

ISSN 2949-3463 (online)

2026, Том 27, № 1



# СЕВЕРНЫЙ РЕГИОН

наука, образование, культура

Сургут

12+

ISSN 2949-3463 (online)

***СЕВЕРНЫЙ РЕГИОН:  
НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА***

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**ТОМ 27, № 1**

**Сургут  
2026**

**Учредитель и издатель**

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры  
«Сургутский государственный университет»

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № ФС77-85691 от 03.08.2023.

Издается с 2000 г.

Выходит 4 раза в год.

**Главный редактор**

*Косенок Сергей Михайлович, д-р пед. наук, профессор*

**Заместитель главного редактора**

*Муллер Ольга Юрьевна, канд. пед. наук, доцент*

**Редакционная коллегия**

*Антилогова Лариса Николаевна, д-р психол. наук, профессор*

*Бражник Евгения Ивановна, д-р пед. наук, профессор*

*Быков Анатолий Карпович, д-р пед. наук, профессор*

*Врублевский Евгений Павлович, д-р пед. наук, профессор*

*Духновский Сергей Витальевич, д-р психол. наук, доцент*

*Заглевская Александра Ивановна, д-р пед. наук, доцент*

*Заглевский Валерий Иннокентьевич, д-р пед. наук, профессор*

*Зебзеев Владимир Викторович, д-р пед. наук, доцент*

*Ипполитова Наталья Викторовна, д-р пед. наук, профессор*

*Калимуллина Ольга Анатольевна, д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО*

*Калинов Вячеслав Викторович, д-р ист. наук, доцент*

*Камалева Алсу Рауфовна, д-р пед. наук, доцент*

*Карпов Виктор Петрович, д-р ист. наук, профессор*

*Кириллюк Денис Валериевич, канд. ист. наук, доцент*

*Колмогорова Людмила Степановна, д-р психол. наук, профессор*

*Колыванова Лариса Александровна, д-р пед. наук, доцент*

*Кретьинин Геннадий Викторович, д-р ист. наук, профессор*

*Лубышева Людмила Ивановна, д-р пед. наук, профессор*

*Маджуга Анатолий Геннадьевич, д-р пед. наук, д-р психол. наук, профессор*

*Манжелей Ирина Владимировна, д-р пед. наук, профессор*

*Махнач Александр Валентинович, д-р психол. наук, профессор*

*Мищенко Владимир Александрович, д-р пед. наук, доцент*

*Насырова Эльмира Фанилевна, д-р пед. наук, профессор*

*Пастухова Лариса Сергеевна, д-р пед. наук, доцент, чл.-корр. РАО*

*Пешкова Наталья Виллиевна, д-р пед. наук, доцент*

*Повзун Вера Дмитриевна, д-р пед. наук, профессор*

*Подымова Людмила Степановна, д-р пед. наук, профессор*

*Пузанов Владимир Дмитриевич, д-р ист. наук, доцент*

*Родермель Татьяна Алексеевна, канд. филос. наук, доцент*

*Скафа Елена Ивановна, д-р пед. наук, профессор*

*Смолянинова Ольга Георгиевна, д-р пед. наук, профессор, академик РАО*

*Солодкин Янкель Гутманович, д-р ист. наук, профессор*

*Фахрутдинова Анастасия Викторовна, д-р пед. наук, профессор*

*Хохлова Наталия Ивановна, канд. психол. наук, доцент*

*Циринг Диана Александровна, д-р психол. наук, профессор*

*Черный Евгений Владимирович, д-р психол. наук, профессор*

*Шибяева Людмила Васильевна, д-р психол. наук, профессор*

*Ярычев Насруди Увайсович, д-р пед. наук, д-р филос. наук, профессор, д-р культурологии, чл.-корр. РАО*

**Выпускающий редактор**

*Хасанова Алёна Шамильевна*

С 30.10.2024 журнал «Северный регион: наука, образование, культура» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, соискание ученой степени доктора наук по специальностям:

- 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки);
- 5.6.1. Отечественная история (исторические науки);
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка (педагогические науки);
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

С требованиями для авторов, а также с полными текстами статей можно ознакомиться на сайте <https://www.sev-reg.ru>.  
Журнал включен в базу данных РИНЦ (лицензионный договор с Научной электронной библиотекой № 56-04/2024).

Журнал зарегистрирован в Национальном центре ISSN Российской Федерации, ISSN 2949-3463 (online).

***Адрес редакции***

628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, д. 1.  
Тел.: + 7 (3462) 76-29-88, факс: + 7 (3462) 76-29-29, email: science.journals@surgu.ru

***Редактор***

*Е. И. Верниковская*

***Переводчики***

*М. О. Бенская*

*А. Н. Рудова*

***Верстка***

*О. В. Храмовой*

***Адрес учредителя, издателя***

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет»,  
628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, 1  
Тел.: + 7 (3462) 76-29-29

Дата опубликования 27.03.2026.

© БУ ВО «Сургутский государственный университет»,  
оформление макета, 2026

© Коллектив авторов, 2026

**Founder and Publisher**

*Surgut State University*

The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications,  
Information Technology and Mass Media.

Mass media registration certificate El No. FS77-85691 of August 3, 2023.

Published since 2000.

4 issues per year.

**Chief Editor**

*Sergey M. Kosenok, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor*

**Deputy Chief Editor**

*Olga Yu. Muller, Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent*

**Editorial Board**

- Antilogova L. N., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Brazhnik E. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Bykov A. K., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Vrublevskiy E. P., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Dukhnovskiy S. V., D.Sc. (Psychology), Docent*  
*Zagrevskaya A. I., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Zagrevskiy V. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Zebzeev V. V., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Ippolitova N. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Kalimullina O. A., D.Sc. (Pedagogy), Professor; Cor. Mem. of the Russian Academy of Education*  
*Kalinov V. V., D.Sc. (History), Docent*  
*Kamaleeva A. R., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Karpov V. P., D.Sc. (History), Professor*  
*Kirilyuk D. V., C.Sc. (History), Docent*  
*Kolmogorova L. S., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Kolyvanova L. A., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Kretinin G. V., D.Sc. (History), Professor*  
*Lubysheva L. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Madzhuga A. G., D.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Manzheley I. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Makhnach A. V., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Mishchenko V. A., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Nasyrova E. F., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Pastukhova L. S., D.Sc. (Pedagogy), Docent, Cor. Mem. of the Russian Academy of Education*  
*Peshkova N. V., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Povzun V. D., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Podymova L. S., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Puzanov V. D., D.Sc. (History), Docent*  
*Rodermel T. A., C.Sc. (Phylosophy), Docent*  
*Skafa E. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Smolyaninova O. G., D.Sc. (Pedagogy), Professor; Mem. of the Russian Academy of Education*  
*Solodkin Ya. G., D.Sc. (History), Professor*  
*Fakhrutdinova A. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Khokhlova N. I., C.Sc. (Psychology), Docent*  
*Tsiring D. A., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Cherny E. V., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Shibaeva L. V., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Yarychev N. U., D.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Phylosophy), Professor; D.Sc. (Culturology),  
Cor. Mem. of the Russian Academy of Education*

**Publishing Editor**

*Khasanova A. Sh.*

Since October 30, 2024, the journal is included in the List of Leading Peer-Reviewed Scientific Journals of the Higher Attestation Commission that publishes the main scientific results of Doctor's and Candidate's theses.

The journal publishes articles on the following subject groups:

5.3.7. Developmental Psychology;

5.6.1. Russian History;

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education;

5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training;

5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

The manuscript guidelines and full texts of articles can be accessed at <https://www.sev-reg.ru>.

The journal is included in the Russian Index of Scientific Citation (RISC), License Agreement No. 56-04/2024.

The journal is registered in ISSN National Center for the Russian Federation:

ISSN 2949-3463 (online).

***Editorial Board Address***

1, Lenina pr., Surgut, 628412, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russia  
Tel.: +7 (3462) 76-29-88, fax: +7 (3462) 76-29-29, email: [science.journals@surgu.ru](mailto:science.journals@surgu.ru)

***Editor***

*Vernikovskaya E. I.*

***Translators***

*Benskaya M. O.*

*Rudova A. N.*

***Layout***

*Khramova O. V.*

***Founder and Publisher Address***

Surgut State University

1, Lenina pr., Surgut, 628412, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russia

Tel.: +7 (3462) 76-29-29

Release date: 27.03.2026.

© Surgut State University, layout, 2026

© Authors, 2026

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Колонка главного редактора</i> .....	8
---	---

### ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Васильева С. В., Фан В.*

Группа психологической поддержки как способ повышения эмоционального благополучия студентов из Китая на этапе адаптации к обучению в российском вузе .....	12
--	----

*Хохлова Н. И., Шibaева Л. В.*

Особенности психологического благополучия будущих врачей с разным уровнем восприятия стресса (на примере Югры) .....	26
--	----

### ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

*Бухарова О. В., Загороднюк Н. И.*

Особенности функционирования православного храма при посессионной фабрике (на примере церкви села Аремзянского Тобольской губернии) (1767–1849 гг.) .....	34
---	----

*Гололобов Е. И.*

Практики природопользования в Кондинском крае в конце XIX – первой трети XX века: экология и идеология .....	43
--	----

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Мубаракшина Л. Р.*

Структурно-содержательная модель формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества .....	53
--	----

### ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

*Дубик И. А., Сосуновский В. С., Радаева С. В., Загrevский О. И.*

Осведомленность и мотивационное отношение студентов к фиджитал-спорту .....	61
---	----

*Конькова С. И.*

Ушу в системе физического воспитания вузов: обзор современных исследований о влиянии на здоровье студентов .....	68
--	----

### МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Маджуга А. Г., Шартдинов А. Ш.*

Интерактивное обучение: сущность, концептуальные подходы и дидактические основания организации в вузе .....	75
---	----

*Муллер О. Ю.*

Сущность и структура понятия «проектные компетенции в профессиональной подготовке будущих педагогов» .....	83
--	----

*Поспелова Ю. П., Фахрутдинова А. В.*

Роль технологий искусственного интеллекта в развитии культуры самообразовательной деятельности студентов в процессе изучения иностранных языков .....	97
---	----

## CONTENTS

<i>Editorial</i> .....	8
------------------------	---

### DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

*Vasileva S. V., Fang W.*

Group psychological support as emotional well-being improvement in Chinese students during adaptation before studying at Russian university .....	12
---	----

*Khokhlova N. I., Shibaeva L. V.*

Peculiarities of psychological well-being in future doctors with different stress perception levels in Yugra .....	26
--	----

### RUSSIAN HISTORY

*Bukharova O. V., Zagorodnyuk N. I.*

Functional features of Orthodox church at possessional manufactory in Aremzyanskoe Selo of Tobolsk Governorate in 1767–1849 .....	34
---	----

*Gololobov E. I.*

Environmental management practices in Kondinsky Krai in the late 19th and the first third of the 20th century: Ecology and ideology .....	43
---	----

### GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Mubarakshina L. R.*

Structural and conceptual model of developing young teachers' transferable skills in team mentoring context .....	53
---	----

### PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

*Dubik I. A., Sosunovsky V. S., Radaeva S. V., Zagrevsky O. I.*

Students' awareness and motivational attitude towards phygital sports .....	61
---	----

*Konkova S. I.*

Wushu in university physical education: A review of current research on its impact on students' health .....	68
--	----

### METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

*Madzhuga A. G., Shartdinov A. Sh.*

Interactive learning: Essence, conceptual approaches, and didactic grounds for its implementation at university .....	75
---	----

*Muller O. Yu.*

Essence and structure of "Project competencies in the professional training of future teachers" concept .....	83
---	----

*Pospelova Ju. P., Fakhrutdinova A. V.*

Artificial intelligence in development of student self-education in foreign languages learning .....	97
--	----

## КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



### **Уважаемые коллеги! Уважаемые читатели журнала «Северный регион: наука, образование, культура»!**

В последнее десятилетие мы наблюдаем беспрецедентный рост публикационной активности ученых во всем мире, и это закономерный процесс. Наука перестала быть замкнутой системой; сегодня она является ключевым драйвером социально-экономического роста. Именно через публикации происходит фиксация приоритета научных открытий, апробация новых методик и обмен знаниями между исследовательскими коллективами.

Повышенный интерес к региональным исследованиям, в том числе и в области истории, педагогики, психологии, способствует увеличению числа рукописей, поступающих на рассмотрение в журнал «Северный регион: наука, образование, культура». В связи с этим наблюдается существенный рост потока статей авторов из разных городов. Тематические направления журнала включают в том числе вопросы регионального развития, социокультурной динамики и этнопедагогики. Авторы статей, принимаемых к рассмотрению, основываются на актуальных данных, исследования имеют практическую направленность. Мы убеждены, что истинная ценность научного знания определяется возможностью его применения для решения конкретных задач развития территорий и улучшения качества жизни людей.

Говоря о регионах и развитии территорий, невозможно обойти вниманием тот чело-

веческий, культурный и интеллектуальный капитал, который составляет основу нашей страны. В этом контексте знаковым событием становится 2026 год, который объявлен Президентом России Годом единства народов. Это решение задает важный вектор для всего научного сообщества. В своем выступлении глава государства подчеркнул, что главным приоритетом государственной политики является бесконечное уважение к тем народам, которые входили в Россию, к их культуре, традициям и духовным ценностям. Именно благодаря такому отношению на протяжении веков формировались общие ценности, ставшие прочным фундаментом нашей государственности. Ключевая идея Года единства народов России – признание и поддержка различий народов страны, понимание того, что наше многообразие – это наша сила. Как неоднократно подчеркивал Владимир Путин, ценности каждого народа, входящего в состав России, важны и необходимы. Забота о языках, традициях, исторической памяти и культурных особенностях – это фундамент национальной безопасности и суверенитета.

Для нашего журнала, специализирующегося в том числе на региональной проблематике, эти задачи являются приоритетными. Мы видим свою миссию в том, чтобы стать площадкой для диалога, где исследуются

уникальные черты народов Севера, их вклад в общероссийскую культуру и современные процессы межэтнического взаимодействия.

В работе исследователей *Тобольской комплексной научной станции Уральского отделения Российской академии наук*, вошедшей в раздел по отечественной истории, рассматриваются особенности взаимодействия владельцев фабрики и причта православных храмов в поселении при посессионной фабрике в селе Аремзянском Тобольской губернии. Методологической основой исследования являются общенаучные принципы историзма, объективности, причинности, системности. Для анализа опубликованных источников и архивных документов авторы руководствовались методами исторического исследования: описательно-повествовательным, сравнительно-историческим, ретроспективным методом терминологического анализа и другими. Полученные результаты имеют научно-практическую значимость.

Цель статьи автора из *Сургутского государственного педагогического университета* – анализ практик природопользования в локальном преломлении на примере Кондинского края в конце XIX – первой трети XX в. Исследование направлено на расширение и углубление имеющихся знаний по истории освоения природных ресурсов Югры с акцентом на локальные природопользовательские практики Кондинского края. Конец XIX – первая треть XX в. – это время больших перемен в жизни общества, которое в начале периода было российским, а с 1920-х гг. стало советским. Исследовательский инструментарий включает в себя источниковедческий анализ, применение методов источниковедческой эвристики. В статье рассматривается комплекс письменных источников: делопроизводственная документация государственных органов власти, хозяйственных органов и общественных организаций, статистика, периодическая печать и публикации исследователей XIX – начала XX в., изучавших регион.

Предлагаю вашему вниманию обзор статей по возрастной психологии. В статье авторов из *г. Сургута* представлены результаты исследования, направленного на выявление

взаимосвязи между уровнем восприятия стресса и структурой психологического благополучия у студентов-медиков, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. Эмпирически выделены три группы с разным уровнем восприятия, демонстрирующие качественно различные варианты адаптации к жизненным обстоятельствам. Студенты с низким восприятием стресса характеризуются стратегией, опирающейся на конкуренцию как ключевой ресурс, и высоким самопринятием. Авторы исследования подчеркивают важность обоснования дифференцированного психологического сопровождения для каждой из выделенных групп, направленного на развитие стрессоустойчивости и гибкости в использовании внутренних ресурсов в процессе профессионального становления.

Цель исследования ученых из *Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена* заключается в оценке эффективности групповой психологической поддержки в улучшении эмоционального состояния и адаптационных возможностей китайских студентов на начальном этапе их пребывания в России. В исследовании приняли участие 136 китайских студентов в возрасте от 17 до 25 лет; использовались опросник Chinese College Student Adjustment Scale, визуальные аналоговые шкалы, методика «Самочувствие. Активность. Настроение», шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера и авторский вариант методики полярных профилей. В условиях роста числа иностранных студентов в российских вузах, особенно в рамках китайской инициативы «Один пояс – один путь», вопросы их успешной социокультурной и академической адаптации приобретают стратегическое значение. Особое внимание в этом процессе следует уделять эмоциональному благополучию обучающихся, которое напрямую связано с учебной успешностью, удовлетворенностью жизнью и психологической устойчивостью. Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью, самочувствием, активностью, настроением и негативными показателями (уровнем тревоги, стресса, трудностями адаптации). Полученные

результаты подтверждают предположение, что групповая психологическая поддержка способствует снижению уровня тревоги и стресса, укреплению чувства принадлежности к группе и формированию эффективных стратегий саморегуляции у китайских студентов.

В разделе по общей педагогике, истории педагогики и образования в статье автора из г. Омска представлена структурно-содержательная модель формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества. На теоретико-методологическом уровне обоснованы подходы, которые служат основой проектирования модели: компетентностный и личностно-ориентированный. Раскрыта логика построения модели по блокам: теоретико-методологическому, целевому, критериально-диагностическому, содержательно-технологическому и рефлексивно-оценочному. Представлены критерии и показатели уровня сформированности универсальных компетенций молодых педагогов, а также формы и технологии организации наставнической деятельности, направленные на профессиональное становление начинающих педагогов. Научная новизна исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании структурно-содержательной модели и критериев, по которым можно оценить результативность предложенной модели формирования универсальных компетенций молодого педагога с помощью технологии командного наставничества. Модель носит практико-ориентированный характер и может быть использована в системе педагогического сопровождения в образовательных организациях.

В разделе по методологии и технологии профессионального образования представлено несколько статей. В статье автора из *Сургутского государственного университета* раскрываются сущность и структура понятия «проектные компетенции в профессиональной подготовке будущих педагогов» и обосновывается его значимость в контексте обновления нормативных требований к результатам высшего педагогического образования. На основе анализа отечественных и зарубежных подходов к компетентности (включая разграничение

«компетенции» и «компетентности») конкретизируется место проектной компетентности в структуре универсальных и профессиональных компетенций, отраженных в нормативных документах в сфере высшего образования. Отдельное внимание автор уделяет проектной деятельности как образовательному механизму, обеспечивающему развитие метаумений (самоорганизация, критическое мышление, коммуникация, командная работа, рефлексия) и формированию готовности будущих педагогов к проектированию образовательных решений в условиях изменчивости и неопределенности. Полученные результаты свидетельствуют о системообразующей роли проектных компетенций в профессиональной подготовке педагога, определяющей интеграцию универсальных и профессиональных умений для решения комплексных образовательных задач в динамичной профессиональной среде.

Актуальность статьи ученых *Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова* и *Казанского (Приволжского) федерального университета* обусловлена важностью приоритетных направлений цифрового образования. Цифровая трансформация образования предопределяет изменение подходов к организации самостоятельной работы студентов. Данная статья исследует, как технологии на основе искусственного интеллекта становятся катализатором формирования и развития культуры самообразования на примере изучения иностранных языков. Анализируются ключевые механизмы влияния искусственного интеллекта – персонализация учебных траекторий, интеллектуальная обратная связь, геймификация и создание иммерсивных практических сред. Особое внимание уделяется развитию учебной автономии, метакогнитивных навыков и внутренней мотивации студентов. Научная новизна статьи заключается в систематизации и описании технологий искусственного интеллекта, которые позволяют создавать условия для развития самообразовательной деятельности студентов в процессе изучения иностранных языков. Практическая значимость заключается составлении списка технологий искусственного интеллекта, которые преподаватели

могут рекомендовать студентам для самообразовательной деятельности и применять в своей профессиональной деятельности.

В статье исследователей из г. Уфы рассмотрена сущность интерактивного обучения, представленная в трудах отечественных и зарубежных ученых. Особое внимание авторы уделяют характеристике дидактических принципов, на которых основывается интерактивное обучение в условиях современного вуза. Цель статьи – провести теоретико-методологический анализ сущности интерактивного обучения, выявить его дидактические принципы и обосновать систему концептуальных подходов к его эффективной организации в вузе, в том числе в специфических условиях профессиональной подготовки обучающихся в военном учебном центре вуза. Методологической основой исследования выступил системный подход, позволивший рассмотреть интерактивное обучение как целостный феномен, обладающий собственной структурой, функциями и взаимосвязями с внешней средой. В ходе проведенного теоретико-методологического исследования авторами дана классификация методов интерактивного обучения, обосновываются концептуальные подходы к организации интерактивного обучения в системе профессиональной подготовки курсантов военного учебного центра вуза. Научная новизна заключается в систематизации дидактических основ интерактивного обучения применительно к задачам профессионального образования и их адаптации к контексту военно-профессиональной подготовки, что позволило выявить основные принципы и методы, а также трансформацию педагогических ролей и подходов в условиях военного учебного центра. В заключении обозначены преимущества интерактивного обучения, показаны его принципиальные отличия от активного обучения.

В разделе по физической культуре и профессиональной физической подготовке исследователи из г. Томска анализируют преимуще-

ственно современные китайские и российские научные публикации для изучения опыта вузов по внедрению занятий ушу в учебный процесс в качестве дисциплины по физической культуре и оценивается влияние данного вида спорта на физическое и психическое здоровье студентов. Рассматриваются релевантные статьи, опубликованные в китайской базе данных CNKI, и работы российских авторов из научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU. Данное исследование сфокусировано на эмпирических работах, содержащих данные педагогических исследований и анкетирования, что дает возможность сделать вывод о положительном влиянии занятий ушу на здоровье студентов и формирование устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни.

В статье ученых из *Национального исследовательского Томского государственного университета* рассматриваются результаты анкетного опроса студентов отделения «Баскетбол», их осведомленность и мотивационное отношение к фиджитал-спорту и его развитию. Анкетирование было проведено на кафедре физической культуры и спорта этого вуза. В ходе исследования установлено, что фиджитал-спорт открывает новые возможности для студенческой молодежи в области физической активности и социального взаимодействия. Благодаря сочетанию физической активности с цифровыми технологиями фиджитал-спорт предлагает инновационный подход к поддержанию здоровья и формированию активного образа жизни среди молодого поколения обучающихся в вузе.

Выражаю искреннюю признательность всем авторам, читателям, рецензентам и членам редколлегии за возможность постоянно совершенствоваться и достигать хороших результатов в развитии издания.

Приглашаю исследователей к публикации своих работ в журнале «Северный регион: наука, образование, культура».

**Сергей Михайлович Косенок,**  
главный редактор, доктор педагогических наук, профессор,  
ректор Сургутского государственного университета

## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья

УДК 378.015.31-054.6

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-1>



### Группа психологической поддержки как способ повышения эмоционального благополучия студентов из Китая на этапе адаптации к обучению в российском вузе

Светлана Викторовна Васильева✉, Вэнькай Фан

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** В условиях роста числа иностранных студентов в российских вузах, особенно в рамках китайской инициативы «Один пояс – один путь», вопросы их успешной социокультурной и академической адаптации приобретают стратегическое значение. Особое внимание в этом процессе следует уделять эмоциональному благополучию обучающихся, которое напрямую связано с учебной успешностью, удовлетворенностью жизнью и психологической устойчивостью. Цель исследования заключалась в оценке эффективности групповой психологической поддержки в улучшении эмоционального состояния и адаптационных возможностей китайских студентов на начальном этапе их пребывания в России. В исследовании приняли участие 136 китайских студентов в возрасте от 17 до 25 лет; использовались опросник Chinese College Student Adjustment Scale, визуальные аналоговые шкалы, методика «Самочувствие. Активность. Настроение», шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера и авторский вариант методики полярных профилей. Данные опросника Chinese College Student Adjustment Scale показали, что до начала программы около 30 % студентов имели низкий уровень адаптации, преимущественно в сферах учебной деятельности и межличностных отношений. Эффективность групповой психологической поддержки оценивалась по динамике показателей визуальных аналоговых шкал. В подгруппе участников групповой поддержки (19 студентов) выявлено статистически значимое улучшение эмоционального состояния ( $s\ 6,5 \pm 1,1$  до  $7,6 \pm 1,5$ ;  $t(18) = 5,42$ ;  $p < 0,001$ ) и повышение субъективного уровня адаптации ( $s\ 5,8 \pm 0,9$  до  $6,4 \pm 1,1$ ;  $t(18) = 4,71$ ;  $p < 0,001$ ). Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью, самочувствием, активностью, настроением и негативными показателями (уровнем тревоги, стресса, трудностями адаптации). Полученные результаты подтверждают предположение, что групповая психологическая поддержка способствует снижению уровня тревоги и стресса, укреплению чувства принадлежности к группе и формированию эффективных стратегий саморегуляции у китайских студентов.

**Ключевые слова:** китайские студенты, психологическая адаптация, эмоциональное благополучие, стресс, тревога, групповая психологическая поддержка

**Шифр специальности:** 5.3.7. Возрастная психология.

**Для цитирования:** Васильева С. В., Фан В. Группа психологической поддержки как способ повышения эмоционального благополучия студентов из Китая на этапе адаптации к обучению в российском вузе // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 12–25. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-1>.

Original article

## Group psychological support as emotional well-being improvement in Chinese students during adaptation before studying at Russian university

Svetlana V. Vasileva<sup>✉</sup>, Wenkai Fang

The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

**Abstract.** The increasing number of international students in Russian universities, particularly within the framework of China's Belt and Road Initiative, emphasizes the importance of their social, cultural, and academic adaptation. Emotional well-being is a crucial factor, as it directly relates to academic success, life satisfaction, and resilience. This study aims to assess the effectiveness of group psychological support in improving the emotional state and adaptation capacity of Chinese students in the early days of stay in Russia. The study includes 136 students aged from 17 to 25. Research tools comprise the Chinese College Student Adjustment Scale (CCSAS), Visual Analogue Scales (VAS), the Well-Being–Activity–Mood Scale (SAN), the Satisfaction With Life Scale (SWLS) by Dr. E. Diener, and an author's version of the polar profiles technique. According to CCSAS, about 30% showed a low level of adaptation, mainly in the academic and interpersonal domains. VAS served to evaluate the effectiveness of the group psychological support. Significant improvements were observed in the subset of participants (19 students): their emotional state increased from  $6.5 \pm 1.1$  to  $7.6 \pm 1.5$ ;  $t(18) = 5.42$ ;  $p < 0.001$ , while subjective adaptation rose from  $5.8 \pm 0.9$  to  $6.4 \pm 1.1$ ;  $t(18) = 4.71$ ;  $p < 0.001$ . Correlation analysis showed strong associations between life satisfaction, well-being, activity, and mood on the one hand, and negative indicators such as anxiety, stress, and adaptation difficulties on the other. The findings confirm that group psychological support reduces stress and anxiety, strengthens the sense of belonging, and develops effective self-regulation strategies, thus serving as an efficient tool for the adaptation of Chinese students in Russian universities.

**Keywords:** Chinese students, psychological adaptation, emotional well-being, stress, anxiety, group psychological support

**Code:** 5.3.7. Developmental Psychology.

**For citation:** Vasileva S. V., Fang W. Group psychological support as emotional well-being improvement in Chinese students during adaptation before studying at Russian university. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(1):12–25. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-1>.

### ВВЕДЕНИЕ

В последние годы Российская Федерация, являясь ключевым партнером инициативы «Один пояс – один путь», становится популярным направлением для обучения китайских студентов за рубежом. Число китайских студентов в российских вузах растет, что открывает новые перспективы для развития российской системы образования, а также ставит перед ней задачу обеспечения адаптации иностранных студентов и повышения их эмоционального благополучия [1].

Эмоциональное благополучие в современной психологии определяется как состояние гармонии, внутреннего равновесия и удовлетворенности жизнью. Оно включает в себя не только отсутствие психоэмоциональных

расстройств, но и эффективное управление эмоциями, а также формирование позитивного отношения к себе и окружающему миру. Теория субъективного благополучия Э. Динера и модель психологического благополучия К. Рифф подчеркивают важность субъективной оценки качества жизни, навыков саморегуляции и способности к постановке жизненных целей как основы психического здоровья и личностной устойчивости [2, 3].

Исследования показывают, что высокий уровень эмоционального благополучия студентов связан не только с академической успешностью, но и с удовлетворенностью жизнью, показателями адаптации и низким уровнем тревоги [4]. В этом процессе ключевую роль играет эмоциональная

психологическая устойчивость (resilience), которая помогает иностранным студентам преодолевать трудности, возникающие в новой культурной и образовательной среде, поддерживать мотивацию и уверенность в себе [5]. В исследовании X. Chu, Y. Zhu [6] на выборке из 624 иностранных студентов в Китае показано, что психологическая устойчивость является значимым медиатором между культурным интеллектом и успешной кросс-культурной адаптацией: чем выше культурный интеллект, тем выше психологическая устойчивость и, как следствие, адаптация. S. Zheng, K. Ishii [7] выявили, что эмоциональная поддержка в непосредственном общении с соотечественниками в стране пребывания является более эффективной, чем дистанционная, что указывает на важность контекста поддержки в снижении тревожности.

Адаптация иностранных студентов к жизни и обучению в другой стране является многоуровневым процессом, включающим культурный, социальный и психологический компоненты. Нарушение баланса на любом из этих уровней может снизить общий уровень субъективного благополучия, повысить уязвимость к стрессу и способствовать развитию таких негативных состояний, как тревога и депрессия [8].

Исследования подтверждают, что адаптация не ограничивается академическими задачами, а представляет собой сложный психологический и социальный процесс. Для китайских студентов основными трудностями являются языковой барьер, культурные различия и риск социальной изоляции [9, 10]. В российском контексте в исследовании на базе медицинских вузов выявлено, что языковой барьер был ведущей причиной непонимания и конфликтов с русскоговорящими – почти 32 % подобных случаев объяснялись именно недостаточным знанием языка. Это подчеркивает необходимость определить языковую поддержку как приоритетный компонент адаптационных программ [11].

Кросс-культурные исследования показывают, что культурные ценности – коллективизм и индивидуализм – оказывают значительное

влияние на процессы саморегуляции, эмоциональной устойчивости и формирования идентичности у иностранных студентов. Недостаток социальной поддержки для представителей коллективистских культур в этот период увеличивает вероятность эмоциональной дестабилизации [12].

Согласно исследованию Л. Н. Латиповой и соавт., на психологическое состояние китайских студентов в России негативно влияют несколько факторов: недостаточные языковые навыки препятствуют их социальной и академической интеграции; изменение модели образования – переход от коллективистских принципов к более индивидуализированной российской модели – приводит к внутреннему конфликту ценностей у китайских студентов; сложность установления новых социальных отношений и склонность к пассивным стратегиям адаптации вызывают психологическую отчужденность и чувство внутренней изолированности [10].

Кроме того, С. Дуанаева и соавт. на основе межкультурного исследования, проведенного в нескольких российских вузах, отмечают, что недостаток ресурсов (отсутствие профессиональной психологической помощи, недостаточная поддержка со стороны семьи) ослабляет способность студентов справляться со стрессом и саморегулироваться, усугубляя эмоциональные и поведенческие трудности на этапе адаптации [13].

Для решения проблем адаптации, с которыми сталкиваются иностранные студенты, многие вузы создали специализированные программы групповой психологической поддержки, включающие групповые консультации, тренинги и психолого-педагогические образовательные модули. В исследовании А. Дипеолу и его коллег, проведенном в 2007 г., описана структура групп поддержки с учетом культурных особенностей участников, проанализированы препятствия, мешающие иностранным студентам обращаться за психологической помощью, и предложены рекомендации по эффективной реализации проектов групп психологической поддержки иностранных студентов. Этот опыт показывает, что

целенаправленные группы психологической поддержки помогают иностранным студентам безопасно обсуждать свои трудности, получать эмоциональную поддержку и учиться у своих сверстников, имеющих аналогичный опыт обучения за рубежом [14].

Психообразовательная группа, проведенная в Анкарском университете, была направлена на преодоление типичных адаптационных проблем иностранных студентов: языковых трудностей, чувства одиночества, тревоги и культурного шока. Участие в восьминедельной программе привело к снижению уровня изоляции и тревоги, улучшению коммуникативных навыков (в том числе за счет отработки навыков устной речи в безопасной обстановке) и формированию устойчивых связей взаимной поддержки. Все участники группы высоко оценили практическую значимость программы, а ее положительное влияние сохранялось и через три месяца после завершения [15].

