу для навыков XXI-го века, обеспечивает и развивает эмоциональную грамотность и культуру.

Сторителлинг позволяет учащимся развивать и навыки самоанализа и повышать уровень осознания собственной жизни, что представляется важным в контексте воспитания. Составляющие этого процесса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Развитие «мягких» навыков в режиме сторителлинга

«Мягкий» навык	**Возможность сторителлинга в развитии данного навыка**	**Примечание**
1. Рефлексия собственных эмоций	**Сопоставление с героями**: слушая или читая истории, учащиеся часто идентифицируют себя с героями, сравнивают их переживания со своим собственным опытом. **Анализ эмоциональных реакций**: размышление над тем, какие эмоции вызывает у них та или иная история. **Поиск ответов на экзистенциальные вопросы**: истории могут ставить перед учащимися сложные вопросы, касающиеся морального выбора, ценностей, отношений	Это помогает им лучше понимать свои эмоции, осознавать, что они чувствуют в той или иной ситуации. Учащиеся учатся анализировать свои эмоциональные реакции, понимать, чем они обусловлены. Размышляя над этими вопросами, учащиеся глубже понимают себя, свои убеждения и принципы.
2. Развитие эмоциональной грамотности	**Обогащение эмоционального словаря**: истории знакомят учащихся с широким спектром эмоций. **Понимание оттенков эмоций**: анализируя переживания героев, учащиеся учатся различать оттенки эмоций. **Развитие умения выражать эмоции**: обсуждение историй в классе создаёт условия для развития умения выражать свои эмоции и мысли.	Обучение называнию и описыванию различных эмоциональных состояний. Понимание сложности и многогранности оттенков эмоций. Ситуация в классе позволяет определить «границы» выражения эмоций в корректной и адекватной форме.
3. Осознание мотивов и поступков	**Анализ поступков героев**: размышляя над тем, почему герои поступают так или иначе, учащиеся учатся понимать мотивы поведения.	Происходит осознание связи между эмоциями, мыслями и действиями.

	Понимание причинно-следственных связей (ПСС): сторителлинг помогает учащимся увидеть причинно-следственные связи между событиями и эмоциональными реакциями героев. **Прогнозирование последствий**: анализируя поступки героев, учащиеся учатся прогнозировать возможные последствия своих действий	Установление ПСС способствует развитию критического мышления. На основе выявленных ПСС можно формировать прогнозное мышление школьников, что является важным шагом на пути к собственному осознанному поведению
4. Развитие эмпатии	**Понимание точки зрения другого человека**: сопереживая героям историй, учащиеся учатся понимать точку зрения другого. **Уважение к чужим чувствам**: развитие эмпатии способствует формированию уважения к чужим чувствам и переживаниям. **Формирование толерантности**: умение понимать и принимать чужие эмоции	Понимание того, что точки зрения могут быть различны, могут отличаться от собственной. Это важное условие/умение для построения гармоничных отношений. Формирование толерантности и терпимости к различиям.
5. Создание собственных историй	**Выражение своих чувств и мыслей**: создание собственных историй предоставляет учащимся возможность осознать и выразить свои чувства и мысли. **Самоанализ через творчество**: процесс создания историй может стать для учащихся способом самоанализа. **Развитие креативности**: создание историй стимулирует воображение, фантазию и креативность учащихся	Возможно выражение собственных чувств и мыслей в творческой форме. Осознание своих переживаний и осмысление жизненного опыта ценно в экзистенциальном плане воспитания. Происходит развитие способности к творчеству

Эмоциональный интеллект тесно связан с тем, как человек может а) понимать и управлять эмоциями, которые существуют в нем самом; б) понимать эмоции других людей; в) действовать соответствующим образом, чтобы управлять текущими чувствами, устанавливать прочные связи со своими партнерами по общению. Эмоции играют решающую роль в процессе существования человека [Гоулман, 2025]. Одним из походов к пониманию сущности эмоционального интеллекта является его интерпретация как способности распознавать и адекватно реагировать на проявления эмоций у себя и других. По мнению Гоулмана, эмоции – это, по сути, побуждение действовать в соответствии со стимуляцией, с которой сталкивается каждый человек – и ребёнок, и взрослый. Успех человека в жизни зависит от того, как он распознает и обрабатывает эмоции, а также от того, как он устанавливает позитивные отношения с другими. Гоулман утверждает,

что успеху в жизни способствуют различные факторы, причем коэффициент интеллекта составляет около 20 %, а на остальные приходится 80 %, и одним из таких факторов является эмоциональный интеллект [Гоулман, 2025]. Поэтому очень важно, чтобы каждый мог повысить эту способность. По сути, улучшение эмоционального интеллекта возможно посредством приобретения практического опыта. Можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект развивается с помощью практики, поскольку обучение оказывает положительное влияние на данный конструкт. Это принесет большую пользу всем, кто хочет меняться к лучшему, в том числе в плане повышения своей эмоциональной грамотности для достижения успеха в жизни и выстраивания здоровых отношений с другими.

Подходы к интерпретации феномена «эмоциональный интеллект». Существует несколько подходов к дефинированию понятия «эмоциональный интеллект». Рассмотрим наиболее известные из них:

1-й подход: эмоциональный интеллект как интегративная способность человека – *Модель способностей Джона Майера и Питера Саловея.* Эти ученые первыми ввели понятие «эмоциональный интеллект» в научный обиход, определив его как *способность* воспринимать, понимать, использовать и управлять эмоциями. В их модели выделяются четыре компонента эмоционального интеллекта:

– *Личное осознание* – это способность распознавать и понимать, точно идентифицировать свои собственные эмоции. Осознанные эмоции влияют на наши мысли и действия, что способствует развитию умения распознавать эмоциональные склонности, сильные и слабые стороны.

– *Управление собой* – это умение управлять эмоциями так, чтобы они помогали в достижении целей, получении благ, выполнении задач. Также это способность контролировать свои эмоции.

– *Социальная осознанность* – это способность понимать чувства других, причины возникновения эмоций, их развитие и последствия, которая базируется на эмпатии.

– *Управление отношениями* – это умение получить наибольший результат во взаимодействии с другими людьми, помогает влиять на них с помощью общения или поведения, регулировать интенсивность и продолжительность актов общения, получать эмоциональные блага [Барисо, 2021].

2-й подход: эмоциональный интеллект как набор навыков человека – *Модель эмоциональной и социальной компетентности Гоулмана.*

Дэниел Гоулман, популяризировавший понятие «эмоциональный интеллект», рассматривает его как набор навыков, необходимых для успешного взаимодействия с собой

и другими людьми [Гоулман, 2020, с. 266–269].

В его модели – пять компонентов эмоционального интеллекта:

– *Самосознание*: способность осознавать свои эмоции, понимать их причины и влияние на поведение.

– *Саморегуляция*: способность контролировать свои эмоции, адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и справляться со стрессом.

– *Мотивация*: способность на основе потребностей задавать цели, планировать и реализовывать их достижение, сохраняя позитивное внутреннее состояние.

– *Эмпатия*: способность «вживаться» в образ другого человека, понимать и чувствовать его внутреннее состояние.

– *Социальные навыки*: способность вступать в коммуникацию и поддерживать общение с другими людьми, опираясь на приемы эффективного общения и способы разрешения конфликтов.

Самосознание: знание того, какие эмоции вы испытываете и почему, наличие убеждений о своей ценности и способностях, а также знание собственных сильных и слабых сторон. Способность превращать отрицательные эмоции в позитивные, контролировать эмоциональные импульсы, которые могут причинить боль или ранить других людей, соблюдать кодекс честности в деятельности, быть открытым идеям и новой информации, а также брать на себя личную ответственность за каждое выступление – называется саморегуляцией. Самомотивация – это способность мотивировать себя с помощью таких показателей, как поощрение к тому, чтобы стать лучше или соответствовать стандартам успеха, приспосабливаться к целям группы, позитивное расположение к использованию возможностей и настойчивость в борьбе за достижение целей. Эмпатия – это способность понимать и разделять чувства другого человека [Борг, 2010, с. 4]. Характеристики эмпатии – понимание эмоций и точек зрения других, стремление удовлетворить потребности своих друзей и расширение возможностей посредством разнообразного взаимодействия с друзьями. Эффективные коммуникативные или социальные навыки, или навыки построения отношений, включают в себя способность создавать эффективные стратегии убеждения, ясно и убедительно передавать идеи, вести переговоры и разрешать конфликты, а также сотрудничать с другими для достижения общей цели. Крайне важно начать развивать эмоциональный интеллект в молодом возрасте. Помогая детям управлять своими эмоциями, осознавать их, преодолевать трудности и проявлять сочувствие к другим, эмоциональный интеллект наделяет их несколькими полезными качествами. Дети лучше учатся в школе, в общественной жизни и на рабочем месте, когда у них развиты навыки эмоционального интеллек-

та, такие как сочувствие, решение проблем, оптимизм и самосознание. Эти способности позволяют человеку размышлять, реагировать и понимать различные ситуации окружающей среды.

3-й подход: эмоциональный интеллект как *комплекс способностей, навыков и личностных качеств – смешанные модели.*

Существуют и другие подходы к определению эмоционального интеллекта, объединяющие когнитивные и личностные аспекты [Люсин, 2009, с. 29–35]. В таких моделях эмоциональный интеллект рассматривается как комплекс способностей, навыков и личностных качеств, которые обеспечивают успешную адаптацию к социальной среде.

Независимо от подхода, исследователи сходятся во мнении, что эмоциональный интеллект играет важную роль в жизни человека [Борг, 2017, с. 207–211]. Он влияет на наши отношения с другими людьми, успешность в работе и учёбе, физическое и психическое здоровье. Развитие эмоционального интеллекта помогает нам лучше понимать себя и других, принимать более взвешенные решения и строить гармоничные отношения с окружающим миром.

Педагогические условия эффективной реализации сторителлинга как технологии развития эмоционального интеллекта школьников. *Как же можно усиливать и развивать этот комплекс?* В качестве эффективной технологии для решения данной задачи мы предлагаем применять сторителлинг.

Для успешного применения сторителлинга в образовательном процессе, в частности, на уроках литературы, необходимо создать ряд педагогических условий, которые обеспечат эффективность этой технологии и будут способствовать достижению поставленных образовательных целей. Рассмотрим подробнее каждое из них, заметив, что они соотнесены с динамической структурой обучения – дидактическом циклом.

1. *Соотнесение целеполагания с содержанием истории*: перед использованием сторителлинга необходимо: а) чётко определить, какие именно знания, умения, навыки или личностные качества должны быть сформированы или развиты у учащихся в результате работы с историями; б) установить соответствие выбранных историй образовательным целям и содержанию учебного материала для реализации не только принципа вовлечения учащихся, основанного на интересе, но и принципа помощи в усвоении необходимых знаний.

2. *Отбор, адаптация/ реконструкция содержания истории*: отобранная история должна удовлетворять следующим требованиям – быть познавательно интересной для данного возраста обучающихся, эмоционально насыщенной, несущей в себе образовательный или воспитательный потенциал;

при этом можно сокращать, дополнять или изменять содержание рассказа для адаптирования его к конкретным задачам урока при обязательном сохранении смысловой целостности истории и её эмоционального воздействия.

3. *Организация образовательной среды* с целью создания комфортной и безопасной атмосферы взаимодействия для обеспечения возможности свободно выражать свои мысли и чувства, вызванные услышанными историями; подготовка необходимых ресурсов для использования сторителлинга (книги, иллюстрации, аудио- и видеоматериалы, технические средства и др.).

4. *Своевременная разработка методического обеспечения для организации работы с историями на уроке,* предполагающая подготовку методических материалов-«помощников» для более глубокого осмысления содержания историй (вопросы для обсуждения, задания для самостоятельной работы, творческие упражнения); продумывание и подбор целесообразных форм работы – индивидуальной, в парах, групповой, фронтальной – в зависимости от целей урока и особенностей учащихся.

5. *Реализация профессиональной компетентности педагога на этапах урока, в том числе эмоциональной её составляющей*: а) владение техниками сторителлинга (умение создавать и рассказывать интересные истории, удерживать внимание аудитории при рассказывании); б) готовность к импровизации (умение в неожиданной ситуации адаптировать свой план под возникшие обстоятельства); в) развитый эмоциональный интеллект, способность понимать и управлять своими эмоциями, «видеть» эмоции учащихся.

6. *Внимание к индивидуально-личностным и психофизиологическим особенностям учащихся*, предполагающее согласование содержания историй и организуемой деятельности с уникальными характеристиками школьников.

7. *Этап рефлексивно-аналитического нахождения смыслов после сторителлинга* с целью обсуждения с учениками возникших в результате восприятия и работы с историей чувств, ощущений, впечатлений, эмоций.

Заметим, что только при взаимодополняющей реализации всего комплекса педагогических условий применение сторителлинга будет обеспечивать эффективность обучения и одновременно развития эмоционального интеллекта школьников.

Методика применения технологии сторителлинга на уроке литературы. В качестве эмпирического подтверждения эффективности применения технологии сторителлинга как технологии развития эмоционального интеллекта была проведена опытно-экспериментальная работа с использованием произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка» для учащихся 8-го класса

школы SSS (Silicon Steppe School) г. Алматы. Этапы реализации педагогических условий в авторской методике представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Этапы методики применения технологии сторителлинга

№	Этап	Деятельность на уроке	Задания (сторителлинг)
1	**Диагностика (начало исследования)**	Определение исходного уровня эмоционального интеллекта	Анкета «Как я понимаю эмоции персонажей?»
2	**Сюжетная презентация**	Представление сюжета произведения «Капитанская дочка», обсуждение характеристик и эмоций персонажей	Обсудить действия персонажей, предсказать эмоции
3	**Ролевой опыт**	Ученики «становятся» персонажами, примеряют «на себя» их роли	«Я – Петр Гринев»: описать свои эмоции и решения в ключевой сцене
4	**Групповое обсуждение**	Деление на группы, обсуждение эмоций и чувств персонажей	Каждая группа обсуждает, как персонаж чувствует себя и почему?
5	**Творческое задание (перевоплощение)**	Сочинение мини-истории от лица персонажа	Например, «Что бы я сделал на месте Гринева?»
6	**Рефлексия и анализ**	Личное размышление	«Что я почувствовал, играя персонажа?»
7	**Выходная диагностика**	Повторное измерение уровня эмоционального интеллекта	Анкета «Эмоции персонажа и мои»

Таким образом, данная методика является наглядным примером интеграции теоретических концепций в практические занятия: каждый этап соответствует определенному компоненту эмоционального интеллекта и логически вытекает из предыдущего:

Этап диагностики позволяет определить начальный уровень эмоционального интеллекта учащихся и оценить их способность понимать свои эмоции.

Сюжетная презентация дает возможность школьникам проанализировать психологическое и эмоциональное состояние персонажей – этап направлен на формирование эмпатии и навыков прогнозирования эмоций.

Этап «Ролевой опыт» предполагает «перевоплощение» школьников в различных персонажей повести, «вживание» в образ, попытку понять чувства и эмоциональные проявления, характерные для героя. Данный этап направлен в том числе и на перенос эмоций героя на свои собственные.

Целью *этапа группового обсуждения* является обсуждение в группе «прочувствованного» в индивидуальном варианте, что позволяет обменяться мнениями, обсудить возникшие на предыдущих этапах чувства и эмоции,

а также актуализировать свои социальные навыки.

Творческое задание вновь ставит школьников в ситуацию индивидуального размышления и проявления творческих способностей, стимулируя «действование» персонажа в новой ситуации, что способствует совершенствованию регулятивных навыков, в том числе – в эмоциональном плане, и развитию творческого мышления.

Рефлексивно-аналитический этап позволяет еще более глубоко осмыслить и оценить возникшие эмоциональные ряды, повысить способность к самоконтролю.

И, наконец, *завершающий этап выходной диагностики* позволяет зафиксировать положительную динамику в уровне развития эмоционального интеллекта обучающихся.

Возможность международной адаптации методики. Результаты исследования показали, что сторителлинг эффективен в частной школе Казахстана. Учитывая схожие аспекты и причины, следует констатировать, что существует возможность адаптации этой методики в условия сельских школах России:

– небольшое количество учеников в частных школах Казахстана и в сельских школах России позволяет учителю уделять индивидуальное внимание каждому обучающемуся [Концепция развития … , 2026; Тыпаева, 2018; Сартакова, 2018; Ефлова, 2025];

– гибкий и индивидуализированный подход к обучению, позволяющий учитывать эмоциональные потребности каждого ученика [Джубанова, 2010, с.121; Байбородова, 2011; Бадашкеев, 2016; Свило, 2020; Особенности организации ... , 2025];

– образовательная идеология, программа и творческие подходы сельских школ России схожи с теми, что применяются в частных школах Казахстана (например, изучение произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка») [Шашкина, 2018, с. 123–127; Абылкасымова, 2012; Коршунова, 2025; Перепелкина, 2021; 2025];

– подготовка учителей для сельских и частных школ, требующая владения сходными технологиями обучения [Волчегорская, 2022; Миронова, 2023].

Адаптация будет эффективна для развития эмоционального интеллекта учащихся, улучшения социальных навыков и повышения критического мышления за счёт применения технологии сторителлинга.

Заключение

В условиях современного информационного общества эмоциональный интеллект считается важным фактором успешной социализации и личностного развития человека, не менее важным, чем уровень интеллектуальных способностей человека. С этой точки зрения, сторителлинг является эффективной педагогической технологией,

позволяющей целенаправленно развивать эмоциональный интеллект на уроках литературы. Работая с литературными текстами, особенно с произведениями, раскрывающими внутренний мир вымышленных персонажей и сложные моральные дилеммы, школьники учатся распознавать и регулировать свои эмоции, понимать и уважать чувства других людей, а также повышают эмпатию и улучшают навыки социального общения. Дополнением к этому является способствование сторителлинга тренировке аналитико-рефлексивных возможностей школьников для выполнения самоанализа, самопознания, что представляется особо важным с точки зрения развития субъектности обучающихся и умения адаптации к разнообразным жизненным ситуациям.

Чтобы обеспечить эффективное применение сторителлинга, важно выполнение комплекса педагогических условий, задающих определенные границы применимости, или «нормативные рамки» использования данной технологии. Целевые ориентиры применения рассказа должны быть согласованы с его содержанием и видами деятельности, в которые вовлекаются школьники для достижения поставленных образовательных целей, в том числе связанных с развитием составляющих эмоционального интеллекта. В статье на примере использования технологии сторителлинга при изучении произведения «Капитанская дочка» показано, как можно организовать деятельность по распознаванию, управлению эмоциями, а также их оценке. Содержание историй должно быть подобрано с учетом возрастной специфики школьников, проверяться на критерии эмоциональной насыщенности и воспитательного потенциала. Только в этих случаях можно надеяться на запланированный эффект от применения сторителлинга.

Образовательная среда должна быть безопасной и благоприятной для создания нужной атмосферы, способствующей свободному обсуждению своих эмоций обучающимися. Методическое обеспечение – план урока, вопросы обсуждения, творческие упражнения, связанные с историями, должны быть подготовлены заранее. Решающую роль для развития эмоционального интеллекта играют профессиональные компетенции педагога – владение техникой сторителлинга, эмоциональная компетентность, готовность к импровизации. Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности учащихся, индивидуализировать задания, адаптироваться к эмоциональным потребностям подростков. Наконец, проводя рефлексию и анализ в конце урока, учащиеся ориентируются на анализ своего опыта, эмоций, реакций и даже оценивание компонентов эмоционального интеллекта.

Данные условия логически связаны с теоретической основой:

каждый компонент эмоционального интеллекта (самопознание, самоуправление, эмпатия, социальные навыки) в сочетании с этапами уроков в режиме технологии сторителлинга становится практическим навыком.

Изучение произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка» с использованием технологии сторителлинга имеет особое значение в формировании эмоциональной грамотности учащихся и развитии их личностных способностей, необходимых для жизненного успеха. Сюжетная линия произведения и эмоциональный опыт персонажей позволяют учащимся глубоко осознать такие ценности, как моральный выбор, ответственность, честь и сострадание, и связать их со своим жизненным опытом.

Адаптивное применение данной методики в условиях сельских школ России повышает эффективность процесса обучения и создаёт благоприятные условия для индивидуальной работы с учащимися в малокомплектных классах.

В целом проведённое исследование выявило результативные пути развития эмоционального интеллекта школьников на уроках литературы при сочетании теоретических основ и практических возможностей технологии сторителлинга.

Библиографичсекий список

1. Абылкасымова А. Е. Содержание образования и школьный учебник: методические аспекты / А. Е. Абылкасымова, М. В. Рыжаков. Москва : Арсенал образования, 2012. 224 с.

2. Андреева В. Г. Трактовка романа «Капитанская дочка» А. С. Пушкина в исследованиях зарубежных ученых // Вестник Костромского государственного университета. 2024. Т. 30, № 3. С. 61–67.

3. Багрецова Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 25–38.

4. Бадашкеев М. В. Психологические особенности сельских школьников // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. Т. 5, № 5В. С. 215–221.

5. Байбородова Л. В. Сельская школа как социокультурный и педагогический феномен. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2025. 301 с.

6. Барисо Дж. EQ. Эмоциональный интеллект на практике. Как управлять своими эмоциями и не позволять им управлять вами / пер. на русский язык. Москва : Эксмо, 2021. 240 с.

7. Борг Дж. Секреты общения. Магия слов / пер. с англ. М. Чомахидзе-Доронина ; науч. ред. и авт. предисл. к рус. изд. В. Никишин. Москва : Претекст, 2017. 181 с.

8. Борг Дж. Сила убеждения: искусство оказывать влияние на людей / пер. с англ. Т. Лекаревой ; авт. предисл., науч. ред. Т. Кабаченко. 3-е изд., стер. Москва : Претекст, 2009. 307 с.

9. Волчегорская Е. Ю. Развитие эмоциональной сферы младших школьников в условиях дополнительного образования // Педагогика сельской школы. 2022. № 4 (14). С. 81–91.

10. Галло К. Искусство сторителлинга. Как создавать истории, которые попадут в самое сердце аудитории. Москва : Эксмо, 2021. 340 с.

11. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с анг. 11-е изд. Москва : Альпина Паблишер, 2020. 301 с.

12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить большее, чем IQ / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва : МИФ, 2025. 544 с.

13. Джубанова Г. Д. Принципы внутришкольного управления в частной школе // Менеджмент в образовании. 2010. № 4. С. 116–122.

14. Джубанова Г. Д. Развитие частной школы как автономной организации в условиях трансформации общеобразовательной системы // Вестник КазНПУ им. Абая. Сер. Педагогические науки. 2011. № 1. С. 101–103.

15. Ефлова З. Б. Актуальные вопросы развития российской сельской школы // Педагогика сельской школы. 2025. № 3 (25). С. 80–98.

16. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы, утвержденная Постановлением Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. URL: https://zakon.uchet.kz/rus/history/P2300000249/25.04.2025 (дата обращения: 19.01.2026).