Современные подходы к групповой поддержке включают смешанные форматы, сочетающие очные встречи с онлайн-компонентами. В исследовании С. Чиполлетта и соавт. [16] было показано, что подобная модель способствует расширению социального круга, снижению чувства одиночества и подавленности, а также улучшению показателей удовлетворенности жизнью и обучением. Важным фактором эффективности подобного формата встреч авторы считают сочетание образовательного компонента с реальным групповым взаимодействием, что помогает преодолевать стресс, получать позитивный социальный опыт и развивать чувство принадлежности к академическому сообществу.

В России проблемы адаптации иностранных студентов также находятся в центре внимания исследователей и психологических служб вузов. Т. В. Киящук [17] выделил несколько моделей сопровождения – от «экстренной помощи» и «психологической поддержки» до «развития личности», которые были интегрированы в образовательную среду вузов. Участие иностранных студентов в специализированных адаптационных

программах позволяет значительно снизить выраженность культурного шока и одновременно повысить их способность адаптироваться к новой среде [18].

Таким образом, как зарубежный, так и российский опыт убедительно демонстрирует, что групповые формы психологической поддержки являются эффективным инструментом содействия социальной и академической интеграции иностранных студентов. Участие в подобных программах способствует снижению эмоционального напряжения, формированию устойчивых и конструктивных социальных связей, повышению уверенности в собственных силах, актуализации адаптационного потенциала, а также более успешному преодолению языковых и культурных барьеров, что в конечном счете положительно отражается на академической успеваемости.

Исходя из представленного анализа, включение групповой психологической поддержки в систему мероприятий по адаптации китайских студентов к обучению в российских вузах представляется как практически значимым, так и научно обоснованным направлением работы. Реализованное нами исследование предполагало проведение тематических психологических семинаров в период начальной адаптации, совмещавших языковую поддержку с развитием эмоциональной компетентности, а также регулярный мониторинг психологического состояния участников и предоставление им обратной связи.

Цель исследования заключалась в изучении эффективности групповой психологической поддержки в повышении уровня эмоционального благополучия китайских студентов на этапе адаптации к обучению в российских вузах.

Задачи исследования включали:

- выявление исходного уровня и трудностей адаптации, а также эмоционального состояния студентов из Китая;
- проведение двух циклов групповой психологической поддержки;
- оценку динамики показателей адаптации и эмоционального состояния по результатам участия в группах.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что участие в группе психологической поддержки окажет положительное влияние на эмоциональное состояние и адаптационные способности китайских студентов, обучающихся в российских вузах.

### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследовании приняли участие 136 студентов из Китайской Народной Республики (КНР), обучающихся на первом курсе программ бакалавриата и магистратуры в возрасте от 17 до 25 лет (74 женщины и 62 мужчины). Все респонденты были студентами Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Сбор данных проводился в форме онлайн-анкетирования на китайском языке. Первым блоком анкеты было информированное согласие на участие в исследовании. Для обеспечения языковой и культурной адекватности все применяемые методики были переведены автором исследования на китайский язык и прошли экспертную оценку профессионального психолога из КНР, имеющего базовое филологическое образование и ученую степень кандидата психологических наук.

Анкета включала четыре блока.

1. Авторский вариант метода полярных профилей – для оценки эмоционального состояния, уровня стресса, выраженности тревоги и трудностей адаптации [19].

2. Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (Satisfaction With Life Scale, SWLS) [20].

3. Методика САН (самочувствие – активность – настроение) [21].

4. Анкета формально-биографических сведений, включавшая вопросы о поле, возрасте, уровне образования, владении русским языком, сроке пребывания в Санкт-Петербурге и др.

После проведения первого этапа исследования внимание было сосредоточено на группе китайских студентов, продемонстрировавших повышенный уровень психологического стресса, сниженное настроение, низкую активность и неудовлетворенность качеством жизни. Для оказания адресной помощи и формирования навыков саморегуляции на началь-

ном этапе адаптации данные студенты были приглашены к участию в программе групповой психологической поддержки, реализованной на базе института психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Все занятия проводились в формате психологических семинаров на китайском языке.

В состав подгруппы на втором этапе исследования вошли 19 студентов (10 женщин и 9 мужчин) в возрасте от 19 до 24 лет ( $M = 21,0$ ;  $SD \approx 1,5$ ).

Программа включала два цикла групповой поддержки, каждый из которых состоял из двух встреч: первый цикл – 17 и 18 декабря 2024 г., второй – 14 и 21 апреля 2025 г.

Занятия вели психологи, имеющие опыт работы с межкультурными группами и в области психологии адаптации иностранных студентов.

Для диагностики исходного уровня адаптации перед первой встречей каждого цикла применялась Шкала адаптации китайских студентов (CCSAS – Chinese College Student Adjustment Scale) [22]. Шкала включает 60 утверждений, сгруппированных в 7 субшкал: межличностная адаптация, учебная адаптация, адаптация к университетской жизни, адаптация к будущей профессии, эмоциональная адаптация, самопринятие и удовлетворенность жизнью. Ответы оцениваются респондентами по пятибалльной шкале от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен». Инструмент прошел апробацию на выборке более 55 000 студентов из 182 университетов КНР, обладает высокой внутренней согласованностью ( $\alpha$  Кронбаха  $> 0,90$ ), высокой надежностью (ретестовая  $r > 0,90$ ) и доказанной конструктивной и конвергентной валидностью, что делает его применимым как в китайском, так и в зарубежном контексте.

Для оценки динамики эмоционального состояния и субъективного уровня адаптации использовались визуальные аналоговые шкалы (ВАШ/VAS – Visual Analogue Scale) [23]. Каждому участнику предлагалось дважды (до начала первой встречи и после завершения

второй) отметить свое текущее состояние на горизонтальной линии длиной 10 см (0 – крайне неудовлетворительно, 10 – максимально удовлетворительно). Измерялись два показателя (по субъективной оценке респондентов): эмоциональное состояние и уровень адаптации к обучению в вузе. Метод ВАШ широко используется в психологии и медицине для количественной оценки субъективных состояний, отличается простотой применения, высокой чувствительностью к малым изменениям и отсутствием языковых барьеров, что особенно важно в работе с иностранными студентами.

Каждый цикл групповой психологической поддержки включал две встречи, направленные на формирование навыков саморегуляции, эмоциональной экспрессии и взаимоподдержки в межкультурной среде. Все занятия проводились на китайском языке.

Первая встреча имела целью создание атмосферы доверия и психологической безопасности. Вторая была посвящена углубленному исследованию эмоционального состояния участников. Финальная часть включала групповую рефлексию, обсуждение полученного опыта и закрепление навыков эмоциональной саморегуляции.

После завершения второй встречи каждого цикла участники повторно заполняли ВАШ, что позволило зафиксировать динамику субъективных показателей адаптации и эмоционального состояния. Нормальность распределения данных была проверена с помощью теста Шапиро – Уилка; результаты

показали отсутствие значимых отклонений от нормального распределения, что позволило использовать параметрические методы.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

По результатам применения Шкалы удовлетворенности жизнью (SWLS) среднее значение интегрального показателя составило 22 балла, что соответствует уровню «в целом удовлетворен жизнью». Распределение по категориям удовлетворенности показало, что 17 % респондентов оценивают свою жизнь как «максимально удовлетворен», 21 % – «очень удовлетворен», 34 % – «в целом удовлетворен», 20 % – «скорее не удовлетворен», 6 % – «не удовлетворен» и 2 % – «совсем не удовлетворен». Таким образом, около 8 % студентов можно отнести к группе с выраженной неудовлетворенностью жизнью, а еще около 20 % демонстрируют пониженный уровень удовлетворенности (см. табл. 1).

Анализ данных по методике САН показал, что 81 % студентов оценивают свое физическое состояние как хорошее, в то время как 19 % испытывают усталость и физический дискомфорт. По шкале «активность» 61 % участников продемонстрировали средний или высокий уровень активности, тогда как 39 % отметили низкую активность и снижение мотивации. В эмоциональной сфере 82 % респондентов охарактеризовали свое настроение как положительное, но 18 % сообщили о снижении эмоционального фона и нестабильности настроения (см. табл. 2).

Таблица 1

### Результаты оценки удовлетворенности жизнью китайских первокурсников

Категория оценки	Количество респондентов (n)	Доля в выборке (%)
В высшей степени доволен	23	17
Очень доволен	29	21
Более-менее доволен	46	34
Слегка недоволен	27	20
Недоволен	8	6
Очень недоволен	3	2
Итого	136	100

Примечание: составлено авторами по результатам собственного исследования.

Таблица 2

**Распределение показателей студентов по методике САН ( $n = 136$ )**

Показатель	Категория	Количество ( $n$ )	Доля (%)
Самочувствие	Хорошее	110	81
	Плохое	26	19
Активность	Высокий и средний уровни	83	61
	Низкий уровень	53	39
Настроение	Хорошее	111	82
	Плохое	25	18

*Примечание:* составлено авторами по результатам собственного исследования.

Согласно данным авторского варианта методики полярных профилей, 10,3 % студентов отметили высокий уровень стресса, 7,4 % – усиление тревоги, а 19,9 % – затруднения в процессе учебной адаптации. Кроме того, 9 % участников выразили готовность обратиться за психологической помощью (см. табл. 3).

Среди основных трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты, были выделены: недостаточный уровень владения русским языком (64 %), сложности в освоении новой образовательной системы (16 %), проблемы бытовой адаптации и условий проживания (15 %), а также различия в культурных (2 %) и климатических условиях (3 %) (см. табл. 4).

Таблица 3

**Процентное распределение показателей напряженности жизненной ситуации по авторскому варианту метода полярных профилей среди китайских студентов ( $n = 136$ )**

Показатель	Категория	% респондентов
Тревога	Нормальный	92,6
	Высокий	7,4
Стресс	Нормальный	89,7
	Высокий	10,3
Адаптация	Нет сложностей	14,0
	Средний уровень	66,1
	Сложности	19,9
Настроение	Хорошее	27,9
	Средний уровень	64,7
	Плохое	7,4
Потребность в психологической помощи	Не нужна	56,4
	Средний уровень	34,6
	Нужна помощь	9,0

*Примечание:* составлено авторами по результатам собственного исследования.

Таблица 4

**Основные трудности китайских студентов ( $n = 136$ )**

Трудности	Количество ( $n$ )	Доля (%)
Проблемы со знанием русского языка	86	64
Адаптация к новым условиям	21	15
Новые формы обучения	22	16
Культурные различия	3	2
Климатические различия	4	3

*Примечание:* составлено авторами по результатам собственного исследования.

Для выявления взаимосвязей между показателями удовлетворенности жизнью и другими параметрами психоэмоционального состояния (самочувствие, активность, настроение, уровень тревожности, уровень стресса, трудности адаптации, положительный/отрицательный эмоциональный фон, потребность в психологической помощи) был проведен анализ полученных данных с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты (см. табл. 5) показали, что большинство переменных имеют статистически значимые корреляции. Самочувствие положительно связано с настроением ( $\rho = 0,87$ ;  $p < 0,001$ ), что отражает зависимость эмоционального фона от физического состояния. Активность демонстрирует положительные связи с удовлетворенностью жизнью ( $\rho = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ), самочувствием и настроением, подтверждая роль активного образа жизни в поддержании психологического благополучия.

Отрицательные корреляции выявлены между негативными показателями эмоционального состояния (уровень тревоги, уровень стресса) и позитивными индикаторами. Наиболее выражена обратная связь между тревогой и настроением ( $\rho = -0,60$ ;  $p < 0,001$ ),

а также между стрессом и удовлетворенностью жизнью ( $\rho = -0,44$ ;  $p < 0,01$ ). Аналогично, трудности адаптации отрицательно связаны с удовлетворенностью жизнью ( $\rho = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ) и настроением.

Потребность в психологической помощи положительно коррелирует с параметрами, отражающими настроение ( $\rho = 0,55$ ;  $p < 0,01$ ) и эмоциональный фон ( $\rho = 0,53$ ;  $p < 0,01$ ). Готовность обращаться за психологической помощью фиксируется не только у студентов с отрицательным эмоциональным состоянием, но и у тех, кто оценивает его положительно, что указывает на высокую открытость к профилактическим и поддерживающим программам.

В целом выявленные взаимосвязи подчеркивают, что физическое благополучие, эмоциональное состояние и образ жизни китайских студентов в российском вузе тесно взаимосвязаны. Поддержание здорового образа жизни и позитивного эмоционального фона является важным условием успешной адаптации, тогда как ухудшение психоэмоционального состояния усиливает тревогу и стресс, что может негативно сказаться на адаптационном процессе.

Таблица 5

**Значимые корреляции между исследуемыми показателями у китайских студентов  
( $\rho$  Спирмена,  $n = 136$ )**

Пары	$\rho$	Уровень значимости
Самочувствие – настроение	0,87	*** $p < 0,001$
Активность – самочувствие	0,66	** $p < 0,01$
Активность – настроение	0,59	** $p < 0,01$
Удовлетворенность жизнью – активность	0,43	** $p < 0,01$
Удовлетворенность жизнью – настроение	0,42	** $p < 0,01$
Настроение – хорошее/плохое настроение	0,61	*** $p < 0,001$
Настроение – потребность в помощи	0,55	** $p < 0,01$
Удовлетворенность жизнью – самочувствие	0,39	** $p < 0,01$
Удовлетворенность жизнью – психологическая помощь	0,38	** $p < 0,01$
Уровень тревоги – настроение	-0,60	*** $p < 0,001$
Уровень стресса – удовлетворенность жизнью	-0,44	** $p < 0,01$
Удовлетворенность жизнью – трудности адаптации	-0,33	* $p < 0,05$
Самочувствие – уровень тревоги	-0,51	*** $p < 0,001$
Самочувствие – уровень стресса	-0,33	** $p < 0,01$
Настроение – уровень стресса	-0,44	** $p < 0,01$

Примечание: составлено авторами по результатам собственного исследования;  $\rho$  – коэффициент корреляции Спирмена; \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Несмотря на то, что большинство опрошенных студентов оценили свое эмоциональное состояние как относительно благополучное, около 10 % респондентов отнесены к группе риска по совокупным показателям эмоционального состояния и адаптационных возможностей. Эти студенты демонстрируют повышенную потребность в психологической поддержке и выражают готовность участвовать в специализированных программах. Данный факт подчеркивает значимость целенаправленных психокоррекционных мероприятий, направленных на оптимизацию адаптации иностранных студентов и укрепление их эмоционального благополучия.

В исследование по оценке эффективности групповой психологической поддержки были включены 19 студентов из Китая (10 женщин и 9 мужчин) со средним возрастом 21 год ( $SD \approx 1,5$ ).

Для диагностики уровня адаптации до начала групповой работы использовалась Шкала адаптации китайских студентов (CCSAS). Средний интегральный показатель по шкале составил 3,35 ( $SD = 0,53$ ), что соответствует среднему уровню адаптации.

Детальный анализ субшкал показал: показатель межличностной адаптации ( $M = 3,53$ ;  $SD = 0,68$ ) свидетельствует о достаточно высоком уровне включенности в социальное взаимодействие, учебная адаптация ( $M = 3,23$ ;  $SD = 0,66$ ) отражает наличие определенных трудностей в освоении учебного процесса, но при этом ее уровень остается в пределах средних значений; адаптация к университетской жизни ( $M = 3,24$ ;  $SD = 0,75$ ) соответствует среднему уровню; адаптация к будущей профессии ( $M = 3,12$ ;  $SD = 0,58$ ) указывает на выраженные сложности в формировании карьерных планов и профессиональной идентичности; эмоциональная адаптация ( $M = 3,46$ ;  $SD = 0,54$ ) отражает в целом удовлетворительное эмоциональное состояние; самоадаптация ( $M = 3,55$ ;  $SD = 0,87$ ) указывает на сохраненную способность к самостоятельному преодолению трудностей; показатель удовлетворенности ( $M = 3,35$ ;  $SD = 0,81$ ) подтверждает относительно высокий уровень

общей удовлетворенности условиями жизни и обучения у китайских студентов, хотя и с выраженной межиндивидуальной вариативностью.

Распределение по уровням адаптации среди студентов из Китая таково: 15–20 % студентов показали высокий ( $\geq 4,0$ ), 50–60 % – средний (3,0–3,99) и 20–30 % – низкий ( $< 3,0$ ) уровень адаптации. При этом около 10 % участников оказались в зоне риска, значения по большинству субшкал были ниже 3,0, что указывает на существенные трудности в учебной, межличностной и эмоциональной сферах.

Согласно результатам CCSAS, 10 участников продемонстрировали средний уровень адаптации, 6 – низкий, а лишь 3 – высокий уровень. Наибольшие трудности фиксировались в области учебной и межличностной адаптации, что подтвердило необходимость проведения целенаправленных психологических вмешательств, направленных на оптимизацию адаптационного процесса и эмоционального состояния обучающихся.

Для оценки динамики состояния после участия в группе психологической поддержки применялись визуальные аналоговые шкалы (ВАШ), которые участники заполняли дважды – до начала первого и после завершения второго занятия каждого цикла групповой работы.

До участия в программе обучающиеся продемонстрировали: показатель эмоционального состояния ( $M = 6,5$ ;  $SD = 1,1$ ) соответствует умеренно положительному уровню; уровень адаптации к обучению в вузе ( $M = 5,8$ ;  $SD = 0,9$ ) указывает на наличие выраженных трудностей в учебной и социокультурной адаптации.

После завершения программы эмоциональное состояние ( $M = 7,6$ ;  $SD = 1,5$ ) отражает значительное улучшение эмоционального фона и стабильности настроения; уровень адаптации к обучению в вузе ( $M = 6,4$ ;  $SD = 1,1$ ) демонстрирует положительную динамику.

Результаты парного  $t$ -теста (см. табл. 6) подтвердили статистическую значимость изменений показателей: по шкале «эмоциональное состояние» –  $t(18) = 5,42$ ;  $p < 0,001$ ; по шкале «уровень адаптации к обучению в вузе» –  $t(18) = 4,71$ ;  $p < 0,001$ .

Таблица 6

Динамика эмоционального состояния и уровня адаптации по шкалам ВАШ ( $n = 19$ )

Показатель	До ( $M \pm SD$ )	После ( $M \pm SD$ )	$t$ (18)	$p$
Эмоциональное состояние	$6,5 \pm 1,1$	$7,6 \pm 1,5$	5,42	$< 0,001$
Уровень адаптации	$5,8 \pm 0,9$	$6,4 \pm 1,1$	4,71	$< 0,001$

Примечание: составлено авторами по результатам собственного исследования;  $M$  – среднее значение;  $SD$  – стандартное отклонение;  $M \pm SD$  – представление данных в формате «среднее  $\pm$  стандартное отклонение»;  $t$  (18) – значение  $t$ -критерия Стьюдента для связанных выборок при числе степеней свободы 18 ( $n-1$ );  $p$  – уровень статистической значимости.

В индивидуальной динамике у 15 участников зафиксировано улучшение показателей по обеим шкалам, у 3 – показатели остались стабильными, и только у одного студента наблюдалось незначительное снижение значений по шкалам, что было связано с внешними обстоятельствами (сложности с продлением визы и изменением учебного расписания).

Полученные результаты указывают на выраженный положительный эффект групповой психологической поддержки. Повышение показателей по шкалам ВАШ отражает снижение уровня эмоционального напряжения, формирование более устойчивого чувства психологической безопасности и принадлежности к группе, а также расширение репертуара стратегий саморегуляции. Анализ индивидуальной динамики показал, что в условиях высокой открытости взаимодействия и выраженной взаимной поддержки внутри группы положительные изменения фиксируются даже у участников, ранее характеризовавшихся повышенной тревожностью и низкой удовлетворенностью своим положением в новой образовательной и социокультурной среде.

Полученные результаты подтверждают значимость групповой психологической поддержки для китайских студентов, обучающихся в российских вузах, особенно в аспектах эмоционального благополучия и адаптации к образовательной среде. Групповая форма работы показала выраженный положительный эффект в улучшении эмоционального состояния и повышении субъективного уровня адаптированности. Эти данные согласуются с концепцией субъективного благополучия Э. Динера [2] и моделью психологического благополучия К. Рифф [3], которые

подчеркивают роль эмоциональной саморегуляции и социальной поддержки в поддержании психического здоровья и устойчивости личности.

Зафиксированная положительная динамика по шкалам ВАШ отражает ключевые аспекты адаптации, в частности рост показателей по шкалам «эмоциональное состояние» (с 6,5 до 7,6 баллов) и «субъективная оценка адаптированности» (с 5,8 до 6,4 баллов) статистически значим ( $p < 0,001$ ), что свидетельствует о снижении уровня тревоги, укреплении чувства психологической безопасности и улучшении общего восприятия образовательной и культурной среды. Эти результаты согласуются с выводами, полученными в исследовании групп поддержки для иностранных студентов, проведенном в США [14] и показавшем, что групповые программы уменьшают чувство изоляции и тревожности, способствуют социальной и эмоциональной интеграции.

Эффективность группового формата в психологической поддержке китайских студентов в процессе адаптации к обучению в вузах России объясняется рядом факторов.

Социальная поддержка и чувство принадлежности. Для представителей коллективистской культуры, к которым относятся китайские студенты, межличностные связи внутри группы играют ключевую роль. Это подтверждают результаты исследования [1], где подчеркивается, что групповое взаимодействие формирует ощущение «второго дома», что существенно ускоряет адаптацию в новой социокультурной среде.

Снижение социальной изоляции. Групповые обсуждения позволяют открыто делиться

трудностями адаптационного периода, что снижает чувство одиночества и способствует развитию взаимопомощи. Подобный эффект тренинговых программ для иностранных студентов в России обозначен в исследовании Т. С. Пилишвили [9], где показано, что психологическое благополучие китайских студентов тесно связано с успешностью их адаптации в российских вузах, а участие в групповых программах способствует укреплению социальных связей и повышению субъективного благополучия.

Несмотря на положительные результаты, исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, небольшая выборка ( $n = 19$ ) снижает возможности для обобщения результатов на более широкую популяцию иностранных студентов. Во-вторых, отсутствие контрольной группы не позволяет однозначно утверждать, что выявленные изменения обусловлены исключительно групповым вмешательством. В-третьих, оценка проводилась в краткосрочной перспективе, тогда как устойчивость эффектов требует долгосрочного наблюдения.

Тем не менее представленные данные подчеркивают целесообразность включения групповых программ психологической поддержки в систему сопровождения иностранных студентов в российских вузах. Такие программы могут стать важным элементом профилактики эмоциональных нарушений и способствовать успешной адаптации обучающихся из Китая к новым условиям жизни и обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования подтверждают, что групповая психологическая поддержка является эффективным инструментом повышения эмоционального благополучия и адаптационных возможностей китайских студентов, обучающихся в российских вузах, особенно на ранних этапах их интеграции в новое образовательное и социокультурное пространство.

Анализ данных анкетирования показал, что около 10 % студентов относятся к группе высокого риска по показателям адаптации и эмоционального состояния. У этих

обучающихся выявлены выраженные трудности в учебной и межличностной адаптации, а также сниженная эмоциональная стабильность. Включение их в программу групповой психологической поддержки привело к статистически достоверному повышению показателей субъективной адаптации и эмоционального состояния.

Положительная динамика проявилась в снижении тревоги и уровня стресса, усилении чувства принадлежности, а также развитии навыков саморегуляции у участников групп. Эти результаты согласуются с теоретическими моделями субъективного и психологического благополучия, в которых подчеркивается ключевая роль социальной поддержки, межличностных связей и способности к саморегуляции в процессе адаптации.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. Групповая психологическая поддержка является действенным методом оптимизации адаптации иностранных студентов в условиях социокультурного стресса.

2. Для студентов из коллективистских культур (в частности, Китая) групповой формат особенно эффективен, так как обеспечивает безопасное пространство для обмена опытом, установления доверительных отношений и эмоциональной взаимопомощи.

3. Интеграция программ психологической поддержки в систему адаптационных мероприятий вузов способствует повышению уровня учебной и социальной адаптации иностранных студентов, улучшению их эмоционального состояния и снижению риска психологической дезадаптации.

В перспективе целесообразно разрабатывать комплексные программы поддержки, включающие регулярные групповые занятия, знакомство с языковой и культурной средой, а также систематический мониторинг психологического состояния иностранных обучающихся. Это позволит не только укрепить их психическое здоровье, но и создать условия для успешного освоения образовательных программ и полноценного включения в студенческое сообщество.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная модель групповой поддержки может быть интегрирована в систему адаптационных мероприятий университетов. Она включает в себя тренинги по развитию эмоциональной компетентности, форми-

вание навыков межкультурного взаимодействия и мониторинг психологического состояния иностранных студентов, что в совокупности позволит повысить их эмоциональное благополучие, академическую успешность и качество интеграции в российскую образовательную среду.

#### Список источников

1. Маркус А. М., Дмитрусенко И. Н., Тишевской И. А. Адаптация иностранных студентов в российскую образовательную среду университета: медико-психологический аспект социокультурной интеграции // *Science for Education Today*. 2023. Т. 13, № 5. С. 195–217. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2305.10>.
2. Diener E., Suh E., Lucas R. et al. Subjective well-being: Three decades of progress // *Psychological Bulletin*. 1999. Vol. 125, no. 2. P. 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>.
3. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. Vol. 83, no. 1. P. 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>.
4. Chen P., You X., Chen D. Mental health and cross-cultural adaptation of Chinese international college students in a Thai university // *International Journal of Higher Education*. 2018. Vol. 7, no. 4. P. 133–142. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p133>.
5. Bak-Klimek A., Karatzias T., Elliott L. et al. The determinants of well-being among Polish economic immigrants. Testing the sustainable happiness model in migrant population // *Journal of Happiness Studies*. 2018. Vol. 19, no. 6. P. 1565–1588. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9877-7>.
6. Chu X., Zhu Y. Impact of cultural intelligence on the cross-cultural adaptation of international students in China: The mediating effect of psychological resilience // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077424>.
7. Zheng S., Ishii K. Cross-cultural adaptation of Chinese international students: Effects of distant and close support-seeking // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133487>.
8. Christopher K. A. Determinants of psychological well-being in immigrants: PhD Dissertation. 1998. 135 p. URL: <https://www.sigmarepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2029&context=dissertations> (дата обращения: 07.07.2025).
9. Pilishvili T. S. Time perspective and the psychological well-being of Chinese university students adapting to Russia // *The Open Psychology Journal*. 2017. Vol. 10. P. 11–18. <http://dx.doi.org/10.2174/1874350101710010011>.
10. Latipova L. N., Allanina L. M., Dmitrieva I. S. et al. Features of sociocultural adjustment of Chinese students studying in Russian universities // *Revista Espacios*. 2017. Vol. 38, no. 56. URL: <https://revistaespacios.com/a17v38n56/17385628.html> (accessed: 07.07.2025).

#### References

1. Markus A. M., Dmitrusenko I. N., Tishevskoy I. A. International students' adjustment to the educational environment of the Russian university: Medical and psychological aspect of socio-cultural integration. *Science for Education Today*. 2023;13(5):195–217. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2305.10>. (In Russ.).
2. Diener E., Suh E., Lucas R. et al. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 1999;125(2):276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>.
3. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014;83(1):10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>.
4. Chen P., You X., Chen D. Mental health and cross-cultural adaptation of Chinese international college students in a Thai university. *International Journal of Higher Education*. 2018;7(4):133–142. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p133>.
5. Bak-Klimek A., Karatzias T., Elliott L. et al. The determinants of well-being among Polish economic immigrants. Testing the sustainable happiness model in migrant population. *Journal of Happiness Studies*. 2018;19(6):1565–1588. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9877-7>.
6. Chu X., Zhu Y. Impact of cultural intelligence on the cross-cultural adaptation of international students in China: The mediating effect of psychological resilience. *Frontiers in Psychology*. 2023;14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077424>.
7. Zheng S., Ishii K. Cross-cultural adaptation of Chinese international students: Effects of distant and close support-seeking. *Frontiers in Psychology*. 2023;14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133487>.
8. Christopher K. A. Determinants of psychological well-being in immigrants: PhD Dissertation. 1998. 135 p. URL: <https://www.sigmarepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2029&context=dissertations> (accessed: 07.07.2025).
9. Pilishvili T. S. Time perspective and the psychological well-being of Chinese university students adapting to Russia. *The Open Psychology Journal*. 2017;10:11–18. <http://dx.doi.org/10.2174/1874350101710010011>.
10. Latipova L. N., Allanina L. M., Dmitrieva I. S. et al. Features of sociocultural adjustment of Chinese students studying in Russian universities. *Revista Espacios*. 2017;38(56). URL: <https://revistaespacios.com/a17v38n56/17385628.html> (accessed: 07.07.2025).

- cios.com/a17v38n56/17385628.html (дата обращения: 07.07.2025).
11. Lenart E., Markovina I. Cultural and linguistic adaptation of international students at Russian medical universities: A narrative case study // *Forum for Linguistic Studies*. 2025. Vol. 7, no. 2. P. 409–432. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i2.8214>.
  12. Maercker A., Zhang X. C., Gao Z. et al. Personal value orientations as mediated predictors of mental health: A three-culture study of Chinese, Russian, and German university students // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2015. Vol. 15, no. 1. P. 8–17. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.06.001>.
  13. Duanaeva S., Berdibayeva S., Garber A. et al. Cross-cultural study of resilience, stress, and coping behavior as prerequisites for the success of international students // *The Open Psychology Journal*. 2023. Vol. 16. <http://dx.doi.org/10.2174/18743501-v16-230616-2023-34>.
  14. Dipeolu A., Kang J., Cooper C. Support group for international students: A counseling center's experience // *Journal of College Student Psychotherapy*. 2007. Vol. 22, no. 1. P. 63–74. [https://doi.org/10.1300/J035v22n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J035v22n01_05).
  15. Çollaku M., Nazir T. Psycho-educational group to support the transition of foreign students, in Ankara, Turkey // *International Journal of English, Literature and Social Science*. 2019. Vol. 4, no. 4. P. 1018–1022. <https://doi.org/10.22161/ijels.4412>.
  16. Cipolletta S., Tedoldi I., Tomaino S. C. M. A blended group intervention to promote social connectedness and wellbeing among international university students: An exploratory study // *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1497544>.
  17. Кияшук Т. В. Психологическое сопровождение иностранных студентов в период обучения в российском вузе : дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 239 с.
  18. Константинов В. В., Иванчин С. А. Психологическое сопровождение иностранных студентов в российских вузах: по итогам заседания межрегионального круглого стола // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*. 2024. Т. 13, № 3. С. 285–291. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-285-291>.
  19. Шапарь В. Б., Рассоха В. Е., Шапарь О. В. Новейший психологический словарь. 4-е изд. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 806 с.
  20. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 1. С. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>.
  21. Доскин В. А., Лаврентьева Н. А., Мирошников М. П. и др. Тест дифференцированной самооценки // *Вопросы психологии*. 1973;19(6):141–145. (In Russ.).
  22. Xiaoyi F., Jianzhong W., Xiuyun L. Development of Chinese College Student Adjustment Scale. *Studies of Psychology and Behavior*. 2005;3(2):95–101.
  11. Lenart E., Markovina I. Cultural and linguistic adaptation of international students at Russian medical universities: A narrative case study. *Forum for Linguistic Studies*. 2025;7(2):409–432. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i2.8214>.
  12. Maercker A., Zhang X. C., Gao Z. et al. Personal value orientations as mediated predictors of mental health: A three-culture study of Chinese, Russian, and German university students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2015;15(1):8–17. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.06.001>.
  13. Duanaeva S., Berdibayeva S., Garber A. et al. Cross-cultural study of resilience, stress, and coping behavior as prerequisites for the success of international students. *The Open Psychology Journal*. 2023;16. <http://dx.doi.org/10.2174/18743501-v16-230616-2023-34>.
  14. Dipeolu A., Kang J., Cooper C. Support group for international students: A counseling center's experience. *Journal of College Student Psychotherapy*. 2007;22(1):63–74. [https://doi.org/10.1300/J035v22n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J035v22n01_05).
  15. Çollaku M., Nazir T. Psycho-educational group to support the transition of foreign students, in Ankara, Turkey. *International Journal of English, Literature and Social Science*. 2019;4(4):1018–1022. <https://doi.org/10.22161/ijels.4412>.
  16. Cipolletta S., Tedoldi I., Tomaino S. C. M. A blended group intervention to promote social connectedness and wellbeing among international university students: An exploratory study. *Frontiers in Psychology*. 2024;15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1497544>.
  17. Kiyashchuk T. V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie inostrannykh studentov v period obucheniya v rossiyskom vuze. Cand. Sci. Thesis (Psychology). Moscow; 2009. 239 p. (In Russ.).
  18. Konstantinov V. V., Ivanchin S. A. Psychological support of foreign students in Russian universities: Following the results of the meeting of the interregional round table discussion. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2024;13(3):285–291. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-285-291>. (In Russ.).
  19. Shapar V. B., Rassokha V. E., Shapar O. V. Noveyshiy psikhologicheskii slovar. 4th ed. Rostov-on-Don: Feniks; 2009. 806 p. (In Russ.).
  20. Osin E. N., Leontiev D. A. Brief Russian-language instruments to measure subjective well-being: Psychometric properties and comparative analysis. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020;(1):117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>. (In Russ.).
  21. Doskin V. A., Lavrenteva N. A., Miroshnikov M. P. et al. Test differentsirovannoy samoocenki funktsionalnogo sostoyaniya. *Voprosy psikhologii*. 1973;19(6):141–145. (In Russ.).
  22. Xiaoyi F., Jianzhong W., Xiuyun L. Development of Chinese College Student Adjustment Scale. *Studies of Psychology and Behavior*. 2005;3(2):95–101.

- оценки функционального состояния // Вопросы психологии. 1973. Т. 19, № 6. С. 141–145.
22. Xiaoyi F., Jianzhong W., Xiuyun L. Development of Chinese College Student Adjustment Scale // *Studies of Psychology and Behavior*. 2005. Vol. 3, no. 2. P. 95–101.
23. Lesage F. X., Berjot S., Deschamps F. Clinical stress assessment using a visual analogue scale // *Occupational Medicine*. 2012. Vol. 62, no. 8. P. 600–605. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqs140>.
23. Lesage F. X., Berjot S., Deschamps F. Clinical stress assessment using a visual analogue scale. *Occupational Medicine*. 2012;62(8):600–605. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqs140>.

#### Информация об авторах

**С. В. Васильева** – кандидат психологических наук, доцент;

<https://orcid.org/0000-0002-6052-3431>,  
[vivatvsv@mail.ru](mailto:vivatvsv@mail.ru)<sup>✉</sup>

**В. Фан** – магистрант;

<https://orcid.org/0009-0006-9102-3743>,  
[807452515@qq.com](mailto:807452515@qq.com)

#### About the authors

**S. V. Vasileva** – Candidate of Sciences (Psychology), Docent;

<https://orcid.org/0000-0002-6052-3431>,  
[vivatvsv@mail.ru](mailto:vivatvsv@mail.ru)<sup>✉</sup>

**W. Fang** – Master's Degree Student;

<https://orcid.org/0009-0006-9102-3743>,  
[807452515@qq.com](mailto:807452515@qq.com)

Научная статья

УДК 378.6:61:378.015.31(571.122)

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-2>



## Особенности психологического благополучия будущих врачей с разным уровнем восприятия стресса (на примере Югры)

Наталья Ивановна Хохлова<sup>1✉</sup>, Людмила Васильевна Шibaева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

<sup>2</sup>Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление взаимосвязи между уровнем восприятия стресса и структурой психологического благополучия у студентов-медиков, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. Эмпирически выделены три группы с разным уровнем восприятия, демонстрирующие качественно различные варианты адаптации к жизненным обстоятельствам. Студенты с низким восприятием стресса (Г1) характеризуются стратегией, опирающейся на конкуренцию как ключевой ресурс, и высоким самопринятием. Однако у них наблюдается относительное снижение значимости личностного роста и позитивных отношений в условиях соревновательной мотивации, а недостаток автономии может повышать уязвимость. Группа со средним уровнем стресса (Г2) демонстрирует генерализованную реакцию на трудности, используя профессиональную компетентность в качестве основного ресурса. Их благополучие детерминировано внутренне, а снижение автономии неожиданно выступает способом совладания. Студенты с высоким восприятием стресса (Г3) находятся в наиболее уязвимом положении, где компетентность и удовлетворенность жизнью могут играть дезадаптивную роль, возможно, вследствие перфекционизма. Для этой группы автономия становится критически важным условием благополучия. Установлена обратная зависимость общего уровня благополучия от интенсивности восприятия стресса. Восприятие стресса выступает системообразующим фактором, определяющим специфическую архитектуру благополучия: какие именно его компоненты (автономия, компетентность, отношения) становятся ведущими защитными или уязвимыми факторами. Авторы исследования подчеркивают важность обоснования дифференцированного психологического сопровождения для каждой из выделенных групп, направленного на развитие стрессоустойчивости и гибкости в использовании внутренних ресурсов в процессе профессионального становления.

**Ключевые слова:** стресс, восприятие стресса, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, студенты-медики

**Благодарности:** авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования И. М. Кубата, магистранта кафедры психологии Института гуманитарного образования и спорта Сургутского государственного университета.

**Шифр специальности:** 5.3.7. Возрастная психология.

**Для цитирования:** Хохлова Н. И., Шibaева Л. В. Особенности психологического благополучия будущих врачей с разным уровнем восприятия стресса (на примере Югры) // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 26–33. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-2>.

Original article

## Peculiarities of psychological well-being in future doctors with different stress perception levels in Yugra

Nataliya I. Khokhlova<sup>1✉</sup>, Lyudmila V. Shibaeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Surgut State University, Surgut, Russia

<sup>2</sup>Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

**Abstract.** The paper presents findings of the research aimed at determining the connection between stress perception level and psychological well-being of the medical students in Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra. The authors distinguish three groups with different stress perception levels, which demonstrate the variants of a person's adaptation to life challenges. The major characteristics of the students with low stress perception (G1) are high self-acceptance and consideration of competition as a key well-being source. Nevertheless, motivated by competition, this group relatively decreases significance of personal growth and positive human relations. Here, lack of autonomy may increase stress vulnerability. The medium stress perception group (G2) shows generalized reaction to difficulties using professional competence as the main well-being source. These students' well-being comes from within and, in this case, the autonomy reduction serves as a coping mechanism. The students with a high stress perception level (G3) are the most stress-susceptible individuals, as competence and life satisfaction can play the role of maladaptive factors due to possible perfectionism. This group views autonomy as a crucial well-being determinant. The research indicates the inverse dependence of a general well-being level on the stress perception intensity. Stress perception is the backbone defining the specific well-being architectonics, i.e. which of its components (autonomy, competence, relations) function as the leading coping mechanisms or stress vulnerability factors. The authors underline the importance of validating the differential psychological support for each of the aforementioned groups with the focus on stress resistance development and personal potential fulfillment in the professional formation process.

**Keywords:** stress, stress perception, psychological well-being, life satisfaction, medical students

**Acknowledgements:** the authors express their sincere appreciation to I. M. Kubat, a master's degree student from the Psychology Department at the Institute of Humanities and Sport, Surgut State University, for contributing to the acquisition of research data.

**Code:** 5.3.7. Developmental Psychology.

**For citation:** Khokhlova N. I., Shibaeva L. V. Peculiarities of psychological well-being in future doctors with different stress perception levels in Yugra. *Severnoy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(1):26–33. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-2>.

## ВВЕДЕНИЕ

Изучение вопросов здоровья стало ключевой темой как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье через концепцию благополучия, охватывающую физическое, психическое и социальное состояние человека. В конце 80-х гг. XX столетия интерес к психологическому благополучию значительно возрос благодаря развитию гуманистических подходов. Психологическое благополучие признается многокомпонентным конструктом, рассматриваемым в рамках двух ключевых подходов: «эвдемонистического (акцент на самореализации, личностном росте, автономии и смысле жизни) и гедонистического (акцент на переживании счастья, положительных эмоциях и удовлетворенности жизнью)» [1, с. 9].

«В отечественной психологии психологическое благополучие изучается с позиций аффективно-оценочного [2], ресурсного [3], ценностно-смыслового [4, 5] и социально-психологического [6] подходов с выделением как

ключевых компонентов эмоциональной составляющей и детерминированности широкой системой социальных отношений» [7, с. 37].

Исследования подтверждают [1–10], что на благополучие влияет широкий спектр личностных характеристик: позитивное самоотношение, жизнестойкость, ценностно-смысловые ориентации, эмоциональная регуляция, самоэффективность, открытость социальным контактам и способность справляться с неопределенностью. Несмотря на обширные научные исследования, феномен психологического благополучия и его взаимосвязь с восприятием стресса и стрессоустойчивостью остаются недостаточно изученными. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью выявления и дифференциации личностных факторов, влияющих на психологическое благополучие студентов, с учетом их уровня восприятия стресса. В том числе рассматриваем и повседневные стрессы, такие как мелкие неприятности и незначительные события, которые могут казаться незначительными, но их постоянное воздействие может привести

к психологическому дискомфорту и угрозе здоровью. Р. Лазарус [11] ввел термин «повседневный стресс» для описания этих явлений. Исследования показывают, что такие стрессоры играют важную роль в формировании общего уровня стресса. Возможные источники повседневного стресса включают профессиональные и семейные проблемы, социальные трудности и неудовлетворенные социальные потребности. Эти события могут вызывать ухудшение самочувствия и хотя они менее интенсивны, чем травматические, – накапливаться и истощать ресурсы организма. «Психологический стресс – это специфическая связь между человеком и окружающей средой, которая оценивается человеком как обременяющая или превышающая его ресурсы и угрожающая его благополучию» [2, с. 12]. Стресс определяется как состояние несоответствия между факторами внешней среды и ресурсами, которые человек имеет для их преодоления. В рамках транзакционной модели, развивающей идеи Лазаруса, восприятие стресса – это динамический процесс взаимодействия между требованиями среды и возможностями человека. Восприятие стресса – это субъективный оценочный процесс [11], в ходе которого индивид интерпретирует взаимодействие с окружающей средой, определяя, представляет ли ситуация угрозу, потерю или вызов и оценивая, достаточны ли его личные, социальные и материальные ресурсы для успешного совладания с ней. Именно этот процесс оценки, а не объективные характеристики события, является решающим фактором возникновения и интенсивности стрессовой реакции.

Изучение у студентов взаимовлияния восприятия стресса и психологического благополучия является важной задачей. На появление стресса оказывают влияние специфичные для конкретной категории стрессоры и соответствующие условия среды. Психологическое благополучие может играть важную роль в восприятии стресса и способствовать лучшей адаптации к нему, а, соответственно, способствовать профессиональной деятельности. Психологические аспекты восприятия стресса могут включать в себя ощущения

тревоги, беспокойства, неуверенности, страха и депрессии. Однако восприятие стресса может также быть связано с возможностью роста и развития личности через преодоление вызовов и адаптацию к изменяющейся среде.

#### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследовании приняли участие 65 студентов (43 женщины и 22 мужчины) медицинского института (ХМАО-Югра) разных специальностей в возрасте от 18 до 23 лет, средний возраст – 19 лет. 89 % испытуемых имеют увлечение (творчество или спорт), 13 студентов совмещают учебу с работой. Вопросы методики ориентированы на конкретный период жизни студентов (последние 4 месяца).

Цель исследования: выявить особенности психологического благополучия студентов 1–2-го курсов медицинских специальностей с разным уровнем восприятия стресса.

Гипотезы исследования. Мы предполагаем, что возможно проявление обратной пропорциональной зависимости между уровнями стресса и психологическим благополучием:

- для студентов с низким уровнем восприятия стресса будет характерен высокий уровень психологического благополучия и удовлетворенностью жизнью;
- для студентов со средним уровнем восприятия стресса – средний уровень психологического благополучия и удовлетворенностью жизнью;
- для студентов с высоким уровнем восприятия стресса – низкий уровень психологического благополучия и удовлетворенностью жизнью.

Психодиагностические методы: Шкала воспринимаемого стресса-10, Perceived Stress Scale (PSS); опросник Т. Иванченко «Инвентаризация симптомов стресса»; Шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной); Шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ) (Е. Diener, R. Emmons, R. Larsen, S. Griffin в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина); Опросник повседневных стрессоров (М. Д. Петраш, О. Ю. Стрижицкая, Л. А. Голвей, С. С. Савенышева).

Статистические методы: факторный анализ (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера), корреляционный анализ (критерий  $\chi^2$  Пирсона) в программе SPSS 23.0.

### РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Для обеспечения корректного исследования зависимости психологического благополучия студентов от уровня восприятия стресса все тестируемые разделены на 3 группы, которые определены по методике PSS, где группа Г1 обладает низким, Г2 – средним, Г3 – высоким уровнем воспринимаемости стресса. Проведем статистический анализ данных, полученных с использованием различных методик для каждой выделенной группы респондентов. Затем обобщим результаты статистического анализа, описав характерные особенности каждой группы.

В рамках исследования по методике PSS определен общий уровень воспринимаемости стресса студентами, который составил 54 %, что является средним показателем по методике. Г1 – низкий уровень воспринимаемости стресса выявлен всего у 4 человек (2 мужчин и 2 женщин). Г2 – больше половины (72 % опрошиваемых) имеют средний уровень воспринимаемости стресса (47 человек), при этом соотношение мужчин и женщин пропорционально равно доле опрошиваемых всего (1/3 – мужчины; 2/3 – женщины). Участники опроса совмещают учебу с внеурочной занятостью: шахматы, рисование, чтение книг, различные виды спорта, танцы, программирование, а некоторые и с подработкой. Для них важно признание, похвала. Студенты с уровнем «постоянное напряжение» отмечают постоянную занятость и усталость: не хватает времени на отдых, на заботу о собственном здоровье, нарушен сон, бывали дни, когда количество дел превышало возможности. Г3 – высокий уровень подверженности стрессу обнаружен у 22 % (14) респондентов. В подавляющем большинстве этой группы – женщины, испытывающие постоянное напряжение, усталость, беспричинное беспокойство, повышенную потребность в похвале за дела.

Определение стрессоустойчивости респондентов по опроснику Т. Иванченко «Инвентари-

зация симптомов стресса» показал, что общий уровень стрессоустойчивости студентов медицинского направления составил 54 %. Наиболее стрессовыми направлениями студенты отмечают работу – дела, семью, общее самочувствие и конкуренцию. Наименее стрессовыми – нарушение построенных планов, планирование дел.

В группе с низким уровнем воспринимаемого стресса (Г1) наблюдается аналогично низкий уровень подверженности респондентов различным стрессам. Они спокойно реагируют на нарушение планов, физическое самочувствие, озабоченность внешним видом, здоровьем членов семьи, ссоры с родителями. У них отсутствует беспокойство относительно выступления перед публикой.

Во второй группе (Г2) респонденты показывают средний уровень подверженности стрессу (44 % от максимальной величины). Многие студенты отмечают отсутствие ссор, конфликтов на учебе, низкую сентиментальность при прочтении книг, просмотре фильмов. Также виден повышенный уровень обеспокоенности за близких людей и в сфере исполнения обязанностей дел – переживание успеть выполнить поставленные задания к сроку.

В третьей группе (Г3) показатели по всем направлениям наблюдения значительно выше средних значений. Все так же респонденты находят относительно других направлений менее стрессовым аспект планирования своих дел. Но в плане самых подверженных стрессу категорий значимо выделяется самочувствие – одиночество. У испытуемых усиленно возникало чувство одиночества, страх с кем-нибудь поссориться, наблюдалось нарушение сна, ощущение, что заболевают, нехватка времени на отдых, неполучение удовольствия от досуга.

Результаты по методике «Шкала удовлетворенности жизнью» показывают субъективное восприятие своей жизни как благополучной или же достаточно благополучной. В Г1 констатируется высокий уровень удовлетворенности жизнью (84 %), что свидетельствует о превосходных условиях жизни, и сама их жизнь соответствует идеалу. В Г2 также отмечают превосходные условия жизни, но при этом

если бы могли прожить свою жизнь еще раз, то много чего хотели бы в ней изменить. В Г3 отмечают хорошие условия жизни, но не находят свою жизнь даже приближенной к идеалу.

По результатам методики «Шкала психологического благополучия К. Рифф» у респондентов выявлен высокий показатель по уровню автономности, способности к самоопределению и независимости, способности противостоять социальному давлению, мыслить и вести себя независимо. При этом наименьший показатель в уровне благополучия наблюдается по направлениям «жизненные цели» и «самопринятие», что говорит о слабой выраженности таких переживаний, как осмысленность жизни, недостаток целей, чувство направленности (целеполагание), отсутствие убеждения, придающего жизни смысл, неудовлетворенность собой и своими личностными характеристиками, разочарование своим прошлым.

В соответствии с полученными данными в первой группе (Г1) с низким уровнем восприятия стресса выявлен высокий уровень благополучия (79 %). Участники данной группы выражают чувства, связанные со знаниями и умениями при выполнении своих задач, способны адаптировать или формировать подходящую среду для удовлетворения своих потребностей и реализации ценностей (компетентность (92 %)). Респондентам данной группы свойственно позитивное отношение к самому себе, принятие всех своих качеств (самопринятие (86 %)).

Во второй группе (Г2) студенты показали уровень психологического благополучия выше среднего (61 %). У респондентов незначительно преобладают показатели «автономность» и «компетентность». Наиболее уязвимой областью выступает параметр «жизненные цели», что говорит о недостаточном уровне осмысленности жизни, затруднениях в перспективном планировании и постановке целей.

В третьей группе (Г3) с высоким уровнем восприятия стресса отмечается низкий показатель психологического благополучия (43 %). Меньший показатель выявлен по шкалам: «позитивные отношения» (33 %), «жизнен-

ные цели» (37 %), «самопринятие» (36 %). Для представителей этой группы характерны дефицитные доверительные отношения с близкими, сложности в проявлении заботы о других, затруднения в демонстрации теплоты и открытости, а также отсутствие стремления к компромиссам для поддержания значимых социальных связей. Как и для Г2, для данной группы актуальны затруднения в перспективном планировании и постановке целей и неудовлетворенность собой.

На основании результатов методик для каждой группы был проведен факторный анализ (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера) в программе SPSS 23.0. Уровень преобладания использования данного статистического анализа – 0,6 (КМО = 0,6). В Г1 сформировалось 3 фактора, а в Г2 и Г3 – по 4 фактора (таблица).

Для студентов с низким восприятием стресса (Г1) характерна стратегия, опирающаяся на конкуренцию как ключевой триггер и ресурс благополучия. Высокое самопринятие служит буфером против стресса. Парадоксальной особенностью данной группы является то, что при общем высоком благополучии такие его компоненты, как личностный рост и позитивные отношения, могут отходить на второй план в условиях сильной соревновательной мотивации. Также выявлена амбивалентная роль автономии, отсутствие стремления к которой может повышать уязвимость в конкретных жизненных ситуациях.

Студенты со средним уровнем восприятия стресса (Г2) демонстрируют генерализованную реакцию на повседневные трудности, не дифференцируя их по значимости. Их ключевым адаптивным ресурсом выступает ориентация на профессиональную компетентность. Важнейшей отличительной чертой является внутренняя детерминация базовых компонентов благополучия (личностный рост, цели, самопринятие), которые зависят от внутренних переживаний, а не внешних обстоятельств. Для них снижение автономии неожиданно становится способом совладания со стрессом, возможно, через принятие групповых норм и поддержки.

**Результаты факторного анализа по исследуемым показателям  
 в зависимости от уровня восприятия стресса**

<b>Группа 1 (низкий уровень восприятия стресса)</b>	<b>Группа 2 (средний уровень восприятия стресса)</b>	<b>Группа 3 (высокий уровень восприятия стресса)</b>
<b>1-й фактор</b>		
<b>Конкуренция как триггер стрессоустойчивости</b>	<b>Отсутствие дифференциации стрессоров</b>	<b>Внутренние и внешние факторы стресса</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– жизненные цели (–0,967);</li> <li>– личностный рост (–0,901);</li> <li>– противодействие стрессу (0,880);</li> <li>– конкуренция (0,865);</li> <li>– компетентность (–0,843);</li> <li>– общий показатель психологического благополучия (–0,720);</li> <li>– позитивные отношения (–0,681)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– общий уровень стрессоустойчивости (0,988);</li> <li>– взаимоотношения с окружающими (0,939);</li> <li>– окружающая действительность (0,917);</li> <li>– семья (0,889);</li> <li>– нарушение планов (0,865);</li> <li>– планирование (0,849);</li> <li>– работа – дела (стрессовые ситуации) (0,809);</li> <li>– общее самочувствие (0,801);</li> <li>– самочувствие – одиночество (0,795);</li> <li>– конкуренция (0,774);</li> <li>– финансы (0,763)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– семья (0,944);</li> <li>– общий уровень стрессоустойчивости (0,944);</li> <li>– самочувствие – одиночество (0,930);</li> <li>– взаимоотношения с окружающими (0,894);</li> <li>– планирование (0,891);</li> <li>– финансы (0,886);</li> <li>– нарушение планов (0,859);</li> <li>– окружающая действительность (0,858);</li> <li>– общее самочувствие (0,851)</li> </ul>
<b>2-й фактор</b>		
<b>Повседневные стрессоры</b>	<b>Перенапряжение за счет внутренних факторов</b>	<b>Внутренние и внешние факторы психологического благополучия</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– самочувствие – одиночество (0,971);</li> <li>– планирование (0,916);</li> <li>– общий показатель удовлетворенности жизнью (0,816);</li> <li>– общее самочувствие (0,772);</li> <li>– взаимоотношения с окружающими (0,755);</li> <li>– работа – дела (0,734);</li> <li>– самопринятие (–0,721);</li> <li>– показатель повседневных стрессоров (0,684)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– перенапряжение (0,897);</li> <li>– общий показатель симптомов стресса (0,774);</li> <li>– общий показатель воспринимаемого стресса – 10 (0,772);</li> <li>– компетентность (–0,623);</li> <li>– общий показатель удовлетворенности жизнью (–0,577)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– общий показатель психологического благополучия (0,941);</li> <li>– жизненные цели (0,931);</li> <li>– позитивные отношения (0,904);</li> <li>– личностный рост (0,901);</li> <li>– шкала удовлетворенности жизнью (0,809);</li> <li>– компетентность (0,634);</li> <li>– самопринятие (0,630)</li> </ul>
<b>3-й фактор</b>		
<b>Стресс за счет снижения автономности</b>	<b>Внутренние факторы стресса</b>	<b>Противодействие стрессу</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– нарушение планов (0,932);</li> <li>– общий показатель воспринимаемого стресса – 10 (–0,922);</li> <li>– автономность (–0,912);</li> <li>– семья (0,909);</li> <li>– перенапряжение (–0,890);</li> <li>– окружающая действительность (0,828);</li> <li>– финансы (0,754);</li> <li>– общий показатель симптомов стресса (–0,717)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– общий показатель психологического благополучия (0,842);</li> <li>– жизненные цели (0,801);</li> <li>– личностный рост (0,733);</li> <li>– самопринятие (0,684);</li> <li>– позитивные отношения (0,681)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– противодействие стрессу (–0,831);</li> <li>– перенапряжение (0,755);</li> <li>– автономность (0,708)</li> </ul>
<b>4-й фактор</b>		
	<b>Автономность как фактор стресса</b>	<b>Стресс, связанный с профессией</b>
–	<ul style="list-style-type: none"> <li>– противодействие стрессу (0,783);</li> <li>– автономность (–0,734)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– работа – дела (0,914);</li> <li>– конкуренция (0,679);</li> <li>– общий показатель симптомов стресса (0,612)</li> </ul>

*Примечание:* составлено авторами на основе обобщения результатов исследования. В скобках указана факторная нагрузка.

Группа с высоким восприятием стресса (ГЗ) находится в наиболее уязвимом положении, испытывая напряжение во всех сферах жизни. У них выявлена дезадаптивная роль компетентности и удовлетворенности жизнью, что может указывать на перфекционизм, когда достижения не приносят удовлетворения, а лишь усиливают давление. Автономность для этой группы выступает критически важным условием психологического благополучия и способности противостоять стрессу.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь между уровнем восприятия стресса и структурными особенностями психологического благополучия у студентов медицинских специальностей. Полученные результаты подтверждают, что восприятие стресса правомерно считать системообразующим фактором, определяющим специфику внутренних ресурсов и механизмов психологической адаптации.

Ключевым выводом является установленная обратно пропорциональная зависимость: чем ниже уровень восприятия стресса, тем выше общий уровень психологического благополучия. Однако более детальный анализ выявил качественные различия в его обеспечении у студентов с разной стрессовой чувствительностью.

Практическая значимость результатов заключается в необходимости дифференцированного подхода к психологическому сопровождению студентов-медиков. Для респондентов с низким уровнем восприятия стресса актуально развитие навыков кооперации и углубления межличностных отношений. Для респондентов со средним уровнем восприятия стресса важна работа с когнитивной оценкой стрессоров и укрепление автономии без страха потери связи с референтной группой. Для респондентов с высоким уровнем восприятия стресса приоритетными являются психологические средства, направленные на формирование адекватного перфекционизма, укрепление автономии и формирование навыков эмоциональной саморегуляции.

Таким образом, восприятие стресса не просто коррелирует с уровнем благополучия, а структурирует его внутреннюю архитектуру, определяя, какие именно компоненты (автономия, компетентность, самопринятие, отношения) становятся ведущими защитными или, наоборот, уязвимыми факторами в процессе профессионального становления будущих медиков. Полученные данные подчеркивают важность развития стрессоустойчивости и гибкости в использовании различных психологических ресурсов для сохранения психического здоровья студентов в условиях высокой учебной нагрузки.

### Список источников

1. Головей Л. А., Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю. и др. Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии повседневных стрессоров // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 4. С. 8–26. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260402>.
2. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов : Научная книга, 2008. 296 с.
3. Торкаченко Ю. В. Жизнестойкость как внутриличностный ресурс здоровья и психологического благополучия учителя // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4. С. 217–229. <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.60.4.020>.
4. Карпинский К. В. Автономия смысложизненного выбора и психологическое благополучие личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 5–21.

### References

1. Golovey L. A., Petrash M. D., Strizhitskaya O. Yu. et al. The role of psychological well-being and life satisfaction in perception of daily stress. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2018;26(4):8–26. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260402>. (In Russ.).
2. Shamionov R. M. Subektivnoe blagopoluchie lichnosti: Psikhologicheskaya kartina i faktory. Saratov: Nauchnaya kniga; 2008. 296 p. (In Russ.).
3. Torkachenko Yu. V. Resilience as a personal resource of teachers' health and psychological wellbeing. *Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal*. 2021;(4):217–229. <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.60.4.020>. (In Russ.).
4. Karpinski K. V. The autonomy of life meaning choice and personal psychological well-being. *Theoretical and Experimental Psychology*. 2012;5(2):5–21. (In Russ.).
5. Leontiev D. A. Happiness and well-being: Toward the construction of the conceptual field. *Monitoring*

5. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37.
6. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект // Социальная психология и общество. 2012. № 4. С. 53–63.
7. Касперович В. В., Семенова Е. М. Психологическое благополучие успешных педагогов и педагогов с трудностями в самореализации // Социальные науки и детство. 2025. Т. 6, № 3. С. 37–49. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060303>.
8. Гузич М. Э., Хохлова Н. И. О готовности юношества северного региона России к профессиональному выбору // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8, № 1. С. 86–95. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080108>.
9. Хохлова Н. И. Самоотношение как маркер психологического благополучия у молодых женщин Югры // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 1. С. 22–30. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-2>.
10. Хохлова Н. И., Шаброва Н. В. Маркеры удовлетворенности жизнью в поздней зрелости // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. № 1. С. 55–60. <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-1-55-60>.
11. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 445 p.
6. Bocharova E. E. Relationship between subjective well-being and social activity: Cross-cultural aspect. *Social Psychology and Society*. 2012;(4):53–63. (In Russ.).
7. Kasperovich V. V., Semionova E. M. Psychological well-being of successful teachers and teachers experiencing difficulties in self-actualization. *Social Sciences and Childhood*. 2025;6(3):37–49. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060303>. (In Russ.).
8. Guzych M. E., Khokhlova N. I. The readiness of young people of the Russian northern region to the profession choice. *Psychological Science and Education PSYEDU.ru*. 2016;8(1):86–95. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080108>. (In Russ.).
9. Khokhlova N. I. Self-perception as marker of psychological well-being in young women of Yugra. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;26(1):22–30. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2025-1-2>. (In Russ.).
10. Khokhlova N. I., Shabrova N. V. Markers of life satisfaction in late adulthood. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2022;(1):55–60. <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-1-55-60>. (In Russ.).
11. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company; 1984. 445 p.

#### Информация об авторах

**Н. И. Хохлова** – кандидат психологических наук, доцент;

<https://orcid.org/0000-0001-8266-9629>,  
[hohlova-ni@yandex.ru](mailto:hohlova-ni@yandex.ru)

**Л. В. Шибаева** – доктор психологических наук, профессор;

<https://orcid.org/0000-0001-9261-9860>,  
[shibaeva2003@gmail.com](mailto:shibaeva2003@gmail.com)

#### About the authors

**N. I. Khokhlova** – Candidate of Sciences (Psychology), Docent;

<https://orcid.org/0000-0001-8266-9629>,  
[hohlova-ni@yandex.ru](mailto:hohlova-ni@yandex.ru)

**L. V. Shibaeva** – Doctor of Sciences (Psychology), Professor;

<https://orcid.org/0000-0001-9261-9860>,  
[shibaeva2003@gmail.com](mailto:shibaeva2003@gmail.com)

## ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ / RUSSIAN HISTORY

Научная статья

УДК 271.22(470+571)-523.4(571.1)-9

<https://doi.org/10.35266/2949-3455-2026-1-3>



### Особенности функционирования православного храма при посессионной фабрике (на примере церкви села Аремзянского Тобольской губернии) (1767–1849 гг.)

Ольга Васильевна Бухарова, Надежда Ивановна Загороднюк✉

Тобольская комплексная научная станция Уральского отделения Российской академии наук,  
Тобольск, Россия

**Аннотация.** Село Аремзянское Аремзянской (Абалакской) волости Тобольской губернии – «место памяти» российского ученого Дмитрия Ивановича Менделеева, здесь прошли его детские годы. На основе впервые вводимых в научный оборот документов, выявленных в фонде Тобольской духовной консистории (Ф. И156) Государственного архива в г. Тобольске, рассматриваются особенности взаимодействия владельцев фабрики и причта православных храмов в поселении при посессионной фабрике в селе Аремзянском Тобольской губернии (1767–1849 гг.).

Методологической основой исследования являются общенаучные принципы историзма, объективности, причинности, системности. Для анализа опубликованных источников и архивных документов руководствовались методами исторического исследования: описательно-повествовательным, сравнительно-историческим, ретроспективным методом терминологического анализа и другими.

Анализ источников позволяет выделить особенности функционирования приходской церкви в фабричном селе. Владелец посессионной фабрики брал на себя обязательства не только построить производственные здания, приобрести оборудование, рабочую силу, но и обеспечить жильем и всем необходимым работников. Строительство и содержание церквей, хлебозапасных магазинов, школ, больниц возлагалось на владельцев фабрики. Содержание причта, церковного здания было также их заботой в отличие от тех церквей, которые открывались по инициативе крестьян, сельского схода. Владелец фабрики со священнослужителями заключался договор, из его средств выплачивалась хлебная и денежная руга, размер которой зависел от многих факторов. В XIX в. в связи со строительством новой церкви денежную ругу выплачивали прихожане. Государственное содержание церквей в поселениях с посессионными фабриками и заводами не распространялось. Управляющая фабрикой Мария Дмитриевна Менделеева принимала активное участие в жизни прихода. Ею была открыта школа для детей фабричных рабочих. Члены семьи Менделеевых при крещении выступали восприемниками детей священника, рабочих и государственных крестьян Аремзянского прихода. Ликвидация посессионной фабрики, изменение социального статуса посессионных рабочих – процессы, которые затянулись на десятилетия. Требуют дальнейшего изучения вопросы о духовно-нравственной и просветительной деятельности священников, функционировании церкви в переходный период (1850–1860-е гг.) и последующие годы.

Полученные результаты имеют научно-практическую значимость.

**Ключевые слова:** посессионные отношения, село Аремзянское, купцы Корнильевы, Менделеевы, стекольная фабрика, церковь во имя Чудотворца Николая, церковь во имя Воскресения Христова

**Шифр специальности:** 5.6.1. Отечественная история.

**Для цитирования:** Бухарова О. В., Загороднюк Н. И. Особенности функционирования православного храма при посессионной фабрике (на примере церкви села Аремзянского Тобольской губернии) (1767–1849 гг.) // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 34–42. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-3>.