17. Коршунова О. В. Педагогика сельской школы как научная теория // Педагогика сельской школы. 2025. № 2 (24). С. 5–25.

18. Люсин Д. В. // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва : Институт Психологии РАН, 2009. С. 264–278.

19. Макарова В. В. Сторителлинг как технология формирования компетентности социального взаимодействия будущих менеджеров / В. В. Макарова, М. Г. Сергеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 08. С. 114–124.

20. Миронова А. Н. Подготовка учителей сельских школ к использованию субъектно-ориентированных технологий // Педагогика сельской школы. 2023. № 4 (18). С. 113–127.

21. Молдабек К. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения / К. Молдабек, М. Т. Алимбаев, Р. И. Кенжебекова // The scientific heritage. 2020. № 44 4(44). С. 55–58.

22. Особенности организации педагогического процесса в сельской школе // Образовательный портал «Справочник». URL https://spravochnick.ru/pedagogika/osobennosti_organizacii_pedagogicheskogo_processa_v_selskoy_shkole/ (дата обращения: 05.01.2026).

23. Перепелкина Л. П. Изучение литературы в современной школе : монография. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. 156 с.

24. Перепелкина Л. П. Расширение представлений учащихся о теоретико-литературных понятиях на уроках развития речи в условиях сельской школы // Педагогика сельской школы. 2025. № 2 (24). С. 73–85.

25. Подрезова А. В. Сторителлинг как эффективный инструмент обучения, развития креативного мышления и речи на уроках русского языка // Молодой ученый. 2024. № 04 (503). С. 203–204.

26. Сартакова Е. Е. Тенденции становления сельской школы в условиях социокультурной модернизации образования / Е. Е. Сартакова, Е. П. Еретнова // Педагогика сельской школы. 2024. № 1 (19). С. 36–52.

27. Свило Я. В. Эмоциональный интеллект как социально-психологический ресурс личности подростков, проживающих в сельской местности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. С. 9–21.

28. Тыпаева О. В. Организационно-педагогические условия развития современной сельской школы // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. 2018. № 10 (18). С. 46–47.

29. Уалиева Н. Т. Психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы студентов на основе компетентностного подхода. Алматы : Казахский нац. пед. уни-т им. Абая, 2016. 192 с.

30. Челнокова Е. А. Сторителлинг как технология эффективных коммуникаций / Е. А. Челнокова, С. Н. Казначеева, К. Б. Кдлинкинд, И. М. Григорян // Перспективы науки и образования. 2017. № 5. С. 6–8.

31. Шашкина Г. З. Русская литература : учебник для 8 кл. общеобр. школ / Г. З. Шашкина, О. Анищенко, В. Шмельцер. Алматы : Мектеп, 2018. 128 с.

32. Emerson Caryl. Grinev's Dream: The Captain's Daughter and a Father's Blessing. Slavic Review, 1981, vol. 40, № 1. Pp. 60–76.

Reference list

1. Abylkasymova A. E. Soderzhanie obrazovanija i shkol'nyj uchebnik: metodicheskie aspekty = Content of education and school textbook: methodological aspects / A. E. Abylkasymova, M. V. Ryzhakov. Moskva : Arsenal obrazovanija, 2012. 224 s.

2. Andreeva V. G. Traktovka romana «Kapitanskaja dochka» A. S. Pushkina v issledovanijah zarubezhnyh uchenyh = Interpretation of the novel «The Captain's Daughter» by A. S. Pushkin in the studies of foreign scientists // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. T. 30, № 3. S. 61–67.

3. Bagrecova N. V. Storitelling v obuchenii inostrannomu jazyku: kljuchevye aspekty = Storytelling in teaching a foreign language: key aspects // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2020. № 2. S. 25–38.

4. Badashkeev M. V. Psihologicheskie osobennosti sel'skih shkol'nikov = Psychological features of rural schoolchildren // Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2016. T. 5, № 5B. S. 215–221.

5. Bajborodova L. V. Sel'skaja shkola kak sociokul'turnyj i pedagogicheskij fenomen = Rural school as a sociocultural and pedagogical phenomenon. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2025. 301 s.

6. Bariso Dzh. EQ. Jemocional'nyj intellekt na praktike. Kak upravljat' svoimi jemocijami i ne pozvoljat' im upravljat' vami = EQ. Emotional intelligence in practice.

How to manage your emotions and not let them control you / per. na russkij jazyk. Moskva : Jeksmo, 2021. 240 s.

7. Borg Dzh. Sekrety obshhenija. Magija slov = Communication secrets. Magic of words / per. s angl. : M. Chomahidze-Doronina ; nauch. red. i avt. predisl. k rus. izd. Valerij Nikishin. Moskva : Pretekst, 2017. 181 s.

8. Borg Dzh. Sila ubezhdenija: iskusstvo okazyvat' vlijanie na ljudej = The power of persuasion: the art of influencing people / per. s angl. T. Lekarevoj ; avt. predisl., nauch. red. T. Kabachenko. 3-e izd., ster. Moskva : Pretekst, 2009. 307 s.

9. Volchegorskaja E. Ju. Razvitie jemocional'noj sfery mladshih shkol'nikov v uslovijah dopolnitel'nogo obrazovanija = Development of the emotional sphere of primary schoolchildren in conditions of additional education // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2022. № 4 (14). S. 81–91.

10. Gallo K. Iskusstvo storitellinga. Kak sozdavat' istorii, kotorye popadut v samoe serdce auditorii = The art of storytelling. How to create stories that go to the heart of the audience. Moskva : Jeksmo, 2021. 340 s.

11. Goulman D. Jemocional'noe liderstvo. Iskusstvo upravlenija ljud'mi na osnove jemocional'nogo intellekta = Emotional leadership. The art of emotional intelligence-based human management / per. s ang. 11-e izd. Moskva : Al'pina Pablisher, 2020. 301 s.

12. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'shee, chem IQ = Emotional intelligence. Why it might mean more than IQ / per. s angl. A. P. Isaevoj. Moskva : MIF, 2025. 544 s.

13. Dzhubanova G. D. Principy vnutrishkol'nogo upravlenija v chastnoj shkole = Principles of in-school management in private school // Menedzhment v obrazovanii. 2010. № 4. S. 116–122.

14. Dzhubanova G. D. Razvitie chastnoj shkoly kak avtonomnoj organizacii v uslovijah transformacii obshheobrazovatel'noj sistemy = The development of private school as an autonomous organization in the context of the transformation of the general education system // Vestnik KazNPU im. Abaja. Ser. Pedagogicheskie nauki. 2011. № 1. S. 101–103.

15. Eflova Z. B. Aktual'nye voprosy razvitija rossijskoj sel'skoj shkoly = Topical issues of the development of the Russian rural school // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2025. № 3 (25). S. 80–98.

16. Koncepcija razvitija doshkol'nogo, srednego, tehnicheskogo i professional'nogo obrazovanija Respubliki Kazahstan na 2023–2029 gody, utverzhdennaja Postanovleniem Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 28 marta 2023 goda № 249 = The concept for the development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029, approved by Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 № 249. URL: https://zakon.uchet.kz/rus/history/P2300000249/25.04.2025 (data obrashhenija: 19.01.2026).

17. Korshunova O. V. Pedagogika sel'skoj shkoly kak nauchnaja teorija = Rural school pedagogy as a scientific theory // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2025. № 2 (24). S. 5–25.

18. Ljusin D. V. // Social'nyj intellekt: teorija, izmerenie, issledovanija = Social intelligence: theory, measurement, research / pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova. Moskva : Institut Psihologii RAN, 2009. S. 264–278.

19. Makarova V. V. Storitelling kak tehnologija formirovanija kompetentnosti social'nogo vzaimodejstvija budushhih menedzherov = Storytelling as a technology for building the competence of social interaction of future managers / V. V. Makarova, M. G. Sergeeva // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2024. № 08. S. 114–124.

20. Mironova A. N. Podgotovka uchitelej sel'skih shkol k ispol'zovaniju sub#ektno-orientirovannyh tehnologij = Training rural school teachers to use subject-oriented technologies // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2023. № 4 (18). S. 113–127.

21. Moldabek K. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii v processe obuchenija = Formation of communicative competence in the course of training / K. Moldabek, M. T. Alimbaev, R. I. Kenzhebekova // The scientific heritage. 2020. № 44 4(44). S. 55–58.

22. Osobennosti organizacii pedagogicheskogo processa v sel'skoj shkole = Peculiarities of the organization of the pedagogical process in rural school // Obrazovatel'nyj portal «Spravochnik». URL https://spravochnick.ru/pedagogika/osobennosti_organizacii_pedagogicheskogo_processa_v_selskoy_shkole/ (data obrashhenija: 05.01.2026).

23. Perepelkina L. P. Izuchenie literatury v sovremennoj shkole = Studying literature in modern school : monografija. Penza : Izd-vo PGU, 2021. 156 s.

24. Perepelkina L. P. Rasshirenie predstavlenij uchashhihsja o teoretiko-literaturnyh ponjatijah na urokah razvitija rechi v uslovijah sel'skoj shkoly = Expanding students' ideas about theoretical and literary concepts in the lessons of speech development in rural schools // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2025. № 2 (24). S. 73–85.

25. Podrezova A. V. Storitelling kak jeffektivnyj instrument obuchenija, razvitija kreativnogo myshlenija i rechi na urokah russkogo jazyka = Storytelling as an effective tool for teaching, developing creative thinking and speech in Russian language lessons // Molodoj uchenyj. 2024. № 04 (503). S. 203–204.

26. Sartakova E. E. Tendencii stanovlenija sel'skoj shkoly v uslovijah socio-okul'turnoj modernizacii obrazovanija = Trends in the formation of rural school in the context of socio-cultural modernization of education / E. E. Sartakova, E. P. Eretnova // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2024. № 1 (19). S. 36–52.

27. Svilo Ja. V. Jemocional'nyj intellekt kak social'no-psihologicheskij resurs lichnosti podrostkov, prozhivajushhih v sel'skoj mestnosti = Emotional intelligence as a socio-psychological resource of the personality of adolescents living in rural areas // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. № 6. S. 9–21.

28. Typaeva O. V. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija razvitija sovremennoj sel'skoj shkoly = Organizational and pedagogical conditions for the development of modern rural school // Informacija i obrazovanie: granicy kommunikacij INFO. 2018. № 10 (18). S. 46–47.

29. Ualieva N. T. Psihologo-pedagogicheskie uslovija organizacii samostojatel'noj raboty studentov na osnove kompetentnostnogo podhoda = Psychological and pedagogical conditions for organizing independent work of students based on a competency-based approach. Almaty : Kazahskij nac. ped. un-t im. Abaja, 2016. 192 s.

30. Chelnokova E. A. Storitelling kak tehnologija jeffektivnyh kommunikacij = Storytelling as an effective communications technology / E. A. Chelnokova, S. N. Kaznacheeva, K. B. Kdlinkind, I. M. Grigorjan // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2017. № 5. S. 6–8.

31. Shashkina G. Z. Russkaja literatura = Russian literature : uchebnik dlja 8 kl. obshheobr. shkol / G. Z. Shashkina, O. Anishhenko, V. Shmel'cer. Almaty : Mektep, 2018. 128 s.

32. Emerson Caryl. Grinev's Dream: The Captain's Daughter and a Father's Blessing. Slavic Review, 1981, vol. 40, № 1. Pp. 60–76.

Статья поступила в редакцию 22.12.2025; одобрена после рецензирования 27.01.2026; принята к публикации 26.02.2026.
The article was submitted 22.12.2025; approved after reviewing 27.01.2026; accepted for publication 26.02.2026.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Научная статья
УДК 159.99
DOI: 10.20323/2686-8652-2026-1-27-84
EDN: ODJQEJ

Профилактика эмоционального выгорания педагогов в условиях трансформации образовательных организаций

Ирина Владимировна Серафимович[1], Анна Ильинична Салова[2], Мария Ильинична Салова[3]
[1]Кандидат психологических наук, доцент, и. о. ректора, Институт развития образования Ярославской области. 150014, г. Ярославль, ул. Богдановича, 16
[2]Помощник исследователя, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11/9
[3]Помощник исследователя, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20
[1]iserafimovich@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0740-5145
[2]any-salova@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0009-3692-7864
[3]mash-a-kumi@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-3296-5615

Аннотация. Трансформационные процессы укрупнения образовательных организаций в комплексы в разных субъектах РФ становятся одним из условий повышения качества образования. Обосновывается ключевое значение когнитивных ресурсов для совладания с последствиями хронического стресса в виде эмоционального выгорания на разных этапах: перед началом функционирования и в первый год работы образовательных комплексов.

Представлены результаты эмпирического исследования проявлений эмоционального выгорания, а также когнитивных ресурсов для их преодоления. Выборку составили: кадровый резерв руководителей образовательных комплексов (n=92), фокус-группа экспертов (n=10), педагоги (n=112) образовательных организаций Ярославской области, все респонденты в возрасте 21–70 лет.

Показано, что присутствие согласованности в представлениях руководителей разного уровня о ресурсах в виде позитивной мотивации и целеполагания (как составляющих психологической системы деятельности), которые необходимы для преодоления эмоционального выгорания на начальных этапах создания образовательных комплексов, создает предпосылки для взаимодополняющих управленческих решений, интеграции городского и сельского социума.

© Серафимович И. В., Салова А. И., Салова М. И., 2026

Выявлены отличия в проявлениях эмоционального выгорания в период реорганизации образовательных учреждений в зависимости от стажа работы: деперсонализация ярче выражена у молодых педагогов, а редукция личных достижений – у представителей со стажем. Установлены некоторые половые отличия в проявлениях эмоционального выгорания: уровень эмоционального истощения существенно выше у женщин, чем у мужчин. Доказано, что усиление оптимизма напрямую связано со снижением проявлений эмоционального выгорания – уменьшением напряжения, резистенции, истощения, личной отстраненности, равнодушия, цинизма и повышением ответственности, эмпатии, соблюдения профессиональных норм.

Предлагаются рекомендации по профилактике эмоционального выгорания и психолого-педагогическому сопровождению педагогических работников при реорганизации образовательных организаций путем укрупнения с учетом компонентов психологической системы деятельности: мотивационной сферы и целеполагания, общей и интегрирующей разные контексты информационной основы и программы деятельности, а также готовности к освоению новых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; когнитивный ресурс; оптимизм; педагоги; трансформации образовательных организаций; образовательные комплексы

Для цитирования: Серафимович И. В., Салова А. И., Салова М. И. Профилактика эмоционального выгорания педагогов в условиях трансформации образовательных организаций // Педагогика сельской школы. 2026. № 1 (27). С. 84–113. http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-84. https://elibrary.ru/ODJQEJ.

FEATURES OF TEACHER TRAINING FOR RURAL SCHOOL

Original article

The prevention of teachers' emotional burnout in the context of the transformation of educational organizations

Irina V. Serafimovich[1], Anna I. Salova[2], Maria I. Salova[3]
[1]Candidate of psychological sciences, associate professor, acting rector, Institute for education development in the Yaroslavl Region. 150014, Yaroslavl, Bogdanovich st., 16
[2]Researcher assistant, Lomonosov Moscow state university. 125009, Moscow, Mokhovaya st., 11/9
[3]Researcher assistant, National research university Higher School of Economics. 101000, Moscow, Myasnitskaya st., 20
[1]iserafimovich@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0740-5145
[2]any-salova@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0009-3692-7864
[3]mash-a-kumi@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-3296-5615

Abstract. The transformation processes of consolidating educational institutions into complexes in various regions of the Russian Federation are becoming one of the conditions for improving the quality of education. The key importance of cognitive resources for coping with the consequences of chronic stress in the form of emotional burnout at different stages is substantiated: before the start of operation and in the first year of work of educational complexes.

The results of the empirical study on manifestations of emotional burnout and cognitive resources to overcome them are presented on a sample of the personnel reserve of heads of educational complexes (n=92), a focus group of experts (n=10), teachers (n=112) of educational organizations in the Yaroslavl region, all respondents aged 21 to 70 years.

It has been shown that the existing consensus among managers at different levels regarding the resources necessary to overcome emotional burnout in the form of positive motivation and goal setting (as components of the psychological system of activity) in the initial stages of creating educational complexes creates the prerequisites for complementary management decisions.

Differences in the manifestations of emotional burnout during the reorganization of educational institutions were identified depending on the period of service: among experienced and young teachers, depersonalization is more pronounced among young teachers, while the reduction of personal achievements is more pronounced among teachers with experience. Some gender differences in the manifestations of emotional burnout have been established: the level of emotional exhaustion is significantly higher in women than in men. It has been proven that increased optimism is directly related to a decrease in the manifestations of emotional burnout – a reduction in tension, resistance, exhaustion, personal detachment, indifference, cynicism, and an increase in responsibility, empathy, and compliance with professional standards.

Recommendations are offered for preventing emotional burnout and psychological and pedagogical support for teaching staff during the reorganization of educational institutions through consolidation, taking into account the components of the psychological system of activity: the motivational sphere and goal setting, the general and integrating information base and the activity program that encompasse different contexts, as well as readiness to acquire new professional competencies.

Key words: emotional burnout; cognitive resources; optimism; teachers; transformations of educational organizations; educational complexes

For citation: Serafimovich I. V., Salova A. I., Salova M. I. The prevention of teachers' emotional burnout in the context of the transformation of educational organizations. *Pedagogy of rural school. 2026; 1(27): 84–113. (In Russ.).* http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-84. https://elibrary.ru/ODJQEJ.

Введение

В российском образовании периодически возникают и реализуются идеи создания образовательных комплексов для решения разных приоритетных задач на уровне государства: обеспечения преемственности и «бесшовного» перехода на разных уровнях образования [Совершенствование управления … , 2023], эффективности использования ресурсов [Бахарева, 2024; Чернышев, 2019], оптимальной конкуренции для повышения качества образования [Чернышев, 2019], развития сетевого взаимодействия [Ардабацкая, 2013; Юдаева, 2024], расширения компетенций специалистов, работающих в комплексах [Данилина, 2023; Вышиваная, 2024], совершенствования качества образования [Образование сегодня … , 2025; Современные педагогические … , 2025].

Современные исследования показывают, что создание и организация функционирования образовательных комплексов требуют от их руководителей приобретения новых компетенций для решения ряда проблем: риска разобщенности и конфликтов между педагогами, сложности единого управления большим количеством сотрудников и обучающихся, недостаточной готовности к новой организации собственной деятельности и деятельности коллектива [Богуславский, 2021; Рубцов, 2023].

Необходимо отметить, что в Ярославской области (с общей численностью более 20-ти тысяч педагогов) процесс создания образовательных комплексов состоял из двух этапов: пилотного – 6 образовательных комплексов (конец 2024 года – начало 2025 года) и основного – 86 комплексов (октябрь 2025 года). Не вызывает сомнений, что такое реорганизация функционирования сопровождается высокими эмоциональными нагрузками [Пряжников, 2014], которые, в свою очередь, могут в том числе стать предиктором эмоционального и профессионального выгорания. Особенно это является важным для педагогов, работающих на сельских территориях, для которых характерна: высокая когнитивная и психоэмоциональная нагрузка в условиях малочисленности контингента и необходимости совмещать преподавание нескольких дисциплин; потребность в повышенной общественной и социальной нагрузке для построения пространства партнерства и сотрудничества, а также создания условий для равных возможностей для каждого ребенка, что подразумевает гибкие навыки коммуникации и профессиональную самоотдачу; участие в интеграции основного и дополнительного образования, требующее постоянного повышения квалификации и необходимости самосовершенствования в существенно разных направлениях профессиональной педагогической деятельности. Л. В. Байбородова, обобщая результаты исследований, подчерки-

вает, что особенности сельской образовательной организации определяются несколькими факторами: удаленностью от районных и городских центров; социально-экономическими условиями местности; демографическими и социально-культурными особенностями (производство, уровень образованности и занятости жителей, особенности культурного и природного окружения [Образование сегодня … , 2025; Современные педагогические … , 2025]. Каждая из вышеуказанных профессиональных или социальных особенностей требует постоянного восполнения ресурсов и преодоления профессионального выгорания, что тоже не всегда возможно ввиду отсутствия развитой инфраструктуры, финансово-экономических и иных возможностей.

Наблюдение за феноменом выгорания с житейской точки зрения и обращение к данным СМИ дает основания обозначить главные причины этого явления: недовольство созданными условиями труда, несправедливым отношением к сотруднику; отсутствие позитивной обратной связи, сжатые сроки выполнения работ, перегруженность задачами и коммуникацией; неопределенность и нестабильность в работе. Подвергается обсуждению и вопрос финансовых «потерь» по причине профессионального выгорания, которые могут составлять около 9 % ВВП [Ермакова, 2025]. В опросе информагентства ТАСС подчеркивается, что больше половины россиян сталкиваются с эмоциональным выгоранием, которое выше у женщин и субъектов с высшим образованием, причем менее чем в 30 % случаев сотрудники обращаются к руководству за помощью. В то же время педагоги считают, что преодолевать выгорание помогают общие дела и работа в команде [Редакция сайта ТАСС …, 2025].

Рассматривая данный феномен с научной точки зрения, дадим краткую историческую справку. Термин «выгорание» (burnout) введен американским психиатром Дж. Фрейденбергом в 1970-х для описания психологического состояния здоровых людей, находящихся в постоянном эмоциональном напряжении при выполнении профессиональных обязанностей [Freudenberger, 1974]. В группу риска включены специалисты типа профессии «человек – человек». Другими словами – преподаватели, медицинские работники, менеджеры, работники социальных служб и др. В медицине профессиональное выгорание синонимично термину профессиональное физическое и эмоциональное истощение (occupational physical and emotional exhaustion state) и определяется как истощение, вызванное длительными проблемами, связанными с работой [Harmonized definition … , 2021]. В психологии выгорание понимается как дезадаптационный феномен, проявляющийся на всех

уровнях функционирования личности. С. Маслач предложила трехкомпонентную модель выгорания как синдрома, включающего эмоциональное истощение (сниженную активность, вялость, подавленность, опустошенность, раздражительность, потребность в уединении), деперсонализацию (характеризуется формальностью взаимодействия с коллегами, негативным отношением к окружающим, безразличием к ним), редукцию личных достижений (кажущееся отсутствие перспектив роста, заниженная оценка своих возможностей) [Maslach, 1998]. В 1989 году Маттиас и Бурич описали динамику развития синдрома выгорания. Так, латентные симптомы начальной стадии предполагают заинтересованность (гиперактивность, добровольная сверхурочная работа, отказ от собственных потребностей) и дальше – истощение (хроническая усталость, недосыпание). Второй этап – потеря увлеченности, выражающаяся в сокращении контактов с клиентами, холодность и потеря эмпатии к другим людям, негативное отношение к работе, концентрация на собственных желаниях, неутоленная жажда признания, конфликты с сотрудниками. Третий этап – присвоение вины – характеризуется заниженной самооценкой, жалостью к себе, ощущением слабости и элементами агрессии (нетерпимость к другим, неспособность к компромиссам, повышенная конфликтность). Падает работоспособность (ослабление памяти, внимания, неорганизованность), мотивация; повышается сопротивление любым нововведениям, ригидное мышление. Эмоции притупляются. На уровне психосоматических реакций – ослабление иммунной системы, нарушения сна, изменение веса и др. Предпоследний этап – отчаяние – характеризуется негативным отношением к жизни, чувством безнадежности, навязчивыми мыслями о самоубийстве, далее наступает депрессия [Burisch, 1989].