Original article

## Functional features of Orthodox church at possessional manufactory in Aremzyanskoe Selo of Tobolsk Governorate in 1767–1849

Olga V. Bukharova, Nadezhda I. Zagorodnyuk✉

Tobolsk Complex Scientific Station of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Tobolsk, Russia

**Abstract.** Aremzyanskoe Selo (henceforward “the Village”) of Aremzyanskaya (Abalaxskaya) Volost, Tobolsk Governorate, is a memory site of the Russian scientist Dmitry Ivanovich Mendeleev. Here, he spent his childhood years. The study is based on the first scientific papers identified in the Tobolsk Ecclesiastical Consistory (F. 1156) of the State Archive in Tobolsk. Using the specified materials, the paper examines features of interactions between the owners and the Orthodox churches’ clergy of a possessional manufactory in the Village, Tobolsk Governorate, in 1767–1849.

The research methodology involves such general scientific principles as historicism, objectivity, causality, and systematization. To analyze the publications and archival records, the authors apply the following historical research methods: description, historical comparison, retrospective terminology consideration, and others.

The resources analysis defines the functional features of a parish church in the manufactory village. The possessional manufactory owner was responsible for not only constructing the production buildings, acquiring the equipment and labor but also providing the workers with accommodation and all necessities. Therefore, the erection and keeping of churches, bread-reserving shops, schools, and hospitals were the duty of the manufactory owners. Compared to the cases where churches were the peasants’ or Village meeting’s initiatives, the manufactory owners themselves managed the parish clergy and church building maintenance. Therefore, the owner officially agreed to support the priests with bread and monetary prestimony, the amount of which depended on many factors. In the 19th century, due to new church construction, the monetary prestimony was paid by the parishioners. The State didn’t maintain churches in villages with possessional manufactories and plants. The head of the manufactory Maria Dmitrievna Mendeleeva actively participated in the parish’s life. She founded a school for the manufactory workers’ children. In addition, when the children of the priest, workers, and state peasants of the Aremzyansky parish were christened, the Mendeleev family members became their godparents. The possessional manufactory demolition and social status change of the possessional workers are the processes that lasted for decades. The issues for further research include the priests’ spiritual and educational activities as well as church functioning during the transition period (1850–1860s) and onwards.

The results have scientific and practical significance.

**Keywords:** possessional relations, Aremzyanskoe Selo, the Kornilyev merchants, the Mendeleevs, glass manufactory, church in the name of Saint Nicholas, church in the name of the Resurrection of Christ

**Code:** 5.6.1. Russian History.

**For citation:** Bukharova O. V., Zagorodnyuk N. I. Functional features of Orthodox church at possessional manufactory in Aremzyanskoe Selo of Tobolsk Governorate in 1767–1849. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(1):34–42. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-3>.

### ВВЕДЕНИЕ

Жизнь сельского прихода села Аремзянского и участие в ней династии Корнильевых – Менделеевых – малоизученная страница истории. Значительная часть научных исследований о купеческой династии Корнильевых, владельцев стеклянной и хрустальной фабрики, посвящена предпринимательской деятельности, организации первой частной

типографии в Сибири. Данная статья знакомит с историей безвозвратно утраченных памятников архитектуры и народного зодчества – церковью во имя Николая Чудотворца (1767–1839 гг.) и Воскресения Христова (1844–1933 гг.) Аремзянского прихода Тобольской епархии, построенной на средства рода Корнильевых – Менделеевых. История этих церковей представляет определенный

научный интерес. Строительством церкви во имя Воскресения Христова руководила мать будущего ученого Дмитрия Ивановича Менделеева; семья Менделеевых принимала активное участие в жизни сельского прихода, и главное: функционирование храма в населенном пункте, являющемся фабричным селом, является малоизученной проблемой, что делает предложенную тему актуальной.

Обстоятельный труд о деятельности купцов Корнильевых, их вкладе в экономическое и культурное развитие региона был написан в конце XIX в. заведующим архивом Тобольского резервного батальона, членом Тобольского губернского музея С. Н. Мамеевым. Им была проделана большая работа по выявлению документов (большая часть в настоящее время утрачена), в которых отражается история церкви с. Аремзянского [1]. Из современных работ следует отметить работы О. В. Бухаровой, К. Ю. Имасовой, Н. П. Туровой и П. Г. Данилова. В монографии О. В. Бухаровой есть специальный раздел, где приведены основные сведения о Никольской и Воскресенской церквях, почерпнутые из архивных документов, хранящихся в Тобольском историко-архитектурном музее-заповеднике, и опубликованных источников [2]. В статье К. Ю. Имасовой рассматриваются сюжеты благотворительности тобольских купцов Корнильевых: отмечается «типичный для предпринимательской традиции российского купечества» вклад в строительство, финансирование и обеспечение церковным имуществом храма села Аремзянского [3]. Некоторые выводы требуют уточнения. Так, владельцы фабрики, нанимая приказчиков, мастеровых, приобретая рабочих из числа крепостных крестьян без земли, обязаны были обеспечить хлебом, жильем, работой, а в поселении позаботиться об инфраструктуре села, построив в первую очередь церковь. Содержание здания храма и причта в данном случае было обязанностью владельцев фабрики, зафиксированное в российском законодательстве, о чем свидетельствуют документы, приведенные ниже.

Тема исследования имеет научно-практическую значимость. Полученные результаты вос-

требованы археологами для изучения и определения дислокации мемориальных объектов села, связанных с родом Корнильевых – Менделеевых. Н. П. Турова и П. Г. Данилов справедливо отмечают, что на сегодня практически отсутствует достоверная информация об их местонахождении. Изучение архивных документов и археологическая разведка позволили определить границы православного кладбища XVIII века и примерное место нахождения первого храма – Никольского [4, 5].

Цель данной работы – показать особенности взаимодействия владельца фабрики и причта церкви в фабричном селе на примере церкви села Аремзянского Абалакской волости Тобольской губернии (1767–1849).

Эта статья продолжает тему истории сельских храмов. Начало строительства первой церкви, освященной во имя Святителя и Чудотворца Николая, приходится на 1767 г. Спустя 70 лет, в пасхальную ночь 1839 г., пожар уничтожил здание [6]. Решение о строительстве нового храма было принято в 1839 г. М. Д. Менделеевой при поддержке брата, В. Д. Корнильева, владельца фабрики. Летом 1844 г. церковь во имя Воскресения Христова была освящена.

Нижнюю временную границу исследования определяет начало строительства Никольской церкви в 1767 г. Определение верхней границы связано с ликвидацией посессионных отношений и изменением статуса поселения, переводом мастеровых и рабочих в мещанское сословие и государственных крестьян, отъездом Менделеевых из Тобольской губернии в 1849 г. С этого времени происходят кардинальные изменения в социальной структуре прихода, материальном обеспечении действующего храма.

#### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ**

Методологической основой исследования является общенаучный принцип историзма, т. е. изучение объекта исследования в его развитии, выявление особенностей этого развития в определенных конкретно-исторических условиях. Это позволило авторам в хронологической последовательности проследить

процесс строительства и функционирования церквей в фабричном селе Аремзянском. Не менее важен принцип объективности, предполагающий непредвзятое отношение к историческому прошлому. Для анализа источников руководствовались методами исторического исследования: описательно-повествовательным, сравнительно-историческим, ретроспективным методом терминологического анализа. В основу написания статьи легли массовые источники, впервые вводимые в научный оборот: документы фондов Государственного архива в городе Тобольске (далее – ГА в г. Тобольске): метрические книги, клировые ведомости Воскресенской церкви (Ф. И156, оп. 15, 19), а также делопроизводственные документы Тобольской консистории.

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Основание с. Аремзянского связано с открытием в середине XVIII в. на берегу речки Аремзянки хрустальной и стекольной фабрики купцом Алексеем Яковлевичем Корнильевым. Изначально это было фабричное поселение, а с открытием церкви – фабричное село, жители которого были заняты производственной деятельностью, что выделяет его среди населенных пунктов региона. Получая земли как пособие для развития производства (посессию), владельцы фабрики обязывались вести строительство производственных и административных помещений, жилья, объектов инфраструктуры на собственный капитал. С времен Петра I сложилась практика открытия и содержания церквей, школ, богаделен, закрепленная в посессионном праве: «...построить церковь Божию, на свои тебе деньги, а священнику ругу давать и земли, сколько спросить и кои пристойны, а у церкви однолично деткам школы и больным – больницы были бы построены, и их кормить и всячески презирать, и лечить...» [7, с. 32].

Первая церковь была построена владельцем стекольной фабрики А. Я. Корнильевым. 15 ноября 1767 г. он обратился с прошением на имя митрополита Тобольского и Сибирского Павла (Конюскевича) «построить собственным своим коштом деревянную во

имя Спасителя Христа Николая Чудотворца церковь», в котором брал обязательство содержать священно- и церковнослужителей, на что получил благословение.

Здание храма было деревянным, однопрестольным. Церковь была освящена епископом Варлаамом 26 июля 1769 г. во имя святителя Николая Чудотворца. На средства Корнильевых приобретались иконы, богослужебная утварь, духовная литература, облачения священников. К 1792 г. имущество Никольской церкви составляло 140 единиц наименований, приобретенных А. Я. Корнильевым. В храме хранилось несколько десятков икон на дереве и холсте. Церковная библиотека состояла из 39 книг духовного содержания, среди них был «Синодик», напечатанный в собственной типографии В. Я. Корнильева. После смерти А. Я. Корнильева к церковному имуществу было присовокуплено 56 предметов, приобретенных его сыном, Николаем Алексеевичем Корнильевым.

К приходу храма были приписаны 10 близлежащих деревень, состоявших в 1767 г. из 46 дворов (245 чел.), в том числе две деревни Корнильева (9 и 3 дворов), и восемь деревень из прихода Петропавловской церкви в г. Тобольске [6, с. 208–209].

Деятельность и содержание сельского духовенства в XVIII в. регламентировались законодательными актами. Указом Св. Синода 1722 г. устанавливалось число духовных лиц в приходе в зависимости от численности прихожан. Несмотря на малочисленность населения, в приходе Никольской церкви значились священник, дьячок и пономарь [6, с. 211–215]. Такой штат устанавливался на приход в 100–150 дворов. Возможно, это было связано с тем, что по духовному регламенту 1721 г. священники избирались владельцами-помещиками или прихожанами. Владелец фабрики отбирал кадры для прихода, заключал договор со священником, он же и платил им жалованье.

Во второй половине XVIII – первой половине XIX в. содержание духовенства зависело от владельца фабрики. В зависимости от уровня доходов и личной щедрости он устанавливал выплаты священнику

и церковнослужителям. Известно, что первоначально руга платилась зерном и деньгами, возможно, дровами. До 1808 г. фабриканты Корнильевы содержали церковь и причт за свой счет. Позднее, когда доходы владельцев фабрики значительно уменьшились, средства выделялись только для церковных нужд.

На начало XIX в. годовое жалование священника составляло 60 руб. [1, с. 9]. С того времени, когда финансовое положение владельцев фабрики ухудшилось, выплачивалось жалование только священнику в половинном размере [2, с. 25], и то в 1806 г. Я. В. Корнильев из 30 руб. задолжал священнику треть суммы. С 1808 г. выдача жалования причту была приостановлена. После того как Николаевская церковь сгорела в 1839 г., а новую еще не построили, священно- и церковнослужителям В. Д. Корнильев платил по 15 руб. в месяц. А для прихожан по подписке, данной ими 9 апреля 1839 г., была увеличена руга в полтора раза – по 1 руб. 50 коп. [1, с. 9].

Доходы причта составляли личные приношения прихожан за исполнения треб (крещения младенцев, венчания, отпевания умерших, освящения зданий и др.), прибыль от продажи церковных свеч и просфор, а также кормления с земельного надела. Для улучшения материального состояния священно- и церковнослужителей владельцами фабрики были выделены земельные наделы: «Земли при сей церкви пашенной и сенокосной удобной 33 десятины, а всего с неудобной 34 десятины и 300 сажень... Сенокосной землею священно-церковнослужители владеют» [13, л. 1].

Помещения для причта, возможно, первое время предоставлялись владельцами фабрики или арендовались у местных жителей. Отдельный дом для семьи священника был построен после 1814 г. В 1838 г. было начато строительство нового двухэтажного дома для причта за счет прихожан, в связи с чем завершение работ затянулось на годы [6, с. 211; 13, л. 1].

В фонде Тобольской духовной консистории выявлены имена 18 священно- и 13 церковнослужителей Никольского храма.

Никольская церковь, простояв 60 лет, 6 апреля 1839 г., в пасхальную ночь, сгоре-

ла. Причиной пожара послужило неосторожное обращение с горящей свечой во время крестного хода. Из-за того что пожар начался снаружи здания, церковное имущество, документы были вынесены, но все колокола растопились [1, с. 9; 8, л. 3 об. – 4]. Спасенные иконы и утварь хранились в доме управляющей фабрикой М. Д. Менделеевой, там же временно совершались службы [1, с. 9].

В. Д. Корнильев, владелец стекольной фабрики, служивший в Москве, узнав о пожаре, поручил своей сестре заняться восстановлением церкви и ходатайствовать о возобновлении прихода [3, с. 15]. М. Д. Менделеева и поверенные от прихожан Степан Егоров и Михаил Чарков 13 ноября 1839 г. обратились с прошением к архиепископу Афанасию о разрешении построить вместо сгоревшей и упраздненной новую церковь [1, с. 9]. Указом консистории от 30 октября 1841 г. было разрешено в селе Аремзянском выстроить новую церковь – деревянную на каменном фундаменте. М. Д. Менделеева поручилась построить здание за свой счет и содержать священно- и церковнослужителей. В феврале 1842 г. архитектором Суворовым был подготовлен план фасада церкви [1, с. 9; 9, л. 247].

На мирском сходе жители села и окрестных деревень приняли решение выполнять все черновые работы на строительстве храма своими силами. Кроме того, они обязались платить вместо хлебной руги по 1 руб. 50 коп. ассигнациями в год с каждой «дельной души» [1, с. 9].

Владелец фабрики В. Д. Корнильев выделил значительные средства на его постройку. Марии Дмитриевне с доверенными от прихожан были выданы деньги Никольской церкви в сумме 588 руб. 15 коп. ассигнациями и 4 руб. 20 коп. серебром. Эти средства были направлены на строительство храма и приобретение церковного имущества, в том числе и на иконостас будущей трехпрестольной церкви. М. Д. Менделеева вела записи прихода и расхода денежных сумм и строительных материалов. В них было внесено и уцелевшее от пожара церковное имущество. Кроме того, в двух специальных книгах она фиксировала

размер пожертвований от прихожан. Сбором пожертвований в губернском центре занимался ее супруг, надворный советник И. П. Менделеев, а по Тобольской епархии – избранный прихожанами государственный крестьянин Г. Обрядов [10, л. 300–302 об.].

7 июня 1842 г. состоялась закладка основания храма. Место для новой церкви было определено на въезде в село.

В течение 1842–1844 гг. церковь была построена. Никольский храм был однопрестольный. Новый храм представлял собой деревянное здание с колокольной, на каменном фундаменте, с тремя престолами: Воскресения Христова, правым приделом – во имя святителей Василия Великого, Григория Богослова и Иоанна Златоуста, левым – во имя Николая Чудотворца [11, л. 61–64]. Строительство церкви обошлось в 3 500 руб. [1, с. 9].

Торжества по случаю освящения церкви описаны в нескольких источниках. 2 июля 1844 г. состоялось освящение церкви. Главный престол во имя Воскресения Христова был освящен архиепископом Владимиром 2 июня, придел Святителя Николая Чудотворца – в тот же день протоиреем Фелицыным, а придел трех святителей 3 июля – архиепископом [1, 9–10].

Торжества проходили три дня. Жители города и окрестных деревень съезжались в село, где в новом храме проводились ранние и поздние литургии, поздние совершал сам епископ, «в первый день с шестью, а во второй день с четырьмя протоиреями и священниками». Об этом знаменательном событии писал И. П. Менделеев в своем письме дочери Екатерине, в замужестве Капустиной: «Народу было во все три дня... довольно много, так что, некоторые говорят, более 2000 человек... Преосвященнейший (архиепископ Владимир – прим. авт.) во все свое пребывание был весел, приветлив, ласков и милостив; награждал нашего священника набедренником, местоположением восхищался; в водах Аремзянки несколько раз купался... В первый день говорил проповедь в обыкновенное время за литургиею, а в последний сказал при выходе из церкви истинно пастырское наставление, простое и вместе падающее на душу каждого. Крестьяне

в восхищении от него. Он был столь снисходителен, что более ста младенцев сам приобщил; я не говорю уже о том, что после Евангелия в оба всеобщие бдения всех миром сам помазывал в продолжении всего канона... Дай Бог ему здоровья! Сверх сего он прислал в наш храм от своего усердия образ за своей подписью, что будет всегдашним памятником... Все духовные лица и певчие были угощаемы хлебом и солью у нас, постой им был от прихожан и жителей села Аремзянки... Были даже из города торговцы с пряниками и орехами, но кажется не много барыша получили, ибо народ желал лучше свой грош употребить на свечу, нежели на прихоть» [12, с. 123–124].

Имущество церкви пополнилось ценными подарками. Преосвященный Владимир подарил для алтаря церкви икону Живоначальной Троицы; старший чертежник Девятов пожертвовал во вновь освященный храм писанную на железе икону снятия со креста Христа Спасителя; М. Д. Менделеева принесла в дар в числе других пожертвований Евангелие большого формата в бархатном переплете с серебряными накладками и три небольших колокола. В. Д. Корнильев прислал из Москвы серебряную с позолотой дарохранительницу и икону Смоленской Божьей Матери в серебряной «под золотом» ризе. Позднее, в 1848 г., М. Д. Менделеева подарила храму икону Николая Чудотворца Можайского в такой же ризе [1, с. 9–10].

Приход был восстановлен. К новому храму (на 1844 г.) были приписаны 13 населенных пунктов: село Аремзянское, деревни Аремзянка, Почекунина, Кирюшина, Черноногова, Чечигина, Клепалова, Потапова, Сирюкова, Еловка, Белая, а также два поселения – военных и дворовых людей отставного полковника фон Кремера, всего 737 прихожан [13, л. 4 об.].

В период строительства новой церкви владелец фабрики по-прежнему содержал церковь за свой счет, платил священно- и церковнослужителям жалованье [11, л. 61]. По штату Тобольского епархиального управления на 1841 г. в церкви предполагались должности одного священника и двух причетников. По факту служили один священник и один причетник.

С 1844 г. вакансия второго причетника была сокращена по указу Тобольской духовной консистории от 31 декабря 1843 г. [13, л. 1]. В документах неоднократно указывалось, что содержание причта было «весьма скудное».

В клировых ведомостях и других документах за 1842–1849 гг. выявлены имена священника, дьякона, двух дьячков, трех причетников. Священником нового освященного Воскресенского храма был Иван Петрович Заборовский. Следует отметить, что между семьей управляющей фабрикой Менделеевой и священником сложились дружеские отношения. Дочь, Аполлиария Менделеева, была крестной матерью Александра и Якова Заборовских [16, л. 135 об. – 136; 17, л. 13 об. – 14]. Родители и старшие дети семьи Менделеевых – Ольга, Екатерина, Елизавета, Аполлиария, Иван, Мария – были восприемниками у своих фабричных крестьян, а также дважды восприемником был приемный сын Екатерины Ивановны Капустиной (Менделеевой) – Семен Капустин [16, л. 13 об. – 14, 135 об. – 136, 179 об. – 180].

Из работы С. Н. Мамеева известно, что в помещении при колокольне Воскресенской церкви М. Д. Менделеевой была устроена школа для крестьянских детей [1, с. 10]. К сожалению, других документов о существовании школы не было выявлено.

Согласно клировым ведомостям, не позднее 1848 г. к Воскресенской церкви была приписана часовня, находящаяся в д. Почекуниной: «Строением деревянная, ветхая. По устному преданию, поставлена около 1780 года». «Документов на часовню не сохранилось и прибыли от нее нет», – из года в год фиксировалось в отчетах [20, л. 59 об.]

Первое кладбище, которое функционировало с середины XVIII века, находилось возле села; возможно, после пожара, было закрыто, по документам – «неизвестно, когда», в начале XX века «было обнесено крепкою изгородью». Кладбище при Воскресенской церкви находилось от жилых помещений на расстоянии одной версты «на земле крестьян села Аремзянского, но неизвестно, когда открыто и освящено»: «Могила распо-

жены не в порядке и надгробных памятников нет» [19, л. 140–140 об.].

В октябре 1847 г. скончался глава семьи Иван Павлович Менделеев. 27 июня 1848 г. семью Менделеевых постигла новая беда: сгорела стекольная фабрика, здания которой находились в 50 сажнях от церкви. В декабре того же года – новый пожар, сгорели конторские строения. Последствия пожара были трагичны. Владелец В. Д. Корнильев отказался восстанавливать фабрику. В октябре 1848 г. началось слушание дела о взыскании с М. Д. Менделеевой недоимок крестьян, приписанных к фабрике, в казну. В итоге разбирательств было принято решение об описи имущества и выставлении имения на продажу. Заботы о закрытии фабрики, выплате недоимки взял на себя зять М. Д. Менделеевой, М. Л. Попов, учитель Тобольской классической гимназии.

Ликвидация посессионных отношений, изменение статуса поселения, перевод мастеровых и рабочих в мещанское и крестьянское сословия сказались и на содержании церкви, так как сокращались пособия и пожертвования, а ее служители лишались вспомоществования. В 1848 г. М. Д. Менделеева стала выплачивать причту по 4 руб. 30 коп. серебром в месяц, прихожане вносили ругу с каждой сдельной души мужского пола по 45 коп. серебром в год [21, л. 1]. В 1849 г. жалованье было немного уменьшено – до 4 руб. 28 ½ коп. [20, л. 59]. Было неизвестно, будет ли причт получать и эти деньги дальше, так как семья Менделеевых, практически без средств, покинула Тобольск.

Остается невыясненным вопрос: продолжала ли работать церковь после отъезда Менделеевых в 1849 г.? Клировые ведомости отсутствуют (или не сохранились) за четверть века. Известно, что в 1873 г. священник Воскресенской церкви получал уже казенное жалованье [22, л. 254 об.].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, приведенные выше факты дают представление об особенностях функционирования приходской церкви в фабричном селе. Получая «посессию» от государства,

владелец фабрики был обязан построить не только производственные здания, но и жилье для работников, обеспечить их всем необходимым. Строительство и содержание хлебозапасных магазинов, школ, больниц возлагалось на него. Содержание причта, церковного здания было также заботой владельцев фабрики. Со священнослужителями заключался договор, из средств владельца фабрики и прихожан выплачивалась руга, размер которой зависел от многих факторов. Государственное содержание церквей в поселениях с посессионными фабриками и заводами не распространялось. Управляющая фабрикой М. Д. Менделеева принимала активное участие в жизни

прихода. Ею была открыта школа для детей заводских рабочих. Члены семьи Менделеевых при крещении выступали восприемниками детей фабричных рабочих и государственных крестьян Аремзянского прихода. Ликвидация посессионной фабрики, изменение социального статуса посессионных крестьян – процессы, которые затянулись на десятилетия. Остались вопросы о духовно-просветительской деятельности священников, работе церкви в переходный период (1850–1860-е гг.) и последующие годы. Эти и другие процессы, связанные с деятельностью сельского прихода и Никольской и Воскресенской церквей, требуют дальнейшего изучения.

#### Список источников

1. Мамеев С. Н. Тобольские фабриканты Корнильевы // Тобольские губернские ведомости. 1890.
2. Бухарова О. В. Верхние Аремзяны: история и современность. Тобольск, 2019. 84 с.
3. Имасова К. Ю. Участие купцов Корнильевых в строительстве Николаевской церкви в селе Аремзяны Тобольской губернии (1768–1851 годы) // Российское могущество прирастает будет Сибирью... : сб. ст. Всерос. науч.-практич. конф., 18 октября 2024 г., г. Сургут. Сургут : Сургутский государственный университет, 2025. С. 13–16.
4. Турова Н. П., Данилов П. Г. Проблема локализации мемориальных объектов на территории села Верхние Аремзяны Тюменской области, связанных с родом Корнильевых-Менделеевых // Манускрипт. 2021. Т. 14, № 3. С. 438–443. <https://doi.org/10.30853/mns210100>.
5. Турова Н. П., Данилов П. Г. Результаты разведочных работ 2019 года по поиску стекольной фабрики в селе Верхние Аремзяны // Культура русских в археологических исследованиях: археология Севера России : сб. науч. ст., 8–13 ноября 2021 г., г. Сургут. Омск : Институт археологии Севера, 2021. Т. 2. С. 29–34. <https://doi.org/10.31630/978-5-6040401-5-7-2021-2-29-34>.
6. Бухарова О. В., Загороднюк Н. И. Священно- и церковнослужители храма Святого Николая Чудотворца в с. Аремзянском (1768–1844 гг.) // Сибирский сборник : сб. науч. ст. Тобольск, 2025. Вып. 10. С. 206–228.
7. Удинцев В. А. Посессионное право. Киев : тип. Имп. Ун-та с. Владимира В. И. Завадского, 1896. 224 с.
8. Государственный архив в г. Тобольске (ГА в г. Тобольске). Ф. И156. Оп. 19. Д. 255.
9. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 19. Д. 288.
10. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 13. Д. 20.
11. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 2. Д. 260.

#### References

1. Mameev S. N. Tobolskie fabrikanty Kornilevy. *Tobolskie gubernskie vedomosti*. 1890. (In Russ.).
2. Bukharova O. V. Verkhnie Aremyzany: Istoriya i sovremennost. Tobolsk; 2019. 84 p. (In Russ.).
3. Imasova K. Yu. Kornilyev merchant's participation in the construction of the Nicholas church in the village of Aremyzany Tobolsk province (1768–1851). In: *Collection of Scientific Articles of the All-Russian Research-to-Practice Conference "Rossiyskoe mogushchestvo pri-rastat budet Sibiryu..."*, October 18, 2024, Surgut. Surgut: Surgut State University; 2025. p. 13–16. (In Russ.).
4. Turova N. P., Danilov P. G. Geographical localization of memorial objects associated with the Korniliev-Mendelev family (village Verkhnie Aremyzani of Tyumen region). *Manuscript*. 2021;14(3):438–443. <https://doi.org/10.30853/mns210100>. (In Russ.).
5. Turova N. P., Danilov P. G. Results of exploration works in search for a glass factory in Verkhnie Aremyzany vil-lage in 2019. In: *Collection of Scientific Articles "Kul-tura russkikh v arkheologicheskikh issledovaniyakh: Arkheologiya Severa Rossii"*, November 8–13, 2021, Surgut. Omsk: Institut arkheologii Severa; 2021. Vol. 2. p. 29–34. <https://doi.org/10.31630/978-5-6040401-5-7-2021-2-29-34>. (In Russ.).
6. Bukharova O. V., Zagorodnyuk N. I. Svyashchenno-i tserkovnosluzhiteli khrama Svyatogo Nikolaya Chudotvortsya v s. Aremyzanskom (1768–1844 gg.). In: *Collection of Scientific Articles "Sibirskiy sbornik"*. Tobolsk: Tobolsk Complex Scientific Station of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; 2025. No. 10. p. 206–228. (In Russ.).
7. Udintsev V. A. Possessionnoe pravo. Kiev: Tipografiya Imperatorskogo Universiteta svyatogo Vladimira V. I. Zavadsckogo; 1896. 224 p. (In Russ.).
8. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 19. D. 255. (In Russ.).
9. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 19. D. 288. (In Russ.).

12. Капустина-Губкина Н. Я. Семейная хроника в письмах матери, отца, брата, сестер, дяди Д. И. Менделеева. Памяти Дмитрия Ивановича Менделеева. Воспоминания о Д. И. Менделееве. СПб. : Распорядит. ком. Первого Менделеев. съезда при Рус. физ.-хим. о-ве, 1908. 239 с.
13. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 19. Д. 270.
14. Заборовский Иван Петрович, священник // Духовенство Русской Православной Церкви в XX веке : офиц. сайт. URL: <https://pravoslavnoe-duhovenstvo.ru/person/4046/> (дата обращения: 29.01.2026).
15. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 19. Д. 259.
16. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 15. Д. 422.
17. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 15. Д. 470.
18. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 19. Д. 315.
19. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 19. Д. 321.
20. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 19. Д. 280.
21. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 19. Д. 276.
22. ГА в г. Тобольске. Ф. И156. Оп. 19. Д. 287.
10. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 13. D. 20. (In Russ.).
11. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 2. D. 260. (In Russ.).
12. Kapustina-Gubkina N. Ya. Semeynaya khronika v pismakh materi, ottsa, brata, sester, dyadi D. I. Mendeleeva. Pamyati Dmitriya Ivanovicha Mendeleeva. St. Petersburg: Rasporядitelnyy komitet Pervogo Mendeleevskogo sezda pri Russkom fiziko-khimicheskom obshchestve; 1908. 239 p. (In Russ.).
13. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 19. D. 270. (In Russ.).
14. Zaborovskiy Ivan Petrovich, svyashchennik. Dukhovenstvo Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi v XX veke. URL: <https://pravoslavnoe-duhovenstvo.ru/person/4046/> (accessed: 29.01.2026). (In Russ.).
15. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 19. D. 259. (In Russ.).
16. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 15. D. 422. (In Russ.).
17. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 15. D. 470. (In Russ.).
18. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 19. D. 315. (In Russ.).
19. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 19. D. 321. (In Russ.).
20. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 19. D. 280. (In Russ.).
21. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 19. D. 276. (In Russ.).
22. State Archive of Tobolsk. F. I156. Op. 19. D. 287. (In Russ.).

#### Информация об авторах

**О. В. Бухарова** – младший научный сотрудник;  
[olgabuharowa@yandex.ru](mailto:olgabuharowa@yandex.ru)

**Н. И. Загороднюк** – кандидат исторических наук,  
старший научный сотрудник;  
<https://orcid.org/0000-0002-9071-6998>,  
[niz1957@yandex.ru](mailto:niz1957@yandex.ru)<sup>✉</sup>

#### About the authors

**O. V. Bukharova** – Junior Researcher;  
[olgabuharowa@yandex.ru](mailto:olgabuharowa@yandex.ru)

**N. I. Zagorodnyuk** – Candidate of Sciences (History),  
Senior Researcher;  
<https://orcid.org/0000-0002-9071-6998>,  
[niz1957@yandex.ru](mailto:niz1957@yandex.ru)<sup>✉</sup>

Научная статья

УДК 504.06(091)"18/19"(571.122)

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-4>



## Практики природопользования в Кондинском крае в конце XIX – первой трети XX века: экология и идеология

*Евгений Ильич Гололобов*

*Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия*

**Аннотация.** Исследование направлено на расширение и углубление имеющихся знаний по истории освоения природных ресурсов Югры с акцентом на локальные природопользовательские практики Кондинского края. Конец XIX – первая треть XX в. – это время больших перемен в жизни общества, которое в начале периода было российским, а с 1920-х гг. стало советским. Эти процессы в полной мере коснулись территории Конды. Цель статьи заключается в анализе практик природопользования в локальном преломлении на примере Кондинского края в конце XIX – первой трети XX в. Важно показать, как на данной территории сталкивались и взаимодействовали разные практики освоения природы. Как у населения Конды соотносились, уживались и конфликтовали новые, прогрессивные формы взаимодействия с внешней средой и традиционные, местные, доиндустриальные.

Исследовательский инструментарий включает в себя источниковедческий анализ, применение методов источниковедческой эвристики. В статье рассматривается комплекс письменных источников: делопроизводственная документация государственных органов власти, хозяйственных органов и общественных организаций, статистика, периодическая печать и публикации исследователей XIX – начала XX в., изучавших регион.

Практика природопользования, где основа хозяйства – биологические ресурсы, а главный создатель материальных благ – коренные народы Севера, в интересах советской власти в 1920–1930-е гг. не сработала. Новой власти нужен был человек – преобразователь природы, ее покоритель. Делается вывод о том, что современный подход к использованию ресурсов Российского Севера должен учитывать как позитивный, так и негативный советский опыт освоения региона. Экология должна определять идеологию освоения Севера, а не наоборот.

**Ключевые слова:** Кондинский край, практики природопользования, экологическая история Севера, взаимодействие человека и природы, экологическое сознание

**Шифр специальности:** 5.6.1. Отечественная история.

**Для цитирования:** Гололобов Е. И. Практики природопользования в Кондинском крае в конце XIX – первой трети XX века: экология и идеология // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 43–52. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-4>.

Original article

## Environmental management practices in Kondinsky Krai in the late 19th and the first third of the 20th century: Ecology and ideology

*Evgeny I. Gololobov*

*Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia*

**Abstract.** The research improves and broadens existing knowledge on the history of natural resource management in Yugra, focusing on the local practices of the Kondinsky Krai. The period from the late 19th to the first third of the 20th centuries was a time of great change in the life of society that witnessed the Russian-Soviet transition in the 1920s. The shift also affected the Konda area. The aim of the article is to analyze local practices of natural resources utilization using the Kondinsky Krai in the late 19th and the first third

of the 20th centuries as a case study. The work demonstrates the interaction, specifically the clash, of different environmental management patterns in this territory. Moreover, the author examines the Konda population's relations, encompassing harmonious coexistence and conflict, with new, progressive forms of interaction with the external environment and traditional, local, pre-industrial ones.

The methodology includes the source study heuristics and analysis. The paper considers the following written materials: records of government, economic, and public bodies, statistics, periodicals, as well as researchers' publications on regional studies in the 19th and early 20th centuries.

In the 1920s and 1930s, Soviet natural management practices failed to become the main resource use pattern for the Konda area, environmental management of which was based on biological resources and the idea of northern indigenous peoples as primary creators of material goods. The new government needed a man who would transform nature, conquer it. Modern approaches to natural resources use in the North of Russia must incorporate the entire Soviet experience of regional development. Ecology should determine the ideology of Northern territory development, and not vice versa.

**Keywords:** Kondinsky Krai, environmental management practices, ecological history of the North, interaction between man and nature, ecological consciousness

**Code:** 5.6.1. Russian History.

**For citation:** Gololobov E. I. Environmental management practices in Kondinsky Krai in the late 19th and the first third of the 20th century: Ecology and ideology. *Severnny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(1):43–52. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-4>.

## ВВЕДЕНИЕ

В современном российском обществе наблюдается рост общественного интереса к региональной и локальной (местной) истории. История Югры в этом отношении не исключение [1]. Наукометрический анализ публикаций российских и зарубежных ученых позволяет утверждать, что изучение локальных аспектов природопользования на Севере в переходные социально-экономические периоды с привязкой к конкретным территориям – актуальная исследовательская задача [2–5].

Исследование направлено на расширение и углубление имеющихся знаний по истории освоения природных ресурсов Югры с акцентом на локальные природопользовательские практики. В этом отношении большой интерес вызывает территория Кондинского края, где использовались различные практики природопользования. Конец XIX – первая треть XX в. – это время больших перемен в жизни общества, которое в начале периода было российским, а с 1920-х гг. стало советским. Эти процессы в полной мере коснулись Кондинского края. Шел интенсивный поиск путей развития северных территорий, велико было стремление раскрыть потенциальные возможности региона, опираясь на научно обоснованное комплексное использование его ресурсов.

Цель статьи заключается в анализе практик природопользования в локальном преломлении на примере Кондинского края в конце XIX – первой трети XX в. Важно на конкретных примерах показать, как на Севере Сибири на протяжении XIX–XX вв. сталкивались и взаимодействовали разные практики освоения природы. Как соотносились, уживались и конфликтовали новые, прогрессивные формы обращения к внешней среде и традиционные, местные, доиндустриальные у населения Конды. Этот опыт важен и необходим для освоения северных территорий в наше время, для формирования экологического сознания современных северян. Знание локального исторического контекста поможет будущим специалистам глубже понимать и более эффективно решать экологические проблемы регионов. Продвигать и осуществлять политические, общественно значимые экологические инициативы.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследовательский инструментарий включает в себя источниковедческий анализ, применение методов источниковедческой эвристики. В статье рассматривается комплекс письменных источников: делопроизводственная документация государственных органов

власти, хозяйственных органов и общественных организаций, статистика, периодическая печать и публикации исследователей XIX – начала XX в., изучавших регион [6–12]. Взаимодействие человека и природы рассматривается в рамках методологического инструментария экологической истории. В ходе изучения экологической истории накоплен важный опыт постановки исследовательских задач и поиска ответов на вопросы, касающиеся взаимосвязи между политическими решениями и развитием среды обитания человека. Ресурсы рассматриваются как природные объекты, которые обладают определенными ценностями – экономическими, культурными, геополитическими, символическими. Субъекты (акторы) приписывают им эти ценности. Станет ли природный объект ресурсом, зависит от возможностей технологии, культурных предпочтений и социальных структур. Методологический инструментарий экологической истории дает возможность осмыслить советский опыт как «пригодное к использованию прошлое» (usable past), то есть такое знание и понимание прошлого, которое имеет практическое значение для решения современных проблем.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Практики природопользования населения Конды зависели от природно-географических условий региона. Современники в конце XIX – начале XX в. так описывали природу Кондинского края. «Площадь Конды состоит из лесов, озер и болот, среди которых встречаются участки материковой почвы в виде отдельных островов. Правый береговой кряж р. Конды по мере удаления от устья на юго-запад становится выше, богаче лесом, живописнее. Материковая почва – супесок. Удобрение его навозом, как показывают опыты с хлебопашеством, дают хороший урожай. Урманы богаты лесом: елью, пихтой, кедром, местами лиственницей. А главное – сосной. Лес в Конде – это основное ее естественное богатство как само по себе, так и по тому, что в нем водятся: медведи, лоси, олени, выдры, соболи, лисицы, горностаи. Очень жаль, что этот пре-

красный лес в местах доступных истребляется без жалости и пощады, а главное неразумно: непроходимый валежник из вековых сосен и даже кедра поражает вас на каждом шагу. Лесные пожары от неосторожного обращения с огнем, и пожары, устраиваемые специально с целью выжигания боров для хорошего урожая ягоды, истребили уже массу кедрового и прочего строевого леса» [10, с. 194].

Обширная равнина, по которой течет Конда, усеяна озерами. Параллельно реке попадают гряды с лиственным, иногда и с хвойным лесом. «На много верст тянутся боры с громадными соснами, голыми обрывами песка и ковром брусничника» [11, с. 242]. Важной частью экосистемы региона всегда были обширные затопляемые территории в период разлива рек – соры. В пределах Меньше-Кондинской волости – Кондинский сор длиной более 70, шириной около 5 км; Мамкин – длиной более 10, шириной 5 км; Туман – длиной более 70, шириной более 10 км с 7 перешейками [10, с. 195].

Река Конда впадает нешироким устьем в старицу Иртыша ниже села Реполовского на расстоянии более 16 км. Устье тянется около трех километров и переходит в большой Кондинский сор, мелководный, с массой гольцов, беспокойный в разлив при небольших верховых ветрах и высыхающий к осени. Вода спокойна в тихую погоду, и двухметровые волны встают как горы при малейшем ветре. Сор тянется свыше 80 км (по другим данным – более 100 км).

Сильная заболоченность территории Севера Западной Сибири вообще и Кондинского края в частности производила сильное впечатление на современников и неизменно становилась обязательной частью географического описания территории. «Из краткого обозрения речной системы, охватывающей Тобольскую губернию, можно видеть, что лишь немногие реки западных частей ее берут начало в горах или вытекают из озер – огромное большинство рек берет начало в болотах, к которым должен быть отнесен весьма значительный % всей поверхности Тобольской губернии. Болота иногда тянутся на тысячи

верст, переходя одно в другое и к западу, и к востоку от главных рек губернии – Оби и Иртыша. Так, Васюганские болота, находящиеся в восточной части губернии и начинающиеся еще за ее границей в губернии Томской, тянутся затем через округ Тарский, переходя в Тобольский, затем в южную часть Сургутского, где, наконец, сливаются с тундрами, которые теряются в далеких пустынях севера. Такие же, по-видимому, бесконечные болота находятся к западу от Оби и Иртыша. От самых границ Пермской губернии идут болота через Туринский округ, раскинувшись по реке Конде и ее притокам, а затем переходя в тундры Березовского округа, переходящие в свою очередь в тундры севера, тянущиеся до самых берегов Ледовитого океана и простирающиеся на полуостров Ямал» [7, с. 10–11].

Таким образом, суровый климат, многоводность и мощные весенние паводки, обширные, заболоченные, труднопроходимые пространства в тайге, сезонная доступность промысловых ресурсов являются теми природно-географическими факторами, которые издавна определяли хозяйственную деятельность населения Кондинского края.

На рубеже XIX – начала XX в. население нижней Конды занималось традиционными для северных территорий промыслами. Важнейшую роль играло рыболовство, затем сбор брусники, на третьем месте стоял охотничий промысел. Рыболовство было главным богатством хантов низовий Конды. Воды Кондинского края были богаты рыбой, которая, по свидетельствам современников, отличалась своим нежным вкусом, славилась под названием «кондинская» [9, с. 229]. Также в реках добывался ерш, чебак, окунь, щука. В Конде и по ее курьям – нельма, налим, язь и др., в озерах – караси, в Согымских сорах – сырок. По словам В. Н. Пигнатти, «Черной рыбы на Конде избыток; простой удочкой, с самодельным крючком из проволоки, с гвоздем вместо грузила, коротеньком удилище остячка легко в час «натаскает» ведро окуней» [11, с. 240].

На Конде и ее притоках для ловли рыбы активно использовали запоры и неводы. Большая часть рыбы, добытая тем или иным спо-

собом, не засаливалась, а помещалась в «сад», который представлял собой в большинстве случаев отгороженный залив реки [12, с. 254]. Такой способ хранения рыбы был весьма примитивным, но он давал возможность сохранить улов до заморозков и зимой отправить его на продажу. Если наступала оттепель, сохранение улова превращалось в большую проблему. В этом случае рыба быстро портилась, и решить данную проблему традиционные хозяйства не могли.

Важную роль в хозяйстве населения Нижней Конды играл охотничий промысел. Основными его объектами были копытные: олень и лось. Добывали также водоплавающих птиц. Например, массово охотились на уток. В неволе содержали маленьких лисят до того момента, когда у них появлялась зимняя шкура. Потом их убивали.

Ханты практически не держали кур, свиней, овец. В первую очередь из-за того, что большое количество собак, свободно передвигающихся по населенным пунктам, нападали и травили домашний скот: «...как только выпустишь из ограды – поминай как звали: собаки придушат. Вот уж не счесть собак у них, действительно нечего сказать: почти у каждого полдюжины... Сам не доест, а собаку накормит, ведь половину хлеба, что им выдают из магазина, идет на собак...» [10, с. 214].

У хантов Меньше-Кондинской волости земли были поделены между отдельными селениями. Владение сенокосами было подворное, остальными угодьями – общинное. Русские в Меньше-Кондинской волости жили на правах арендаторов и платили полный годовой арендный пай, состоящий в праве пользования, наравне с владельцами земли, сенокосными и рыболовными, охотничьими и ягодными угодьями. При этом арендаторы не имели права в одиночку, без владельцев земли осуществлять промысел, за исключением сенокосения. Несмотря на то что русское население региона проживало здесь десятки лет, оно так и не получило право бесплатного пользования угодьями. Русское население было недовольно таким положением дел. В. Н. Пигнатти сообщал, что во время его поездки по Конде к нему

тайком приходили русские советоваться об избавлении от аренды, а то «под русским царем живем, а остяку дань платим» [11, с. 244].

Хлебопашеством, то есть земледелием, на данной территории занимались в незначительном количестве, но выращивали овощи: картофель, репу, лук, капусту и огурцы. Последние в незначительном количестве. Овощи вызревали. Выращивание зерновых имело место в верховьях Конды у с. Леушинского. Образцы овса, ржи и ячменя из этого села были хорошего качества. Хлеб сеяли и в более северных районах, в верховьях р. Северной Сосьвы у Саранпауля. В 90-х гг. XIX в. первые попытки земледелия были предприняты в Болчарах. В целом же в нижнем течении Конды начиная с села Нахранчинского попытки развития земледелия носили эпизодический, единичный характер. В селении Вачкур выращивали рожь. В Богдановских юртах в начале XX в. с успехом сеяли лен. Ханты сопротивлялись развитию земледелия из-за боязни потерять землю. Успешное развитие земледелия на Конде, по их мнению, могло привести к нежелательной колонизации региона русским крестьянским населением. Это в свою очередь могло привести к захвату их земель переселенцами [12, с. 259].

По свидетельству современников на Конде были земли, удобные для хлебопашества. Местные жители, русские крестьяне, отмечали, что удобные земли были у Юмыса, Сотника, в Леушах, Нахрачах, Микулкиных юртах и некоторых других селениях Больше-Кондинской волости. В Меньше-Кондинской волости тоже были селения, вокруг или рядом с которыми можно было завести пашню, например Красноярские юрты. В прессе тех лет писали о том, что единственно надежным способом обеспечения жителей хлебом было введение обязательных общественных запасек и приобретение при содействии правительства семян и земледельческих орудий. Хотя было и другое мнение: «Многочисленные болота, масса сырости, суровость климата, отсутствие удобных земель исключает всякую надежду, по крайней мере на очень долгое время, мечтать о хлебопашестве» [9, с. 238].

На рубеже XIX–XX вв. в прессе писали о том, что необходимо учить детей коренных народов Севера. В число обязательных предметов должно было входить сельское хозяйство и обучение ремеслу, так как отсутствие земледелия связано в том числе и с тем, что коренное население с ним не знакомо. Дети в летнее время приучались бы к земледельческому труду на опытном поле под руководством учителей [9, с. 245]. Промысловое хозяйство коренных жителей Севера изначально рассматривалось как первобытное, дальше отстоящее от цивилизации, чем земледелие. Поэтому цивилизаторская задача по отношению к «инородцам» заключалась в постепенном «приближении их к типу земледельцев» [9, с. 247]. Иначе «течет тихо и серо жизнь в низовьях Конды» [11, с. 245].

На Севере, в том числе и в Кондинском крае, в отличие от европейской России существовали свои специфические формы владения землей. Здесь не было частного и помещичьего землевладения. Отсутствовали характерные для европейской России уравнительные наделы. Жители Кондинского края не покупали и не арендовали землю, а просто выбирали пригодные для ведения своего хозяйства участки, особо не вдаваясь в юридические тонкости. Именно поэтому, например, материалы Приполярной переписи 1926–1927 гг. свидетельствуют о том, что жители района затруднялись ответить о количестве имеющейся у них в распоряжении земли, так как о получении юридических документов, подтверждающих владение земельными угодьями, не заботились [6, Т. 1. Л. 4 об].

Жители нижней Конды в небольшом количестве держали лошадей, коров, изредка овец. Обилие лугов, часть которых не использовалась, способствовало развитию скотоводства. Хантыйское население держало коров и лошадей. В селе Болчары и юртах Летней Пушты также держали овец. Важную роль в хозяйстве региона играл сбор дикоросов, в частности брусники. Кондинская брусника отличалась обилием и отличным качеством. Ягода собиралась в борах. Брусничники нередко тянулись на десятки километров. Чтобы

они не теряли своей продуктивности, через 7–8 лет местное население весной выжигало боры. Через 3 года такой брусничник снова давал богатый урожай [12, с. 227].

Таким образом, для хантов нижней Конды был характерен приречно-таежный промысловый хозяйственно-культурный тип [13, с. 153–156]. Уровень подвижности населения, площадь осваиваемой территории, динамику хозяйственной деятельности определяют природные условия (климат, ландшафт), ресурсы и технологии, доступные для их освоения. В таежной и тундровой зоне сложно жить оседло в полном смысле этого слова. На рубеже XIX–XX вв. ханты нижней Конды считались оседлыми. Их передвижения носили сезонный характер, подчиняясь хозяйственной деятельности. Мобильный образ жизни позволял оптимально взаимодействовать с окружающей средой таежной зоны Западной Сибири. Существенным воздействием на ландшафт было выжигание травы и рытье небольших каналов в устьях рек для установки ловушек на рыбу.

Разнообразные формы временного содержания пойманной рыбы были известны давно. Многие путешественники и исследователи Севера XIX – начала XX в. сообщали о том, как ханты в середине августа, с похолоданием, переносят пойманную неводом рыбу в холщовых мешках в небольшое озеро, в рыбный садок, где с наступлением холодов ее вновь вылавливают неводом и хранят затем в замороженном виде. У кондинских хантов первой половины XX в. фиксировались некоторые формы ухода за рыбными ресурсами своих угодий. По мнению В. Н. Адаева, они были заимствованы у русского населения. Для борьбы с ленточным глистом, паразитирующим на карасе, рыбаки засыпали в озеро соль или конский навоз. С помощью соли боролись и с сорной озерной рыбой – гольяном [14, с. 108].

Традиционная культура жизнеобеспечения, в том числе и система расселения, в значительной степени была детерминирована природными условиями. Условия природной среды таежной зоны определили ключевые характеристики хозяйства коренного населения: ком-

плексность, пространственная мобильность, дисперсное расселение. Для угорского населения таежной зоны был характерен большой акцент на комплексности, в отличие от тундрового населения, где преобладала мобильность [14, с. 206].

Октябрьская революция 1917 г. и гражданская война привели к серьезным социальным и политическим изменениям, к попыткам изменить экономическую основу региона. В 1920–1930-е гг. по-прежнему главным занятием населения района являлось рыболовство. Добывались крупночастиковые и мелкочастиковые породы (щука, язь, окунь, ерш, чебак, карась) рыб. В некоторых озерах по Нижнему течению Конды около деревень Согом и Болчары добывали сырок, но из-за частых заморов его вылов практически прекратился. Налим ловился только в верховьях Конды. Были эпизодические случаи вылова единичных экземпляров нельмы по нижнему течению Конды до Болчар [6, Т. 1. Л. 15].

Северное рыболовство в 1920-е гг. пережило трудные времена. Местные жители однозначно говорили о том, что вылов рыбы сильно сократился по одним населенным пунктам на две трети, по другим – наполовину по сравнению с дореволюционным периодом. Причины назывались различные. Например, частые сильные заморы на Конде, имевшие место в 1920-е гг., в результате которых рыба массово гибла. Но главная причина была в людях. Количество рыбаков увеличилось, нерациональные способы лова продолжали активно использоваться. Рыба массово вылавливалась у живцов во время замора. Устье Конды перегораживалось запорами, препятствовавшими проходу рыбы в нее из Иртыша [6, Т. 1. Л. 17].

В Кондинском районе в 1920-е гг. отмечалось сокращение выхода пушнины по сравнению с довоенным временем. По отзывам охотников и заготовительных организаций, общая добыча на время Приполярной похозяйственной переписи составляла 1/3 от довоенной. Серьезным образом на пушной промысел повлияло большое наводнение 1924 г., в результате которого погибло большое количество лисиц. «Если раньше очень часто

можно было видеть бегущих лисиц, то теперь редко увидишь их следы» [6, Т. 1. Л. 10]. На фоне ухудшения рыболовного и пушного промыслов, сбор ягод и кедровых орехов являлся весьма существенным подспорьем для местных хозяйств. Собирали в основном бруснику, причем достаточно высокого качества, имевшую хороший сбыт. Сбор кедровых орехов отличался большой неустойчивостью. Годы с хорошей урожайностью ореха были нечасты. В рассматриваемый период таким был 1926 г. [6, Т. 1. Л. 12, 25].

В целом по хозяйственной деятельности район в 1920–1930-е гг. четко делился на два подрайона: Верхне-Кондинский и Нижне-Кондинский. К первому относились Шаимский, Сатыгинский и Леушинский сельсоветы, к Нижне-Кондинскому – Нахрачинский, Карымский, Болчаровский и Красноярский. Менее населенный Верхне-Кондинский подрайон давал 60 % продукции сельского хозяйства, а Нижне-Кондинский – более 88 % продукции ягодного и орехового промыслов [8].

В хозяйственной практике традиционных обществ есть как экофильные, так и экофобные черты. Север Западной Сибири относится к территориям с экстремальными эколого-климатическими условиями. Здесь с особой силой проявляются способности человеческого коллектива к адаптации в любых природных условиях. Так как зоны с богатой экологией и оптимальным климатом имеют широкую норму реализации жизненных потенциалов человека, а зоны экологически жесткие заставляют человека вырабатывать лишь самые оптимальные стратегии жизнеобеспечения, отсекают все варианты избыточного поведения в адаптации к природе. Важно отметить, что экосистема тайги достаточна разнообразна и стабильна. В ней охотник сталкивается с относительно более ровным и широким распределением промысловых ресурсов, возможностью их выбора и замещения. Результатом этого становилось более «охранительное» по отношению к природе поведение таежников, чем, например, кочевников тундры или арктических охотников [14, с. 84–85]. Промысловая этика основана на глубоком

знании среды обитания и может быть по праву отнесена к сфере навыков выживания традиционного общества.

Преобразовательные усилия государства в 1920–1930-е гг. были связаны, в первую очередь, с насаждением в регионе земледелия. Как уже отмечалось, новые власти предприняли попытку изменить экономическую основу региона. И не только. Задача ставилась амбициозно – изменить природу региона, сделать ее благоприятной для развития земледелия. Развитие земледелия сопутствовало общим мероприятиям советской власти по промышленному освоению и росту культуры районов Крайнего Севера. Кондинский район Ханты-Мансийского национального округа стал основным производителем зерновых культур в таежной зоне Западной Сибири. Посевные площади различных культур быстро росли в 1920–1930-е гг. «Советская власть поставила вопрос о выявлении тех условий, при которых возможно развитие земледелия на Севере, и одновременно развернула там огромную работу по землеустройству» [15, с. 8]. В северных районах Западной Сибири была низкая техника земледелия. Специалисты отмечали, что обработка земли несвоевременная и плохая, семена завозные, случайных сортов и происхождения, навозное удобрение плохого качества, в колхозах нет хорошо подготовленных кадров. Леушинская метеорологическая сельхозстанция Кондинского района за 5 лет (1928–1932) получила средний урожай зерна озимой ржи сорта «Вятка» 18,5 и озимой пшеницы 11,7 центнера с гектара, что демонстрировало возможность ведения земледелия на Севере [15, с. 9–10].

В послевоенный период в связи с восстановлением и развитием всех видов транспорта, а также изменением порядка планирования сельского хозяйства посевные площади сократились и земледелие стало перестраиваться на более рациональной основе. В конце 1950-х гг. земледелие приходит в упадок. С 1969 г. перестали сеять зерновые. К 1970 г. площадь пашни составляла 0,2 % от сельскохозяйственных угодий [16, с. 135]. Это свидетельствует о том, что в 1920–1930-е гг.

«осеверение» земледелия было изначально политической, культуртрегерской задачей и лишь потом – научно обоснованной практической необходимостью [17, с. 58].

Активное вмешательство советского государства, начавшееся в конце 1920-х – 1930-е гг. и продолжившееся во второй половине XX века в жизненный уклад коренных народов, их хозяйственную деятельность, совмещенное с активным освоением месторождений нефти в таежной зоне, привело к радикальному изменению традиционного образа жизни. Коренные народы потеряли способность к самообеспечению. Сама система организации промысла, истоки которой были заложены в 1920–1930-е гг., во второй половине XX в. во многом провоцировала варварское отношение к ресурсам. Есть многочисленные свидетельства северян, относящиеся к периоду 1950–1970-х гг., о больших объемах вылова с последующим выбросом рыбной молоди, неподходящей под требуемый стандарт: «Тонну рыбы сдавали, две – в лес». Такая же участь вполне могла ожидать и отборную рыбу: «Бывало позвонят нам на рыбзавод: готовьте рыбу к отправке, вертолет летит. Рыбу подготовим, а вертолета нет – все в лесу высыпает. Медведей прикормили так, что они не уходили. А как по-другому? Не подготовишь рыбу – под суд могли отдать» [14, с. 115–116].

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Традиционные практики природопользования населения Конды в значительной степени были детерминированы природными условиями. Советская власть поставила это под сомнение. Природу попытались отодвинуть на вторые роли, полагаясь на передовую социальную организацию общества и мобили-

зационные методы управления. В 1920–1930-е гг. это сделать не удалось. Северные хозяйства коренных жителей остались, как и прежде, в качестве составляющих природных экологических систем в отличие от сельских хозяйств средней полосы России, где сами экологические системы подверглись изменению. Они не смогли в системе «человек-природа» поставить человека на первое место. Насаждая земледелие на Севере, несмотря на активное стремление радикально преобразовать природу, советская власть с этой задачей не справилась. Не было необходимых технологических возможностей, человеческих, материальных и финансовых ресурсов, чтобы решить такую масштабную задачу. Как только проще стало завозить продовольствие из более южных регионов, зерновое сельское хозяйство перестало быть приоритетом в экономике Севера. Нужна была опора на ресурсы с более мощным преобразовательным, модернизационным потенциалом.

О чем нам говорит опыт хозяйственного освоения Кондинского края в конце XIX – первой трети XX века? Практики природопользования должны включать человека не только как сугубо экономическую единицу, производящую материальные блага, но и как природопользователя, для которого природа – значительная часть его самого. Современные подходы освоения Севера должны учитывать региональную специфику разных территорий и давать возможность обществу, профессиональным сообществам влиять на принятие решений в этой сфере. Экология должна определять идеологию освоения Севера, а не наоборот.

### Список источников

1. Академическая история Югры: в 8 т. / под общ. ред. Р. Г. Пихоя. Ханты-Мансийск : Изд. дом «Новости Югры», 2024. Т. 1. 768 с.
2. Арктика: гуманитарные векторы развития : тезисы Междунар. конф., 15–16 февраля 2022 г., г. Москва / под ред. С. Г. Ваняшкин, Е. В. Воробьева. М. : Московский государственный лингвистический университет, 2022. 212 с.
3. More than 'Nature': Research on infrastructure and settlements in the North / Friedrich D., Hirn-

### References

1. Pikhoya R. G., ed. *Akademicheskaya istoriya Yugry*. In 8 vols. *Drevnyaya Yugra s nachala zaseleniya do kontsa I tysyacheletiya n. e. Khanty-Mansiysk*: Publishing House "Novosti Yugry"; 2024. Vol. 1. 768 p. (In Russ.).
2. Vanyashkin S. G., Vorobeva E. V., eds. In: *Proceedings of the International Conference "Arktika: Gumanitarnye vektory razvitiya"*, February 15–16, 2022, Moscow. Moscow: Moscow State Linguistic University; 2022. 212 p. (In Russ.).

- sperger M., Bauer S., eds. Münster : LIT-Verlag, 2022. 344 p.
4. Humans in the Siberian landscapes. Ethnocultural dynamics and interaction with nature and space / Bocharnikov V. N., Steblyanskaya A. N., eds. Cham : Springer Nature, 2022. 538 p.
  5. Головнёв А. В. Северность России. СПб. : МАЭ РАН, 2022. 450 с.
  6. Государственный архив Смоленской области (ГАСО). Ф. Р-1812. Оп. 2. Д. 183.
  7. Волости и населенные места 1893 года. Тобольская губерния. СПб. : Издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, 1894. Вып. 10. 111 с.
  8. Районы Уральской области. Схематические характеристики районов и округов, основные статистические показатели, карты районов и округов / сост. В. А. Кондаков, А. И. Баев, Д. В. Пацюк и др. Свердловск : Изд-во Орготдела Уралоблисполкома и Уралстатуправления, 1928. 396 с.
  9. Сибирский листок: 1890–1894 / сост. В. Белобородов, Ю. Мандрика. Тюмень : Изд-во Мандрика, 2003. 592 с.
  10. Шульгин С. Кондинский край (извлечения) // Кондинский край XVI – начала XX в. в документах, описаниях, записках путешественников, воспоминаниях / под общ. ред. В. И. Байдина. 2-е изд., испр. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2013. С. 192–222.
  11. Пигнатти В. Н. Краткое сообщение о поездке на реку Конду летом 1910 года (извлечение) // Кондинский край XVI – начала XX в. в документах, описаниях, записках путешественников, воспоминаниях / под общ. ред. В. И. Байдина. 2-е изд., испр. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2013. С. 239–245.
  12. Городков Б. Н. Река Конда (извлечения) // Кондинский край XVI – начала XX в. в документах, описаниях, записках путешественников, воспоминаниях / под общ. ред. В. И. Байдина. 2-е изд., испр. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2013. С. 245–261.
  13. Головнев А. В. Историческая типология хозяйства народов Северо-Западной Сибири. Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1993. 204 с.
  14. Адаев В. Н. Традиционная экологическая культура хантов и ненцев. Тюмень : Вектор Бук, 2007. 240 с.
  15. Скрипов И. В. Поле и огород Обь-Иртышского Севера. Свердловск : Уральское изд-во, 1934. 126 с.
  16. Атлас Ханты-Мансийского автономного округа – Югры: в 2 т. Природа. Экология. Ханты-Мансийск – М. : ООО НПФ «ТАЛКА-ТДВ», 2004. 152 с.
  17. Гололобов Е. И. «Нет такой земли, которая в умелых бы руках при Советской власти не могла быть повернута на благо человечества»: сельскохозяйственное освоение Кондинского района в 1920–1930-е гг. // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 6. С. 52–59.
  3. Friedrich D., Hirnsperger M., Bauer S., eds. More than ‘Nature’: Research on infrastructure and settlements in the North. Münster: LIT-Verlag; 2022. 344 p.
  4. Bocharnikov V. N., Steblyanskaya A. N., eds. Humans in the Siberian landscapes. Ethnocultural dynamics and interaction with nature and space. Cham: Springer Nature; 2022. 538 p.
  5. Golovnev A. V. Severnost Rossii. St. Petersburg: Peter the Great Museum of Anthropology and Ethnography (Kunstkamera), Russian Academy of Sciences; 2022. 450 p. (In Russ.).
  6. State Archive of the Smolensk Oblast (GASO). F. R-1812. Op. 2. D. 183. (In Russ.).
  7. Volosti i naseennye mesta 1893 goda. Tobolskaya guberniya. St. Petersburg: Izdanie Tsentralnogo statisticheskogo komiteta Ministerstva vnutrennikh del; 1894. No. 10. 111 p. (In Russ.).
  8. Kondakov V. A., Baev A. I., Patsyuk D. V. et al., comps. Rayony Uralskoy oblasti. Skhematicheskie kharakteristiki rayonov i okrugov, osnovnye statisticheskie pokazateli, karty rayonov i okrugov. Sverdlovsk: Izdanie Orgotdela Uraloblispolkoma i Uralstatupravleniya; 1928. 396 p. (In Russ.).
  9. Beloborodov V., Mandrika Yu., comps. Sibirskiy listok: 1890–1894. Tyumen: Izd-vo Mandrika; 2003. 592 p. (In Russ.).
  10. Shulgin S. Kondinskiy kray (Izvlacheniya). In: Baydin V. I., ed. Kondinskiy kray XVI – nachala XX v. v dokumentakh, opisaniyakh, zapiskakh puteshestvennikov, vospominaniyakh. Rev. 2nd ed. Yekaterinburg: Izd-vo Uralskogo universiteta; 2013. p. 192–222. (In Russ.).
  11. Pignatti V. N. Kratkoe soobshchenie o poezdke na reku Kondu letom 1910 goda (Izvlachenie). In: Baydin V. I., ed. Kondinskiy kray XVI – nachala XX v. v dokumentakh, opisaniyakh, zapiskakh puteshestvennikov, vospominaniyakh. Rev. 2nd ed. Yekaterinburg: Izd-vo Uralskogo universiteta; 2013. p. 239–245. (In Russ.).
  12. Gorodkov B. N. Reka Konda (Izvlachenie). In: Baydin V. I., ed. Kondinskiy kray XVI – nachala XX v. v dokumentakh, opisaniyakh, zapiskakh puteshestvennikov, vospominaniyakh. Rev. 2nd ed. Yekaterinburg: Izd-vo Uralskogo universiteta; 2013. p. 245–261. (In Russ.).
  13. Golovnev A. V. Istoricheskaya tipologiya khozyaystva narodov Severo-Zapadnoy Sibiri. Novosibirsk: Izd-vo Novosibirskogo universiteta; 1993. 204 p. (In Russ.).
  14. Adaev V. N. Traditsionnaya ekologicheskaya kultura khantov i nentsev. Tyumen: Vektor Buk; 2007. 240 p. (In Russ.).
  15. Skripov I. V. Pole i ogorod Ob-Irtyshskogo Severa. Sverdlovsk: Uralskoe izdatelstvo; 1934. 126 p. (In Russ.).
  16. Atlas Khanty-Mansiyskogo avtonomnogo okruga – Yugry. In 2 vols. Priroda. Ekologiya. Khanty-Mansiysk, Moscow: ООО NPF “TALKA-TDV”; 2004. 152 p. (In Russ.).
  17. Gololobov E. I. “There is no such earth which in the right hands at the soviet power could not be turned for the mankind benefit”: Agricultural development of the Kondinsky area in 1920–1930-s. *Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2018;(6):52–59. (In Russ.).