К факторам выгорания, в свою очередь, относят такие характеристики личности, как идеалистичность, импульсивность, неуверенность в себе, чувствительность [Keinan, 1987]. В качестве особенностей специалистов, подверженных выгоранию, выделяют сильную мотивацию на успех при постоянном эмоциональном напряжении [Pines, 1988], недостатке положительной обратной связи и отсутствии четких критериев выполняемой деятельности [Maslach, 1998].

В отечественной психологии выгорание определяют как механизм психологической защиты от психотравмирующих воздействий, выработанный личностью и проявляющийся в полном или частичном подавлении эмоций («понижении их энергетики») [Бойко, 1996]. Психологическая защита только на небольшое время восстанавливает взаимодействие личности и среды, уменьшая напряжение, однако по-

сле этого психологическая защита интенсифицирует перегрузки и тем самым только усиливает выгорание, в силу чего разрушается система саморегуляции личности [Орёл, 2006]. При этом одним из механизмов противодействия выгоранию является ценностно-смысловая регуляция [Водопьянова, 2005; 2011], позволяющая через нахождение смысла жизни и удовлетворенность самореализацией быть эффективным в различных сферах жизнедеятельности.

Нельзя не отметить, что интерес ученых начинают привлекать не только общие, универсальные механизмы эмоционального выгорания (СЭВ), но и точечные нейрокогнитивные корреляты его отдельных компонентов и фаз. Продолжительные профессиональные перегрузки приводят к трудностям в регуляции системы «гипоталамус – гипофиз – надпочечники», которые выражаются в постепенной утрате способности обеспечивать адекватное реагирование на повторяющиеся стрессовые воздействия. Это приводит к изменениям лобно-подкорковых и лобно-лимбических связей, за чем идут морфологические изменения в структурах мозга. В результате, на определенном этапе у человека наблюдается снижение способности к адекватной оценке собственного состояния – этот этап является качественным переходом проявлений выгорания из внутреннего психологического пространства личности на уровень профессиональной самореализации [Луковцева, 2025, с. 164].

Исследования российской команды авторов под руководством А. А. Реан на выборке педагогов из разных регионов (порядка 8000 человек) показали, что наиболее высокие показатели профессионального выгорания имеют преподаватели литературы, русского языка, истории, информатики, математики, физики и иностранных языков, а самые низкие характерны для учителей физической культуры и педагогов дополнительного образования (значимые отличия). Авторы выделили психологические ресурсы в виде 24-х «сильных сторон личности» и показали, что у педагогов дополнительного образования такими ресурсами являются креативность и духовность, у преподавателей физической культуры – настойчивость, энергичность, лидерство, самоконтроль и юмор. При этом люди, дающие математически обусловленные знания, оказались наиболее уязвимыми в области развитости сильных сторон личности, стимулирующих психологическую жизнестойкость и противодействующих профессиональному выгоранию. Авторы предлагают разработать комплекс мер по формированию психологического благополучия педагогов и обучению способам противодействия профессиональному выгоранию [Реан, 2024].

Научные данные, посвященные сравнению эмоционального выгорания педагогов разных уровней образования показали, что педагоги школ в целом имеют более высокий уровень психического выгорания и психоэмоционального истощения, деперсонализации, чем воспитатели [Филиппова, 2014]. Кроме того, учителя менее эмоционально стабильны, чувствительны, материально мотивированы, конформны, но имеют большую выраженность таких характеристик, как «беспечность», «внутренняя напряженность» и «утонченность». Корреляционный анализ установил, что для выборки воспитателей характерны взаимосвязи психического выгорания с личностными чертами – «подозрительность» и «внутренняя напряженность», а для учителей специфичны корреляции с факторами «чувственность», «потребность в установлении тесных контактов», «потребность в выполнении общественно значимой работы», «авторитарный стиль педагогического общения» и «информационный стиль педагогического общения». Структурный анализ показал, что индивидуальными детерминантами психического выгорания в деятельности воспитателей выступают следующие компоненты: личностная черта «подозрительность» и мотивационные особенности «потребность в признании» и «потребность в творчестве», «самомотивация», а у учителей – «внутренняя напряженность», «чувственность», «эмоциональная стабильность». Общими детерминирующими факторами психического выгорания для рассматриваемых групп педагогов являются: «открытость», «беспечность» и «потребность в выполнении общественно значимой работы».

Описывая ситуации профессиональной деятельности педагога как специалиста помогающей профессии, ученые обозначают так называемую «непреходящую стрессогенность» [Черникова, 2024, с. 18–19], которая характеризуется: повседневными физическими перегрузками (низкая зарплата вынуждает увеличивать время работы); необходимостью в большей степени ориентироваться на стандарты деятельности, а не на творческий подход; наличием составляющей служения и самоотверженности и одновременно невысоким социальным статусом; незащищенностью от грубого, агрессивного поведения со стороны других участников образовательных отношений; негативными переживаниями по поводу бессилия в связи с неблагоприятными прогнозами и трудностью оказания помощи.

Таким образом, российские и зарубежные ученые едины в понимании того, что недостаток ресурсов для выполнения требований деятельности приводит к эмоциональному и профессиональному выгоранию. Показано, что специальные внешние условия, такие как социально-психологическая под-

держка, могут снижать проявления эмоционального выгорания [Реан, 2024; Psychological burnout … , 2021]. При этом велика роль и внутренних ресурсов, поскольку «сформированная субъектная позиция определяет весь стиль индивидуальной жизни, обуславливая отношение к различным проблемам и ситуациям, в которых может оказаться человек, отношение к другим людям и самому себе» [Шадриков, 2023, с. 35–36].

Обосновано, что обуславливают меньшую вероятность эмоционального выгорания такие внутренние ресурсы, как: высокий уровень самооценки [Бодров, 2000], когнитивное переосмысление жизни, умение находить смыслы в прошлом, настоящем и будущем времени [Водопьянова, 2011], адекватная оценка своих сил и возможностей на текущий момент времени [Савельева, 2019], развитие интегративного качества субъекта деятельности – транспективности и транспрофессиональных компетенций [Психологические особенности … , 2020], высокий уровень когнитивной эмпатии [Wink, 2021], согласованность в системе смысложизненных ориентаций, преобладание духовных ценностей, субъект-субъектная направленность и творческий подход при решении трудных жизненных ситуаций [Пряжников, 2014], субъективный контроль и потребность к самоактуализации на начальных этапах работы и механизмы психологических защит в период зрелости [Овчарова, 2006], вовлеченность в работу [Maslach, 2001], сформированность мышления в целом [Examining the mediating … , 2021], гибкие стили мышления и поведения в критических ситуациях [Орёл, 2006], уровень и ресурсность профессионального педагогического мышления [Савельева, 2019; Кашапов, 2020; 2024; Орёл, 2006], которое позволяет сопоставлять собственные силы и возможности, развивать недостающие навыки и компетенции, адекватно оценивать опыт и оптимально выбирать уровень ответственности.

Одним из внутренних ресурсов, детерминирующих противодействие выгоранию, многими авторами рассматривается оптимизм и его различные проявления [Бойко, 1996; Водопьянова, 2011; Орёл, 2006; Кашапов, 2024; Посохова, 2023, Mood, burnout … , 2021]. Вопросы взаимодействия личности с внешним миром, поднятые А. Ф. Лазурским [Лазурский, 1924], приобретают особую актуальность в рамках настоящего исследования. Концепция уровней взаимодействия эндо- и экзопсихики предполагает как пассивное приспособление личности к среде, которое может обладать разной эффективностью, так и преобразование среды в соответствии с возможностями и потребностями. Последнее реализуется при высоком уровне креативности, широком спектре интересов и компетенций, ориентации на высшие ценности

и координации психических элементов, оптимистично-позитивном взаимодействии с реальностью.

Тезисно отметим, что в толковых словарях русского языка оптимизм определяется как «бодрое и жизнерадостное мироощущение, при котором человек во всём видит светлые стороны, верит в будущее, в успех, в то, что в мире господствует положительное начало, добро» [Ожегов, 1992, с. 455], подчеркивается два контекста рассмотрения оптимизма – «философское воззрение, считающее, что развитие жизни идет по пути совершенствования и утверждающее преобладание в мире добра над злом» и «склонность во всем в жизни видеть хорошие стороны, верить в успех, в благополучный исход» [Толковый словарь].

Говоря о понятии оптимизма в психологических исследованиях, мы также обнаруживаем разные точки зрения. Одни говорят о трех ключевых аспектах развития оптимизма: на деятельностном (поведенческом), эмоциональном и когнитивном уровнях [Андреева, 2023]. Другие вводят термин диспозиционного оптимизма как когнитивной установки, включающей совокупность общих ожиданий относительно будущего, проявляющихся в вере в преобладание хороших событий над плохими [Гордеева, 2021, с. 35]. Здесь же отмечается, что диспозиционный оптимизм связан с меньшим риском развития депрессии, лучшим физическим здоровьем и отношениями с другими. Третьи характеризуют оптимизм как отражение ценностной стороны мировосприятия, основывающееся на соотношении добра и зла и предполагающее активную реализацию личностной позиции посредством целенаправленных действий. Конструкт «оптимист» включает несколько взаимосвязанных компонентов: трансляцию позитивного отношения к миру; веру в глобальность позитивного; уникальность; разумность удовольствий; самоценность [Посохова, 2023, с. 5].

Анализ научной литературы выявляет сравнительно небольшое количество психологических исследований педагогических коллективов в условиях реорганизации и трансформации образовательных организаций. Однако среди имеющихся особый интерес в контексте нашей работы представляет исследование [Зеер, 2020], в котором установлено, что педагоги среднего профессионального образования базовых организаций демонстрируют более выраженные положительные деятельностные состояния, благоприятные состояния общения, а также позитивные эмоциональные, волевые и интеллектуальные состояния по сравнению с педагогами присоединенных учреждений. В то же время преподаватели присоединенных образовательных организаций характеризуются более высокими показателями тревожности, фрустрированности, агрессив-

ности и ригидности, а также демонстрируют преобладание негативных деятельностных состояний, дезадаптивных форм коммуникации и отрицательные психоэмоциональные характеристики. Таким образом, имеется необходимость исследования внутренних процессов, таких как оптимизм, позволяющих преодолевать различные деструктивные факторы при реорганизации образовательных организаций, в том числе профессиональное выгорание, чему и посвященная настоящая публикация.

Методология и методы исследования

В ходе исследования авторы ориентировались на подходы:

– Системогенетический подход (П. К. Анохин, Н. П. Ансимова, А. В. Карпов, А. А. Карпов, М. М. Кашапов, Н. В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков).

– Ресурсный подход (Н. Е. Водопьянова, М. М. Кашапов, В. Е. Орел).

– Экзистенциально-ценностный подход к реализации педагогической деятельности (М. И. Рожков), к преодолению эмоционального выгорания (Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Ю. В. Филиппова, Е. Ю. Сюртукова).

– Культурно-образовательный подход к сохранению эмоционального и психологического здоровья (Т. В. Черникова, В. В. Болучевская, М. Е. Волчанский).

Методы исследования: теоретический анализ источников, психологические методики и опрос, методы математико-статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Ч. Спирмена) и интерпретации.

Методы диагностики эмоционального выгорания: диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой) и эмоционального выгорания (В. В. Бойко), для изучения оптимизма использовалась методика выявления диспозиционного оптимизма (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин). Первая состоит из 22-х вопросов, позволяющих выявить выраженность проявлений выгорания у специалистов разнообразных профессий, в особенности, коммуникативных. Вторая позволяет диагностировать ключевые симптомы эмоционального выгорания, а также определить, к какой из трех фаз развития стресса они относятся (напряжения, резистенции, истощения). Она включает в себя 84 утверждения, предполагающих согласие или несогласие с ними в качестве ответа. Последний инструмент содержит 10 пунктов, варианты ответов представляют собой пятибалльную шкалу Лайкерта. Его использование позволяет получить данные о выраженности диспозиционного оптимизма, являющегося личностной чертой, которая описывает генерализованные ожидания относительно будущего.

Цель первого этапа исследования – выявить признаки эмоционального выгорания у педагогов в процессе трансформации образовательных организаций. В задачи исследования входило выявление сходств и отличий в признаках эмоционального выгорания в зависимости от стажа работы и пола. Исследование проводилось в период от получения официальной информации педагогами о реорганизации до начала функционирования новообразованного образовательного комплекса. *Выборка:* В исследовании приняли участие 80 человек из разных образовательных организаций Ярославской области, из них 45 педагогов со стажем и 35 молодых педагогов, являющихся студентами вузов и получающих педагогическое образование и совмещающих обучения с работой. В распределении по половому признаку – 34 мужчины и 46 женщин.

На втором этапе исследования целью было выявление ресурсов (личностных качеств), позволяющих преодолевать стресс, эмоциональное выгорание, сопротивление инновациям и моделировать развитие образовательного комплекса. Реализация осуществлялась на стратегической сессии «Проектируем будущее», организованной Министерством образования Ярославской области в рамках августовского совещания педагогических работников и управленческих кадров в 2025 году. *Выборку* составили 102 человека, из которых потенциальные директора образовательных комплексов – 86 человек и фокус-группа, состоящая из 6-ти директоров уже действующих образовательных комплексов и 10-ти представителей Регионального Министерства образования и Института развития образования. Опрос проводился очно, в письменном виде.

На третьем этапе исследования целью стало выявление взаимосвязи между показателями эмоционального выгорания и диспозиционного оптимизма и их отличий у профессионалов с разным стажем работы. *Выборка* состояла из педагогов шести образовательных комплексов, функционировавших в пилотном режиме с 2024 года – 32 респондента были разделены на две группы по стажу работы: меньше и больше 15 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования удалось выявить отличия в проявлениях эмоционального выгорания у педагогов со стажем и молодых представителей профессии: деперсонализация ярче выражена у молодых педагогов, которым труднее осознавать себя, свою роль, и место в профессиональной деятельности, а редукция личных достижений – у преподавателей со стажем, которые имеют более ярко выраженную тенденцию к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, более высокий негативизм относительно слу-

жебных достоинств и возможностей. Анализ показал, что первая фаза – «напряжение» – у работников находится в стадии формирования (результат менее 12 баллов). Это может свидетельствовать о нахождении под влиянием эмоционального шока, связанного с переходом на новый этап функционирования образовательной организации, однако возможны объяснения и иными причинами. У молодых педагогов выше уровень редукции профессиональных обязанностей, что говорит о недостаточном осознании своих обязанностей, желании упростить их; также значимо выше эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность и личностная отстраненность.

Таблица 1.

Средние значения и достоверность отличий по методикам профессионального выгорания эмоционального выгорания

Параметры		Педагоги со стажем от 5 лет	Молодые педагоги со стажем до 5 лет	T-test Стьюдента	p
Методика К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой					
Деперсонализация		5,7	9,9	**3,248**	p≤0,01
Редукция личных достижений		34,3	28,6	**2,69**	p≤0,05
Методика уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко					
Резистенция	редукция профессиональных обязанностей	11,3	15,7	2, 131	p≤0,05
Истощение	эмоциональный дефицит	7	11,5	2,131	p≤0,05
	эмоциональная отстраненность	6,8	11,5	3,14	p≤0,01
	личностная отстраненность	5,4	9,7	2,99	p≤0,01
Параметры		женщины	мужчины	T-test Стьюдента	p
Методика К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой					
Эмоциональное истощение		22,8	14,1	**5,731**	**p≤0,01**
Деперсонализация		8,5	5,1	**3,471**	**p≤0,01**

Анализ данных показал, что уровень эмоционального истощения существенно выше у женщин, чем у мужчин. Это можно объяснить особенностями женской психики, которым в большей мере свойственно сочувствие, соучастие, эмпатия, они чаще выполняют работу с эмоциональной отдачей, что и приводит к эмоциональному ис-

тощению. Уровень деперсонализации также выше у представительниц женского пола, возможно, это является одним из способов психологической защиты от эмоционального перенапряжения. В состоянии деперсонализации человек воспринимает себя как бы «со стороны», тем самым отстраняя от себя угнетающие его проблемы. Уровень редукции личных достижений примерно одинаков у представителей обоих полов.

Деперсонализация предполагает формализацию отношений с обучающимися, коллегами, родителями, что проявляется в черствости, отстраненности, безразличии, иногда – негативном отношении, особенно к тем, кто мешает формально осуществлять деятельность – задает вопросы, создает проблемные ситуации, ведет себя «не по правилам», что-то требует, просит. Опора в педагогической деятельности на ценности «служение» и «психолого-педагогическая помощь» педагогов-наставников в принятии молодыми педагогами разных обучающихся, в том числе с различными образовательными потребностями, детей с миграционной историей и находящихся в трудной жизненной ситуации, понимание возрастных особенностей обучающихся, накладывающих «отпечаток» на их поведение и эмоциональное состояние. «В общем виде можно сказать, что учитель должен понимать ученика как субъекта учебной деятельности. И здесь на первый план выступает диагностика понимания, которая тесно связана с критериями, по которым учитель может судить о понимании учеником учебного материала. Сделать это можно только через раскрытие понимаемого для успешности деятельности, возможности достижения личностно-значимых целей. Понимание должно относиться ко всем компонентам учебной деятельности: информационной основе – почему именно эти признаки необходимо учитывать в деятельности; компонентам принятия решения – почему именно эти решения позволяют достичь цели; исполнительным компонентам – почему эти действия являются эффективными. Каждый учитель должен стремиться понять, что порождает непонимание в каждом конкретном случае. Понимание в деятельности и через нее является узловым вопросом в педагогике [Шадриков, 2021, с. 180].

Редукция профессиональных достижений не позволяет чувствовать себя компетентным, успешным, эффективным, успевающим и понимающим как справиться с текущими и предстоящими задачами. Осознание «небольших» успехов, умение радоваться «мелочам», дифференцировать ценность себя как личности и профессионала, находить вариативные подходы к отдыху и оптимизации рутинной деятельности (в том числе с помощью цифровых технологий). Одной из важных личностных составляющих, противодействующих редук-

ции достижения, является самоидентификация, которая «делает возможным понимание себя, осознание своей принадлежности к различным сообществам и отвечает на вопрос: Кто Я?… Самоидентификация существенно зависит от экзистенциального опыта человека. Когда существование становится осмысленной экзистенцией, человек осознает себя представителем определённого сообщества…» [Рожков, 2025, с. 126].

Анализ интракорреляций компонентов профессионального и эмоционального выгорания дает основания для дальнейшего изучения механизмов перехода эмоционального в профессиональное выгорание.

Отмечается, что эмоциональное истощение положительно связано с неудовлетворенностью собой ($r=0,416$, $p\leq0,05$) и редукцией профессиональных обязанностей ($r=0,541$, $p\leq0,05$). При этом редукция личных достижений имеет взаимосвязь с редукцией профессиональных обязанностей ($r=0,369$, $p \leq0,05$) и положительную – с эмоциональным дефицитом ($r=0,460$, $p \leq0,05$). Деперсонализация положительно коррелирует с двумя симптомами фазы резистенции: расширением сферы экономии эмоций ($r=0, 583$, $p \leq0,05$) и редукцией профессиональных обязанностей ($r=0,495$, $p \leq0,05$).

Таким образом, каждый из компонентов профессионального выгорания связан с двумя симптомами эмоционального. Эмоциональное истощение имеет взаимосвязь с составляющими первой и второй фазы стресса, редукция личных достижений – со второй и третьей, в то время как деперсонализация – только со второй. Редукция профессиональных обязанностей, являющаяся характеристикой этапа резистенции, положительно коррелирует со всеми составляющими профессионального выгорания: с эмоциональным истощением, деперсонализацией, редукцией личных достижений. Иными словами, пессимистичные тенденции в оценке себя и своей деятельности педагогом, влекущие за собой неудовлетворенность собой и реализуемой деятельностью, снижают качество реализуемой деятельности и продуцируют «эмоциональную замкнутость и бессилие», снижение когнитивных интенций по преобразованию и осмыслению ситуации.

На втором этапе исследования, проанализировав ответы респондентов, мы отмечаем следующие наиболее часто выделяемые качества (ресурсы): оптимизм (80 %), ответственность (50 %), коммуникабельность и умение общаться и выстраивать отношения (45 %), наличие энергии и сил (40 %). Другие важные качества с меньшей частотой встречаемости (от 10 до 20 %): терпение, активность и упорство, организованность, стрессоустойчивость, творчество, эмпатия и любовь к людям, доброта/доброжелательность, забота

о людях, спокойствие/ уравновешенность, юмор, дипломатичность, требовательность к себе и другим, здравомыслие. Таким образом, среди ключевых характеристик руководителей школ выделяются оптимизм, ответственность, коммуникабельность, активность, жизнелюбие и стрессоустойчивость. Можно предположить, что эти качества наиболее востребованы директорами создаваемых образовательных комплексов, и служат опорой при решении управленческих задач.

Из рискогенных факторов, которые могут повышать эмоциональное выгорание сотрудников, были сформулированы следующие основные категории:

1. Проблемы организационного характера (расстояние между подразделениями усложняет взаимодействие, необходимость перестройки системы управления, сложность распределения материально-технического оснащения).

2. Опасения потери индивидуальности (угроза утраты уникальных особенностей каждой школы, потеря традиций и культуры отдельных школьных коллективов).

3. Финансовые угрозы (риск экономической нерентабельности объединения, снижение заработной платы сотрудников, утрата доходов по причине сокращения платных услуг).

4. Изменения кадровой политики (возможное сокращение кадров, проблемы мотивации учителей и администрации, недовольство педагогических и административных работников новыми условиями труда).

5. Конкуренция внутри коллектива (появление конкурентных отношений внутри комплекса, трудности адаптации).

На третьем этапе исследования выявлено, что диспозиционный оптимизм связан только с проявлениями профессионального выгорания – деперсонализацией ($r=-0{,}406$, $p\leq0{,}05$) и с проявлениями эмоционального выгорания ($r=-0{,}420$, $p\leq0{,}05$), с напряжением ($r=-0{,}360$, $p\leq0{,}05$), резистенцией ($r=-0.478$, $p\leq0{,}01$), истощением ($r=-0{,}421$, $p\leq0{,}05$), личной отстраненностью – деперсонализацией ($r=-0{,}380$, $p\leq0{,}05$). Иными словами, при повышении оптимизма имеет место снижение проявлений эмоционального выгорания, «наполнение смыслом будущего представляет собой когнитивно-мотивационный ресурс человека. Чем сильнее актуализированы смыслы жизни в настоящем временном континууме, тем больше учителя ориентированы на процесс жизни, живут по принципу “здесь и теперь”, получая удовлетворение от настоящего. Позитивное восприятие настоящего периода своей жизни позволяет учителям сохранять психоэнергетические силы, эмоциональную стабильность и ресурсное жизнеобеспечение в настоящем времени» [Водопьянова, 2011, с. 47–48].