**Информация об авторе**

**Е. И. Гололобов** – доктор исторических наук, профессор, заслуженный деятель науки ХМАО-Югры, главный научный сотрудник;  
<https://orcid.org/0000-0002-4512-2461>,  
[gololobov.eig@yandex.ru](mailto:gololobov.eig@yandex.ru)

**About the author**

**E. I. Gololobov** – Doctor of Sciences (History), Professor, Honored Scientist of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Chief Researcher;  
<https://orcid.org/0000-0002-4512-2461>,  
[gololobov.eig@yandex.ru](mailto:gololobov.eig@yandex.ru)

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ / GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Научная статья

УДК 37.091.12

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-5>



### Структурно-содержательная модель формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества

*Людмила Рафаэловна Мубаракшина*

*Средняя общеобразовательная школа № 144, Омск, Россия*

**Аннотация.** В статье представлена структурно-содержательная модель формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества. На теоретико-методологическом уровне обоснованы подходы, которые служат основой проектирования модели: компетентностный и личностно-ориентированный. Раскрыта логика построения модели по блокам: теоретико-методологическому, целевому, критериально-диагностическому, содержательно-технологическому и рефлексивно-оценочному. Представлены критерии и показатели уровня сформированности универсальных компетенций молодых педагогов, а также формы и технологии организации наставнической деятельности, направленные на профессиональное становление начинающих педагогов. Научная новизна исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании структурно-содержательной модели и критериев, по которым можно оценить результативность предложенной модели формирования универсальных компетенций молодого педагога с помощью технологии командного наставничества. Модель носит практико-ориентированный характер и может быть использована в системе педагогического сопровождения в образовательных организациях.

**Ключевые слова:** молодой педагог, наставничество, командное наставничество, универсальные компетенции, педагогическое сопровождение, структурно-содержательная модель, профессиональное становление

**Шифр специальности:** 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

**Для цитирования:** Мубаракшина Л. Р. Структурно-содержательная модель формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 53–60. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-5>.

Original article

### Structural and conceptual model of developing young teachers' transferable skills in team mentoring context

*Lyudmila R. Mubarakshina*

*Secondary School No. 144, Omsk, Russia*

**Abstract.** The article proposes a structural and conceptual model of developing young teachers' transferable skills via team mentoring. At the theoretical and methodological level, the author substantiates the competency-based and person-centered approaches, which serve as the model design basis. The research considers the model developing mechanism within the following frameworks: theoretical and methodological, targeted, criterion-oriented and diagnostic, conceptual and technological, reflective and evaluative. The paper presents

criteria and indicators for assessing the level of young teachers' transferable skills formation as well as forms and techniques for organizing mentoring practice, which focus on the novice teachers' professional growth. The study novelty lies in the developed and theoretically underpinned structural and conceptual model, including the highlighted criteria for evaluating its effectiveness. The researchers can apply this practice-oriented pattern in the tutoring system of educational institutions.

**Keywords:** young teacher, mentoring, team mentoring, transferable skills, tutoring, structural and conceptual model, professional growth

**Code:** 5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education.

**For citation:** Mubarakshina L. R. Structural and conceptual model of developing young teachers' transferable skills in team mentoring context. *Severnoy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(1):53–60. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-5>.

## ВВЕДЕНИЕ

Профессиональное становление молодых педагогов представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором ключевую роль играет начальный этап вхождения в педагогическую деятельность. Этот период часто сопровождается высоким уровнем стресса и неопределенностью, что может повлиять на решение молодого специалиста продолжить карьеру в сфере образования.

Анализ научной литературы показывает, что под профессиональным становлением понимается процесс формирования личности, способной эффективно действовать в рамках выбранной профессиональной деятельности [1]. Исследованию данного процесса уделяли внимание такие ученые, как Э. Ф. Зеер, Т. В. Кудрявцев, Е. А. Климов, Ю. П. Поваренков и другие [2]. В современных образовательных условиях выпускники педагогических вузов особенно остро нуждаются в системной поддержке в период профессиональной адаптации.

Цель статьи – теоретически обосновать и разработать структурно-содержательную модель формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества.

Согласно данным Министерства образования Омской области, в 2024 г. в общеобразовательные организации муниципального уровня было принято 460 молодых педагогов, что несколько ниже показателей 2020 г. (567 человек), но выше данных 2023 г. (448 человек). Уровень закрепляемости молодых учителей в школьной системе города составляет 76 %,

что является относительно устойчивым показателем. Тем не менее анализ статистических и количественных данных указывает на наличие системных проблем в реализации механизмов поддержки молодых специалистов.

В соответствии с современными стандартами высшего образования освоение образовательных программ предполагает формирование универсальных компетенций – надпрофессиональных навыков, необходимых для эффективной работы в различных условиях [3]. Результаты опроса ассоциации руководителей образовательных организаций города Омска подтвердили важность этих компетенций. Формирование универсальных компетенций начинается еще в дошкольном и школьном возрасте, однако после окончания вуза, на этапе профессионального становления, этот процесс часто оказывается упущенным либо реализуется формально, без должной методической базы и системной поддержки.

В ходе исследования выявлено противоречие: несмотря на наличие наставников, начинающие педагоги зачастую не получают необходимой моральной и профессиональной поддержки. Это позволяет сделать предположение о том, что институт наставничества в ряде случаев реализуется формально, без выстраивания целенаправленной и системной работы, направленной на успешную адаптацию молодых специалистов в профессиональной среде.

Следовательно, существует необходимость в формировании универсальных компетенций у начинающих педагогов. Для этого требуется комплексное сопровождение их профессионального становления [4].

Одной из задач управленческих команд образовательных организаций является создание благоприятной образовательной среды, способствующей профессиональному становлению и устойчивому закреплению молодых специалистов в системе образования. Опираясь на положения педагогической науки, а также основываясь на теоретические и эмпирические данные, мы разработали модель формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества.

### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ**

В качестве теоретического метода исследования был использован анализ психолого-педагогической литературы, а также практик организации наставнической деятельности в общеобразовательных организациях города Омска. В результате анализа выявлена необходимость изучения организации командного наставничества как технологии формирования универсальных компетенций молодых педагогов.

На эмпирическом этапе основным методом исследования выступило моделирование, понимаемое как процесс создания и применения моделей с целью анализа и описания образовательных явлений, а также проектирования учебных материалов и образовательных систем.

Эмпирическую базу исследования составили 214 педагогических работников из семи бюджетных общеобразовательных учреждений города Омска, которые были дифференцированы на две целевые группы: наставники и наставляемые (молодые специалисты). Сбор и анализ данных с 2020 по 2024 г. позволил получить результаты и сформулировать определенные выводы. Для обеспечения достоверности и сопоставимости эмпирических данных в рамках опытно-экспериментального исследования на констатирующем и контрольном этапах использовался идентичный диагностический инструментарий. Это позволило объективно оценить изменения, произошедшие в профессиональном становлении молодых педагогов в результате внедрения

структурно-содержательной модели формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества. Количественные данные результатов диагностики обрабатывались с помощью математической статистики.

Исследование базировалось на положениях компетентностного и личностно-ориентированного подходов, что обеспечило направленность на развитие профессионально значимых качеств личности молодого педагогов в контексте командного взаимодействия и поддержки.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

В рамках настоящего исследования за основу принята структурно-содержательная модель, широко используемая не только в педагогике, но и в управлении, экономике и других науках о сложных системах. Такая модель позволяет структурировать педагогическую деятельность по функционально значимым блокам, отражающим внутреннюю логику образовательного процесса (рисунок).

На первом этапе моделирования были определены методологические основания, включающие компетентностный и личностно-ориентированный подходы. Компетентностный подход, являющийся доминирующим методологическим ориентиром современного образования, получил широкое отражение в нормативных документах (в частности, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования), а также в трудах таких ученых, как В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др. Личностно-ориентированный подход, в свою очередь, основан на исследованиях К. Роджерса, Л. С. Выготского, А. Маслоу, Ш. А. Амонашвили, В. В. Серикова и акцентирует внимание на субъективном опыте личности, ее активности, а также значении образовательной среды в становлении профессионала [5, 6].

Целью разработанной структурно-содержательной модели является создание условий для эффективного формирования универсальных компетенций у молодых педагогов

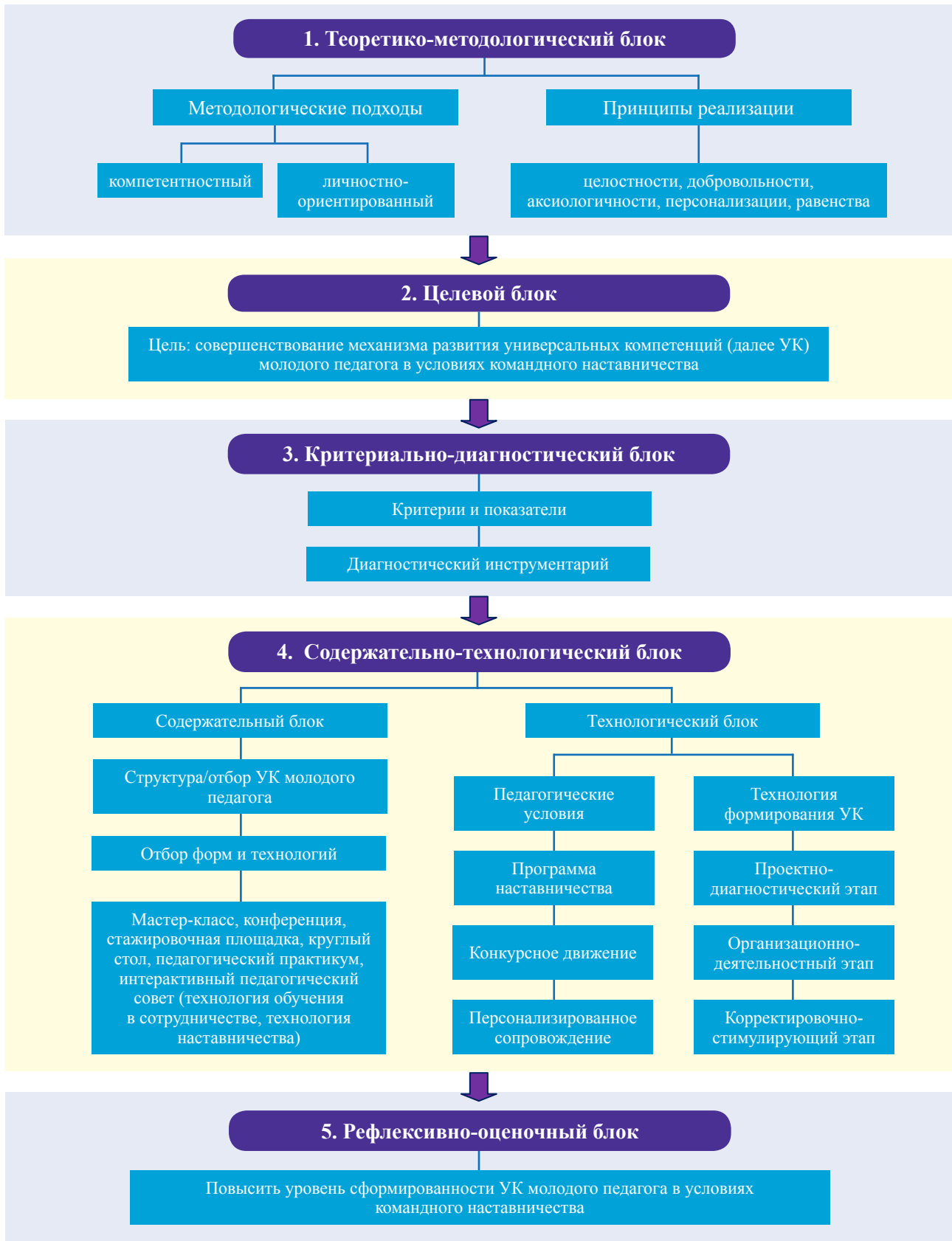


Рис. Структурно-содержательная модель формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества

Примечание: составлено автором на основании данных, полученных в исследовании.

посредством реализации командного наставничества как системного механизма профессионального становления [7, 8]. Для оценки результативности внедрения модели был разработан критериально-диагностический блок, который учитывает выявленные профессиональные дефициты и возможности начинающих педагогов, обеспечивая научную обоснованность и практическую направленность мониторинга. Были выделены три ключевых критерия оценки: мотивационно-ценностный, когнитивно-функциональный и деятельностно-рефлексивный. Мотивационно-ценностный критерий отражает отношение молодого педагога к профессии, уровень включенности в наставнические практики. Когнитивно-функциональный критерий позволяет оценить овладение универсальными компетенциями (в том числе навыками командного взаимодействия, коммуникативной культуры, самоорганизации и саморазвития), а также уровень методической подготовки. Деятельностно-рефлексивный критерий характеризует включенность педагога в практическую деятельность, его способность к профессиональной рефлексии, участие в конкурсах, повышение качества проведения учебных занятий и использование индивидуальных образовательных маршрутов.

Для каждого из критериев были определены конкретные показатели: отношение к профессии, развитие наставничества, уровень универсальных и методических компетенций, наличие самодиагностики, использование индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), участие в конкурсах, качество уроков и уровень вовлеченности в профессиональную среду. Содержательно-технологический блок модели включает методические и практико-ориентированные компоненты, направленные на реализацию педагогического сопровождения в условиях командного наставничества. В рамках модели была разработана структура универсальных компетенций, в которую вошли командное взаимодействие и лидерство, коммуникативная компетентность, самоорганизация и саморазвитие, педагогическая рефлексия, методическая и ин-

новационная активность. Соответственно, для формирования указанных компетенций были подобраны эффективные формы и технологии обучения, среди которых мастер-классы, педагогические практикумы, проектное обучение, стажировочные площадки, круглые столы, семинары, конференции, тренинги, педагогические игры, самопрезентации и публичные выступления.

Технологический блок модели представляет собой систему организационно-методических действий, направленных на внедрение наставничества в образовательную практику. Он включает три последовательных этапа: проектно-диагностический, организационно-деятельностный и корректировочно-стимулирующий. В рамках технологического блока были выделены ключевые педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели: внедрение программы «Наставничество в школе», способствующей институционализации наставнической деятельности; стимулирование участия молодых педагогов в конкурсах профессионального мастерства; построение индивидуальных образовательных маршрутов на основе диагностики профессиональных дефицитов и возможностей.

Завершающим этапом проектирования модели стал рефлексивно-оценочный блок, который играет важную роль в анализе эффективности реализуемых мероприятий. Он базируется на принципах непрерывного мониторинга профессионального роста, самооценки и анализа качества наставнической деятельности.

Для диагностики уровня сформированности универсальных компетенций применялся комплекс методов: анкетирование и опрос; самодиагностика, включающая рефлексивный анализ собственных профессиональных умений; экспертная оценка, основанная на наблюдениях и суждениях наставников и руководителей образовательных организаций.

Для определения уровня сформированности компетенции «командная работа и лидерство» среди молодых специалистов была использована методика «Педагогическое сотрудничество». С целью выявления уровня развития коммуникативных и организаторских

способностей применялся опросник В. В. Сивявского и В. А. Федорошина. Для оценки способности к саморазвитию, а также факторов, стимулирующих или препятствующих обучению и профессиональному росту, использовалась анкета «Выявление способностей учителя к саморазвитию». Результаты диагностики представлены в таблице.

Анализ данных, представленных в таблице, свидетельствует о положительной динамике в развитии универсальных компетенций молодых педагогов.

По показателю коммуникативных компетенций зафиксирован рост доли педагогов с высоким уровнем сформированности: по экспертным оценкам – с 45 до 61 %, по результатам самодиагностики – с 58 до 70 %, по данным анкетирования – с 60 до 70 %. Соответственно, наблюдается снижение доли педагогов с низ-

ким уровнем (с 5 до 2 % по экспертной оценке; с 2 до 1–2 % по самодиагностике и анкетированию).

В рамках компетенции «командная работа и лидерство» отмечается наиболее выраженный рост: по экспертным оценкам доля педагогов с высоким уровнем увеличилась с 31 до 56 %, по самодиагностике – с 46 до 60 %, по анкетированию – с 32 до 56 %. При этом показатель низкого уровня снизился до минимальных значений (0–2 %).

По направлению самоорганизация и саморазвитие динамика развития выражена умеренно. Так, по экспертным оценкам доля педагогов с высоким уровнем увеличилась с 25 до 38 %, по самодиагностике – с 52 до 65 %, по анкетированию – с 89 до 92 %. Доля низкого уровня снизилась и в большинстве случаев составляет 0–2 %.

Таблица

**Результаты диагностики уровня сформированности универсальных компетенций у молодых педагогов**

Компетенции	Форма диагностики	Констатирующий высокий уровень, %	Констатирующий средний уровень, %	Констатирующий низкий уровень, %	Интегральный балл (констатирующий этап)	Контрольный высокий уровень, %	Контрольный средний уровень, %	Контрольный низкий уровень, %	Интегральный балл (контрольный этап)
Коммуникативные	Экспертная оценка	45	50	5	2,4	61	37	2	2,6
Командная работа и лидерство	Экспертная оценка	31	58	11	2,2	56	42	2	2,5
Самоорганизация и саморазвитие	Экспертная оценка	25	64	11	2,2	38	58	4	2,3
Коммуникативные	Самодиагностика	58	40	2	2,6	70	28	2	2,7
Командная работа и лидерство	Самодиагностика	46	46	8	2,4	60	38	2	2,6
Самоорганизация и саморазвитие	Самодиагностика	52	44	4	2,5	65	33	2	2,6
Коммуникативные	Анкетирование	60	38	2	–	70	29	1	–
Командная работа и лидерство	Анкетирование	32	67	1	–	56	44	0	–
Самоорганизация и саморазвитие	Анкетирование	89	10	1	–	92	8	0	–

Примечание: составлено автором на основании данных, полученных в исследовании.

Таким образом, предложенная структурно-содержательная модель формирования универсальных компетенций молодых педагогов в условиях командного наставничества представляет собой целостную и функционально обоснованную систему, способствующую успешной адаптации и закреплению молодых специалистов в сфере образования. Результаты констатируют общее повышение уровня развития универсальных компетенций у молодых педагогов. Наиболее значимые изменения произошли в развитии умения работать в команде, коммуникативных и лидерских компетенций, что указывает на эффективность применяемых форм наставничества и организации профессиональной поддержки.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования была достигнута поставленная цель – теоретически обоснована и разработана структурно-содержательная модель формирования универсальных компетенций молодого педагога в условиях командного наставничества. Цели и задачи, определенные в начале работы, успешно реализованы: проанализирована психолого-педагогическая литература и существующие практики наставничества, выделены методо-

логические подходы, а также сформированы ключевые структурные блоки модели, обеспечивающие системное и целостное профессиональное сопровождение молодых специалистов. Полученные результаты дополняют существующий научный контекст, расширяя представления о роли командного наставничества как эффективного механизма развития универсальных компетенций и профессионального становления молодых педагогов.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на эмпирическую апробацию разработанной модели в реальных условиях образовательных организаций, изучение влияния отдельных компонентов модели на качество педагогической деятельности и мотивацию молодых специалистов. Кроме того, перспективным является исследование возможностей интеграции командного наставничества с другими инновационными формами профессиональной поддержки и развитием цифровых инструментов сопровождения педагогов.

Таким образом, представленная модель создает теоретическую и методическую базу для повышения эффективности наставнической деятельности и способствует укреплению кадрового потенциала системы образования.

### Список источников

1. Уколова Е. П. Ключевые характеристики процесса профессионального становления молодого специалиста // Актуальные проблемы авиации и космонавтики : сб. материалов VIII Междунар. науч.-практич. конф., 11–15 апреля 2022 г., г. Красноярск. В 3 т. Красноярск : Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, 2022. Т. 3. С. 432–434.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 478 с.
3. Серафимович И. В., Харавинина Л. Н. Профессионализация мышления педагога и развитие профессиональных компетенций в условиях конкурсов профессионального мастерства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 2. С. 382–386.
4. Иванова Е. А. Индивидуальный маршрут формирования профессиональной компетенции молодого учителя иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2023. № 3. С. 49–52.

### References

1. Ukolova E. P. Key characteristics of the professional formation progress of a young specialist. In: *Proceedings of the 8th International Research-to-Practice Conference dedicated to Cosmonautics Day "Aktualnye problemy aviatsii i kosmonavtiki"*, April 11–15, 2022, Krasnoyarsk. In 3 vols. Krasnoyarsk: Reshetnev Siberian State University of Science and Technology; 2022. Vol. 3. p. 432–434. (In Russ.).
2. Zeer E. F. *Psikhologiya professionalnogo obrazovaniya*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psikhologosotsialnogo instituta; Voronezh: MODEK; 2003. 478 p. (In Russ.).
3. Serafimovich I. V., Kharavinina L. N. Professionalization of the teacher's thinking and development of professional competencies in the context of professional skills competitions. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2019;8(2):382–386. (In Russ.).
4. Ivanova Ye. A. Individual route for forming the professional competence of a young foreign language teacher. *Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society*. 2023;(3):49–52. (In Russ.).

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2003. 713 с.
6. Шустова Л. П., Данилов С. В., Глебова З. В. Формирование мотивации успеха молодых педагогов посредством профессионального конкурса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, № 1. С. 80–87.
7. Коптелов А. В., Машуков А. В. Развитие проектной культуры педагогических и руководящих работников – участников конкурсов профессионального мастерства // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. № 2. С. 58–69.
8. Эмильбекова А. Э. Профессиональное становление и динамика профессиональной идентичности на разных этапах формирования личности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1. С. 153–163.
5. Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Piter; 2003. 713 p. (In Russ.).
6. Shustova L. P., Danilov S. V., Glebova Z. V. Developing young teachers' motivation for success through a professional skills competition. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2022;11(1):80–87. (In Russ.).
7. Koptelov A. V., Mashukov A. V. Development of project culture of pedagogical and managerial employees – participants of professional mastery contests. *Scientific support of a system of advanced training*. 2023;(2):58–69. (In Russ.).
8. Emilbekova A. E. Professional development and dynamics of professional identity at different stages of personality development. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Studies*. 2018;(1):153–163. (In Russ.).

#### Информация об авторе

Л. Р. Мубаракшина – директор;  
<https://orcid.org/0009-0008-8300-7609>,  
[mila\\_1242@mail.ru](mailto:mila_1242@mail.ru)

#### About the author

L. R. Mubarakshina – Director;  
<https://orcid.org/0009-0008-8300-7609>,  
[mila\\_1242@mail.ru](mailto:mila_1242@mail.ru)

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА / PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Научная статья

УДК 378.015.31:796.093.6

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-6>



### Осведомленность и мотивационное отношение студентов к фиджитал-спорту

*Иван Александрович Дубик<sup>✉</sup>, Вадим Сергеевич Сосуновский, Светлана Викторовна Радаева, Олег Иннокентьевич Загrevский*

*Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты анкетного опроса студентов отделения «Баскетбол», их осведомленность и мотивационное отношение к фиджитал-спорту и его развитию. Анкетирование было проведено на кафедре физической культуры и спорта Национального исследовательского Томского государственного университета. В ходе исследования было установлено, что фиджитал-спорт открывает новые возможности для студенческой молодежи в области физической активности и социального взаимодействия. Благодаря сочетанию физической активности с цифровыми технологиями фиджитал-спорт предлагает инновационный подход к поддержанию здоровья и формированию активного образа жизни среди молодого поколения обучающихся в вузе.

**Ключевые слова:** фиджитал, спорт, баскетбол, студенты, физическое воспитание, учебный процесс

**Шифр специальности:** 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

**Для цитирования:** Дубик И. А., Сосуновский В. С., Радаева С. В., Загrevский О. И. Осведомленность и мотивационное отношение студентов к фиджитал-спорту // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 61–67. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-6>.

Original article

### Students' awareness and motivational attitude towards phygital sports

*Ivan A. Dubik<sup>✉</sup>, Vadim S. Sosunovsky, Svetlana V. Radaeva, Oleg I. Zagrevsky*

*Tomsk State University, Tomsk, Russia*

**Abstract.** The article presents the results of a survey on awareness and motivational attitudes among students of the Basketball Department towards phygital sports and its development. Researchers conducted the questionnaire survey at the Physical Education and Sports Faculty of Tomsk State University. The research reveals that phygital sports provide new opportunities in physical activities and social interactions for student youth. The combination of physical activity with digital technologies in phygital sports proposes innovative approach to health maintenance and promotion of a healthy lifestyle among the young generation of university students.

**Keywords:** phygital, sport, basketball, students, physical education, educational process

**Code:** 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

**For citation:** Dubik I. A., Sosunovsky V. S., Radaeva S. V., Zagrevsky O. I. Students' awareness and motivational attitude towards phygital sports. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(1):61–67. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-6>.

## ВВЕДЕНИЕ

В условиях современных социальных вызовов, когда усиливается запрос на воспитание молодого поколения, роль внеучебной деятельности в высших учебных заведениях становится особенно востребованной. Важное значение приобретает ее содержательное наполнение в виде разнообразных и массовых спортивных проектов, к которым можно отнести фиджитал-спорт. В рамках реализации Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» стоит задача по созданию и продвижению новых видов спорта, в том числе основанных на использовании современных технологий. Понимание уровня осведомленности и мотивации студентов к фиджитал-спорту может помочь образовательным учреждениям в создании условий, способствующих гармоничному развитию студентов, их физической активности и вовлеченности в спортивную жизнь [1–5].

Фиджитал-спорт, объединяющий элементы традиционной физической активности и киберспорта, становится все более востребованным в молодежной среде. Это вызывает необходимость изучения его социально-педагогического воздействия на современного человека. В эпоху активного использования цифровых технологий важно проанализировать, как молодые люди воспринимают гибридные спортивные форматы и как их участие в этих мероприятиях сказывается на объеме двигательной активности, уровне физической подготовленности и состоянии здоровья [6–10].

Информированность студентов о возможностях и преимуществах фиджитал-спорта способна повысить их вовлеченность в физкультурно-оздоровительную среду университета. Исследование мотивационного отношения студентов к фиджитал-спорту поможет выявить ключевые факторы, способствующие или препятствующие их вовлечению в физкультурно-оздоровительную деятельность, что может быть полезно для разработки эффективных программ по физической культуре и спорту в учебных заведениях [11].

Таким образом, исследование осведомленности и мотивационного отношения студентов

к фиджитал-спорту представляет собой актуальную и важную задачу, способствующую развитию как образовательной, так и спортивной среды в высших учебных заведениях.

Новая идеология развития фиджитал-спорта подразумевает оптимальное для человека сочетание двух сфер: реальной и виртуальной. Необходимо правильно и рационально использовать положительные характеристики цифрового и двигательного форматов поведения человека [12, 13]. Анализ научной литературы показывает, что перспективы фиджитал направления имеют большой потенциал, так как на фоне развития технологий с каждым годом уровень внедряемости технологических средств в жизни человека растет, и спорт в этом плане не исключение [14, 15].

Цель исследования – выявить осведомленность и мотивационное отношение студентов к фиджитал-спорту и его развитию.

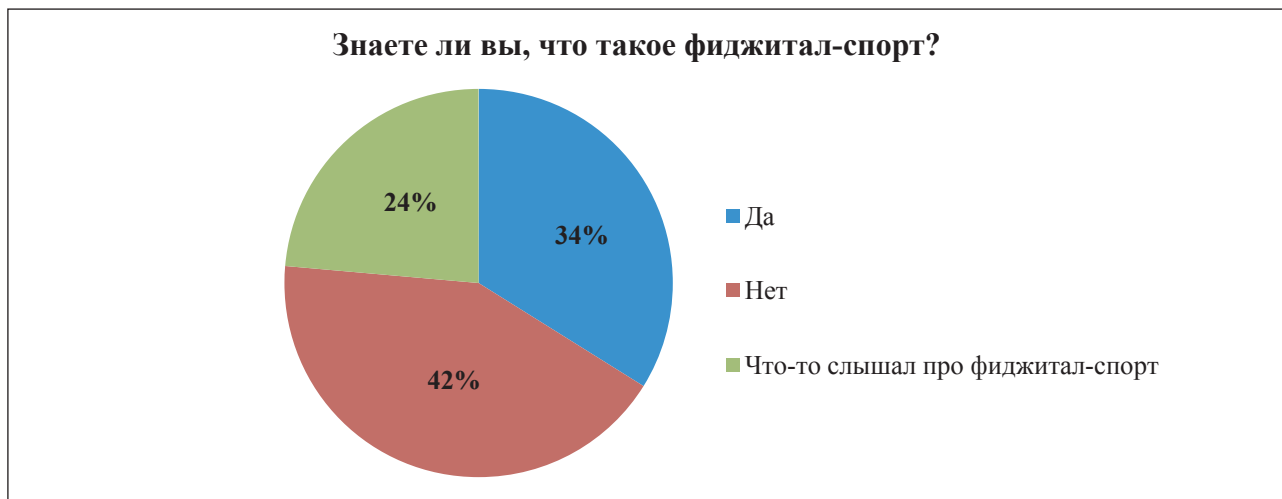
## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для выявления осведомленности и отношения студентов к фиджитал-спорту было проведено анкетирование. Исследование проводилось на базе кафедры физической культуры и спорта Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ). В анкетировании приняли участие 327 юношей 1–3-го курсов гуманитарного, естественно-научного и физико-математического профилей в возрасте 17–20 лет отделения «Баскетбол».

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В проведенном нами анкетном опросе 42,5 % респондентов по результатам вопроса «Знаете ли вы, что такое фиджитал-спорт?» не имеют о нем представления как новом направлении спортивной деятельности (рис. 1).

Данный факт мы связываем с тем, что большинство людей, включая студентов, не имеют представления о фиджитал-спорте, потому что эта информация не является широкодоступной или не преподается в рамках стандартных программ образования. Фиджитал-спорт – это сравнительно новый термин, который был введен в 2016 г., поэтому не получил еще достаточно широкого распространения в сфере физической культуры и спорта.



**Рис. 1. Осведомленность студентов ТГУ о фиджитал-спорте**

*Примечание:* составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.

Результаты анкетирования показали, что 75 % опрошенных в свободное время занимаются классическими видами спорта, 18 % студентов самостоятельно не занимаются двигательной активностью и 4 % опрошенных указали, что совмещают физический спорт и киберспорт, а только 3 % респондентов указали, что они занимаются киберспортом, что свидетельствует о низком уровне внедрения цифровой составляющей в спортивной деятельности студентов.

Фиджитал-спорт может рассматриваться студентами в качестве стимула участия в спортивных состязаниях как новое привле-

кательное направление спортивной сферы деятельности, что подтверждается результатами нашего исследования.

Анализируя результаты вопроса «Является ли для вас фиджитал-спорт привлекательным направлением спортивной деятельности?» большинство студентов (38 %) положительно отнеслись к нему в качестве развлечения, 19 % хотели бы заняться фиджитал-спортом на профессиональном уровне и 43 % респондентов не интересуется данным направлением, либо они считают, что спортивная деятельность должна проходить в традиционном формате (рис. 2).



**Рис. 2. Перспективы развития фиджитал-спорта в ТГУ**

*Примечание:* составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.

Из результатов анкетирования мы выявили, что 53 % опрошенных играют в компьютерные игры. На вопрос «Как часто вы играете в компьютерные игры?» мы получили следующие данные: 2 % уделяют им до 1 часа в день, 10 % занимаются компьютерными играми от 1 до 3 часов в день, 6 % – более 3 часов в день, 5 % указали, что они увлекаются компьютерными играми до 3 часов в неделю, и 30 % – в свободное время (рис. 3).

Данные, полученные в процессе анкетирования, показывают нам высокий уровень заинтересованности студентов в виртуальной реальности. Можно отметить, что компьютерные игры занимают неотъемлемую часть жизни современной молодежи. Как показывают многочисленные психологические исследования, зачастую люди играют в компьютерные игры по ряду причин:

- развлечение: компьютерные игры могут быть увлекательными, захватывающими и веселыми, что помогает расслабиться и отдохнуть;
- социальное взаимодействие: возможность общаться с друзьями и знакомиться с новыми людьми, а также сотрудничать или конкурировать друг с другом в режиме реального времени;
- достижение целей: прохождение уровней и решение задач, что может мотивировать студентов к этой деятельности через удовлетворение от прогресса и чувства компетентности;

– учеба и развитие навыков: стратегическое мышление, быстрая реакция или навыки решения проблем, при этом некоторые компьютерные игры могут быть основаны на реальных событиях или фактических данных, что может помочь игрокам освоить теоретические знания;

– эскейп: попытка сбежать от реальности и погрузиться в другой мир.

В целом причины, по которым люди играют в компьютерные игры, могут быть разнообразными и индивидуальными. Для некоторых это просто способ провести время, а для других – развить навыки или узнать что-то новое [16].

В связи с выявленной высокой заинтересованностью студентов в виртуальной реальности и мотивацией к компьютерным играм, проблема гиподинамии студенческой молодежи становится особенно актуальной. Студенты, избегающие физической активности, находятся в зоне риска по ухудшению своего здоровья и подвержены различным заболеваниям хронического типа [17–18]. Возможно, для таких студентов одним из факторов занятий физическими упражнениями будет являться фиджитал-спорт, который совмещает в себе виртуальный и физический спорт.

Ответы на вопрос «Хотели бы вы, чтобы в вашем вузе была секция по фиджитал-спорту?» распределились следующим образом.



Рис. 3. Периодичность использования компьютерных игр студентами ТГУ

Примечание: составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.

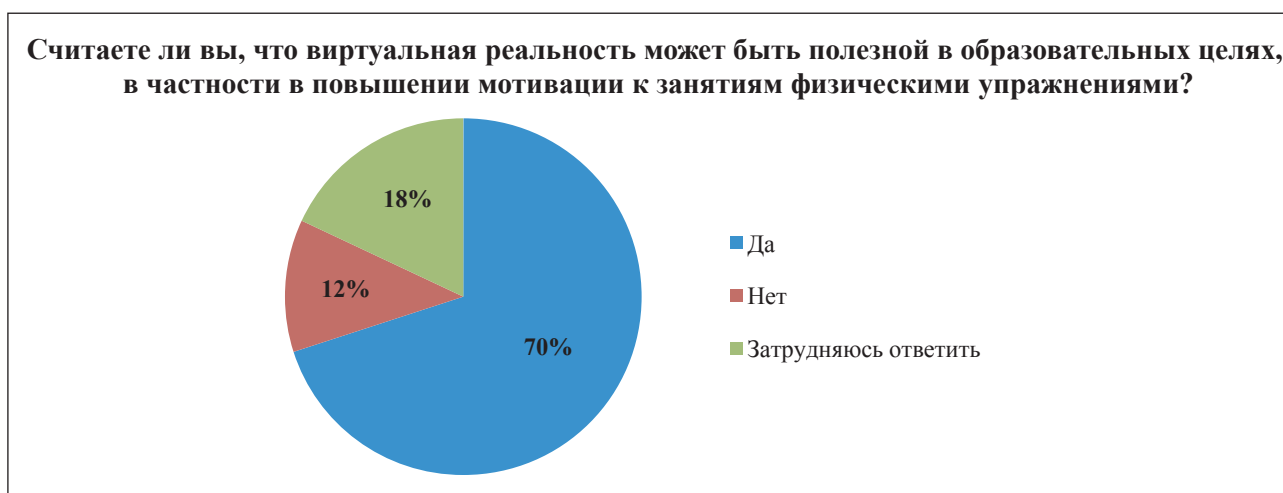
Основная часть (44 %) опрошенных студентов проявила высокую заинтересованность и хотела бы, чтобы в их вузе было такое физкультурно-спортивное направление, при этом 12 % респондентов отрицательно относятся к данному предложению, 30 % затрудняются ответить на этот вопрос, что, скорее всего, связано с низким уровнем осведомленности о новом виде спорта (рис. 4).

Полученные результаты позволяют разрабатывать и внедрять методики обучения в образовательный процесс, которые бы могли интегрировать фиджитал-баскетбол как средство повышения мотивации студентов к регулярным занятиям по физической культуре. На вопрос

«Считаете ли вы, что виртуальная реальность может быть полезной в образовательных целях, в частности в повышении мотивации к занятиям физическими упражнениями?», подавляющее большинство (более 70 %) опрошенных студентов считают, что внедрение виртуальной реальности в образовательных целях может быть полезной, в том числе если это будет интегрировано с физической культурой и спортом. При этом 18 % респондентов затрудняются в ответе на данный вопрос и 12 % считают, что виртуальная реальность не может быть полезной для студентов и не будет способствовать повышению мотивации к регулярным занятиям физическими упражнениями (рис. 5).



**Рис. 4. Мотивация посещения занятий по фиджитал-спорту студентами ТГУ**  
Примечание: составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.



**Рис. 5. Внедрение виртуальной реальности в образовательный процесс ТГУ**  
Примечание: составлено авторами на основании данных, полученных в исследовании.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование выявило низкий уровень осведомленности студентов Томского государственного университета о фиджитал-спорте, что обусловлено его относительной новизной и отсутствием широкого распространения в образовательных программах в вузах по дисциплине «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Это свидетельствует о необходимости активной информационной и просветительской работы в студенческой среде для популяризации современного формата физкультурно-спортивной деятельности как эффективного способа формирования мотивации к систематической физической

активности студенческой молодежи через интеграцию цифрового и физического компонентов. Важным результатом проведенного анкетирования является запрос студенческой молодежи на внедрение фиджитал-направлений в образовательный процесс вуза.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией технологий интеграции фиджитал-баскетбола в образовательный процесс вуза по дисциплине «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», а также оценкой его влияния на физическую и психомоторную подготовленность, психоэмоциональное состояние и академическую успеваемость студентов.

## Список источников

1. Манжелей И. В., Черепов Е. А., Матяш А. В. Перспективы развития фиджитал-спорта в элективной среде университета // Человек. Спорт. Медицина. 2024. Т. 24, № 3. С. 115–124. <https://doi.org/10.14529/hsm240314>.
2. Мухаметгалиев С. И. Фиджитал спорт в образовании как синергия физической активности и цифровых технологий // Вопросы студенческой науки. 2023. № 11. С. 501–505.
3. Галушко Т. Г. Человеко-ориентированное фиджитал- и диджитал-образование: цифровизация и гуманизация // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2022. № 204. С. 25–34. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-204-25-34>.
4. Скидан М. Н., Кузнецова В. Е. Анализ показателей физических качеств спортсменов при занятии фиджитал спортом // Наука и образование сегодня. 2025. № 3. С. 80–82.
5. Галицын С. В., Зиганшин О. З., Попов П. Д. и др. Перспективы развития фиджитал-спорта на студенческом уровне // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 8. С. 87–92. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.08.p87-92>.
6. Макеева В. С., Рехтина С. И. Организация физкультурно-досуговой деятельности студентов на основе возможностей фиджитал-баскетбола // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2025. № 8. С. 33–41.
7. Илюшин А. М., Шитов Д. Г., Милехин А. В. Правовая регламентация киберспорта. Эффективность внедрения киберспорта в вузе // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2025. № 3. С. 98–107.
8. Давыденко М. Р. Актуальные проблемы студенческого спорта // Современный педагогический взгляд. 2019. № 3. С. 42–48.
9. Болотова М. И., Мартын И. А. Теория и практика продвижения фиджитал спорта в вузе // Пробле-

## References

1. Manzheley I. V., Cherepov E. A., Matyash A. V. Prospects for the development of phygital sports in extracurricular university activities. *Human. Sport. Medicine*. 2024;24(3):115–124. <https://doi.org/10.14529/hsm240314>. (In Russ.).
2. Moukhametgaliev S. I. Phygital sport in education as a synergy of physical activity and digital technologies. *Voprosy studencheskoy nauki*. 2023;(11):501–505. (In Russ.).
3. Galushko T. G. Human-centered phygital and digital education: Digitalisation and humanisation. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2022;(204):25–34. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-204-25-34>. (In Russ.).
4. Skidan M. N., Kuznetsova V. E. Analiz pokazateley fizicheskikh kachestv sportmenov pri zanyatii fidzhital sportom. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2025;(3):80–82. (In Russ.).
5. Galitsyn S. V., Ziganshin O. Z., Popov P. D. et al. Prospects for the development of fijiital sports at the student level. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. 2023;(8):87–92. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.08.p87-92>. (In Russ.).
6. Makeeva V. S., Rekhtina S. I. Organization of students' physical culture and recreational activities based on the possibilities of phygital basketball. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport*. 2025;(8):33–41. (In Russ.).
7. Ilyushin A. M., Shitov D. G., Milekhin A. V. Legal regulation of esports. The effectiveness of the introduction of esports at the university. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport*. 2025;(3):98–107. (In Russ.).
8. Davydenko M. R. Aktualnye problemy studencheskogo sporta. *Sovremennyy pedagogicheskiy vzglyad*. 2019;(3):42–48. (In Russ.).
9. Bolotova M. I., Martyn I. A. Teoriya i praktika prodvizheniya fidzhital sporta v vuze. *Problemy sovremennoy pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024;(85–1):56–58. (In Russ.).

- мы современного педагогического образования. 2024. № 85–1. С. 56–58.
10. Рулевская Л. П. Педагогическая модель интеграции фиджитал-технологий для формирования общих компетенций студентов СПО // Инновационное развитие профессионального образования. 2025. № 3. С. 58–70.
  11. Малыгин А. В. Концепция фиджитал-спорта: содержание и потенциал развития // Вестник спортивной науки. 2023. № 6. С. 8–14.
  12. Новоселов М. А., Скаржинская Е. Н. Организационно-технические аспекты проведения студенческих игр в формате «игр будущего» // Теория и практика физической культуры. 2022. № 8. С. 56.
  13. Паныч Р. Б., Петровский С. С., Огурцов Д. А. Формирование положительного отношения к киберспорту как спортивной дисциплине среди молодежи // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4, № 1. С. 36–41.
  14. Седов И. А., Красильникова Ю. С., Трусова Д. С. и др. Фиджитал-игры как интегрирование спорта и киберспорта внутри соревновательных дисциплин // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 3. С. 411–414. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.03.p411-415>.
  15. Ковалева Г. А., Янкевич Д. С., Чайковская Н. Э. и др. Современные цифровые технологии в системе профессиональной подготовки специалистов для киберспорта // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 2.
  16. Жданович Д. О., Сельский А. К., Троицкая Э. В. и др. Тенденции и потенциал развития технологичных видов спорта в студенческой среде // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2024. Т. 3, № 2. С. 123–128. <https://doi.org/10.18500/2782-4594-2024-3-2-123-128>.
  17. Фирсин С. А., Башмакова Е. А., Маскаева Т. Ю. и др. Основные проблемы внедрения фиджитал-спорта среди преподавателей Московской области // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 11. С. 454–457. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.11.p454-458>.
  18. Галиуллина Д. Т., Айметдинов Д. Р. Влияние фиджитал-игр на развитие и популяризацию спорта // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 4–1. С. 20–22. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2024-4-1-20-22>.
  19. Rulevskaya L. P. Pedagogical model of phygital technologies integration for developing general competencies of secondary vocational education students. *Innovative Development of Vocational Education*. 2025; (3):58–70. (In Russ.).
  20. Malygin A. V. Concept of phygital sports: Content and development potential. *Sports Science Bulletin*. 2023;(6):8–14. (In Russ.).
  21. Novoselov M. A., Skarzhinskaya E. N. Organizational and technical aspects of the student games in the format of “Games of the future”. *Theory and Practice of Physical Culture*. 2022;(8):56. (In Russ.).
  22. Panych R. B., Petrovskii S. S., Ogurtsov D. A. Forming a positive attitude to e-sports as a sports discipline among young people. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2019;4(1):36–41. (In Russ.).
  23. Sedov I. A., Krasilnikova Yu. S., Trusova D. S. et al. Phygital games as integration of sports and cybersports within competitive disciplines. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. 2023;(3):411–414. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.03.p411-415>. (In Russ.).
  24. Kovaleva G. A., Yankevich D. S., Chaykovskaya N. E. et al. Modern digital technologies in the system of professional training of specialists for esports. *Vestnik of Minin University*. 2021;9(2). (In Russ.).
  25. Zhdanovich D. O., Selskiy A. K., Troitskaya E. V. et al. Trends and potential for the development of technological sports in student environment. *Physical Education and University Sport*. 2024;3(2):123–128. <https://doi.org/10.18500/2782-4594-2024-3-2-123-128>. (In Russ.).
  26. Firsin S. A., Bashmakova E. A., Maskava T. Yu. et al. Main problems of introducing digital sports among teachers of the Moscow region. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. 2023;(11):454–457. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.11.p454-458>. (In Russ.).
  27. Galiullina D. T., Aymetdinov D. R. Influence of phygital games on the development and popularization of sports. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2024;(4–1):20–22. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2024-4-1-20-22>. (In Russ.).

#### Информация об авторах

**И. А. Дубик** – аспирант;  
ivan.dubik2016@yandex.ru<sup>✉</sup>

**В. С. Сосуновский** – кандидат педагогических наук, доцент;  
<https://orcid.org/0000-0002-9575-1864>,  
vadim14sergeevich@gmail.com

**С. В. Радаева** – кандидат педагогических наук, доцент;  
svetlanaradaeva70@mail.ru

**О. И. Загревский** – доктор педагогических наук, профессор;  
o.zagrevsky@yandex.ru

#### About the authors

**I. A. Dubik** – Postgraduate;  
ivan.dubik2016@yandex.ru<sup>✉</sup>

**V. S. Sosunovskiy** – Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Docent;  
<https://orcid.org/0000-0002-9575-1864>,  
vadim14sergeevich@gmail.com

**S. V. Radaeva** – Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Docent;  
svetlanaradaeva70@mail.ru

**O. I. Zagrevskiy** – Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor;  
o.zagrevsky@yandex.ru

Научная статья

УДК 378.015.31:796.855

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-7>



## Ушу в системе физического воспитания вузов: обзор современных исследований о влиянии на здоровье студентов

*Светлана Ивановна Конькова*

*Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*

**Аннотация.** В данной статье анализируются преимущественно современные китайские и российские научные публикации для изучения опыта вузов по внедрению занятий ушу в учебный процесс в качестве дисциплины по физической культуре и оценивается влияние данного вида спорта на физическое и психическое здоровье студентов. Рассматриваются релевантные статьи, опубликованные в китайской базе данных CNKI и работы российских авторов из научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU. Данное исследование сфокусировано на эмпирических работах, содержащих данные педагогических исследований и анкетирования, что дает возможность сделать вывод о положительном влиянии занятий ушу на здоровье студентов и формировании устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни.

**Ключевые слова:** ушу, студенты, мотивация, физическое воспитание студентов, здоровье студентов

**Шифр специальности:** 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

**Для цитирования:** Конькова С. И. Ушу в системе физического воспитания вузов: обзор современных исследований о влиянии на здоровье студентов // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 68–74. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-7>.

Original article

## Wushu in university physical education: A review of current research on its impact on students' health

*Svetlana I. Konkova*

*Tomsk State University, Tomsk, Russia*

**Abstract.** The article primarily analyzes modern Chinese and Russian scientific publications in order to examine the universities' experience in introduction of wushu classes into the Physical Education. The paper evaluates the impact of the specified sport on students' physical and mental health. The author considers relevant materials published in the Chinese database CNKI and the works of Russian researchers from eLIBRARY.RU electronic library, focusing on empirical data from pedagogical studies and surveys. Based on the collected information, it is possible to conclude that wushu has a positive influence on the students' health and motivates them to lead a healthy lifestyle.

**Keywords:** wushu, students, motivation, physical education of students, students' health

**Code:** 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

**For citation:** Konkova S. I. Wushu in university physical education: A review of current research on its impact on students' health. *Severnoy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(1):68–74. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-7>.

## **ВВЕДЕНИЕ**

Современный образ жизни студентов, характеризующийся высокими психоэмоциональными нагрузками, малоподвижным образом жизни, нерегулярным питанием и часто недостаточным сном, создает серьезные риски для здоровья молодого поколения. Ослабление иммунитета, развитие хронических заболеваний, ухудшение общего самочувствия, снижение академической успеваемости – вот лишь некоторые последствия такого образа жизни. В связи с этим формирование устойчивой мотивации к здоровому образу жизни становится приоритетной задачей в современной образовательной среде. Ушу как комплексная система физического и духовного развития, объединяющая в себе динамические физические упражнения, практики саморегуляции и философию самосовершенствования, представляет собой перспективный и многогранный инструмент для решения этой актуальной задачи. В отличие от традиционных видов физкультуры, ушу предлагает не только физические упражнения, но и работу с внутренним психическим состоянием, что может быть особенно привлекательно для студентов, испытывающих повышенный уровень тревожности и стресса. В данном исследовании рассматривается потенциал ушу как средства повышения мотивации студентов к занятиям физической культуры в вузе, анализируются источники научной литературы авторов из Китая и России.

Цель работы – рассмотреть педагогический опыт вузов Китая и России, определить влияние занятий ушу на физическое и психическое здоровье студентов и формирование мотивации к здоровому образу жизни.

## **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ**

В исследовании использовались: анализ научной литературы, изучение опыта применения ушу в образовательных учреждениях Китая и России, опыт внедрения занятий ушу в Национальном исследовательском Томском государственном университете (НИТГУ). В основу работы вошли китайские источники из научно-метрической базы дан-

ных CNKI (China National Knowledge Infrastructure) за период 2000–2025 гг. и российские научные статьи из РИНЦ.

## **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Ушу – это комплексная система физического и духовного развития, зародившаяся в Китае и насчитывающая тысячелетнюю историю. Она сочетает в себе элементы боевого искусства, гимнастики, медитации и философии. Несмотря на растущую популярность ушу во всем мире, в российских вузах эта китайская гимнастика до сих пор не получила широкого распространения в качестве альтернативы традиционным занятиям физической культурой.

Опыт Китая демонстрирует высокую эффективность ушу для укрепления здоровья, развития физических и психических качеств, а также формирования гармоничной личности. Анализ научной литературы о влиянии занятий ушу на физическую подготовленность, психоэмоциональное состояние и формирование устойчивой мотивации студентов к здоровому образу жизни позволяет оценить перспективу внедрения ушу в систему физического воспитания в российских вузах.

Так, например, в исследовании Дин Цинлуна (2011) представлены результаты сравнительного педагогического эксперимента, оценивающего влияние занятий ушу и аэробикой на показатели физического здоровья студентов. Исследование подтверждает положительное влияние как ушу, так и аэробики на физическое состояние студентов. При этом в группе ушу выявлено более выраженное развитие силовых качеств и гибкости [1]. Эти данные могут стать обоснованием для интеграции ушу в учебный процесс вуза, поскольку развитие конкретных физических качеств может выступать действенным фактором усиления внутренней мотивации студентов к регулярным занятиям физической культурой.

Как отмечает Шань Юнлян (2023), современные студенты во время обучения сталкиваются с определенными психологическими проблемами. Занятия ушу, являющиеся обязательной дисциплиной физического воспитания в вузах

Китай, представляют собой эффективный путь приобщения молодого поколения к традиционной китайской культуре, а также укрепления физической и психической устойчивости, содействуя гармоничному развитию личности студентов [2].

Лю Хунбо (2024) отмечает позитивное воздействие ушу на эмоциональное состояние, развитие силы воли и улучшение межличностных отношений. В статье установлено, что занятия ушу помогают студентам снимать негативные эмоции, воспитывают силу воли, усиливают чувство ответственности, повышают уверенность и смелость [3].

В китайском издании «Наука ушу» автор У. Баочжун (2006) анализирует влияние занятий ушу на ключевые показатели психического здоровья студентов, такие как эмоции, уровень стресса и тревожности, а также субъективного благополучия. Результаты показывают, что «после занятий ушу у студентов значительно снижаются тревожность и другие негативные состояния (напряженность, гнев, усталость, депрессия), а также заметно повышаются энергия, позитивные эмоции и ощущение счастья» [4].

В работе «Место и роль ушу в системе физического воспитания в вузах» Чжан Маоюй обосновывает важность включения ушу в образовательный процесс, выделяя его социальную и оздоровительную ценность. Автор отмечает вклад ушу в комплексное развитие студентов, что подтверждает многогранность данного вида физической активности. «Ушу способствует комплексному развитию студентов, приносит пользу обществу и государству в виде укрепления здоровья и экономии ресурсов» [5].

Исследование Ли Бинь [6], посвященное влиянию традиционных видов ушу на физическое и психическое здоровье студентов, предоставляет ценные эмпирические данные, демонстрирующие улучшение физических показателей и снижение уровня психологического дискомфорта у обучающихся в вузе. В ходе исследования выявлены значительные различия в физических и психических показателях у испытуемых до и после экспери-

мента. В частности, улучшение параметров физического здоровья, функционального состояния и физических качеств; уменьшение проявления психосоматических симптомов, депрессии, тревожности и фобий.

Исследование Ян Бо и Ли Гуанхуэй (2023) посвящено влиянию занятий ушу на физическое и психическое здоровье студентов. Данная работа актуализирует проблему высокого уровня стресса среди современной студенческой молодежи, что негативно отражается на здоровье студентов. Авторы подчеркивают, что ушу способствует не только физическому развитию, но и улучшению психического состояния, а также отмечают позитивное влияние ушу на психоэмоциональный фон студентов [7].

Группа исследователей: Ма Вэй, У Сянцзюнь, Го Чжэньхуа, Го Шуьюань (2024) рассматривают влияние традиционных национальных видов спорта, включая ушу, на физическое состояние подростков. Их выводы о положительном влиянии традиционных практик на здоровье студентов подтверждают перспективность использования ушу в системе физического воспитания в вузе [8].

Ван Голяном (2025) исследует влияние ушу на формирование комплексных качеств школьников, рассматривая нравственное, физическое, психическое, интеллектуальное и социальное развитие. Это исследование, хотя и фокусируется на школьниках, подчеркивает многогранное воздействие ушу на личность занимающихся. Автор выделяет такие аспекты как укрепление физического здоровья, повышение стрессоустойчивости, развитие навыков командной работы, что является важными компонентами здорового образа жизни. Автор подчеркивает, что культурная и художественная составляющая ушу способствует также развитию эстетической культуры [9].

Сюн Шэняо (2006) анализирует влияние традиционного ушу на здоровье человека в контексте современного общества, где здоровье является важным условием гармоничного развития человека и природы. Автор подчеркивает оздоровительную роль ушу и его потенциал в формировании концепции

спортивного оздоровления, рассматривается его положительное влияние на физическое здоровье человека [10].

С развитием экономики и обновлением педагогических теорий проблема психического здоровья студентов становится все более актуальной. Эту тему рассматривает в своей работе Ню Течжу (2023). Он изучает влияние традиционного ушу на психическое здоровье студентов в условиях интеграции спорта и образования. В период обучения в вузе психика студентов еще не полностью сформирована. Неспособность быстро адаптироваться к ускоренному ритму жизни в вузе приводит молодых людей к тревожности, депрессии и другим негативным состояниям. Автор отмечает возрастающую актуальность проблемы психического здоровья студентов и предлагает традиционное ушу как эффективный инструмент для преодоления стресса, тревожности и депрессии. Это исследование подтверждает положительное влияние ушу на психическое состояние студентов и повышение мотивации к занятиям физической культурой в вузе [11].

Ван Лян (2025) проводит детальный анализ влияния тренировок по традиционному ушу на функциональное состояние организма. Автор рассматривает различные стороны тренировочного процесса, включая базовые упражнения, комплексы таолу, цигун и практику парной работы, их воздействие на различные системы организма. Подобные занятия способствуют развитию мышечной силы и выносливости, улучшению координации и равновесия, оказывают положительное влияние на функции сердечно-сосудистой, дыхательной, эндокринной и нервной систем. Кроме того, такие тренировки развивают силу воли, самоконтроль, стрессоустойчивость и эмоциональную стабильность. Данное исследование предоставляет научное обоснование положительного влияния ушу на физическое здоровье, что является важным аргументом в пользу использования ушу для повышения мотивации студентов к здоровому образу жизни [12].

В исследовании авторов из Беларуси и Китая (О. В. Максимук, Е. П. Врублевский,

В. Лин) подтверждается положительное влияние занятий ушу на здоровье студентов. В исследовании, целью которого было выявление мотивации студентов к занятиям ушу, приняли участие 30 иностранных студентов Шанхайского университета спорта. С помощью методики САН (самочувствие, активность, настроение) зафиксированы положительные изменения в их психоэмоциональном состоянии и рост мотивации к физкультурной деятельности после занятий ушу [13].

Автор И. Болян (2016) из Института Маньчжурии, исследуя распространение ушу в российских вузах, подчеркивает, что уровень развития этого вида китайской гимнастики в российских университетах остается низким. Факторами, препятствующими распространению ушу, являются недостаточная информированность об этом виде спорта и нехватка специалистов. Автор предлагает усилить рекламу ушу в российских вузах; уделять внимание культурному содержанию ушу как оздоровительной практики; создавать клубы ушу в российских университетах, закладывая основу для интернационализации этого вида физической активности. Кроме того, как подчеркивает И. Болан, «изучение ушу требует времени, и только длительные тренировки могут привести к хорошему оздоровительному эффекту». Эти факторы, по сравнению с некоторыми западными видами спорта, представляют собой определенный недостаток и являются одной из основных причин, по которой российские студенты не хотят заниматься ушу [14]. При этом автор делает акцент на оздоровительном эффекте занятий, которые развивают быстроту мышления и реакции у занимающихся, способствуя укреплению здоровья и профилактики заболеваний.

Для более успешного распространения ушу в университетах Китая и России необходимо целенаправленно подготавливать специалистов по ушу для работы в России. Преподавательский состав является ключевым звеном в распространении культуры ушу.

Ряд исследователей из Челябинска и Красноярска (Н. Б. Пястолова, Е. М. Кадомцева, Н. В. Стародубцева) по результатам

проведенного эксперимента также подтвердили положительное влияние занятий ушу на здоровье студентов. К сожалению, авторы не указали, какие именно средства ушу были задействованы в эксперименте, какие конкретно комплексы изучались студентами. В исследовании указывается что было проведено 10 аудиторных занятий, содержание которых основывалось на «оздоровительной гимнастике ушу». Тем не менее авторы подчеркивают положительное влияние данных занятий на дыхательную систему занимающихся [15]. Исследователи из Новосибирска (Е. В. Климова, М. А. Кузьмина) также подтверждают положительное влияние занятий ушу на дыхательную систему занимающихся. Но, как и в предыдущем исследовании, осталось неясным, какие именно комплексы ушу были предложены для экспериментальной группы студентов и за счет чего было зафиксировано улучшение работы дыхательной системы занимающихся [16].

При анализе научной литературы выявлено, что занятия ушу в российских вузах носят фрагментарный характер. После проведенных экспериментальных исследований дальнейшего развития практика занятий ушу в вузах чаще всего не получает [17].

В отличие от опыта других вузов, в Томском государственном университете (ТГУ) направление ушу развивается с 2022 г. [18] и относится к вариативной части дисциплины «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». На элективные дисциплины по выбранной обучающимися специализации (вид спорта или физкультурно-оздоровительная технология) отводится 328 часов в вариативной части основной образовательной программы. Содержание элективных дисциплин направлено на достижение и поддержание оптимального уровня физической подготовленности студентов, а также формирование устойчивого мотивационно-ценностного отношения к физкультурно-спортивной деятельности.

Студенты, выбравшие занятия ушу, получают зачеты по дисциплине «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту».

В ТГУ студенты как основной, так и подготовительной медицинских групп осваивают ушу-таолу стиля чанцюань, относящегося к спортивному направлению этого вида спорта. Изучение комплексов начальной подготовки – 18 и 32 формы чанцюань способствует укреплению физического и психического здоровья студентов, развитию физических качеств и гармоничному развитию мышц всего тела. Устойчивая мотивация к занятиям у студентов достигается за счет комплексного воздействия ушу, к которым относятся: улучшение физического и психического здоровья, новизна и необычность, философия ушу, многогранность, разнообразие, акцент на гармоничное развитие личности, самосовершенствование, приобщение к культурным ценностям,

Занимаясь ушу, студенты видят реальные результаты – улучшение физической формы, снижение уровня стресса, повышение концентрации внимания, памяти, координации движения, что служит дополнительной мотивацией для продолжения занятий. Связывание ушу с другими предметами и дисциплинами, например, с анатомией, физиологией, историей, культурой, позволяет студентам видеть практическое применение полученных знаний и повышает их интерес к обучению в целом.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обзор научной литературы демонстрирует положительное влияние занятий ушу на физическое и психическое здоровье студентов, повышение уровня их самодисциплины, стрессоустойчивости и мотивации к ведению здорового образа жизни. В научных статьях подчеркивается, что ушу является перспективным направлением улучшения здоровья как китайских, так и российских студентов. Однако, несмотря на все положительные стороны занятий ушу, на данный момент только Томский государственный университет внедрил вид этого спорта, в частности стиль чанцюань, в элективную дисциплину «Физическая культура и спорт».

Проведенный обзор научных источников подтверждает положительное влияние занятий

ушу на физическое и психическое здоровье студентов и открывает перспективы для развития данного вида спорта в российских вузах. Ушу – это не просто спорт, это комплексная система, включающая физические упражнения, философию, этические принципы и элементы культуры. Такая многогранность удовлетворяет разные потребности студентов как физического развития, интеллектуального познания, так и духовного роста.

Проанализированная научная литература дает возможность делать вывод о позитивном влиянии занятий ушу на физическое и психическое здоровье занимающихся.

#### Список источников

1. Ding Q.-l. The intervention study on the physical fitness condition of college students of martial arts teaching in Anshan Normal University // *Journal of Anshan Normal University*. 2011. Vol. 13, no. 2. P. 81–84.
2. Shan Y. Exploration of wushu training methods from the perspective of psychological health of college students // *Contemporary Sports Technology*. 2023. Vol. 13, no. 18. P. 135–138.
3. Lyu H. Research on the impact of martial arts teaching on students' mental health in colleges and universities // *Journal of Science and Education*. 2024. No. 1. P. 181–184.
4. Wu B.-zh. The effect of wushu exercises on psychological health for college students // *Wushu Science*. 2006. No. 4. P. 53–54.
5. Zhang M. The position and role of wushu in university physical education // *Journal of Southwest Institute for Ethnic Groups*. 2000. No. S1. P. 176–178.
6. Li B. Studies on the effects of exercise intervention of traditional martial arts on physical and mental health of female college students // *China School Physical Education (Higher Education)*. 2017. Vol. 4, no. 6. P. 80–86.
7. Yang B., Li G. The effects of wushu sports on the physical and mental health of university students // *Wushu Studies*. 2023. Vol. 8, no. 12.
8. Ma W., Wu X., Guo Sh. et al. The research progress of national traditional sports promoting adolescents' physical health // *Wushu Studies*. 2024. Vol. 9, no. 4. P. 120–123.
9. Wang G. Research on the influence of wushu education on the comprehensive quality of adolescent students // *Youth Times*. 2025. No. 8. P. 106–108.
10. Xiong Sh.-ya. An analysis on the effect of traditional wushu on human health // *Journal of Changchun University*. 2006. No. 10. P. 60–62.
11. Niu T. Exploring the impact of traditional wushu on college students' mental health in the context of the integration of sports and education // *Chinese Journal of School Health*. 2023. Vol. 44, no. 4. P. 649.

Проведенное исследование выявило интерес к занятиям ушу у студентов, но из-за ряда сложностей, таких как недостаточная информированность о пользе ушу, отсутствие квалифицированных преподавателей, затрудняется внедрение занятий ушу в физическое воспитание в вузе.

При этом ушу может стать перспективным видом физической активности, повысить интерес студентов к занятиям физической культурой, их мотивацию к ведению здорового образа жизни за счет снижения уровня стресса, повышения концентрации внимания, памяти, координации движения, приобщения к философским и культурным ценностям.