Таблица 2.

Средние значения и достоверность отличий по методике профессионального выгорания, эмоционального выгорания, оптимизма

Параметры		Стаж до 15 лет	Стаж более 15 лет	Student's test	P
Методика К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой					
Эмоциональное истощение		25,67	29,12	1,2998	0,2
Методика уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко)					
Напряжение	переживание психотравмирующих обстоятельств	8,8	12,82	1,5443	0,1
Резистенция	редукция профессиональных обязанностей	8,4	12,47	1,817	0,05
Истощение	эмоциональный дефицит	15,53	11,82	-1,36	0,2
	личностная отстраненность	7,2	10,65	1,0302	0,3
	психосоматические и психовегетативные нарушения	8,27	11,29	1,0513	0,3
Методика выявления диспозиционного оптимизма (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)					
Диспозиционный оптимизм		23,87	24,41	0,32	0,75

Отдельный анализ двух групп педагогов с разным стажем позволяет увидеть некоторые особенности. Имеются тенденции к отличиям по параметрам «напряжение», «переживание психотравмирующих обстоятельств», «личностная отстраненность», «психосоматические и психовегетативные нарушения», которое выше у опрошенных со стажем работы более 15 лет, в то время как «эмоциональный дефицит» в большей степени характерен для второй группы. Мы можем предполагать, что на эти параметры влияет «накопительный» эффект, который образуется прямо пропорционально увеличению стажа работы. То есть чем больше стаж работы, тем больше у человека психотравмирующих факторов, которые в результате дают сумму, влияющую на общее состояние нервной системы. Таким образом, явления, присущие синдрому эмоционального выгорания, могут быть «усилены» с течением времени у работающих граждан вне зависимости от их возраста и сферы деятельности. Возможно, это связано с тем, что накопленный и эксплицированный в нейрокогнитивных характеристиках опыт негативного взаимодействия в сфере профессиональных отношений, эксплицированный в нейрокогнитивных характеристиках, становится препятствующим фактором для преодоления выгора-

ния как на психологическом, так и на нейропсихологическом уровнях. «Достижение такой “точки невозврата”, по видимости, имеет в своей основе смену кортикальной сверхактивации противоположным состоянием, а также снижение объема серого вещества в лобных и височных областях коры, играющих ключевую роль в вербализации собственного опыта, организации коммуникативных процессов и произвольной саморегуляции в целом…» [Луковцева, 2025, с. 164]. Важно, что психологическая профилактика эмоционального выгорания может быть реализована не только через совокупность просветительской деятельности, поиск новых интересов, навыков баланса между работой и личной жизнью [Stufano, 2022], но и через творческие способы реагирования на конфликтные, стрессовые и проблемные ситуации [Кашапов, 2024; Кашапов, 2024; Киселева, 2004; Серафимович, 2024], а также в контексте сохранения психоэмоционального здоровья личности через вариант профессионально-личностного портфолио, индивидуального рефлексивного дневника для профилактики эмоционального выгорания, поиск индивидуальных форм сохранения эмоционального здоровья и использования имитационных педагогических игр, где создаются условия для испытания способности к саморегуляции в условиях неблагоприятного взаимодействия [Черникова, 2024].

Вернувшись к анализу результатов исследования, стоит отметить, что обе группы респондентов (начинающих и более опытных) продемонстрировали примерно одинаковый показатель выраженности диспозиционного оптимизма – 24 %. Это позволяет говорить о том, что уровень позитивных ожиданий относительно будущего является невысоким у всех категорий работающих граждан. Вместе с тем имеются научные данные о возможности обучения данному когнитивному навыку через систему психологических упражнений, направленных на развитие жизнестойкости [Лукьянченко, 2014]; транспонирования мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения через позитивный контекст для планирования положительных вариантов тех или иных преобразований [Андреева, 2023].

Заключение

Во-первых, установлена отрицательная взаимосвязь некоторых компонентов эмоционального выгорания и диспозиционного оптимизма, таких как личная отстраненность, напряжение, резистентность, деперсонализация. Иными словами, именно установка на оптимистичное отношение к происходящей модернизации в системе образования в виде создания образовательных комплексов, когнитивная установка педагогов на то, что в будущем их ожидает больше хороших событий, чем плохих, понимание, что изменения носят кон-

структивный характер, сохраняющий систему образования в целом, надситуативное мышление, способствующее положительной оценке факта появления новых возможностей, которые надо осмыслить в ракурсе положительных прогностических вариантов, связана со снижением показателей эмоционального выгорания. Фактически можно говорить о том, что ресурсный подход, подразумевающий создание и расширение внутренних, внешних, а также ресурсов взаимодействия на данном этапе трансформирует и расширяет свои функции для педагогов – появляются условия для перехода из ресурсно-принимающей в ресурсно-преобразующую позицию.

Во-вторых, выявлено, что существуют некоторые отличия в уровне эмоционального выгорания у субъектов с разным стажем работы: деперсонализация ярче выражена у молодых педагогов, а редукция личных достижений – у преподавателей со стажем. С позиции ресурсного и системогенетического подходов актуализируются возможности и практическая основа для изменения психологической системы деятельности у молодых и опытных педагогов, организации реверсивного наставничества – совладания с отстраненностью и безразличием у молодых за счет знакомства со смыслами и ценностями, которые есть в педагогическом коллективе, профессиональных сообществах, в том числе виртуальных, а также с ощущением неуспешности и некомпетентности – у педагогов со стажем, особенно в условиях цифровой трансформации и повышенной требовательности к скорости и качеству выполнения задач, где помощниками могут выступить молодые педагогические кадры. Установлены половые отличия в проявлениях эмоционального выгорания: уровень эмоционального истощения существенно выше у женщин, чем у мужчин. Эти отличия могут тоже стать ресурсом для взаимной поддержки и наставнической деятельности, корпоративного обучения.

В-третьих, создание образовательных комплексов можно рассматривать как макро- и микроорганизационно-педагогические и управленческие условия. В качестве микроусловий на уровне образовательного комплекса появляются основания для формирования нового типа организационных культур и образовательных отношений в среде в соответствии с условиями, ограничениями и возможностями инфраструктуры комплекса. Интенсификации и преобразование взаимодействия разных сред, постоянная потребность в рефлексии и прогнозировании, согласовании и творческом подходе повышают в целом ресурсные возможности организации. Из макроусловий на уровне региона появляется возможность унификации критериев эффективности деятельности руководителей образователь-

ных организаций, появляются дополнительные условия для резильентности организаций, обеспечения кадрами в условиях демографических особенностей падения рождаемости, повышения качества образования, создания условий для непрерывного профессионального педагогического образования с опорой на горизонтальное обучение и специфику региональных эффективных практик обучения и воспитания с интеграцией в общее образовательное пространство страны.

В-четвертых, опираясь на выявленные ранее отличия в выраженности разных симптомов эмоционального выгорания и компонентов профессионального мышления у различных представителей профессии «человек – человек» и имеющееся обоснование необходимости по-разному реализовывать социально-психологическое сопровождение педагогов и врачей, направленное на профилактику эмоционального выгорания [Серафимович, 2023], мы запланировали и провели апробацию психологических условий формирования оптимизма как внутреннего механизма профилактики выгорания и компонента ресурсности мышления. Принимая во внимание преобладающие качества надситуативности мышления (которые были выше у педагогов по сравнению с врачами) – адекватность, оперативность, достаточность, обоснованность – и опираясь на положения теории системогенеза деятельности, психологические условия предполагают:

− переосмысление мотивов деятельности (найти возможности для позитивного отношения к изменениям в структуре организации, наметить векторы конструктивного преобразования себя и реализуемой деятельности, определить возможности для обогащения лучшими практиками на уровне организации, муниципалитета, региона);

− обозначение новых целей деятельности образовательного комплекса за счет реализации регулярных мероприятий с привлечением всех категорий педагогических работников для выработки общих ценностных установок и поиска единства смыслов профессиональной деятельности;

− обновление и создание новой информационной основы деятельности: интеграция традиций разных образовательных организаций, общее методическое и ресурсное обеспечение, единое информационное пространство комплекса как во внутреннем пространстве, так и в позиционировании в виртуальном интернет-пространства (Госпаблик, чат в MAX);

− трансформацию программы управления процессом профессионального развития, в том числе использование ресурсов индивидуальных образовательных маршрутов для педагогов и индивидуальных траекторий развития образовательных комплексов с учетом специфики организации и ее возможностей.

Это создаст предпосылки для перехода от пассивного усвоения предложенных рекомендаций к осознанному и самостоятельному управлению профессиональным развитием, внимания к активной субъектной позиции для продления признаков эмоционального выгорания;

– дополнение системы профессионально важных качеств такими, как оптимизм, стрессоустойчивость, организованность и умение управлять временем, конфликтная компетентность, готовность принимать ответственность, способность осваивать новое и гибко использовать «привычное».

Как подмечает М. И. Рожков, для применения экзистенциальной педагогики в практике педагогу необходимо самому прочувствовать, что «процесс построения и реализации проектов саморазвития сопряжен с преодолением как движущей силой, позволяющей человеку расти над собой, приобретать новые, ранее не имевшиеся в его арсенале качества, свойства, личностные ресурсы … Каждый человек на пути своего саморазвития встречается со многими трудностями и препятствиями, которые, … могут актуализировать силу воли для их преодоления на пути достижения поставленных субъектом целей» [Теоретико-методические основания … , 2023, с. 191-192], при этом «развитие человека определяется его выбором, человек творит самого себя, и важнейшим условием его развития становится его диалог с миром» [Теоретико-методические основания … , 2023, с. 5].

Библиографический список

1. Андреева Ю. В. Дидактическая технология развития оптимизма: теоретические и прикладные основы // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. № 1 (37). С. 145–152.

2. Ардабацкая И. А. Создание образовательных комплексов: традиции и инновации // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-obrazovatelnyh-kompleksov-traditsii-i-innovatsii (дата обращения: 27.09.2025).

3. Бахарева О. В. Проблемы и перспективы трансформации сети сельских школ в субъектах Российской Федерации (на материалах Челябинской области) // Современные тренды развития регионов: управление, право, экономика, социум : мат. XXII Всерос. студ. научно-практ. конф. Челябинск : ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и гос. службы при Президенте Российской Федерации», 2024. С. 21–24.

4. Богуславский М. В. Московская модель создания образовательных комплексов: достижения и риски / М. В. Богуславский, А. А. Кармаев, С. В. Ким // Проблемы современного образования. 2021. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/moskovskaya-model-sozdaniya-obrazovatelnyh-kompleksov-dostizheniya-i-riski (дата обращения: 27.09.2025).

5. Бодров В. А. Информационный стресс : учебное пособие для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2000. 352 с.

6. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Филинъ, 1996. 469 с.

7. Водопьянова Н. Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика. 2011. № 2. С. 38–50.

8. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 336 с.

9. Вышиваная Е. Н. Расширение руководителем ресурсов образовательного комплекса через командную деятельность специалистов помогающих профессий // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий : мат. X междунар. очно-заочной научно-практ. конф. Орел : Орловский гос. ун-т им. И. С. Тургенева, 2024. С. 123–130.

10. Гордеева Т. О. Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал ВШЭ. 2021. № 1. С. 34–55.

11. Данилина Н. С. Образовательный комплекс в городском социуме: SWOT-анализ и перспективы развития // Инновационные проекты и программы в образовании. 2023. № 4 (88). С. 54–58.

12. Ермакова С. Сотрудник выгорел: как это понять и впредь не доводить до крайности // РБК Образование. 2025. URL: https://www.rbc.ru/education/29/10/2025/68ff7b109a7947151a050cc2 (дата обращения: 14.11.2025).

13. Зеер Э. Ф. Конфликтующие реальности профессионального развития педагогов в условиях трансформации образовательных организаций / Э. Ф. Зеер, М. В. Зиннатова, Ю. О. Чуприкова // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 75–84.

14. Кашапов М. М. Творческое мышление как креативный компонент конфликтной компетентности педагога в условиях межэтнических конфликтов / М. М. Кашапов, Е. С. Боярова // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2024. Т. 50. С. 3–20.

15. Кашапов М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 3. С. 43–52.

16. Кашапов М. М. Психология ресурсности мышления : монография / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович. Ярославль : Институт развития образования Ярославской области, 2024. 164 с.

17. Киселева Т. Г. Модель конфликтологической компетенции педагога / Т. Г. Киселева, Е. В. Коточигова // Ярославский психологический вестник. 2004. № 13. С. 114–115.

18. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Ленинград : Ленинград, 1924. 290 с.

19. Луковцева З. В. К вопросу о нейрокогнитивных характеристиках синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14, № 3. С. 162–171.

20. Лукьянченко Н. В. Технология оптимизма для учителя / Н. В. Лукьянченко, Е. О. Пятаков // Вестник практической психологии образования. 2014. № 3 (40). С. 56–73.

21. Образование сегодня: детские сады и школы в меняющемся обществе : коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, П. В. Васильев, Е. А. Цирульникова, П. А. Калятина [и др.] ; отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : Зебра, 2025. 380 с.

22. Овчарова Р. В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. Курган : Курганский ун-т, 2006. 187 с.

23. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва : Азъ, 1992. 960 с.

24. Оптимизм // Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под редакцией Д. Н. Ушакова. Москва : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1938. Т. 2. 837 с. URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/15/us283710.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 14.11.2025).

25. Орёл В. Е. Синдром «Психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала // Сибирский психологический журнал. 2006. № 23. С. 33–39.

26. Посохова С. Т. Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2009. № 1-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/optimizm-psihologicheskoe-soderzhanie-i-lichnostnyy-smysl (дата обращения: 11.11.2025).

27. Пряжников Н. С. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 33–43.

28. Психологические особенности профессионального развития в поздней зрелости / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, А. А. Рябухина, Г. И. Борисов // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 8. С. 75–107.

29. Реан А. А. Психологическое благополучие и профессиональное выгорание в контексте специфики профессиональной деятельности педагога / А. А. Реан, А. А. Ставцев, Р. Г. Кузьмин // Альманах Института коррекционной педагогики. 2024. № 55 (7). С. 29–35.

30. Редакция сайта ТАСС. Опрос: 79 % педагогов считают свою профессию одной из ключевых для развития РФ // ТАСС. 2025. URL: https://tass.ru/obschestvo/25254489 (дата обращения: 14.11.2025).

31. Рожков М. И. Экзистенциальная педагогика – педагогика гуманизма. Методологические основы становления личности. URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 14.11.2025)

32. Рубцов О. В. Модели управления образовательными комплексами на примере Московской области // Образовательная политика. 2023. № 4 (96). С. 103–114.

33. Савельева Л. А. Особенности синдрома эмоционального выгорания у ординаторов на последипломном этапе образования / Л. А. Савельева, М. М. Каша-

пов // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2019. Т. 29. С. 69–78.

34. Серафимович И. В. Ресурсность профессионального мышления и эмоциональное выгорание в профессиях социономического типа // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 1. С. 56–72.

35. Серафимович И. В. Ресурсность мышления и конфликтная компетентность в контексте непрерывного профессионального образования / И. В. Серафимович, А. И. Салова, М. И. Салова // Современное высшее образование: вызовы времени и актуальные решения : мат. XVI междунар. учебно-метод. конф. / под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. Чебоксары : Чувашский гос. ун-тет им. И. Н. Ульянова, 2024. С. 408–413.

36. Совершенствование управления общеобразовательной организацией при реализации концепции «Школа полного дня» / М. В. Николаев, И. А. Филькевич, А. А. Химиченко, А. В. Филатова // Горизонты экономики. 2023. № 5 (78). С. 199–208.

37. Современные педагогические подходы и методы обучения в образовательных организациях : коллективная монография / В. А. Галкин, А. М. Колесников, Г. С. Сычев [и др.] ; отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : Зебра, 2025. 357 с.

38. Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики : коллективная монография. В 2 т. Т. 2 / под науч. ред. М. И. Рожкова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 319 с.

39. Филиппова Ю. В. Специфика индивидуально-личностной детерминации психического выгорания в профессиональной деятельности воспитателей / Ю. В. Филиппова, Е. Ю. Сюртукова // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2014. № 1 (27). С. 92–95.

40. Черникова Т. В. Эмоциональное выгорание в помогающих профессиях : монография / Т. В. Черникова, В. В. Болучевская, М. Е. Волчанский ; под ред. д-ра псих. наук, профессора Т. В. Черниковой. Волгоград : ВолгГМУ, 2024. 503 с.

41. Чернышев А. В. Образовательный комплекс как результат образовательной политики на селе // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 226–229.

42. Шадриков В. Д. Дидактика: компетентностный подход : учебное пособие для учителей, методистов и студентов педагогических учебных заведений. Москва : Когито-Центр, 2023. 101 с.

43. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. Москва : Институт психологии РАН, 2021. 209 с.

44. Юдаева Т. В. Социальное партнерство как условие развития воспитательного пространства общеобразовательной организации // Ценности в системе воспитания: семья – общество – государство : сб. мат. II Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием. Москва : ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», 2024. С. 512–517.

45. Burisch M. Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin ; New York : Springer-Verlag, 1989. 158 p. ISBN 3-540-51226-8.

46. Examining the mediating role of resources in the temporal relationship between proactive burnout prevention and burnout / M. C. B. Otto, J. V. Ruysseveldt,

N. Hoefsmit, K. V. Dam // BMC Public Health. 2021. Vol. 21. Article 599. URL: https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-021-10670-7 (дата обращения: 14.11.2025).

47. Freudenberger H. J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30, № 1. Pp. 159–165.

48. Harmonized definition of occupational burnout: a systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries / G. Canu, S. C. Marca, F. Dell'Oro, A. Balazs, E. Bergamaschi, et al. // Scandinavian Journal of Work, Environment & Health. 2021. Vol. 47, № 2. Pp. 95–107. DOI: 10.5271/sjweh.3952.

49. Keinan G., Melamed S. Personality characteristics and proneness to burnout: A study among internists // Stress Medicine. 1987. T. 3, №. 4. Pp. 307-315.

50. Maslach C. A multidimensional theory of burnout // Theories of organizational stress / edited by C. L. Cooper. Oxford : Oxford University Press, 1998. Pp. 68–85. DOI: 10.1093/oso/9780198522799.003.0004.

51. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. Pp. 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.

52. Mood, burnout, and dispositional optimism in kayak polo players during their competitive stage / S. Angosto, L. Salmerón-Baños, F. J. Ortín-Montero, V.Morales-Baños, F. J. Borrego-Balsalobre // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 667603. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.667603.

53. Pines A., Aronson E. Career burnout: causes and cures. New York : Free Press, 1988.

54. Psychological burnout among professionals working with children with motor disabilities / T. Al-Ali, M. M. Akour, E. Al-Masri, A. A. H. Mizaghobian, S. Ghaith // Psychology in Russia: State of the Art. 2021. Vol. 14, № 1. Pp. 69–85. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45541049 (дата обращения: 14.11.2025). DOI: 10.11621/pir.2021.0106.

55. Stufano A., Vimercati L., Awoonor-Williams J. K., editors. Factors and health outcomes of job burnout. Lausanne : Frontiers Media SA, 2022. Pp. 25–30. DOI: 10.3389/978-2-83250-839-8.

56. Wink M. N., LaRusso M. D., Smith R. L. Teacher empathy and students with problem behaviors: examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout // Psychology in the Schools. 2021. Vol. 58, № 8. Pp. 1575–1596. DOI: 10.1002/pits.22516.

Reference list

1. Andreeva Ju. V. Didakticheskaja tehnologija razvitija optimizma: teoreticheskie i prikladnye osnovy = Didactic technology for the development of optimism: theoretical and applied foundations // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovanija. 2023. № 1 (37). S. 145–152.

2. Ardabackaja I. A. Sozdanie obrazovatel'nyh kompleksov: tradicii i innovacii = Creation of educational complexes: traditions and innovations // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-obrazovatelnyh-kompleksov-traditsii-i-innovatsii (data obrashhenija: 27.09.2025).

3. Bahareva O. V. Problemy i perspektivy transformacii seti sel'skih shkol v subektah Rossijskoj Federacii (na materialah Cheljabinskoj oblasti) = Problems and prospects for transforming the network of rural schools in the constituent entities of the Russian Federation (based on materials from the Chelyabinsk region) // Sovremennye trendy razvitija regionov: upravlenie, pravo, jekonomika, socium : mat. XXII Vseros. stud. nauchno-prakt. konf. Cheljabinsk : FGBOU VO «Rossijskaja akademija narodnogo hozjajstva i gos. sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii», 2024. S. 21–24.

4. Boguslavskij M. V. Moskovskaja model' sozdanija obrazovatel'nyh kompleksov: dostizhenija i riski = Moscow model for creating educational complexes: achievements and risks / M. V. Boguslavskij, A. A. Karmaev, S. V. Kim // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2021. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/moskovskaya-model-sozdaniya-obrazovatelnyh-kompleksov-dostizheniya-i-riski (data obrashhenija: 27.09.2025).

5. Bodrov V. A. Informacionnyj stress = Information stress : uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva : PER SJe, 2000. 352 s.

6. Bojko V. V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih = Energy of emotions in communication: a look at yourself and others. Moskva : Filin, 1996. 469 s.

7. Vodop'janova N. E. Protivodejstvie sindromu vygoranija v kontekste resursnoj koncepcii cheloveka = Counteracting burnout syndrome in the context of the human resource concept // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 16: Psihologija. Pedagogika. 2011. № 2. S. 38–50.

8. Vodop'janova N. E. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika = Burnout syndrome: diagnosis and prevention / N. E. Vodop'janova, E. S. Starchenkova. Sankt-Peterburg : Piter, 2005. 336 s.

9. Vyshivanaja E. N. Rasshirenie rukovoditelem resursov obrazovatel'nogo kompleksa cherez komandnuju dejatel'nost' specialistov pomogajushhih professij = Expansion by the head of the resources of the educational complex through the team activities of specialists in assisting professions // Sovremennye metody vzaimodejstvija i sposoby sotrudnichestva specialistov pomogajushhih professij : mat. X mezhdunar. ochno-zaochnoj nauchno-prakt. konf. Orel : Orlovskij gos. un-t im. I. S. Turgeneva, 2024. S. 123–130.

10. Gordeeva T. O. Diagnostika dispozicionnogo optimizma, validnost' i nadezhnost' oprosnika TDO-P = Diagnosis of disposition optimism, validity and reliability of the TDO-P questionnaire / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin // Psihologija. Zhurnal VShJe. 2021. № 1. S. 34–55.

11. Danilina N. S. Obrazovatel'nyj kompleks v gorodskom sociume: SWOT-analiz i perspektivy razvitija = Educational complex in urban society: SWOT analysis and development prospects // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2023. № 4 (88). S. 54–58.

12. Ermakova S. Sotrudnik vygorel: kak jeto ponjat' i vpred' ne dovodit' do krajnosti = Employee burned out: how to understand this and henceforth do not push to the extreme // RBK Obrazovanie. 2025. URL: https://www.rbc.ru/education/29/10/2025/68ff7b109a7947151a050cc2 (data obrashhenija: 14.11.2025).

13. Zeer Je. F. Konfliktujushhie real'nosti professional'nogo razvitija pedagogov v uslovijah transformacii obrazovatel'nyh organizacij = Conflicting realities of teachersje professional development in the context of the educational organizations transformation / Je. F. Zeer, M. V. Zinnatova, Ju. O. Chuprikova // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2020. № 1. S. 75–84.

14. Kashapov M. M. Tvorcheskoe myshlenie kak kreativnyj komponent konfliktnoj kompetentnosti pedagoga v uslovijah mezhjetnicheskih konfliktov = Creative thinking as a creative component of the teacher's conflict competence in the context of interethnic conflicts / M. M. Kashapov, E. S. Bojarova // Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Psihologija. 2024. T. 50. S. 3–20.

15. Kashapov M. M. Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyj resurs sub#ekta v uslovijah professionalizacii = Supracitative thinking as a cognitive resource of the subject in the context of professionalization / M. M. Kashapov, I. V. Serafimovich // Psihologicheskij zhurnal. 2020. T. 41, № 3. S. 43–52.

16. Kashapov M. M. Psihologija resursnosti myshlenija = Psychology of resource thinking : monografija / M. M. Kashapov, I. V. Serafimovich. Jaroslavl' : Institut razvitija obrazovanija Jaroslavskoj oblasti, 2024. 164 s.

17. Kiseleva T. G. Model' konfliktologicheskoj kompetencii pedagoga = Model of teacher's conflictological competence / T. G. Kiseleva, E. V. Kotochigova // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. 2004. № 13. S. 114–115.

18. Lazurskij A. F. Klassifikacija lichnostej = Classification of personalities. Leningrad : Leningrad, 1924. 290 s.

19. Lukovceva Z. V. K voprosu o nejrokognitivnyh harakteristikah sindroma jemocional'nogo vygoranija v professional'noj dejatel'nosti = To the question of neurocognitive characteristics of burnout syndrome in professional activities // Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2025. T. 14, № 3. S. 162–171.

20. Luk'janchenko N. V. Tehnologija optimizma dlja uchitelja = Optimism technology for the teacher / N. V. Luk'janchenko, E. O. Pjatakov // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2014. № 3 (40). S. 56–73.

21. Obrazovanie segodnja: detskie sady i shkoly v menjajushhemsja obshhestve = Education today: kindergartens and schools in a changing society : kollektivnaja monografija / A. Ju. Nagornova, P. V. Vasil'ev, E. A. Cirul'nikova, P. A. Kaljatina [i dr.] ; otv. red. A. Ju. Nagornova. Ul'janovsk : Zebra, 2025. 380 s.

22. Ovcharova R. V. Tehnologii raboty shkol'nogo psihologa s pedagogicheskim kollektivom = Technologies of work of a school psychologist with a teaching staff. Kurgan : Kurganskij un-t, 2006. 187 s.

23. Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 72500 slov i 7500 frazeologicheskih vyrazhenij = Explanatory dictionary of the Russian language: 72500 words and 7500 phraseological expressions / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova. Moskva : Az, 1992. 960 s.

24. Optimizm // Tolkovyj slovar' russkogo jazyka = Explanatory Dictionary of the Russian Language: v 4 t. / pod redakciej D. N. Ushakova. Moskva : Gos. izd-vo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1938. T. 2. S. 837. URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/15/us283710.htm?cmd=0&istext=1 (data obrashhenija: 14.11.2025).

25. Orjol V. E. Sindrom «Psihicheskogo vygoranija» i stilevye osobennosti povedenija i dejatel'nosti professionala = «Mental burnout» syndrome and style features of professional behavior and activity // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2006. № 23. S. 33–39.

26. Posohova S. T. Optimizm: psihologicheskoe soderzhanie i lichnostnyj smysl = Optimism: psychological content and personal meaning // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologija. 2009. № 1-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/optimizm-psihologicheskoe-soderzhanie-i-lichnostnyy-smysl (data obrashhenija: 11.11.2025).

27. Prjazhnikov N. S. Jemocional'noe vygoranie i lichnostnye deformacii v psihologo-pedagogicheskoj dejatel'nosti Emotional burnout and personal deformations in psychological and pedagogical activity / N. S. Prjazhnikov, E. G. Ozhogova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2014. № 4. S. 33–43.

28. Psihologicheskie osobennosti professional'nogo razvitija v pozdnej zrelosti = Psychological features of professional development in late maturity / Je. F. Zeer, Je. Je. Symanjuk, A. A. Rjabuhina, G. I. Borisov // Obrazovanie i nauka. 2020. T. 22, № 8. S. 75–107.

29. Rean A. A. Psihologicheskoe blagopoluchie i professional'noe vygoranie v kontekste specifiki professional'noj dejatel'nosti pedagoga = Psychological well-being and professional burnout in the context of the specifics of the teacher's professional activities / A. A. Rean, A. A. Stavcev, R. G. Kuz'min // Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2024. № 55 (7). S. 29–35.

30. Redakcija sajta TASS. Opros: 79 % pedagogov schitajut svoju professiju odnoj iz kljuchevyh dlja razvitija RF = TASS website editorial office. Survey: 79 % of teachers consider their profession one of the key for the development of the Russian Federation // TASS. 2025. URL: https://tass.ru/obschestvo/25254489 (data obrashhenija: 14.11.2025).

31. Rozhkov M. I. Jekzistencial'naja pedagogika – pedagogika gumanizma. Metodologicheskie osnovy stanovlenija lichnosti = Existential pedagogy – pedagogy of humanism. Methodological foundations of personality formation. URL: https://elibrary.ru/ (data obrashhenija: 14.11.2025)

32. Rubcov O. V. Modeli upravlenija obrazovatel'nymi kompleksami na primere Moskovskoj oblasti = Educational complex management models on the example of the Moscow region // Obrazovatel'naja politika. 2023. № 4 (96). S. 103–114.

33. Savel'eva L. A. Osobennosti sindroma jemocional'nogo vygoranija u ordinatorov na poslediplomnom jetape obrazovanija = Features of interns' burnout syndrome at the postgraduate stage of education / L. A. Savel'eva, M. M. Kashapov // Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Psihologija. 2019. T. 29. S. 69–78.

34. Serafimovich I. V. Resursnost' professional'nogo myshlenija i jemocional'noe vygoranie v professijah socionomicheskogo tipa = Resource of professional thinking and emotional burnout in professions of socionic type // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2023. T. 15, № 1. S. 56–72.

35. Serafimovich I. V. Resursnost' myshlenija i konfliktnaja kompetentnost' v kontekste nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija = Resourcefulness of thinking and conflict competence in the context of continuing professional education / I. V. Ser-

afimovich, A. I. Salova, M. I. Salova // Sovremennoe vysshee obrazovanie: vyzovy vremeni i aktual'nye reshenija : mat. XVI mezhdunar. uchebno-metod. konf. / pod red. A. Ju. Aleksandrova, E. L. Nikolaeva. Cheboksary : Chuvashskij gos. un-tet im. I. N. Ul'janova, 2024. S. 408–413.

36. Sovershenstvovanie upravlenija obshheobrazovatel'noj organizaciej pri realizacii koncepcii «Shkola polnogo dnja» = Improving the management of a general education organization in implementing the concept of «Full-time school» / M. V. Nikolaev, I. A. Fil'kevich, A. A. Himichenko, A. V. Filatova // Gorizonty jekonomiki. 2023. № 5 (78). S. 199–208.

37. Sovremennye pedagogicheskie podhody i metody obuchenija v obrazovatel'nyh organizacijah = Modern pedagogical approaches and teaching methods in educational organizations : kollektivnaja monografija / V. A. Galkin, A. M. Kolesnikov, G. S. Sychev [i dr.] ; otv. red. A. Ju. Nagornova. Ul'janovsk : Zebra, 2025. 357 s.

38. Teoretiko-metodicheskie osnovanija jekzistencial'noj pedagogiki = Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy : kollektivnaja monografija. V 2 t. T. 2 / pod nauch. red. M. I. Rozhkova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. 319 s.

39. Filippova Ju. V. Specifika individual'no-lichnostnoj determinacii psihicheskogo vygoranija v professional'noj dejatel'nosti vospitatelej = Specificity of individual-personal determination of mental burnout in the professional activities of educators / Ju. V. Filippova, E. Ju. Sjurtukova // Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Serija Gumanitarnye nauki. 2014. № 1 (27). S. 92–95.

40. Chernikova T. V. Jemocional'noe vygoranie v pomogajushhih professijah = Burnout in helping professions : monografija / T. V. Chernikova, V. V. Boluchevskaja, M. E. Volchanskij ; pod red. d-ra psih. nauk, professora T. V. Chernikovoj. Volgograd : VolgGMU, 2024. 503 s.

41. Chernyshev A. V. Obrazovatel'nyj kompleks kak rezul'tat obrazovatel'noj politiki na sele = Educational complex as a result of educational policy in the countryside // Filosofskie, sociologicheskie i psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovanija. 2019. № 1. S. 226–229.

42. Shadrikov V. D. Didaktika: kompetentnostnyj podhod = Didactics: competence approach: uchebnoe posobie dlja uchitelej, metodistov i studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva : Kogito-Centr, 2023. 101 s.

43. Shadrikov V. D. Ponimanie: konceptual'nye modeli = Understanding: conceptual models. Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. 209 s.

44. Judaeva T. V. Social'noe partnerstvo kak uslovie razvitija vospitatel'nogo prostranstva obshheobrazovatel'noj organizacii = Social partnership as a condition for the development of the educational space of a general educational organization // Cennosti v sisteme vospitanija: sem'ja – obshhestvo – gosudarstvo : sb. mat. II Vseros. nauchno-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Moskva : FGBNU «Institut izuchenija detstva, sem'i i vospitanija», 2024. S. 512–517.

45. Burisch M. Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin ; New York : Springer-Verlag, 1989. 158 p. ISBN 3-540-51226-8.

46. Examining the mediating role of resources in the temporal relationship between proactive burnout prevention and burnout / M. C. B. Otto, J. V. Ruysseveldt, N. Hoefsmit, K. V. Dam // BMC Public Health. 2021. Vol. 21. Article 599. URL:

https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-021-10670-7 (data obrashhenija: 14.11.2025).

47. Freudenberger H. J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30, № 1. Pp. 159–165.

48. Harmonized definition of occupational burnout: a systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries / G. Canu, S. C. Marca, F. Dell'Oro, A. Balazs, E. Bergamaschi, et al. // Scandinavian Journal of Work, Environment & Health. 2021. Vol. 47, № 2. Pp. 95–107. DOI: 10.5271/sjweh.3952.

49. Keinan G., Melamed S. Personality characteristics and proneness to burnout: A study among internists // Stress Medicine. 1987. T. 3, №. 4. Pp. 307-315.

50. Maslach C. A multidimensional theory of burnout // Theories of organizational stress / edited by C. L. Cooper. Oxford : Oxford University Press, 1998. Pp. 68–85. DOI: 10.1093/oso/9780198522799.003.0004.

51. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. Pp. 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.

52. Mood, burnout, and dispositional optimism in kayak polo players during their competitive stage / S. Angosto, L. Salmerón-Baños, F. J. Ortín-Montero, V.Morales-Baños, F. J. Borrego-Balsalobre // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 667603. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.667603.

53. Pines A., Aronson E. Career burnout: causes and cures. New York : Free Press, 1988.

54. Psychological burnout among professionals working with children with motor disabilities / T. Al-Ali, M. M. Akour, E. Al-Masri, A. A. H. Mizaghobian, S. Ghaith // Psychology in Russia: State of the Art. 2021. Vol. 14, № 1. Pp. 69–85. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45541049 (data obrashhenija: 14.11.2025). DOI: 10.11621/pir.2021.0106.

55. Stufano A., Vimercati L., Awoonor-Williams J. K., editors. Factors and health outcomes of job burnout. Lausanne : Frontiers Media SA, 2022. Pp. 25–30. DOI: 10.3389/978-2-83250-839-8.

56. Wink M. N., LaRusso M. D., Smith R. L. Teacher empathy and students with problem behaviors: examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout // Psychology in the Schools. 2021. Vol. 58, № 8. Pp. 1575–1596. DOI: 10.1002/pits.22516.

Статья поступила в редакцию 25.12.2025; одобрена после рецензирования 20.01.2026; принята к публикации 26.02.2026.
The article was submitted 25.12.2025; approved after reviewing 20.01.2026; accepted for publication 26.02.2026.

Научная статья
УДК 374+004.9
DOI: 10.20323/2686-8652-2026-1-27-114
EDN: LIWGXX

Формирование цифровой грамотности педагогов дополнительного образования в сельских районах

Илья Денисович Гуль
Заместитель директора по методической работе ГАУ по организации отдыха и оздоровления «Метеор». 454080, Челябинск, ул. Энгельса, 34;
методист, Региональный центр выявления, поддержки и развития талантов и способностей у детей и молодежи Челябинской области «Курчатов Центр». 454014, Челябинск, ул. Ворошилова, 2;
аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, пр. Ленина, 69
gul.ilya@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-1973-4286

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования цифровой грамотности педагогов дополнительного образования сельских районов Челябинской области. Актуальность темы обусловлена процессами цифровой трансформации образования, зафиксированными в стратегических документах федерального уровня, и необходимостью обеспечения равного доступа к качественному образованию детям из отдаленных территорий. В статье отмечается, что, несмотря на значительную государственную поддержку образовательной деятельности, сохраняется проблема географической доступности качественного дополнительного образования для детей сельских территорий. Особенно остро данная проблема проявляется в недостаточном уровне цифровой грамотности педагогов, что препятствует эффективному использованию современных цифровых образовательных технологий. Эмпирическая часть исследования включала диагностику уровня цифровой грамотности 20-ти педагогов дополнительного образования из 9-ти сельских муниципальных районов Челябинской области. Результаты констатирующего этапа выявили, что 45 % педагогов продемонстрировали низкий уровень цифровой грамотности, что подтвердило наличие масштабного дефицита цифровых компетенций и необходимость целенаправленной работы по его преодолению. В статье представлена программа формирования цифровой грамотности педагогов, реализуемая в формате электронного обучения на образовательном портале для педагогов Курчатов-Центра «Формула таланта». Результаты повторной диагностики после реализации программы демонстрируют выраженную позитивную динамику по всем компонентам цифровой грамотности. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной программы и ее существенном влиянии на уровень профессиональной компетентности педагогических работников. Исследование имеет важное практическое значение для си-

© Гуль И. Д., 2026

стемы дополнительного профессионального образования и может быть рекомендовано к широкому внедрению в практику повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: цифровая грамотность; педагоги дополнительного образования; сельские районы; программа формирования цифровой грамотности; электронное обучение; система дополнительного профессионального образования; компоненты цифровой грамотности

Для цитирования: Гуль И. Д. Формирование цифровой грамотности педагогов дополнительного образования в сельских районах // Педагогика сельской школы. 2026. № 1 (27). С. 114–131. http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-114. https://elibrary.ru/LIWGXX.

Original article

Formation of digital literacy among teachers of additional education in rural areas

Ilya D. Gul
Deputy director for methodological work at «Meteor» SAI for recreation and rehabilitation. 454080, Chelyabinsk, Engels st., 34;
methodologist, Regional center for the Identification, support and development of talents and abilities in children and youth of the Chelyabinsk Region «Kurchatov Center». 454014, Chelyabinsk, Voroshilov st., 2;
post-graduate student, South Ural state humanitarian pedagogical university. 454080, Chelyabinsk, Lenin ave., 69
gul.ilya@mail.ru, https://orcid.org/0009-0009-1973-4286

Abstract. The article is devoted to the urgent problem in formation of digital literacy of additional education teachers in rural areas of the Chelyabinsk region. The relevance of the topic is due to the processes of digital transformation of education, fixed in strategic documents at the federal level, and the need to ensure equal access to quality education for children from remote territories. The article notes that despite significant government support for educational activities, the problem of geographical accessibility of quality additional education for children in rural areas remains. This problem is particularly acute in the insufficient level of digital literacy of teachers, which hinders the effective use of modern digital educational technologies. The empirical part of the study included a diagnosis of the digital literacy level of 20 additional education teachers from nine rural municipal districts of the Chelyabinsk region. The results of the ascertaining stage revealed that 45 % of teachers demonstrated a low level of digital literacy, which confirmed the existence of a large-scale shortage of digital competencies and the need for targeted work on their development. The article presents a program for the formation of digital literacy of teachers, implemented in the e-learning format on the educational portal for teachers of the Kurchatov Center «Formula Talent». The results of the repeated diagnosis after the implementation of the program demonstrate a pronounced positive trend in all components of digital literacy. The results obtained indicate the effectiveness of the de-

veloped program and its significant impact on the level of professional competence of teaching staff. The research is of great practical importance for the system of additional professional education and can be recommended for widespread implementation in the practice of professional development of teaching staff.

Key words: digital literacy; teachers of additional education; rural areas; digital literacy program; e-learning; additional professional education system; digital literacy components

For citation: Gul I. D. Formation of digital literacy among teachers of additional education in rural areas. *Pedagogy of rural school. 2026; 1(27): 114–131. (In Russ.).* http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-114. https://elibrary.ru/LIWGXX.

Введение

За последнее десятилетие российская образовательная система значительно трансформировалась, во многом благодаря интенсивному развитию информационных технологий. Этот процесс стимулировал появление и активное внедрение инновационных методик обучения, что в полной мере коснулось и сферы дополнительного образования. Общемировой тренд на цифровизацию, отраженный в Программе «Цифровая экономика Российской Федерации», сегодня влияет на все области жизни, и сфера просвещения закономерно оказалась в авангарде этих изменений [Программа «Цифровая … , 2017, с. 3]. В связи с этим ключевой задачей школьного обучения становится формирование у учащихся высокой цифровой грамотности. Важнейшим направлением государственной политики является создание целостной цифровой образовательной среды в каждом учебном заведении, поскольку именно цифровизация позволяет отвечать на вызовы времени: способствовать социально-экономическому развитию, повышать качество жизни, соответствовать требованиям глобализации и готовить конкурентоспособных специалистов в условиях динамичного рынка. Системное внедрение цифровых инструментов в обучение является важнейшим элементом для реализации Указа Президента РФ «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», в рамках которой действует Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», нацеленная на модернизацию информационной инфраструктуры и образовательной системы [Стратегия развития … , 2017, с. 3]. Данные изменения предъявляют новые, повышенные требования к профессиональной подготовке педагогов. Современный педагог должен не только сам обладать высоким уровнем цифровой компетентности, но и уметь выстраивать учебный процесс в новых условиях, эффективно использовать ресурсы цифровой среды и специализированные педагогические инструменты, создавать собственный образовательный контент, а также понимать потенци-

альные риски цифровизации и минимизировать их негативное влияние на обучение [Аймалетдинов, 2024, с. 21].

Важной отличительной чертой отечественной образовательной сферы выступает разветвленная система дополнительного образования, играющая крайне значимую роль в современном контексте. Она способствует интеллектуальному и творческому развитию детей, расширяет их кругозор и формирует ключевые компетенции, обогащая базовую школьную программу и закладывая основы для будущего личностного и профессионального роста. Зачастую именно такие программы создают условия для развития креативного подхода, знакомят с инновационными технологиями и помогают сформировать навыки самоорганизации [Федеральный закон … , 2024, с. 19], провозглашают принцип общедоступности образования и необходимость поддержки детей, проявивших выдающиеся способности. Тем не менее сохраняется серьезная проблема обеспечения равного доступа к качественным программам, особенно в отдаленных районах, где остро ощущается нехватка педагогов, владеющих цифровыми компетенциями. Одним из действенных путей решения данной проблемы может стать развитие цифровой грамотности преподавателей в рамках сетевых образовательных программ.

В связи с вышеизложенным возникает несколько ключевых вопросов: каков уровень цифровой грамотности педагогов дополнительного образования в муниципальных образованиях Челябинской области? Каковы перспективы программы формирования цифровой грамотности педагогов дополнительного образования? Насколько успешно внедрение программы формирования цифровой грамотности педагогов?

Методология и методы исследования

Целью нашего исследования стало формирование цифровой грамотности педагогов дополнительного образования муниципальных районов Челябинской области. Исходя из цели, применялись следующие методы: анализ литературы, понятийно-категориальных анализ, анализ статистических данных.

В рамках исследования был осуществлен всесторонний анализ научной литературы, целью которого являлось выявление существующих теоретических и практических подходов к развитию цифровых компетенций у преподавателей системы дополнительного образования. Особый акцент был сделан на решении проблемы повышения качества образовательных услуг для детей, проживающих в удаленных муниципалитетах. Этот методологический инструмент позволил изучить значительный массив публикаций, касающихся интеграции цифровых технологий

в обучение и различных стратегий профессионального развития педагогов в данной области. В процессе работы были определены ключевые тенденции и будущие направления использования цифровых ресурсов, а также специфические аспекты подготовки преподавателей в сельских и труднодоступных районах. Исследование трудов Л. А. Киселёвой, К. К. Колина, С. Г. Косарецкого, Н. В. Ляшевской, Д. Росса, А. М. Соломатина, К. Фейсера предоставило авторам снову для проектирования эффективной программы повышения квалификации и выбора наиболее релевантных решений в заявленном контексте. Кроме того, литературный обзор способствовал четкому определению основных проблем и вызовов, сопровождающих процесс цифровой трансформации в сфере дополнительного образования.

Понятийно-категориальный анализ был использован для строгого определения и систематизации таких терминов, как «цифровизация», «дополнительное образование» и «цифровая грамотность». Эта работа позволила унифицировать терминологический аппарат и углубить понимание предмета исследования.

Анализ статистических данных необходим был для объективной оценки эффективности формируемых цифровых навыков у педагогов. Данный метод был применен для сбора и обработки информации об исходном уровне цифровой грамотности преподавателей дополнительного образования из муниципальных учреждений Челябинской области, сотрудничающих с Региональным центром «Курчатов Центр» в рамках сетевых программ. Последующее статистическое оценивание было проведено после реализации специальной программы обучения и продемонстрировало значительный прогресс в уровне компетенций педагогов. Полученные количественные результаты не только подтвердили действенность разработанной программы, но и выступили основанием для выводов о возможности и целесообразности ее дальнейшего масштабирования с учетом всех выявленных особенностей.

Обзор литературы. Среди современной научной литературы можно найти значительное количество работ, раскрывающих потенциал цифровых инструментов в организации обучения. В трудах таких исследователей, как М. И. Болотова, В. П. Голованов, Н. Л. Селиванова, А. И. Щетинская, В. П. Бедерханова, Б. В. Куприянов и др., глубоко исследуются специфика системы дополнительного образования и ее воспитательный потенциал.

Исследованиям цифрового обучения, цифровой образовательной среды, специфики организации обучения в новом формате в отечественной педагогической науке посвящены работы А. А. Вербицкого, А. П. Владиславлева, А. В. Дарин-

ского, В. П. Зинченко, Е. С. Полата, И. В. Роберта, С. Д. Каракозовой, И. Ф. Бережной и др., в которых рассматриваются как общие принципы цифровизации, так и роль информационно-образовательной среды как инструмента повышения качества обучения. Вопросы подготовки педагогических кадров в новых условиях раскрыты в исследованиях Т. Г. Везирова, М. В. Кузьминой, Н. Г. Лебедевой, С. В. Панюковой. Несмотря на столь обширный теоретический фундамент, в настоящее время практически отсутствуют предпосылки для формирования цифровой грамотности у педагогов дополнительного образования.

В научно-педагогическом сообществе наблюдается рост интереса к феномену дополнительного образования как относительно новой для России категории. Этот всплеск внимания объясняется преемственностью по отношению к системе внешкольного образования, существовавшей в советский период. Следует отметить, что в современной справочной литературе отсутствует единая трактовка данного термина, что связано с его сравнительно недавним появлением в понятийном аппарате педагогики. Согласно сложившемуся подходу, дополнительное образование представляет собой целостный процесс, интегрирующий обучение, развитие и воспитание, направленный на удовлетворение познавательных интересов, раскрытие творческого потенциала ребенка, его самореализацию и социализацию, основанный на добровольном выборе видов деятельности [Косарецкий, 2021, с. 42]. Данная концепция получила нормативное закрепление в Национальной доктрине образования [Национальная доктрина … , 2024, с. 4] и Федеральной программе развития образования [Федеральная программа … , 2024, с. 3]. Согласно Концепции развития российского дополнительного образования до 2030 года, этот институт играет ключевую роль в профессиональном и социальном самоопределении молодежи, формировании ценностных ориентиров и удовлетворении актуальных запросов подрастающего поколения [Концепция развития … , 2017]. Особого внимания заслуживает его роль в становлении гражданской идентичности, развитии социальной ответственности и коммуникативной культуры.

Одной из ключевых целей дополнительного образования является формирование тенденции доступности образования. В Концепции и модели повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ выделены и описаны факторы, влияющие на повышение доступности дополнительного образования [Байбородова, 2025]. В рамках данного исследования обратимся к некоторым из них.

Территориальный фактор – непосредственно расстояние, вы-

раженное в соответствующих единицах, которое индивид преодолевает для посещения организации образования, и время, необходимое на дорогу, либо расходы, связанные с ней. Транспортную доступность необходимо определять относительно места проживания индивидуума, поскольку оно в наибольшей степени представляет собой сосредоточение всех объектов, с которыми связаны различные виды его жизнедеятельности [Байбородова, 2025].

Педагогический фактор – способность педагога влиять на повышение доступности ДОД с использованием различных педагогических ресурсов, включающих в себя спектр реализуемых программ, методов, технологий, обеспечивающих детям выбор и равные возможности освоения дополнительных общеобразовательных программ [Байбородова, 2025; Миронова, 2021].

Таким образом, дополнительное образование играет ключевую роль в обеспечении доступности качественного образования, выходящего за пределы программы основного и среднего общего образования. Его главная цель заключается в создании комфортной образовательной среды, ориентированной на раскрытие талантов и формирование устойчивой мотивации.

В настоящее время дополнительное образование переживает этап трансформации, в котором ведущая роль отводится внедрению цифровых технологий. Это направление непосредственно связано с использованием современных инструментов и в перспективе будет способствовать решению ключевых вопросов обеспечения баланса между доступностью, стоимостью и качеством образовательных услуг.

Цифровая трансформация кардинально меняет общество и человека, затрагивая внешнюю среду, инфраструктуру и повседневный быт. Цифровая эра предъявляет новые требования не только к навыкам выпускников учебных заведений, но и к принципам организации самого образовательного процесса [Стабровская, 2021, с. 81].

Применение цифровых технологий в дополнительном образовании расширяет границы учебного процесса, позволяя преподавателям и учащимся взаимодействовать независимо от географического расположения и временных ограничений. Ключевым преимуществом является использование специализированных онлайн-платформ, которые обеспечивают возможности для обмена информацией, учебными материалами и заданиями в режиме реального времени. Данные платформы интегрируют видеоуроки, интерактивные задания, тестовые системы и дискуссионные форумы, что способствует эффективному обучению, получению своевременной обратной связи и продуктивному взаимодействию с участниками образо-

вательной среды [Reimagining Education … , 2023].

Для полноценной реализации потенциала цифровых инструментов педагогам дополнительного образования необходим соответствующий уровень цифровой грамотности. Это понятие прошло сложную эволюцию и на сегодняшний день понимается как «система знаний, навыков и установок, насущно необходимых для жизни в цифровом обществе, их формирование и развитие должно быть осознанным и управляемым, и только при этом условии возможно достижение главной цели цифровизации – повышения качества жизни людей» [OECD Digital Economy … , 2023]. При этом отмечается, что цифровая грамотность личности носит универсальный характер и не зависит от профессиональной специфики. В этом аспекте цифровая компетентность педагога не отличается от цифровой грамотности представителей других профессий. Однако для работников образовательной сферы как участников социального института, целенаправленно формирующего навыки работы с информацией, данная компетенция приобретает особую значимость и становится ключевым фактором успеха в условиях цифровой трансформации образования.

Результаты исследования и их обсуждение

В современном образовательном дискурсе проблема доступности рассматривается преимущественно через призму обеспечения равных возможностей для получения качественного образования. Эта тема неразрывно связана с процессами демократизации обучения, что находит отражение как в международной, так и в российской практике и подтверждается положениями Программы «Развитие образования» [Государственная программа … , 2017]. Особую актуальность этот вопрос приобретает в контексте дополнительного образования для одаренных и высокомотивированных детей в Челябинской области. Регион включает 26 муниципальных районов с 242 сельскими поселениями, где по данным Федеральной службы государственной статистики проживает 282 тысячи детей 11–18-ти лет, причем 52 тысячи (18 %) составляют сельские жители [Данные Территориального органа … , 2023]. Для этих детей практически отсутствует возможность участия в очных программах по развитию талантов, а создание стационарных образовательных площадок в сельской местности не всегда осуществимо.

Региональный центр «Курчатов Центр» нашел решение этой проблемы через разработку и внедрение технологии массового проведения образовательных программ с использованием дистанционных форматов и электронного обучения [Приказ № 816 «Об утверждении … , 2016]. Цифровая образовательная среда, созданная Региональным центром, представляет

собой комплексное решение, обеспечивающее доступ к качественному дополнительному образованию детям из всех муниципальных учреждений Челябинской области. Эта система эффективно устраняет географические барьеры и создает равные возможности для развития талантов независимо от места проживания учащихся, реализуя принципы инклюзивности и доступности образования через современные технологические решения.

Однако для эффективного использования цифровой образовательной среды педагог должен обладать достаточным уровнем цифровой грамотности. Нами была проведена диагностика уровня цифровой грамотности 20-ти педагогов дополнительного образования, реализующих дополнительные образовательные программы Регионального центра «Курчатов Центр» в рамках сетевой формы взаимодействия. Были выбраны педагоги из следующих сельских территорий Челябинской области (муниципальных районов): Агаповский, Аргаяшский, Брединский, Варненский, Еткульский, Карталинский, Кизильский, Кунашакский, Кусинский.

Цифровая грамотность педагога представляет собой комплексное, интегративное качество, включающее в себя ряд ключевых компетенций, необходимых для эффективного и ответственного использования цифровых технологий в профессиональной деятельности. Диагностика данного уровня предполагает оценку сформированности четырех взаимосвязанных компонентов: информационного, компьютерного, коммуникативного, технологического [Тимофеева, 2024, с. 38]:

1. Информационный компонент подразумевает не только владение знаниями о специфике и разнообразии информационных источников, но и развитые навыки поиска, критического анализа, верификации и сравнения информации, необходимой для образовательного процесса.

2. Компьютерный компонент представляет собой системное понимание архитектуры компьютера, функций его компонентов, а также видов и дидактических возможностей системного и прикладного программного обеспечения.

3. Коммуникативный компонент предполагает глубокое понимание специфики диалога в цифровой среде, владение навыками эффективной организации совместной работы с коллегами и обучающимися с использованием сетевых технологий, а также свободное оперирование современными средствами коммуникации.

4. Технологический компонент отражает общую способность педагога оставаться в контексте современных технологических трендов, понимать вектор эволюции компьютерной техники и ее образовательный потенциал.

На основе степени овладения указанными компонентами право-

мерно выделить три уровня цифровой грамотности педагога: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень характеризуется фрагментарными, несистематизированными знаниями о цифровых технологиях и их применении. Педагог способен выполнять лишь простейшие, заранее предписанные операции в знакомой среде, следуя жестким инструкциям. Критическое восприятие информации, осознание вопросов безопасности и авторского права, а также полноценное участие в цифровой коммуникации на данном уровне затруднены или отсутствуют. Деятельность носит репродуктивный характер и требует постоянной внешней поддержки [Цифровая грамотность … , 2024].

Средний уровень выражается способностью педагога уверенно и самостоятельно решать большинство стандартных профессиональных задач с использованием знакомых цифровых инструментов. Сформированы базовые навыки поиска, обработки и верификации информации, имеется понимание норм сетевого этикета и основ безопасности. Педагог способен к эффективной коммуникации и совместной работе в цифровой среде, а также к адаптации известных ему инструментов под изменяющиеся условия учебного процесса. Однако деятельность на данном уровне зачастую ограничена рамками освоенных технологий и не предполагает их творческого переосмысления или создания новых решений.

Высокий уровень цифровой грамотности проявляется в свободном, гибком и критическом использовании цифровых технологий для проектирования и реализации эффективных образовательных практик. Педагог демонстрирует системное понимание цифровой среды, проявляет инициативу в освоении и внедрении новых инструментов, обладает развитыми навыками медийной и информационной критики. Его деятельность носит ярко выраженный продуктивный и проактивный характер: он способен не только использовать существующие сервисы, но и комбинировать их, создавая авторские методические решения, а также целенаправленно управлять своей цифровой образовательной средой и деятельностью обучающихся в ней [Цифровая грамотность … , 2018].

В результате проведения диагностики нами были получены данные об уровне цифровой грамотности педагогов дополнительного образования, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Уровень цифровой грамотности педагогов дополнительного образования до реализации программы

Уровни / Компоненты	Информационный	Компьютерный	Коммуникативный	Технологический	Итого по уровню
Низкий	40 % (8)	50 % (10)	50 % (10)	45 % (9)	45 % (9)
Средний	35 % (7)	35 % (7)	30 % (6)	40 % (8)	35 % (7)
Высокий	25 % (5)	15 % (3)	20 % (4)	15 % (3)	20 % (4)

На основании полученных данных можно сделать ряд значимых выводов. Большая часть педагогов дополнительного образования демонстрирует низкий уровень цифровой грамотности. Наименее развитыми компонентами у педагогов оказались компьютерный и коммуникативный (низкий уровень продемонстрировали 50 % (10 человек)), что указывает на трудности в практическом владении аппаратно-программными комплексами и организации взаимодействия в цифровой среде. По информационным и технологическим компонентам низкий уровень зафиксирован у 40 % (8 человек) и 45 % (9 человек) педагогов соответственно. Средний уровень развития цифровой грамотности наблюдается у 35 % (7 человек). Высокий уровень по совокупности всех компонентов констатирован лишь у 20 % (4 человека). Полученные эмпирические данные однозначно свидетельствуют о наличии масштабного дефицита цифровых компетенций и подтверждают актуальность внедрения целенаправленной программы развития цифровой грамотности среди педагогов дополнительного образования.

Нами была разработана программа формирования цифровой грамотности педагогов дополнительного образования. Программа реализуется в формате электронного обучения на образовательном портале «Формула таланта» Курчатов Центра (в объеме 72 академических часа).

Методологической основой программы выступает компетентностный подход, предполагающий формирование четырех структурных компонентов цифровой грамотности: информационного, компьютерного, коммуникативного и технологического. Содержание программы построено по модульному принципу, что позволяет обеспечить системное освоение знаний и практических навыков. Каждый модуль включает теоретическую и практическую части, соотношение которых составляет 1:4, фокусируя образовательный процесс на практико-ориентированной деятельности.

Первый модуль «Формирование информационного компонента» (20 часов) посвящен развитию информационной культуры педагогов. Теоретический блок охватывает основы информационных процессов, критическое восприятие и оценку информации, анализ достоверности источников, а также нормативно-правовые аспекты использования информации. Практическая часть включает разработку алгоритмов поиска и верификации информации, систематизацию и обработку цифрового контента, создание базы образовательных ресурсов и оформление документов в соответствии с установленными стандартами.

Второй модуль «Формирование компьютерного компонента» (20 часов) посвящен освоению технических аспектов цифровой грамотности. Теоретическая часть знакомит с архитектурой современных вычислительных систем, функциональными возможностями аппаратного обеспечения, классификацией и характеристиками программного обеспечения. Практические занятия направлены на освоение профессионального программного обеспечения, развитие навыков администрирования рабочего места, изучение технологий защиты информации и антивирусной защиты, оптимизацию работы с периферийными устройствами и отработку действий в нештатных ситуациях.

Третий модуль «Формирование коммуникативного компонента» (16 часов) фокусируется на вопросах цифровой коммуникации и сетевого взаимодействия. Теоретический блок охватывает психолого-педагогические особенности цифровой коммуникации, этикет сетевого взаимодействия и принципы организации групповой работы в цифровой среде. Практическая часть включает работу с инструментами коллаборации, организацию проектной деятельности обучающихся с использованием цифровых средств, освоение технологий модерации и фасилитации онлайн-взаимодействия, а также практикум по управлению цифровыми идентификаторами.

Четвертый модуль «Формирование технологического компонента» (16 часов) посвящен интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Теоретическая часть рассматривает современные тенденции развития образовательных технологий, анализ технологических трендов в цифровом образовании и критерии оценки эффективности технологических решений. Практические занятия направлены на интеграцию цифровых инструментов в образовательный процесс, разработку элементов цифровой образовательной среды, освоение технологий цифровой аналитики и создание цифрового образовательного контента.

Особенностью программы является использование современных образовательных технологий: построение мультимедийного контен-

та по формату 1:1:1 (двадцатиминутное видео от спикера, двадцатиминутные материалы для изучения, 20 минут на выполнение проверочного задания), онлайн-практикумы, проблемное обучение.

Итоговая аттестация проводится в форме защиты итогового проекта, который должен демонстрировать комплексное владение всеми компонентами цифровой грамотности. Проектная работа позволяет оценить способность слушателей применять полученные знания и навыки для решения практических задач в профессиональной деятельности.

По итогам реализации программы нами была проведена повторная диагностика уровня цифровой грамотности педагогов, результаты которой приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Уровень цифровой грамотности педагогов дополнительного образования после реализации программы

Уровни/ Компоненты	Информационный	Компьютерный	Коммуникативный	Технологический	Итого по уровню
Низкий	25 % (5)	20 % (4)	15 % (3)	25 % (5)	20 % (4)
Средний	45 % (9)	50 % (10)	40 % (8)	40 % (8)	45 % (9)
Высокий	30 % (6)	30 % (6)	45 % (9)	35 % (7)	35 % (7)

Проведенный сравнительный анализ данных, полученных до и после реализации программы формирования цифровой грамотности, демонстрирует выраженную позитивную динамику по всем компонентам цифровой грамотности педагогов дополнительного образования.

Наиболее существенные изменения наблюдаются в коммуникативном компоненте, где доля педагогов с низким уровнем сократилась с 50 % до 15 %, а с высоким – увеличилась с 20 % до 45 %. Этот качественный скачок указывает на успешное освоение навыков сетевого взаимодействия организации проектной деятельности в цифровой среде.

Компьютерный компонент также показывает существенный прогресс: количество педагогов с низким уровнем уменьшилось вдвое: с 50 % до 20 %, в то время как доля специалистов со средним уровнем возросла с 35 % до 50 %. Однако незначительный рост высокого уровня (с 15 % до 30 %) показывает, что для полного освоения технических аспектов цифровой грамотности требуются дополнительные усилия.

В информационном компоненте наблюдается положительная динамика: снижение низкого уровня

с 40 % до 25 % и увеличение высокого уровня с 25 % до 30 %.

Технологический компонент демонстрирует сокращение представленности низкого уровня с 45 % до 25 % и увеличение высокого уровня с 15 % до 35 %. Эти изменения отражают успешное освоение педагогами современных образовательных технологий, цифровых инструментов и методов их интеграции в образовательный процесс.

Сводный показатель по всем компонентам подтверждает общую положительную динамику: доля педагогов с низким уровнем цифровой грамотности сократилась с 45 % до 20 %, в то время как с высоким уровнем увеличилась с 20 % до 35 %. Большая доля педагогов теперь представлена специалистами со средним уровнем цифровой грамотности (45 %).

Полученные нами результаты свидетельствуют об эффективности разработанной программы и ее существенном влиянии на уровень профессиональной компетентности педагогических работников.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать вывод об эффективности разработанной программы формирования цифровой грамотности педагогов дополнительного образования. Эмпирические данные свидетельствуют о значительной позитивной динамике формирования всех компонентов цифровой грамотности участников программы. Наиболее выраженная положительная динамика наблюдается в коммуникативной составляющей, где доля педагогов с высоким уровнем увеличилась более чем вдвое – с 20 % до 45 %. Значительные улучшения также зафиксированы в компьютерном компоненте – количество педагогов с низким уровнем сократилось с 50 % до 20 %, что демонстрирует эффективность практико-ориентированного подхода в освоении технических аспектов цифровой грамотности. Реализованная модульная структура программы, сочетающая теоретическую подготовку с интенсивной практической работой в соотношении 1:4, доказала свою целесообразность. Особого внимания заслуживает применение формата 1:1:1, который обеспечил оптимальное усвоение материала через сочетание видеолекций, самостоятельного изучения материалов и практического применения знаний. Такой подход способствовал не только формированию отдельных умений, но и развитию целостной системы цифровых компетенций, необходимых для современного педагога. Полученные результаты имеют важное практическое значение для системы дополнительного профессионального образования. Программа может быть рекомендована к широкому внедрению в практику повышения квалификации педагогических кадров. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке диффе-

ренцированных траекторий обучения с учетом индивидуального уровня цифровой грамотности педагогов.

Библиографический список

1. Аймалетдинов Т. А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева. Москва : Изд-во НАФИ, 2024. 84 с.

2. Данные Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Челябинской области «Об итогах Всероссийской переписи населения на территории Челябинской области». URL: https://74.rosstat.gov.ru/national_census_2020 (дата обращения: 10.09.2025).

3. Колин К. К. Российская концепция опережающего образования // Образовательный потенциал : сб. междунар. научно-практ. конф. 2023. № 2 (15). С. 34–39.

4. Байбородова Л. В. Сельская школа как социокультурный и педагогический феномен. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2025. 301 с.

5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. URL: http://pravo.gov.ru/novye-postupleniya/rasporyazhenie-pravitelstva-rossiyskoy-federatsii-ot-31-03-2022-678-r/ (дата обращения: 10.09.2025).

6. Косарецкий С. Г. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий, И. Д. Фрумин. Москва : ИД Высшей школы экономики, 2021. 280 с.

7. Миронова А. Н. Использование субъектно-ориентированных технологий, как средство саморазвития детей в условиях дополнительного образования // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6, № 6. С. 56–63.

8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. URL: https://docs.cntd.ru/document/901771684?ysclid=m2d7df7xt8544602062 (дата обращения: 10.09.2025).

9. Никулина Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. 2022. № 8. С. 107–113.

10. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: http://static.government.ru/media /files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf (дата обращения: 10.09.2025).

11. Российская Федерация. Приказ. «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»: Приказ № 816: (Принят Министерством науки и высшего образования Российской Федерации 23 августа 2017 г.) URL: https://base.garant.ru/71770012/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 10.09.2025).

12. Соломатин А. М. Роль профессиональных сообществ в реализации инновационных образовательных проектов // Непрерывное образование: XXI век. 2022. № 4 (12). С. 34–42.

13. Стабровская А. В. Виртуальная академическая мобильность и формы ее реализации в контексте цифровизации высшего образования // Наука и школа. 2021. № 2. С. 79–85.

14. Тимофеева Н. М. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков // Психология, социология и педагогика. 2024. № 7 (46). С. 37–42.

15. Указ Президента Российской Федерации «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». URL: http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf (дата обращения: 10.09.2025).

16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: по сост. На 2024 г.: с коммент. юристов компании «Гарант» к послед. изм. / сост.: А. А. Кельцева, С. Е. Прыгунов. Москва : Эксмо, 2024. 329 с.

17. Цифровая грамотность для экономики будущего. Исследовательский спецпроект НАФИ, 2018. URL: https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost/ (дата обращения: 10.09.2025).

18. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков обучающихся современной школы. URL: http://kiro46.ru/docs/Cifr_Gramot.pdf (дата обращения: 10.09.2025).

19. OECD Digital Economy Outlook 2023. Paris : OECD Publishing, 2024. 323 p.

20. Reimagining Education with Digital Transformation: Trends, Challenges, and Advantages, 2023. 212 c. URL: https://www.nemoitsolutions.com/overview-of-digital-transformation-in-education/ (дата обращения: 10.09.2025).

Reference list

1. Ajmaletdinov T. A. Cifrovaja gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniju cifrovyh tehnologij v uchebnom processe = Digital literacy of Russian teachers. Digital learning readiness / T. A. Ajmaletdinov, L. R. Bajmuratova, O. A. Zajceva. Moskva : Izd-vo NAFI, 2024. 84 s.

2. Dannye Territorial'nogo organa Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Cheljabinskoj oblasti «Ob itogah Vserossijskoj perepisi naselenija na territorii Cheljabinskoj oblasti» = Data of the Territorial Body of the Federal State Statistics Service for the Chelyabinsk Region «On the Results of the All-Russian Population Census in the Chelyabinsk Region». URL: https://74.rosstat.gov.ru/national_census_2020 (data obrashhenija: 10.09.2025).

3. Kolin K. K. Rossijskaja koncepcija operezhajushhego obrazovanija = Russian concept of advanced education // Obrazovatel'nyj potencial : sb. mezhdunar. nauchno-prakt. konf. 2023. № 2 (15). S. 34–39.

4. Bajborodova L. V. Sel'skaja shkola kak sociokul'turnyj i pedagogicheskij fenomen = Rural school as a sociocultural and pedagogical phenomenon. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2025. 301 s.

5. Koncepcija razvitija dopolnitel'nogo obrazovanija detej do 2030 goda = Concept for the development of additional education for children until 2030. URL: http://pravo.gov.ru/novye-postupleniya/rasporyazhenie-pravitelstva-rossiyskoy-federatsii-ot-31-03-2022-678-r/ (data obrashhenija: 10.09.2025).

6. Kosareckij S. G. Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii: edinoe i mnogoobraznoe = Additional education of children in Russia: single and diverse / S. G. Kosareckij, I. D. Frumin. Moskva : ID Vysshej shkoly jekonomiki, 2021. 280 s.

7. Mironova A. N. Ispol'zovanie sub#ektno-orientirovannyh tehnologij, kak sredstvo samorazvitija detej v uslovijah dopolnitel'nogo obrazovanija = The use of subject-oriented technologies as a means of self-development of children in conditions of additional education // Zhurnal pedagogicheskih issledovanij. 2021. T. 6, № 6. S. 56–63.

8. Nacional'naja doktrina obrazovanija v Rossijskoj Federacii = National doctrine of education in the Russian Federation. URL: https://docs.cntd.ru/document/901771684?ysclid=m2d7df7xt8544602062 (data obrashhenija: 10.09.2025).

9. Nikulina T. V. Informatizacija i cifrovizacija obrazovanija: ponjatija, tehnologii, upravlenie = Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management / T. V. Nikulina, E. B. Starichenko // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. № 8. S. 107–113.

10. Programma «Cifrovaja jekonomika Rossijskoj Federacii» = Program «Digital Economy of the Russian Federation». URL: http://static.government.ru/media /files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf (data obrashhenija: 10.09.2025).

11. Rossijskaja Federacija. Prikaz. «Ob utverzhdenii Porjadka primenenija organizacijami, osushhestvljajushhimi obrazovatel'nuju dejatel'nost', jelektronnogo obuchenija, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm»: Prikaz № 816: (Prinjat Ministerstvom nauki i vysshego obrazovanija Rossijskoj Federacii 23 avgusta 2017 g.) = Russian Federation. Order. «On approval of the Procedure for the application by organizations engaged in educational activities of e-learning, distance learning technologies in implementing educational programs»: Order № 816: (Adopted by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation on August 23, 2017). URL: https://base.garant.ru/71770012/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (data obrashhenija: 10.09.2025).

12. Solomatin A. M. Rol' professional'nyh soobshhestv v realizacii innovacionnyh obrazovatel'nyh proektov = The role of professional communities in implementing innovative educational projects // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2022. № 4 (12). S. 34–42.

13. Stabrovskaja A. V. Virtual'naja akademicheskaja mobil'nost' i formy ee realizacii v kontekste cifrovizacii vysshego obrazovanija = Virtual academic mobility and forms of its implementation in the context of higher education digitalization // Nauka i shkola. 2021. № 2. S. 79–85.

14. Timofeeva N. M. Cifrovaja gramotnost' kak komponent zhiznennyh navykov = Digital literacy as a component of life skills // Psihologija, sociologija i pedagogika. 2024. № 7 (46). S. 37–42.

15. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii «O strategii razvitija informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody» = Decree of the President of the Russian Federation «On the strategy for the development of the information society in the Russian Federation for 2017-2030». URL: http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf (data obrashhenija: 10.09.2025).

16. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»: ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ: po sost. Na 2024 g.: s komment. juristov kompanii «Garant» k posled. izm. = Federal Law «On Education in the Russian Federation»: dated December 29, 2012 № 273-FZ: comp. For 2024: with comments from Garant lawyers on recent changes. / sost.: A. A. Kel'ceva, S. E. Prygunov. Moskva : Jeksmo, 2024. 329 s.

17. Cifrovaja gramotnost' dlja jekonomiki budushhego. Issledovatel'skij specproekt NAFI, 2018 = Digital literacy for the economy of the future. Research special project NAFI, 2018. URL: https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost/ (data obrashhenija: 10.09.2025).

18. Cifrovaja gramotnost' kak komponent zhiznennyh navykov obuchajushhihsja sovremennoj shkoly = Digital literacy as a component of life skills of modern school students. URL: http://kiro46.ru/docs/Cifr_Gramot.pdf (data obrashhenija: 10.09.2025).

19. OECD Digital Economy Outlook 2023. Paris : OECD Publishing, 2024. 323 p.

20. Reimagining Education with Digital Transformation: Trends, Challenges, and Advantages, 2023. 212 s. URL: https://www.nemoitsolutions.com/overview-of-digital-transformation-in-education/ (data obrashhenija: 10.09.2025).

Статья поступила в редакцию 24.12.2025; одобрена после рецензирования 22.01.2026; принята к публикации 26.02.2026.
The article was submitted 24.12.2025; approved after reviewing 22.01.2026; accepted for publication 26.02.2026.

Научная статья
УДК 377.8
DOI: 10.20323/2686-8652-2026-1-27-132
EDN: ZOMHQH

Учебно-исследовательская лаборатория как центр подготовки будущих педагогов к просветительской деятельности на селе

Татьяна Александровна Ткачёва
Методист, Ангарский педагогический колледж. 1665830 Иркутская область, г. Ангарск, квартал 61, 1
tkachevi2014@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0782-9239

Аннотация. Статья посвящена решению одной из наиболее острых проблем современного российского образования – дефицит квалифицированных педагогических кадров для осуществления просветительской деятельности в сельской местности. В условиях трансформации сельского социума и реализации государственных стратегий развития села роль учителя как лидера и просветителя приобретает первостепенное значение. В качестве ключевого инструмента подготовки предлагается и комплексно анализируется организационно-педагогическая модель учебно-исследовательской лаборатории «Сельский педагог: лаборатория просвещения», созданной на базе ГБПОУ ИО «Ангарский педагогический колледж». Методологическую основу исследования составили компетентностный, системно-деятельностный и средовой подходы. Применен комплекс взаимодополняющих методов: системный анализ научной литературы, качественный контент-анализ нормативно-правовых актов, социальное моделирование, метод геотегирования, эвристические методы, включенное наблюдение, анкетирование и работа фокус-групп. В результате исследования выявлен и реализован дидактический потенциал лаборатории через три взаимосвязанных вектора: содержательный, методический, практический. Определен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность модели: практико-ориентированность и последовательность, партнерское взаимодействие и наставничество, рефлексия и индивидуальное сопровождение, благоприятная профессионально-творческая атмосфера. Эффективность модели подтверждена результатами апробации в 2021–2025 гг., демонстрирующими устойчивую положительную динамику по ключевым показателям: рост числа участников с 24-х (2021 г.) до 127-ми (2025 г.), проведение более 146-ти просветительских мероприятий, оказание свыше 547-ми консультаций, формирование сети из 26-ти партнеров, включая общественные и некоммерческие организации. Доказано, что учебно-исследовательская лаборатория выступает не только ресурсным центром практической подготовки, но и катализатором социокультурного развития сельских территорий, формируя кадровый резерв и активизируя местные сообщества.

© Ткачёва Т. А., 2026

Ключевые слова: сельская среда; просветительская деятельность; будущий педагог; учебно-исследовательская лаборатория; организационно-педагогическая модель; дидактический потенциал; педагогические условия

Для цитирования: Ткачёва Т. А. Учебно-исследовательская лаборатория как центр подготовки будущих педагогов к просветительской деятельности на селе // Педагогика сельской школы. 2026. № 1 (27). С. 132–149. http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-132. https://elibrary.ru/ZOMHQH.

Original article

Educational and research laboratory as a center for training future teachers for educational activities in the village

Tatyana A. Tkachiova
Methodist, Angarsk teachers college. 1665830 Irkutsk region, Angarsk, apt. 61, 1
tkachevi2014@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0782-9239

Abstract. The article is devoted to solving one of the most acute problems of modern Russian education – the shortage of qualified teaching staff for educational activities in rural areas. In the context of the transformation of rural society and the implementation of state rural development strategies, the role of the teacher as a leader and educator is of paramount importance. As a key training tool, the organizational and pedagogical model of the educational and research laboratory «Rural Teacher: Education Laboratory», created on the basis of the Angarsk Pedagogical College, is proposed and comprehensively analyzed. The methodological basis of the study was competence-based, system-activity and environmental approaches. A set of complementary methods has been applied: systematic analysis of scientific literature, qualitative content analysis of normative legal acts, social modeling, geotagging method, heuristic methods, included observation, questionnaires and focus groups. As a result of the research, the didactic potential of the laboratory was identified and realized through three interrelated vectors: substantive, methodological, and practical. A set of pedagogical conditions has been identified that ensure the effectiveness of the model: practice-orientation and consistency, partnership and mentoring, reflection and individual support, a favorable professional and creative atmosphere. The effectiveness of the model is confirmed by the results of testing in 2021-2025, demonstrating steady positive dynamics in key indicators: an increase in the number of participants from 24 (2021) to 127 (2025), conducting more than 146 educational events, providing over 547 consultations, and forming a network of 26 partners, including public and non-profit organizations. It is proved that the educational and research laboratory acts not only as a resource center for practical training, but also as a catalyst for the sociocultural development of rural areas, forming a personnel reserve and activating local communities.

Key words: rural environment; educational activities; future teacher; educational and research laboratory; organizational and pedagogical model; didactic potential; pedagogical conditions

For citation: Tkacheva T. A. Educational and research laboratory as a center for training future teachers for educational activities in the village. *Pedagogy of rural school. 2026; 1(27): 132–149. (In Russ.).* http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2026-1-27-132. https://elibrary.ru/ZOMHQH.

Введение

В отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных развитию сельских территорий, отмечается, что современное село претерпевает преобразования в экономической, социальной, культурной и образовательной сферах [Байбородова, 2025; Золотовицкая, 2024; Помелов, 2018; Петухова, 2022; Шерайзина, 2021; Echazarra, 2019; Kapur, 2018]. В России данные изменения связаны с реализацией ряда стратегических документов федерального уровня, формирующих комплексный подход к развитию сельских территорий и устанавливающих в качестве приоритетных целей создание благоприятных условий для социально-экономического развития, улучшение демографической ситуации и развитие кадрового потенциала [Указ Президента РФ «О национальных …» № 309, 2024; Постановление правительства … № 696, 2019; Распоряжение Правительства РФ «Стратегия устойчивого развития …» № 151-р, 2015]. Особое значение имеют правительственные инициативы, ориентированные на комплексное развитие инфраструктуры в «опорных» населенных пунктах с целью повышения уровня жизни местного населения и снижения миграционной активности (Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении …» № 2816-р, 2021). К примеру, правительственная инициатива «Города больших возможностей и возрождение малых форм расселения».

Существенное значение для исследования представляет программа «Кадры для села» (РССМ при поддержке Росмолодежи) – комплекс взаимодополняющих проектов, формирующих многоуровневую систему поддержки сельской молодежи» [Молодежьсела.рф, 2025]. К примеру, проект «Лидеры села» ориентирован на создание кадрового резерва управленцев и лидеров сельских территорий, развитие их профессиональных качеств, обмен опытом и поддержку их карьерного роста. Проект «Молодые предприниматели села» призван вовлекать молодежь в предпринимательскую деятельность, развивать навыки по составлению бизнес-планов в таких сферах, как фермерство, народные промыслы, туризм, торговля, а также предполагает обучение на онлайн-курсе «Сельский стартап». Проект «АгроТехКлассы» ориентирован на создание системы наставничества для учащихся общеобразовательных учреждений и специальных учебно-воспитательных заведений открытого и закрытого типа. Предложенные проектные инициативы направлены на создание благоприятной среды для самореализации

молодых людей, раскрытия их таланта, потенциала и уникальных способностей, а также на формирование позитивного представления о селе.

Анализ современных исследований, посвященных различным аспектам сельской среды, свидетельствует о трансформации мировоззрения сельского населения, выражающейся в готовности к изменениям и стремлении к самореализации в условиях местожительства [Гурьянова, 2017; Ткачева, 2021; Тощенко, 2018]. Данная тенденция актуализирует вопрос о возрождении многогранной роли учителя как лидера, способного влиять на мировоззрение, вдохновлять на улучшение качества жизни, а также поддерживать культурное наследие и традиции. В этих условиях просветительская деятельность педагога приобретает системообразующий характер, выходящий за рамки реализации образовательных программ и предполагающий активное вовлечение жителей в проекты, ориентированные на развитие территорий, повышение благосостояния и обогащение личностного потенциала сельчан. Вместе с тем наблюдается существенное противоречие между социальным заказом на педагогов, способных организовывать просветительскую деятельность в сельской местности, и дефицитом квалифицированных педагогических кадров, обладающих соответствующей профессиональной подготовкой.

Важно отметить, что ранее автор уже обращался к этой теме [Ткачева, 2021; Федотова, 2024]. В продолжение данной работы и для углубления исследовательской линии представляется целесообразным сосредоточиться на анализе дидактического потенциала и педагогических условий учебно-исследовательской лаборатории «Сельский педагог: лаборатория просвещения» как эффективного инструмента подготовки будущих педагогов. Научная новизна настоящего исследования состоит в том, что именно данный аспект, ранее не получавший широкого освещения в научном сообществе, впервые становится предметом специального анализа. В фокусе внимания оказываются: во-первых, специфические дидактические возможности лаборатории, такие как проектная деятельность в условиях, моделирующих сельскую среду, взаимодействие с сельскими педагогами-практиками, а также интеграция краеведческого и культурологического компонентов в студенческие просветительские проекты; во-вторых, исследуется комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность работы лаборатории (тьюторское сопровождение, сетевое взаимодействие с сельскими школами и сообществами, рефлексивная оценка формируемых компетенций). Цель статьи заключается в комплексном анализе дидактических возможностей и педагогических условий

учебно-исследовательской лаборатории как ключевого инструмента формирования готовности будущих педагогов к осуществлению просветительской деятельности в сельской среде.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составляют компетентностный, системно-деятельностный и средовый подходы, ключевые идеи которых реализованы в деятельности лаборатории «Сельский педагог: лаборатория просвещения».

Компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Золотарева, А. В. Хуторской) обеспечивает формирование у будущих педагогов ключевых профессиональных компетенций: проектировочных, организаторских, коммуникативных, исследовательских и креативных, необходимых для осуществления просветительской деятельности в сельской среде. Системно-деятельностный подход (А. Г. Асмолов, Н. А. Бернштейн, Э. Г. Юдин) способствует овладению предметно-методическими знаниями (теоретические основы организации просветительской деятельности, методы диагностики потребностей населения) и практическими умениями (проектирование просветительских мероприятий, установление партнерских отношений с сельским социумом, оценка эффективности профессиональной деятельности). Средовой подход (С. А. Вишняков, Л. И. Новикова, Ю. С. Мануйлов) позволяет обосновать создание специальных педагогических условий в образовательном пространстве колледжа для погружения студентов в специфику сельской среды.

В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов, направленных на достижение цели работы и обеспечивающих достоверность получаемых результатов. Систематический анализ научной литературы был применен для выявления и обобщения существующих теоретико-методологических подходов к подготовке будущих педагогов и специфике реализации просветительской деятельности в сельской среде. Проанализированы 68 отечественных и зарубежных научных публикаций, отобранных в базах данных eLIBRARY.ru, «КиберЛенинка», Google Scholar по ключевым словам: «просветительская деятельность», «учитель сельской школы», «учебно-исследовательская лаборатория», «сельская образовательная среда».

Качественный контент-анализ нормативно-правовой базы использован для определения государственного заказа на подготовку педагогов для сельских школ. Анализировались федеральные законы, указы Президента РФ, государственные программы и стратегии развития сельских территорий. Социальное моделирование [Кобяк, 2023] применялось для погружения будущих педагогов в макросоцио-

культурную среду села через разыгрывание педагогических кейсов. Метод геотегирования был задействован для учета региональной специфики при проектировании просветительских мероприятий; для этого собирались и анализировались данные о географическом расположении, социально-экономическом и культурном профиле сельских локаций Иркутской области. Блок эвристических методов (мозговой штурм, метод проб и ошибок, метод эвристических вопросов) применялся для активизации творческого потенциала студентов в процессе разработки концепций просветительских мероприятий.

Помимо указанных методов, в исследовании использовались теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические методы (включенное наблюдение, анкетирование, беседа), которые обеспечили комплексный сбор и обработку данных.

Результаты исследования и их обсуждение

Для методологического обоснования исследования был проведен анализ ключевых дефиниций: «лаборатория», «учебная лаборатория», «научно-исследовательская лаборатория», «учебно-исследовательская лаборатория». Согласно «Большому толковому словарю русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова, термин «лаборатория» определяется как «учреждение или отдел, ведущий экспериментальную научно-исследовательскую работу, а также помещение, оборудованное для проведения научных, технических и других опытов». В педагогическом контексте учебная лаборатория рассматривается как специализированное пространство, предназначенное для проведения экспериментов и исследовательских работ, позволяющих закрепить на практике изученный теоретический материал [Иванов, 2010]. При этом Л. В. Красовская и Т. И. Исабекова акцентируют внимание на том, что работа в учебной лаборатории происходит преимущественно во внеурочное время и предполагает активное педагогическое взаимодействие преподавателей со студентами, формируя локальную образовательную среду с расширенным составом участников [Красовская, 2017]. Исчерпывающее представление о сущности функционирования учебно-исследовательской лаборатории, на наш взгляд, представлено в работе И. В. Артюховой, где детально описаны требования к организации, формы, типы, направления реализации, организационные аспекты, принципы и технологии образовательного процесса [Артюхова, 2019]. В рамках нашего исследования мы опираемся на определение учебно-исследовательской лаборатории как специально оснащенного пространства, служащего платформой для организации научных исследований, проведения учебных и лабораторных занятий с обучающимися [Бородонская, 2021].

Метаанализ ряда научных работ [Артюхова, 2019; Слюсарская, 2022; Nielsen, 2024; Hökkä, 2005] позволил убедиться, что создание на базе образовательной организации учебно-исследовательской лаборатории является одним из эффективных инструментов подготовки будущих педагогов к реализации просветительской деятельности в сельской местности. В соответствии с вышеизложенным, в 2021 г. на базе ГБПОУ Иркутской области «Ангарский педагогический колледж» была создана учебно-исследовательская лаборатория «Сельский педагог: лаборатория просвещения». Цель лаборатории – создание педагогических условий для повышения качества практической подготовки будущих педагогов к осуществлению просветительской деятельности на селе. Задачи: вовлечение студенческой молодежи в учебно-исследовательскую деятельность колледжа; развитие профессиональных умений и личностного потенциала студентов; проектирование просветительских программ для сельского населения; приобретение практического опыта организации просветительских мероприятий в условиях сельской школы, сельской среды; выявление и поддержка инициативных молодых людей, потенциально представляющих кадровый резерв для сельских общеобразовательных учреждений.

Лаборатория объединяет преподавателей, студентов и волонтеров педагогического колледжа, представителей работодателей сельских образовательных учреждений, советников директора по воспитанию, практикующих учителей, а также сотрудников фонда развития социальной сферы «Содействие» и фонда поддержки молодежных инициатив «Новое поколение Приангарья» г. Ангарска. Сотрудничество закреплено договорами о сетевом взаимодействии, что позволяет будущим педагогам активно использовать дидактические возможности сельской школы и ресурсы общественных организаций.

Деятельность лаборатории была структурирована в рамках разработанной организационно-педагогической модели, ядром которой является интеграция теоретической подготовки студентов с проектно-исследовательской деятельностью. Теоретический компонент модели реализуется через систему взаимосвязанных дисциплин, раскрывающих специфику сельской среды. Например, при изучении вариативного блока МДК 03.02 «Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя» будущие педагоги знакомятся с моделями взаимодействия школы с местным сообществом, организацией внеурочной деятельности с учетом ресурсного потенциала сельской местности и др. В результате у них формируется комплексное представление о социокультурном контексте сельской образовательной среды, мно-

гогранной роли учителя, а также совершенствуются навыки проектирования просветительских мероприятий для жителей села. На занятиях по дисциплине «Основы планирования карьеры педагога» студенты изучают меры государственной поддержки и возможности карьерного роста в условиях полифункциональности сельской педагогической деятельности. Вариативный блок включает такие темы: анализ ресурсов и дефицитов сельской образовательной среды, сетевое взаимодействие как карьерный лифт и др. Данный аспект подготовки акцентирует мотивационные возможности профессиональной реализации в сельской местности, демонстрируя перспективы карьерного роста.

Практико-ориентированный компонент реализуется через систему теоретических и практических занятий. Аудиторные формы работы включают лекционные занятия, дискуссии, круглые столы, лабораторные занятия, защиту проектов и просветительских программ. Практические занятия организуются во внеучебное время в соответствии с графиком работы лаборатории. Формы работы: семинары-практикумы, педагогические мастерские, мастер-классы, тренинги, встречи с практикующими педагогами («Встреча с мастером»), экскурсии в сельские образовательные учреждения, моделирование педагогических ситуаций.

Особое внимание уделяется индивидуальной работе со студентами, которая заключается в создании индивидуальных образовательных маршрутов. Эти маршруты представляют собой поэтапную систему профессионального становления, выстроенную по принципу последовательного усложнения профессиональных задач. На этапе «Погружения» (1-2 курс) будущие педагоги под руководством наставников разрабатывают и реализуют первые просветительские инициативы для младших школьников: классные часы, мастер-классы, квесты, интерактивные игры. Это позволяет не только освоить теоретические основы, но и получить непосредственный отклик от детской аудитории, понять специфику образовательной среды в сельской школе. На этапе «Проектирования» (3 курс) происходит переход к созданию просветительских программ, ориентированных на конкретные потребности сельского населения: серии профориентационных мероприятий, циклы занятий для молодежи, а также создание семейных клубов. Завершающий этап «Лидерство» (4 курс) предполагает координацию студенческих команд, обобщение накопленного опыта в методических кейсах и трансляцию лучших практик в рамках участия в научно-педагогических конференциях различного уровня. Ключевым результатом становится осознание будущими педагогами широких воз-

можностей для профессиональной и личностной самореализации в сельской местности, где их профессиональный вклад непосредственно влияет на развитие территории.

Апробация разработанной организационно-педагогической модели подготовки будущих педагогов была осуществлена через ее практическую реализацию в деятельности учебно-исследовательской лаборатории, реализуемой по трем векторам.

1. Содержательный вектор. Практико-ориентированная деятельность участников лаборатории была систематизирована в гибкую систему взаимосвязанных направлений, охватывающих основные аспекты жизни сельского сообщества, выявленные в ходе предварительного исследования [Ткачева, 2021]. Направления, учитывающие специфику сельской среды: психолого-педагогическое просвещение, профориентационная работа, интеграция аграрного компонента. Каждое направление трансформируется в конкретные студенческие проекты, обеспечивая прямую связь теории с практикой. Например, психолого-педагогическое просвещение реализовывалось через практикумы «Цифровая гигиена: как защитить ребенка в сети» и творческие гостиные «Семейные традиции», где в неформальной обстановке обсуждались актуальные проблемы воспитания. Профориентация была воплощена в медиа-курсе «Голос нашего села»: старшеклассники осваивали цифровые профессии, формируя позитивный имидж своей малой родины. Социальное направление реализовывалось через дискуссионный клуб «Диалог поколений», преодолевающий коммуникационный разрыв между молодежью и старожилами.

2. Методический вектор сочетает традиционные и инновационные форматы, отобранные по результатам эмпирического исследования. Диагностический этап включал: выявление актуальных проблем сельского населения посредством массового опроса жителей ряда целевых муниципалитетов (Усольский район, Черемховский район, Эхирит-Булагатский район, Ангарский городской округ и др.). Анкета включала как закрытые вопросы (оценка доступности культурных, образовательных, информационных услуг), так и открытые (формулировка основных трудностей и пожеланий). Это позволило получить количественные данные о масштабах проблем жителей села. Фокус-группы и интервьюирование с представителями целевой аудитории (учителями сельских школ, представителями местной администрации, родителями/законными представителями, активной молодежью и старожилами села) дали качественное понимание причин и контекста выявленных проблем сельских локаций. Анализ отчетов органов местного самоуправления, статистики по миграции, исследо-

ваний социокультурной инфраструктуры территории позволил верифицировать и дополнить данные, полученные от населения. Результатом этапа стало формулирование трех системных проблем: географическая разобщенность, ограниченность ресурсов и социальная разрозненность.

Далее был подобран комплекс форматов, способных нивелировать выделенные проблемы. К их числу относятся: а) дистанционно-медийные форматы (онлайн-платформы, виртуальные экскурсии, блоги), преодолевающие географическую изоляцию и предоставляющие доступ к знаниям и культурным ценностям; б) событийно-интерактивные форматы (форумы, фестивали, воркшопы, роуд-шоу), компенсирующие дефицит живого общения и объединения сообщества; в) традиционные форматы (народные праздники, ярмарки, театральные постановки), выполняющие роль культурного стабилизатора. Каждый формат был апробирован через конкретные проекты. Для компенсации ограниченности ресурсов был выбран кластер «Событийно-интерактивные форматы». В рамках исследования было организовано роуд-шоу «Цифровая грамотность» — мобильная команда студентов с готовым набором мастер-классов, которая посетила 5 населенных пунктов Усольского района, а также воркшоп «Социальный проект за 2 часа», нацеленный на немедленный практический результат. После проведения мероприятий собиралась обратная связь, что позволяло оценить эффективность выбранного формата.

3. Реализация педагогических принципов на практике. Эффективность содержательного и методического наполнения модели обеспечивается ее опорой на систему педагогических принципов, каждый из которых имеет конкретное практическое воплощение. Принцип практической направленности реализуется через интеграцию теоретических знаний с их практическим применением. Последовательное освоение технологии проектирования обеспечивает формирование у будущих педагогов профессиональных компетенций. Установление партнерских отношений (принцип сотрудничества) позволило трансформировать лабораторию в открытый ресурсный центр. Принцип учета индивидуальных особенностей был реализован в процессе разработки индивидуальных карьерных карт. Создание более 25-ти визуализированных карт профессионального роста позволило каждому студенту выстраивать осознанную и мотивированную траекторию развития. Этот инструмент персонализации стал ключевым фактором в удержании и профессиональном самоопределении студентов. Обязательные 15-минутные обсуждения по результатам проведенного мероприятия превратили разовые акции в цикл

«действие – анализ – коррекция – новое действие». Эта система не только позволила оперативно адаптировать программы под запросы аудитории, но и сформировала у студентов профессиональную привычку к самоанализу (принцип рефлексии). Внедрение в деятельность лаборатории принципа благоприятной атмосферы позволило создать безопасную среду, поощряющую педагогический эксперимент и творческую инициативу.

Теоретическая и методическая подготовка студентов в лаборатории получила практическое выражение в конкретных просветительских продуктах. Для младших школьников были разработаны экоквест «Юный следопыт» и творческие мастерские «Сказки бабушкиного сундука». Для старшеклассников был создан практический курс медиа-лаборатории «Голос нашего села». Также был организован дискуссионный клуб «Диалог поколений». Для родителей проводились лектории «Цифровая гигиена» и мастер-классы «Бюджет моей семьи» при поддержке социальных партнеров. Данные мероприятия носят практический, вовлекающий характер и направлены на решение конкретных запросов аудитории.

Проведенное исследование и практическая реализация организационно-педагогической модели учебно-исследовательской лаборатории «Сельский педагог: лаборатория просвещения» в период с 2021 по 2025 гг. позволили получить объективные данные, свидетельствующие о ее системной эффективности. Оценка деятельности проводилась через комплекс количественных и качественных параметров, демонстрирующих устойчивую положительную динамику и комплексное воздействие на профессиональную подготовку кадров в области реализации просветительской деятельности на селе.

За обозначенный период обучение в лаборатории прошли не менее 184-х инициативных студентов Ангарского педагогического колледжа и его филиала в г. Усолье-Сибирское. Результатом стало освоение ими необходимых предметно-методических знаний, приобретение предметно-практических умений и овладение профессиональными компетенциями, необходимыми для реализации просветительской деятельности в сельской местности. Проект демонстрирует устойчивый ежегодный рост числа участников: от 24-х человек в 2021 году до 127-ми и более к 2025-му году, что сопровождается позитивной оценкой студентов качества реализуемой образовательной программы. Практическая деятельность будущих педагогов получила общественное одобрение: их просветительские инициативы, в том числе психолого-педагогической направленности, приобрели положительный отклик среди местного населения, что подтверждается оказанием свыше 547-ми консультационных услуг. Бу-

дущими педагогами организовано и проведено более 146-ти просветительских мероприятий для местного населения, что отмечено положительными отзывами представителей сельских школ. Значимым результатом стало увеличение социальной активности: на территории муниципалитетов функционирует более 19-ти территориальных общественных самоуправлений (ТОС), комитетов общественного самоуправления (КОС), клубов, кружков и иных форм общественной деятельности, инициированных местными жителями. Лаборатория сформировала широкую сеть партнеров, включающую более 26-ти организаций различных уровней и форм собственности. Научно-методические достижения выразились в существенном увеличении публикационной активности: если в 2022 году было опубликовано 3 статьи, то к 2025 году их общее количество достигло 12-ти. Кроме того, было направлено не менее 18-ти заявок (социальных проектов) на конкурсы, поддерживаемые на законодательном уровне, что свидетельствует о возросшей проектной культуре участников.

Проведенный анализ данных свидетельствует о системной эффективности деятельности лаборатории. Полученные результаты подтверждают востребованность реализуемой модели подготовки и ее значимое влияние на образовательное пространство сельских территорий. Положительные отзывы работодателей, рост социальной активности местных жителей, увеличение числа общественных инициатив свидетельствуют о комплексном характере воздействия лаборатории на сельскую среду.

Таким образом, проведенное исследование, в том числе полученные количественные и качественные результаты, убедительно демонстрируют, что учебно-исследовательская лаборатория стала действенным инструментом формирования профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению просветительской деятельности в сельской местности. Достигнутые результаты подтверждают перспективность дальнейшего развития данной модели и возможность ее трансляции в другие образовательные организации, осуществляющие подготовку педагогических кадров для сельских территорий.

Заключение

Проведенное исследование позволяет констатировать успешную реализацию и высокую эффективность организационно-педагогической модели учебно-исследовательской лаборатории «Сельский педагог: лаборатория просвещения» как ключевого инструмента подготовки будущих педагогов к просветительской деятельности в сельской местности. Апробация модели в период 2021-2025 гг. подтвердила ее результативность, что отражается в устойчивой положительной динамике

количественных и качественных показателей. Количественные результаты свидетельствуют о масштабе и востребованности деятельности лаборатории, в то время как качественные изменения демонстрируют глубину преобразований в профессиональной подготовке будущих специалистов сельских образовательных учреждений.

Важнейшим итогом работы является реализация значительного дидактического потенциала лаборатории, который раскрывается через: а) погружение в специфику сельской среды с использованием методов геотегирования и социального моделирования, позволяющее отрабатывать профессиональные действия в условиях, приближенных к реальным; б) проектную интеграцию, обеспечивающую последовательное проектирование просветительских продуктов – от простых форм (классные часы для школьников) к комплексным программам для родителей и местного населения с последующей апробацией в ходе практик; в) сетевое взаимодействие, создающее условия для доступа к актуальным запросам территории и ресурсам партнеров.

Эффективность апробации модели обеспечивалась комплексом педагогических условий: практико-ориентированность и последовательность образовательного процесса обеспечили неразрывную связь теории с практикой, выстроив логичный путь профессионального становления; партнерское взаимодействие и наставничество, закрепленное договорами, гарантировало наличие актуальных кейсов и обратную связь от профессионалов; рефлексия и индивидуальное сопровождение, включавшие анализ каждого мероприятия и разработку персональных карьерных карт, стали стержнем профессионального роста студентов; благоприятная профессионально-творческая атмосфера мотивировала на инициативу и творческий подход.

Таким образом, разработанная модель подтвердила не только свою эффективность, но и значительный потенциал для трансляции в другие образовательные организации. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка виртуальной учебно-исследовательской лаборатории «Сельский педагог», что позволит масштабировать накопленный успешный опыт на новые уровни и аудитории.

Библиографический список

1. Артюхова И. В. Учебная лаборатория как современная форма организации учебной деятельности в экономическом вузе // Креативная экономика. 2019. Т. 13, № 12. С. 2435–2446.

2. Байбородова Л. В. Сельская школа как социокультурный и педагогический феномен : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2025. 233 с.

3. Бордонская Л. А. 25-летний юбилей научно-исследовательской лаборатории по проблемам высшей школы Забайкальского государственного университета / Л. А. Бордонская, Е. А. Игумнова, С. С. Серебрякова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 4. С. 161–174.

4. Гурьянова М. П. Место жительства: пространство социально-педагогических преобразований // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 10. С. 133–152.

5. Золотовицкая Ю. Ю. Развитие профессиональных компетенций педагогов в школе с особыми социокультурными и геополитическими условиями // Педагогика сельской школы. 2024. № 3(21). С. 109–131.

6. Иванов О. В. О роли учебных лабораторий и учебно-методических кабинетов в организации самостоятельной деятельности студентов / О. В. Иванов, М. А. Глазунов // Вестник Герценовского университета. 2010. № 4(78). С. 19–20.

7. Кадры для села – Российский союз сельской молодежи : офиц. сайт. 2008-2025. URL: https://молодежьсела.рф/kadry-selo/ (дата обращения: 21.06.2025).

8. Кобяк О. В. Социальное моделирование образовательной среды дополнительного образования детей и молодежи / О. В. Кобяк, И. А. Яковлева // Педагогика сельской школы. 2023 № 1 (15). С. 24–43.

9. Кругликова А. Ю. Создание и деятельность студенческой финансово-правовой лаборатории при поддержке педагогов-наставников в образовательной организации СПО // Сохранение приоритетов профессионального образования как инструмент кадрового обеспечения региональной экономики : мат. междунар. научно-практ. конф. / под общ. ред. В. И. Ребровой. Гатчина : Изд-во ГИЭФПТ, 2023. С. 12–14.

10. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 // Консультант Плюс. URL: https://clck.ru/3NPbWH (дата обращения: 21.06.2025).

11. «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Комплексное развитие сельских территорий» и о внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации». Утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 31.05. 2019 г. № 696 // Консультант Плюс. URL: https://clck.ru/3NMydY (дата обращения: 22.06.2025).

12. «Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года». Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 6 октября 2021 года № 2816-р (с изменениями на 8 мая 2025 года) // Документы-Правительство России. URL: http://government.ru/docs/all/136925/ (дата обращения: 26.06.2025).

13. «Стратегия устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2030 года». Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 02.02.2015 г. № 151-р // Документы-Правительство России. URL: http://government.ru/docs/all/94785/ (дата обращения: 24.06.2025).

14. Петухова М. С. Сельские территории: стратегическое развитие и устойчивость / М. С. Петухова, Т. А. Афанасьева // АПК: Экономика, управление. 2022. № 1. С. 78–84.

15. Помелов В. Б. Просветительство как педагогический феномен // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 12–18.

16. Слюсарская Т. В. Студенческая научно-практическая лаборатория как форма организации дополнительного образования будущих педагогов-дефектологов // Журнал педагогических исследований. 2022. Т. 7, № 6. С. 73–80.

17. Ткачева Т. А. Просветительская деятельность будущего педагога в условиях сельской среды // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15, № 2 (51). С. 222–233.

18. Тощенко Ж. Т. Основные смыслы жизненного мира сельских жителей России / Ж. Т. Тощенко, П. П. Великий // Мир России. 2018. Т. 27, № 1. С. 7–33.

19. Федотова Е. Л. Формирование у студентов педагогического колледжа компетенций по организации просветительской деятельности в сельской среде / Е. Л. Федотова, Т. А. Ткачева // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 1. С. 112–121.

20. Швачко Е. В. Средовой подход в методологии педагогического исследования: содержательный и функциональный аспекты / Е. В. Швачко, Т. А. Калугина // Педагогическая наука и практика. 2017. № 3 (17). С. 21-26.

21. Шерайзина Р. М. Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики / Р. М. Шерайзина, М. В. Александрова, З. Б. Ефлова // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 190–201.

22. Læringslaboratorier og-eksperimenter / H. K. Adriansen, K. Dupret, S. Høyrup [et al.] ; под ред. H. K. Adriansen. Aarhus : Aarhus Universitetsforlag, 2014. 285 p. DOI: 10.2307/jj.608148. URL: https://doi.org/10.2307/jj.608148 (дата обращения: 18.06.2025).

23. Brody D. L. Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community / D. L. Brody, L. L. Hadar // Teacher Development. 2015. Vol. 19, № 2. P. 246–266.

24. Echazarra A. Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature / A. Echazarra, T. Radinger // OECD Education Working Papers. 2019. № 196. 77 p.

25. Hökkä P. Teacher educators' workplace learning: The interdependency between individual agency and social context / P. Hökkä, H. Rasku-Puttonen, A. Eteläpelto // Emerging Perspectives in Workplace Learning / ed. by S. Billett, C. Harteis, and A. Eteläpelto. Rotterdam : Sense Publishers, 2005.

26. Kapur R. Education in Rural Areas // Researchgate.net. November 2018. P. 79–86.

27. Nielsen B. L. Teacher education as a laboratory for developing teaching approaches – a collaboration between teacher educators, student teachers, and local schools / B. L. Nielsen, E. Jensen // Educational Research for Policy and Practice. 2024. Vol. 23, № 2. P. 201–214.

Reference list

1. Artjuhova I. V. Uchebnaja laboratorija kak sovremennaja forma organizacii uchebnoj dejatel'nosti v jekonomicheskom vuze = Training laboratory as a modern form of organization of educational activities at an economic university // Kreativnaja jekonomika. 2019. T. 13, № 12. S. 2435–2446.

2. Bajborodova L. V. Sel'skaja shkola kak sociokul'turnyj i pedagogicheskij fenomen = Rural school as a sociocultural and pedagogical phenomenon : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2025. 233 s.

3. Bordonskaja L. A. 25-letnij jubilej nauchno-issledovatel'skoj laboratorii po problemam vysshej shkoly Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta = 25-th anniversary of the research laboratory on the problems of higher education of the Trans-Baikal State University / L. A. Bordonskaja, E. A. Igumnova, S. S. Serebrjakova // Uchjonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. T. 16, № 4. S. 161–174.

4. Gur'janova M. P. Mesto zhitel'stva: prostranstvo social'no-pedagogicheskih preobrazovanij = Place of residence: space of socio-pedagogical transformations // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19, № 10. S. 133–152.

5. Zolotovickaja Ju. Ju. Razvitie professional'nyh kompetencij pedagogov v shkole s osobymi sociokul'turnymi i geopoliticheskimi uslovijami = Development of professional competencies of teachers in a school with special sociocultural and geopolitical conditions // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2024. № 3(21). S. 109–131.

6. Ivanov O. V. O roli uchebnyh laboratorij i uchebno-metodicheskih kabinetov v organizacii samostojatel'noj dejatel'nosti studentov = On the role of educational laboratories and teaching rooms in organizing independent activities of students / O. V. Ivanov, M. A. Glazunov // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2010. № 4(78). S. 19–20.

7. Kadry dlja sela – Rossijskij sojuz sel'skoj molodezhi = Personnel for the village – Russian Union of Rural Youth : ofic. sajt. 2008-2025. URL: https://molodezh'sela.rf/kadry-selo/ (data obrashhenija: 21.06.2025).

8. Kobjak O. V. Social'noe modelirovanie obrazovatel'noj sredy dopolnitel'nogo obrazovanija detej i molodezhi = Social modeling of the educational environment of additional education for children and youth / O. V. Kobjak, I. A. Jakovleva // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2023 № 1 (15). S. 24–43.

9. Kruglikova A. Ju. Sozdanie i dejatel'nost' studencheskoj finansovo-pravovoj laboratorii pri podderzhke pedagogov-nastavnikov v obrazovatel'noj organizacii SPO = Creation and activity of a student financial and legal laboratory with the support of teacher-mentors in the educational organization of open source software // Sohranenie prioritetov professional'nogo obrazovanija kak instrument kadrovogo obespechenija regional'noj jekonomiki : mat. mezhdunar. nauchno-prakt. konf. / pod obshh. red. V. I. Rebrovoj. Gatchina : Izd-vo GIJeFPT, 2023. S. 12–14.

10. «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 g. № 309 = «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030». Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2024 № 309 // Konsul'tant Pljus. URL: https://clck.ru/3NPbWH (data obrashhenija: 21.06.2025).

11. «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Kompleksnoe razvitie sel'skih territorij» i o vnesenii izmenenij v nekotorye akty Pravitel'stva Rossijskoj Federacii». Utv. postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31.05. 2019 g. № 696 = «On approval of the state program of the Russian Federation “ntegrated development of rural areas” and on amending certain acts of the Government of the Russian Federation». Approved by Decree of the Government of the Russian Federation № 696 dated 31.05.2019 // Konsul'tant Pljus. URL: https://clck.ru/3NMydY (data obrashhenija: 22.06.2025).

12. «Ob utverzhdenii perechnja iniciativ social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii do 2030 goda». Utv. rasporjazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 6 oktjabrja 2021 goda № 2816-r (s izmenenijami na 8 maja 2025 goda) = «On approval of the list of initiatives for the socio-economic development of the Russian Federation until 2030». Approved by by order of the Government of the Russian Federation of October 6, 2021 № 2816-r (as amended on May 8, 2025) // Dokumenty-Pravitel'stvo Rossii. URL: http://government.ru/docs/all/136925/ (data obrashhenija: 26.06.2025).

13. «Strategija ustojchivogo razvitija sel'skih territorij Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». Utv. rasporjazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 02.02.2015 g. № 151-r = «Strategy for the sustainable development of rural areas of the Russian Federation for the period up to 2030». Approved by order of the Government of the Russian Federation of 02.02.2015 № 151-r // Dokumenty-Pravitel'stvo Rossii. URL: http://government.ru/docs/all/94785/ (data obrashhenija: 24.06.2025).

14. Petuhova M. S. Sel'skie territorii: strategicheskoe razvitie i ustojchivost' = Rural areas: strategic development and sustainability / M. S. Petuhova, T. A. Afanas'eva // APK: Jekonomika, upravlenie. 2022. № 1. S. 78–84.

15. Pomelov V. B. Prosvetitel'stvo kak pedagogicheskij fenomen = Enlightenment as a pedagogical phenomenon // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 2. S. 12–18.

16. Sljusarskaja T. V. Studencheskaja nauchno-prakticheskaja laboratorija kak forma organizacii dopolnitel'nogo obrazovanija budushhih pedagogov-defektologov = Student scientific and practical laboratory as a form of organization of additional education for future teacher-defectologists // Zhurnal pedagogicheskih issledovanij. 2022. T. 7, № 6. S. 73–80.

17. Tkacheva T. A. Prosvetitel'skaja dejatel'nost' budushhego pedagoga v uslovijah sel'skoj sredy = Educational activities of the future teacher in rural environment // Pedagogicheskij IMIDZh. 2021. T. 15, № 2 (51). S. 222–233.

18. Toshhenko Zh. T. Osnovnye smysly zhiznennogo mira sel'skih zhitelej Rossii = The main meanings of the life world of rural residents of Russia / Zh. T. Toshhenko, P. P. Velikij // Mir Rossii. 2018. T. 27, № 1. S. 7–33.

19. Fedotova E. L. Formirovanie u studentov pedagogicheskogo kolledzha kompetencij po organizacii prosvetitel'skoj dejatel'nosti v sel'skoj srede = Formation of competencies in the organization of educational activities in the rural environment among students of the Pedagogical College / E. L. Fedotova, T. A. Tkacheva // Uchjonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. T. 19, № 1. S. 112–121.

20. Shvachko E. V. Sredovoj podhod v metodologii pedagogicheskogo issledovanija: soderzhatel'nyj i funkcional'nyj aspekty = Environment approach in pedagogical research methodology: content and functional aspects / E. V. Shvachko, T. A. Kalugina // Pedagogicheskaja nauka i praktika. 2017. № 3 (17). S. 21-26.

21. Sherajzina R. M. Sel'skaja shkola i sel'skij uchitel': produktivnye rossijskie i zarubezhnye praktiki = Rural school and rural teacher: productive Russian and foreign practices / R. M. Sherajzina, M. V. Aleksandrova, Z. B. Eflova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. № 466. S. 190–201.

22. Læringslaboratorier og-eksperimenter / H. K. Adriansen, K. Dupret, S. Høyrup [et al.] ; pod red. H. K. Adriansen. Aarhus : Aarhus Universitetsforlag, 2014. 285 p. DOI: 10.2307/jj.608148. URL: https://doi.org/10.2307/jj.608148 (data obrashhenija: 18.06.2025).

23. Brody D. L. Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community / D. L. Brody, L. L. Hadar // Teacher Development. 2015. Vol. 19, № 2. P. 246–266.

24. Echazarra A. Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature / A. Echazarra, T. Radinger // OECD Education Working Papers. 2019. № 196. 77 p.

25. Hökkä P. Teacher educators' workplace learning: The interdependency between individual agency and social context / P. Hökkä, H. Rasku-Puttonen, A. Eteläpelto // Emerging Perspectives in Workplace Learning / ed. by S. Billett, C. Harteis, and A. Eteläpelto. Rotterdam : Sense Publishers, 2005.

26. Kapur R. Education in Rural Areas // Researchgate.net. November 2018. P. 79–86.

27. Nielsen B. L. Teacher education as a laboratory for developing teaching approaches – a collaboration between teacher educators, student teachers, and local schools / B. L. Nielsen, E. Jensen // Educational Research for Policy and Practice. 2024. Vol. 23, № 2. P. 201–214.

Статья поступила в редакцию 26.12.2025; одобрена после рецензирования 27.01.2026; принята к публикации 26.02.2026.
The article was submitted 26.12.2025; approved after reviewing 27.01.2026; accepted for publication 26.02.2026.

Педагогика сельской школы

Pedagogy of rural school

Научный журнал

2026 — № 1 (27)

Главный редактор
Людмила Васильевна Байбородова

Ответственный редактор — С. А. Сосновцева
Макет и литературная редактура — О. В. Поспелова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Перевод на английский язык — Е. В. Мишенькина

Объем 18,75 п. л., 9,35 уч.-изд. л. Формат 60×90/16.
Заказ № 2406. Тираж 100 экз.

Дата выхода в свет: 07.05.2026.
Цена свободная

Издатель ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150066, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в ООО «Канцлер»
150008, г. Ярославль, ул. Клубная, 4-49.
Тел.: (4852) 58-76-33, 58-76-37