#### References

1. Ding Q.-l. The intervention study on the physical fitness condition of college students of martial arts teaching in Anshan Normal University. *Journal of Anshan Normal University*. 2011;13(2):81–84. (In Chinese).
2. Shan Y. Exploration of wushu training methods from the perspective of psychological health of college students. *Contemporary Sports Technology*. 2023;13(18):135–138. (In Chinese).
3. Lyu H. Research on the impact of martial arts teaching on students' mental health in colleges and universities. *Journal of Science and Education*. 2024;(1):181–184. (In Chinese).
4. Wu B.-zh. The effect of wushu exercises on psychological health for college students. *Wushu Science*. 2006;(4):53–54. (In Chinese).
5. Zhang M. The position and role of wushu in university physical education. *Journal of Southwest Institute for Ethnic Groups*. 2000;(S1):176–178. (In Chinese).
6. Li B. Studies on the effects of exercise intervention of traditional martial arts on physical and mental health of female college students. *China School Physical Education (Higher Education)*. 2017;4(6):80–86. (In Chinese).
7. Yang B., Li G. The effects of wushu sports on the physical and mental health of university students. *Wushu Studies*. 2023;8(12). (In Chinese).
8. Ma W., Wu X., Guo Sh. et al. The research progress of national traditional sports promoting adolescents' physical health. *Wushu Studies*. 2024;9(4):120–123. (In Chinese).
9. Wang G. Research on the influence of wushu education on the comprehensive quality of adolescent students. *Youth Times*. 2025;(8):106–108. (In Chinese).
10. Xiong Sh.-ya. An analysis on the effect of traditional wushu on human health. *Journal of Changchun University*. 2006;(10):60–62. (In Chinese).
11. Niu T. Exploring the impact of traditional wushu on college students' mental health in the context of the

12. Wang L. Analysis of the impact of traditional wushu training on physical function // *Contemporary Sports Technology*. 2025. Vol. 15, no. 15. P. 29–31.
13. Максимук О. В., Врублевский Е. П., Lin W. Изучение мотивации студентов к занятиям китайской оздоровительной гимнастикой ушу // *Физическое воспитание студентов*. 2014. № 3. С. 40–43. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.974479>.
14. Болян И. Распространение культуры китайского ушу в российских вузах и стратегия его развития // Региональное измерение российско-китайского сотрудничества и взаимодействия в контексте экономического пояса Шелкового пути : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практич. конф., 22 апреля 2016 г., г. Чита. Чита : Забайкальский государственный университет, 2016. С. 223–227.
15. Пястолова Н. Б., Кадомцева Е. М., Стародубцева Н. В. Цигун и ушу как эффективные восстановительные гимнастики // *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2021. Т. 6, № 2. С. 108–113. <https://doi.org/10.47475/2500-0365-2021-16217>.
16. Климова Е. В., Кузьмина М. А. Применение системы ушу как здоровьесберегающей технологии со студентами специальной медицинской группы «Б» // *Актуальные проблемы и перспективы теории и практики физической культуры, спорта, туризма и двигательной рекреации в современном мире : материалы Всерос. науч.-практич. конф., 22–23 апреля 2016 г., г. Челябинск*. Челябинск : Челябинский государственный университет, 2016. С. 122–125.
17. Макаров А. В., Мищенко Н. В., Михайлов С. Л. Оздоровительная гимнастика ушу и умственная работоспособность студентов // *Advanced Science*. 2017. № 1.
18. Шилько Т. А., Конькова С. И., Радаева С. В. Педагогическая технология применения физкультурно-оздоровительных средств в условиях освоения студентами элективного курса по ушу // *Теория и практика физической культуры*. 2024. № 9. С. 58–60.
12. Wang L. Analysis of the impact of traditional wushu training on physical function. *Chinese Journal of School Health*. 2023;44(4):649. (In Chinese).
12. Wang L. Analysis of the impact of traditional wushu training on physical function. *Contemporary Sports Technology*. 2025;15(15):29–31. (In Chinese).
13. Maksimuk O. V., Vrublevskiy E. P., Lin W. Students' motivation to study Chinese recreational gymnastics classes wushu. *Physical Education of Students*. 2014;(3):40–43. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.974479>. (In Russ.).
14. Yi B. Propagation of Chinese wushu culture in Russian universities and the strategy of its development. In: *Proceedings of the 14th International Research-to-Practice Conference "Regionalnoe izmerenie rossiysko-kitayskogo sotrudnichestva i vzaimodeystviya v kontekste Ekonomicheskogo poyasa Shelkovogo puti"*, April 22, 2016, Chita. Chita: Transbaikal State University; 2016. p. 223–227. (In Chinese).
15. Pyastolova N. B., Kadomtseva E. M., Starodubtseva N. V. Qigong and wushu as effective eastern health-improving gymnastics. *Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation*. 2021;6(2):108–113. <https://doi.org/10.47475/2500-0365-2021-16217>. (In Russ.).
16. Klimova E. V., Kuzmina M. A. Primenenie sistemy ushu kak zdorovesberegayushchey tekhnologii so studentami spetsialnoy meditsinskoy gruppy "B". In: *Proceedings of the All-Russian Research-to-Practice Conference "Aktualnye problemy i perspektivy teorii i praktiki fizicheskoy kultury, sporta, turizma i dvigatelnoy rekreatsii v sovremennom mire"*, April 22–23, 2016, Chelyabinsk. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University; 2016. p. 122–125. (In Russ.).
17. Makarov A. V., Mishchenko N. V., Mikhailov S. L. Ozdorovitel'naya gimnastika ushu i umstvennaya rabotosposobnost studentov. *Advanced Science*. 2017;(1). (In Russ.).
18. Shilko T. A., Konkova S. I., Radaeva S. V. Pedagogical technology of the use of physical and recreational tools in the conditions of acquisition by students of the elective course. *Theory and Practice of Physical Culture*. 2024;(9):58–60. (In Russ.).

#### Информация об авторе

**С. И. Конькова** – старший преподаватель;  
swetakon@yandex.ru

#### About the author

**S. I. Konkova** – Senior Lecturer;  
swetakon@yandex.ru

## МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ / METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.35266/2949-3455-2026-1-8>



### Интерактивное обучение: сущность, концептуальные подходы и дидактические основания организации в вузе

*Анатолий Геннадьевич Маджуга<sup>1✉</sup>, Айдар Шайхлисламович Шартдинов<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Институт развития образования Республики Башкортостан, Уфа, Россия

<sup>2</sup>Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Россия

**Аннотация.** В статье рассмотрена сущность интерактивного обучения, представленная в трудах отечественных и зарубежных ученых. Особое внимание авторы уделяют характеристике дидактических принципов, на которых основывается интерактивное обучение в условиях современного вуза.

Цель статьи – провести теоретико-методологический анализ сущности интерактивного обучения, выявить его дидактические принципы и обосновать систему концептуальных подходов к его эффективной организации в вузе, в том числе в специфических условиях профессиональной подготовки обучающихся в военном учебном центре вуза.

Методологической основой исследования выступил системный подход, позволивший рассмотреть интерактивное обучение как целостный феномен, обладающий собственной структурой, функциями и взаимосвязями с внешней средой.

В ходе исследования применялись методы теоретического анализа (сравнительный, ретроспективный, понятийный) философской, психологической и педагогической литературы; систематизация и классификация для структурирования методов и подходов; моделирование для представления системы дидактических принципов интерактивного обучения.

На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования уточнена дефиниция «интерактивное обучение», которая представляет собой дидактическую форму организации образовательного процесса, основанную на прямом межличностном взаимодействии всех его участников (преподавателя и студентов, студентов между собой), направленную на совместное конструирование знаний, развитие критического мышления, коммуникативных и социальных компетенций в смоделированных или реальных профессиональных ситуациях.

В ходе проведенного теоретико-методологического исследования авторами дана классификация методов интерактивного обучения, обосновываются концептуальные подходы к организации интерактивного обучения в системе профессиональной подготовки курсантов военного учебного центра вуза. Научная новизна заключается в систематизации дидактических основ интерактивного обучения применительно к задачам профессионального образования и их адаптации к контексту военно-профессиональной подготовки, что позволило выявить основные принципы и методы, а также трансформацию педагогических ролей и подходов в условиях военного учебного центра. В заключение обозначены преимущества интерактивного обучения, показаны его принципиальные отличия от активного обучения.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, дидактические принципы, методы интерактивного обучения, профессиональная подготовка, военный учебный центр, вуз

**Шифр специальности:** 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

**Для цитирования:** Маджуга А. Г., Шартдинов А. Ш. Интерактивное обучение: сущность, концептуальные подходы и дидактические основания организации в вузе // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 75–82. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-8>.

Original article

## Interactive learning: Essence, conceptual approaches, and didactic grounds for its implementation at university

Anatoly G. Madzhuga<sup>1✉</sup>, Aydar Sh. Shartdinov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Ufa, Russia*

<sup>2</sup>*Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia*

**Abstract.** The paper considers the essence of interactive learning presented in the works of Russian and foreign scientists. The study focuses on describing the basis of interactive learning at a modern university, i.e. its didactic principles.

The article aims to conduct a theoretical and methodological analysis of interactive learning essence, determine its didactic principles, and substantiate the system of conceptual approaches to its efficient implementation at universities. The latter covers specific conditions of professional students training at a university's military training center.

The authors utilize the systematic approach, which enables consideration of interactive learning as a complex phenomenon with its own structure, functions, and connections with the external environment.

The research applies the following methods: theoretical analysis (comparative, retrospective, conceptual) of philosophical, psychological, and pedagogical literature, as well as systematization. The methodology also includes classification to structure the methods and approaches of interactive learning and modeling to demonstrate the didactic principles system of the subject under consideration.

Based on the theoretical analysis of the relevant literature, the study specifies the term "interactive learning". Thus, interactive learning is defined as a didactic form for organizing the education process characterized by direct interpersonal interaction of every participant (tutors with students and students with one another). Its purpose involves the joint knowledge acquirement and development of critical thinking and soft skills in simulated or real working settings.

The conducted theoretical and methodological examination classifies the methods of interactive learning and conceptual approaches to its implementation in the system of professional students training at the university's military training center. The scientific novelty lies in systematizing the didactic grounds of interactive learning used for the professional training tasks and their adaptation to military training. The work reveals the fundamental principles and methods, transformation of tutors' roles and pedagogical approaches at the military training center. In conclusion, the authors highlight the advantages of interactive learning and show the key features that distinguish it from the active learning.

**Keywords:** interactive learning, didactic principles, interactive learning methods, professional training, military training center, university

**Code:** 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

**For citation:** Madzhuga A. G., Shartdinov A. Sh. Interactive learning: Essence, conceptual approaches, and didactic grounds for its implementation at university. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(1):75–82. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-8>.

### ВВЕДЕНИЕ

Современная эпоха, характеризующаяся стремительной цифровизацией, глобализацией и сменой парадигм в экономике и социальной сфере, порождает новые вызовы для системы высшего образования. Традиционная трансляционная модель, в которой студент выступает пассивным реципиентом информации, все чаще демонстрирует свою неэффективность в условиях лавинообразного роста

знаний и необходимости формирования у выпускников способности к критическому мышлению, креативности, коллаборации и самообучению. Ответом на эти вызовы становится широкое внедрение в образовательный процесс интерактивных методов и технологий.

Актуальность исследования проблем интерактивного обучения в вузе обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, это императив компетентностного

подхода, закрепленный в образовательных стандартах, который смещает фокус с усвоения суммы знаний на способность применять их для решения комплексных профессиональных задач [1]. Во-вторых, это прямой запрос работодателей, которые отмечают дефицит у молодых специалистов так называемых гибких навыков (soft skills) – коммуникации, работы в команде, эмоционального интеллекта и лидерских качеств [2]. В-третьих, это необходимость адаптации к цифровой реальности, где обучающиеся являются «цифровыми аборигенами», и традиционные лекционные форматы зачастую не способны удержать их внимание и обеспечить глубокую вовлеченность.

Несмотря на значительное количество работ, посвященных активным и интерактивным методам (труды В. И. Андреева, Е. В. Бондаревской, А. А. Вербицкого, Т. С. Панина, А. П. Панфиловой, Н. П. Шевчук), проблема системного теоретико-методологического обоснования интерактивного обучения именно как целостной педагогической системы, определяющей философию, принципы и среду современного вуза, остается недостаточно разработанной [3–7]. Особенно актуальным является вопрос о проектировании интерактивного обучения как технологии формирования конкретных профессиональных, в том числе военно-профессиональных, компетенций, где дидактические принципы и методы требуют содержательной адаптации к контексту будущей деятельности. Интерактивное обучение рассматривается в данной статье не как набор приемов, а как комплексная дидактическая система, направленная на преобразование образовательной среды и характера педагогического взаимодействия.

Цель статьи – провести теоретико-методологический анализ сущности интерактивного обучения, выявить его дидактические принципы и обосновать систему концептуальных подходов к его эффективной организации в вузе, в том числе в специфических условиях профессиональной подготовки обучающихся в военном учебном центре (ВУЦ).

Интерактивное обучение в статье рассматривается не абстрактно, а как дидактический

механизм формирования профессиональных и военно-профессиональных компетенций в методологии и технологиях профессионального образования. Это требует анализа не только общепедагогических, но и профессионально-деятельностных оснований интерактивных форм обучения.

## **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ**

Методологической основой исследования выступил системный подход, позволивший рассмотреть интерактивное обучение как целостный феномен, обладающий собственной структурой, функциями и взаимосвязями с внешней средой. В качестве теоретической базы использовался комплекс взаимодополняющих подходов:

- компетентностный подход (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя), задающий целевую ориентацию интерактивного обучения на формирование интегративных качеств выпускника;

- деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), акцентирующий роль практической, предметной деятельности и взаимодействия в процессе познания;

- личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков), определяющий приоритет индивидуальности студента, его субъектного опыта и образовательных траекторий;

- социокультурный и диалогический подходы (М. М. Бахтин, В. С. Библер), подчеркивающие, что знание рождается и развивается в процессе диалога и социального взаимодействия;

- средовой подход (В. И. Панов, Ю. С. Мануйлов), позволяющий проектировать образовательное пространство, инициирующее и поддерживающее интеракцию.

Перечисленные методологические подходы задают теоретическую основу, из которой логически вытекают дидактические принципы интерактивного обучения.

В ходе исследования применялись методы теоретического анализа (сравнительный, ретроспективный, понятийный) философской, психологической и педагогической литературы; систематизация и классификация

для структурирования методов и подходов; моделирование для представления системы дидактических принципов и визуализация сравнительных моделей обучения.

### РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Термин «интерактивное обучение» (от англ. interact – взаимодействовать) прочно вошел в педагогический лексикон в конце XX – начале XXI в. Однако его истоки восходят к философии прагматизма и концепциям Дж. Дьюи, который утверждал, что обучение есть процесс, основанный на личном опыте и решении проблем, а не пассивное восприятие информации [8]. Дальнейшее развитие идеи получили в работах Д. Колба и его теории экспериментального обучения (experiential learning), где знание извлекается из непосредственного опыта через рефлексию и концептуализацию [9].

Теоретический анализ позволяет дифференцировать интерактивное обучение от смежных понятий – традиционного и активного обучения.

Традиционное (пассивное) обучение строится по схеме «преподаватель – студент».

Преподаватель является единственным источником знания и субъектом учебного процесса, студент – объектом воздействия. Основная форма – монолог (лекция) [10].

Активное обучение предполагает активизацию познавательной деятельности студента через решение задач, выполнение упражнений, лабораторные работы. Схема «преподаватель ⇔ студент». Студент становится активным субъектом, но взаимодействие в основном происходит с преподавателем.

Интерактивное обучение реализуется по схеме «преподаватель ⇔ студент ⇔ студент». Это обучение, погруженное в процесс общения, совместной деятельности и диалога всех участников. Знание не транслируется, а конструируется в процессе социального взаимодействия.

Для наглядного представления принципиальных различий между данными моделями и анализа трансформации ключевых педагогических категорий (цель, роль, взаимодействие, оценивание) в профессиональном контексте была составлена сравнительная таблица.

Таблица

**Сравнительная характеристика моделей обучения  
 в контексте профессиональной подготовки**

Критерий	Традиционное (пассивное) обучение	Активное обучение	Интерактивное обучение
Цель	Передача знаний, умений, навыков (ЗУН)	Активизация познавательной деятельности	Совместное конструирование знаний и развитие компетенций через взаимодействие
Позиция обучающегося	Объект, реципиент	Субъект, исполнитель	Субъект-партнер, соисследователь, член команды
Роль преподавателя	Источник информации, контролер	Организатор деятельности, эксперт	Модератор, фасилитатор, консультант, в ВУЦ – командир-наставник
Форма взаимодействия	Монолог (преподаватель → студент)	Диалог (преподаватель ⇔ студент)	Полилог, групповое взаимодействие (преподаватель ⇔ студент ⇔ студент)
Характер деятельности	Репродуктивный	Продуктивный, частично-поисковый	Исследовательский, проектный, моделирующий профессиональную деятельность
Оценка результата	Контроль усвоения информации	Оценка решения индивидуальной задачи	Комплексная оценка процесса и результата совместной деятельности, вклад в групповой результат

*Примечание:* составлено авторами.

Как видно из таблицы, интерактивная модель предполагает наиболее глубокую трансформацию образовательного процесса, делая акцент на групповом взаимодействии, моделировании профессиональных контекстов и комплексном оценивании, что напрямую отвечает задачам компетентностно-ориентированного профессионального образования. Сравнение показывает, что именно интерактивная модель в наибольшей степени ориентирована на формирование профессиональных компетенций через совместную деятельность.

В дальнейшем под интерактивным обучением понимается дидактическая форма организации образовательного процесса, основанная на прямом межличностном взаимодействии всех его участников (преподавателя и студентов, студентов между собой), направленная на совместное конструирование знаний, развитие критического мышления, коммуникативных и социальных компетенций в смоделированных или реальных профессиональных ситуациях.

Эффективная организация интерактивного обучения базируется на системе взаимосвязанных дидактических принципов, которые конкретизируют общепедагогические принципы применительно к его специфике.

1. Принцип субъект-субъектного взаимодействия. Преподаватель и студенты являются равноправными, хотя и разнофункциональными участниками образовательного процесса. При этом равноправие понимается как признание субъектной позиции обучающихся в учебной деятельности, а не как устранение статусно-ролевых различий. Преподаватель выступает в роли модератора, фасилитатора и консультанта. В условиях ВУЦ это взаимодействие приобретает характер единоначалия и товарищества, где преподаватель (офицер) сохраняет роль авторитетного руководителя, но вовлекает курсантов в совместный анализ и решение задач.

2. Принцип диалогичности и полилогичности. Образовательный процесс строится как открытый диалог и полилог мнений, где сталкиваются и синтезируются разные точки зрения, что способствует преодолению когнитивного эгоцентризма.

3. Принцип совместной деятельности (коллективной). Знания и решения рождаются в процессе кооперации, распределения ролей и ответственности за общий результат, что моделирует реальные условия профессиональной деятельности. Для ВУЦ критически важным становится моделирование функционально-ролевой структуры воинского подразделения (командир, заместитель, специалист).

4. Принцип проблемности и контекстности. Содержание обучения представляется в виде профессионально ориентированных проблемных ситуаций (кейсов), требующих от студентов поиска, анализа и применения информации в конкретном контексте. В военной подготовке это тактические вводные, ситуации морального выбора, управленческие кризисы.

5. Принцип рефлексивности. Обязательным элементом любого интерактивного занятия является этап рефлексии, на котором анализируются не только полученные результаты, но и сам процесс взаимодействия, возникшие трудности и найденные способы их преодоления. В военно-учебном центре рефлексия дополняется «разбором полетов» – детальным анализом действий с точки зрения уставных требований и эффективности.

6. Принцип технологической обеспеченности. Реализация интерактивного обучения требует использования адекватного инструментария – как классических (модерация, фасилитация), так и цифровых технологий (онлайн-платформы, симуляторы, инструменты для совместной работы). Для военно-учебного центра приоритетны тренажерные комплексы, системы военного моделирования, средства защищенной связи, что подтверждается современными исследованиями в области цифровизации военного образования.

Многообразие методов интерактивного обучения может быть структурировано по доминирующему виду деятельности и целям формирования компетенций [11]. В качестве основания классификации выступает ведущий тип учебной активности обучающихся:

– дискуссионные методы (дискуссии, дебаты, круглые столы): направлены на развитие

критического мышления, культуры диалога и аргументации;

– игровые методы (деловые, ролевые и организационно-деятельностные игры): позволяют моделировать профессиональные ситуации, отрабатывать поведенческие навыки и понимание социальных ролей;

– тренинговые методы (коммуникативные, командообразующие тренинги): нацелены на отработку конкретных навыков (например, презентации, ведения переговоров, разрешения конфликтов);

– кейс-методы (case study): формируют умение анализировать сложные, неоднозначные ситуации, принимать и обосновывать управленческие и профессиональные решения;

– проектные методы: развивают навыки планирования, исследования, реализации и презентации комплексных задач, часто междисциплинарного характера;

– методы обучения в сотрудничестве (cooperative learning): основаны на структурированной работе в малых группах с индивидуальной ответственностью каждого за общий результат;

– цифровые интерактивные методы (вебинары с интерактивным функционалом, образовательные квесты, использование VR/AR-симуляторов, совместная работа в Miro, Trello): усиливают наглядность, вовлеченность и позволяют моделировать недоступные в реальности процессы [12]. Эффективность смешанного обучения, сочетающего онлайн-компоненты с очными интерактивными сессиями, также отмечается в современных педагогических исследованиях [13–15].

В профессионально-специфических системах подготовки данные принципы сохраняются, но приобретают содержательно и организационно обусловленные формы реализации. Следует отметить, что специфика профессиональной подготовки курсантов ВУЦ предъявляет особые требования к организации обучения, делая интерактивные формы не просто желательными, но и необходимыми. Это обусловлено потребностью формирования у будущих офицеров таких качеств, как лидерство, способность принимать решения

в условиях неопределенности и дефицита времени, умение управлять коллективом и работать в команде.

Общие методологические подходы, рассмотренные выше, в условиях военного учебного центра приобретают профессионально-специфическую интерпретацию.

1. Компетентностный подход фокусируется на формировании военно-профессиональных компетенций, таких как тактическое мышление, управление подразделением в кризисных ситуациях, оперативное планирование.

2. Деятельностный подход реализуется через максимальное приближение учебных задач к реальным условиям службы. Интерактивные методы (тактические командно-штабные игры, разбор учений) становятся моделью будущей профессиональной деятельности.

3. Личностно-ориентированный подход учитывает не только индивидуальные когнитивные особенности, но и волевые, морально-психологические качества курсанта, работая на формирование целостного облика офицера.

4. Информационно-коммуникационный подход предполагает активное использование тренажерных комплексов, систем военного моделирования, средств защищенной связи, что позволяет отрабатывать навыки в виртуальной, но максимально приближенной к реальности среде.

5. Педагогика сотрудничества в условиях ВУЦ трансформируется в педагогику единоначалия и товарищества, где преподаватель (часто – действующий или бывший офицер) является не только носителем знания, но и ролевой моделью, авторитетом, выстраивающим отношения на основе уважения, дисциплины и взаимной ответственности. Это демонстрирует адаптацию общих теоретических положений интерактивного обучения к конкретной профессиональной среде, что составляет методологический вклад данного исследования.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенное теоретико-методологическое исследование позволяет сделать выводы, соответствующие поставленной цели.

1. Уточнена и детализирована сущность понятия «интерактивное обучение». Установлено, что оно представляет собой не просто совокупность методов, а целостную дидактическую систему, ядром которой является субъект-субъектное взаимодействие, направленное на совместное конструирование знания в процессе диалога и совместной деятельности. Проведена четкая дифференциация между пассивным, активным и интерактивным обучением, визуализированная в сравнительной таблице.

2. Выявлена и систематизирована совокупность дидактических принципов, лежащих в основе проектирования интерактивного обучения: субъект-субъектного взаимодействия, диалогичности, коллаборации, проблемности, рефлексивности и технологической обеспеченности. Данная система принципов служит ориентиром для разработки конкретных учебных занятий и курсов. Показано, как эти принципы наполняются специфическим содержанием в контексте военно-профессиональной подготовки, что раскрывает интерактивное обучение как технологию профессионального образования.

3. Разработана классификация методов интерактивного обучения, структурированная по видам деятельности (дискуссионные, игровые, проектные, тренинговые и др.), что позволяет преподавателям осуществлять их осознанный и целенаправленный выбор в зависимости от педагогических задач.

4. Обоснована система концептуальных подходов (компетентностный, деятельност-

ный, личностно-ориентированный, информационно-коммуникационный, педагогика сотрудничества) к организации интерактивного обучения в вузе, которая, будучи адаптирована к условиям военного учебного центра, позволяет эффективно решать задачи профессиональной подготовки курсантов. Ключевой адаптацией является трансформация педагогики сотрудничества в педагогику единоначалия и товарищества, что отражает авторский взгляд на применение общих теорий в специфическом профессиональном контексте.

5. Показано, что интерактивные методы (тактические игры, симуляции, разбор кейсов) являются адекватным и необходимым инструментом для моделирования будущей офицерской деятельности. Тем самым работа вносит вклад в методологию и технологию профессионального образования, предлагая адаптированную модель интерактивного обучения для формирования военно-профессиональных компетенций.

Таким образом, интерактивное обучение выступает методологическим стержнем модернизации высшего образования, обеспечивающим переход от трансляции знаний к созданию условий для развития автономной, критически мыслящей и социально ответственной личности, готовой к эффективной профессиональной реализации в сложных, динамичных условиях современного мира. Его внедрение в практику вуза и в особенности в систему профессиональной подготовки в ВУЦ является долгосрочным вкладом в качество человеческого капитала и обороноспособность страны.

#### Список источников

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
2. Шайхутдинова Х. А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8, № 2. С. 99–106.
3. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994. 247 с.
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д: Булат, 2000. 351 с.
5. Вербицкий А. А. Принцип проблемности в системе контекстного образования // VIII Махмутовские чтения. Интеграция региональной системы

#### References

1. Selevko G. K. *Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnologii*. Moscow: Narodnoe obrazovanie; 1998. 256 p. (In Russ.).
2. Shaykhutdinova H. A. Sharpening soft skills in training students for efficient teaching. *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2020;8(2):99–106. (In Russ.).
3. Andreev V. I. *Evrastika dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan; 1994. 247 p. (In Russ.).
4. Bondarevskaya E. V. *Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. Rostov-on-Don: Bulat; 2000. 351 p. (In Russ.).
5. Verbitsky A. A. Principle of problem in the system contextual education. In: *Proceedings of the International Research-to-Practice Conference "VIII Makh-*

- профессионального образования в европейское пространство : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практич. конф. 27–28 сентября 2021 г., г. Елабуга. Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. С. 10–15.
- Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 176 с.
  - Панфилова А. П., Шевчук Н. П. Игровая образовательная технология для развития у студентов ментальных исследовательских и аналитических компетенций // Образование и общество. 2024. № 3. С. 117–126.
  - Dewey J. Experience and Education. New York : Simon and Schuster, 2007. 96 p.
  - Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. 2nd ed. New Jersey : Pearson Education, 2015. 416 p.
  - Хуторской А. В. Образовательный продукт ученика как условие его самореализации // Вестник Института образования человека. 2020. № 2.
  - Цибулькинова В. Е., Маджуга А. Г., Абдуллина Л. Б. и др. Энциклопедический словарь по психолого-педагогической инноватике. М. : Изд-во «Логос», 2018. 504 с.
  - Bates A. W. Teaching in a Digital Age. 2nd ed. Vancouver : Tony Bates Associates Ltd., 2019. 767 p.
  - Плетьяго Т. Ю., Остапенко А. С., Антонова С. Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 112–129. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130>.
  - Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5. С. 353–355. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00138>.
  - Шудуева З. А., Чанкаева А. М., Ахметвалеева Л. В. Цифровизация как ведущая тенденция развития современного образования // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2024. № 82–2. С. 281–284.
  - mutovskie chteniya. Integratsiya regionalnoy sistemy professionalnogo obrazovaniya v evropeyskoe prostranstvo”, September 27–28, 2021, Yelabuga. Kazan: Kazan (Volga region) Federal University; 2021. p. 10–15. (In Russ.).
  - Panina T. S., Vavilova L. N. Sovremennyye sposoby aktivizatsii obucheniya. 4th ed. Moscow: Akademiya; 2008. 176 p. (In Russ.).
  - Panfilova A. P., Shevchuk N. P. Game educational technology for developing students’ mental research and analytical competencies. *Education and Society*. 2024;(3):117–126. (In Russ.).
  - Dewey J. Experience and Education. New York: Simon and Schuster; 2007. 96 p.
  - Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. 2nd ed. New Jersey: Pearson Education; 2015. 416 p.
  - Khutorskoy A. V. Obrazovatelnyy produkt uchenika kak uslovie ego samorealizatsii. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2020;(2). (In Russ.).
  - Tsibulnikova V. E., Madzhuga A. G., Abdullina L. B. et al., comps. Entsiklopedicheskiy slovar po psikhologo-pedagogicheskoy innovatike. Moscow: Logos; 2018. 504 p. (In Russ.).
  - Bates A. W. Teaching in a Digital Age. 2nd ed. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd.; 2019. 767 p.
  - Pletyago T. Yu., Ostapenko A. S., Antonova S. N. Pedagogical models of blended learning: On the experience of Russian and foreign practice of design and implementation. *The Education and Science Journal*. 2019;21(5):112–129. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130>. (In Russ.).
  - Petrova N. P., Bondareva G. A. Digitalization and digital technologies in education. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*. 2019;(5):353–355. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00138>. (In Russ.).
  - Shudueva Z. A., Chankaeva A. M., Akhmetvalееva L. V. Tsifrovizatsiya kak vedushchaya tendentsiya razvitiya sovremennogo obrazovaniya. In: *Collection of Scientific Articles “Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya”*. Yalta: RIO GPA; 2024. No. 82–2. p. 281–284. (In Russ.).

#### Информация об авторах

**А. Г. Маджуга** – доктор педагогических наук, профессор;

<https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>,  
[madzhuga1970@inbox.ru](mailto:madzhuga1970@inbox.ru)

**А. Ш. Шартдинов** – старший преподаватель;  
[shartdinov71@gmail.com](mailto:shartdinov71@gmail.com)

#### About the authors

**A. G. Madzhuga** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;

<https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>,  
[madzhuga1970@inbox.ru](mailto:madzhuga1970@inbox.ru)

**A. Sh. Shartdinov** – Senior Lecturer;  
[shartdinov71@gmail.com](mailto:shartdinov71@gmail.com)

Научная статья

УДК 378.6:37

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-9>



## Сущность и структура понятия «проектные компетенции в профессиональной подготовке будущих педагогов»

*Ольга Юрьевна Муллер*

*Сургутский государственный университет, Сургут, Россия*

**Аннотация.** В статье раскрываются сущность и структура понятия «проектные компетенции в профессиональной подготовке будущих педагогов» и обосновывается его значимость в контексте обновления нормативных требований к результатам высшего педагогического образования. На основе анализа отечественных и зарубежных подходов к компетентности (включая разграничение «компетенции» и «компетентности») конкретизируется место проектной компетентности в структуре универсальных и профессиональных компетенций, отраженных в нормативных документах в сфере высшего образования. Отдельное внимание автор уделяет проектной деятельности как образовательному механизму, обеспечивающему развитие метаумений (самоорганизация, критическое мышление, коммуникация, командная работа, рефлексия) и формированию готовности будущих педагогов к проектированию образовательных решений в условиях изменчивости и неопределенности. Полученные результаты свидетельствуют о системообразующей роли проектных компетенций в профессиональной подготовке педагога, определяющей интеграцию универсальных и профессиональных умений для решения комплексных образовательных задач в динамичной профессиональной среде.

**Ключевые слова:** проектная компетентность, проектная деятельность, профессиональная подготовка педагога, компетентностный подход, универсальные компетенции, ФГОС, интегративная образовательная среда

**Шифр специальности:** 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

**Для цитирования:** Муллер О. Ю. Сущность и структура понятия «проектные компетенции в профессиональной подготовке будущих педагогов» // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 83–96. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-9>.

Original article

## Essence and structure of “Project competencies in the professional training of future teachers” concept

*Olga Yu. Muller*

*Surgut State University, Surgut, Russia*

**Abstract.** The article reveals the essence and structure of the “project competencies in the professional training of future teachers” concept. The concept’s significance in the renewal of higher teacher education results standards is justified. Based on an analysis of Russian and international approaches to competence (including the distinction between “competence” and “competency”), the place of project-based competence within the framework of universal and professional competencies reflected in regulatory documents in higher education is clarified. The author devotes special attention to project-based activities as an educational mechanism that ensures the development of meta-skills (self-organization, critical thinking, communication, teamwork, reflection) and the development of future teachers’ readiness to design educational solutions in conditions of volatility and uncertainty. The findings highlight the crucial role of project-based competencies in teacher professional development, emphasizing the synthesis of general and specialized skills for effectively addressing intricate educational challenges within a dynamic professional setting.

**Keywords:** project competency, project-based activity, professional training of teachers, outcome-based approach, transferable skills, Federal State Educational Standards (FSSES), integrative educational environment

**Code:** 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

**For citation:** Muller O. Yu. Essence and structure of “Project competencies in the professional training of future teachers” concept. *Severnoy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2025;27(1):83–96. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-9>.

## ВВЕДЕНИЕ

Современная система высшего образования постулирует новые требования к выпускнику, в особенности к будущему педагогу: недостаточно обладать исключительно предметными знаниями – необходима развитая целостная система проектных компетенций, отражающих способность решать комплексные задачи в условиях изменчивости и неопределенности. Усиление внимания к развитию проектных компетенций сегодня связано с ориентацией образования на компетентностный и деятельностный подходы, трансформацией требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и обновлением профессионального стандарта педагога.

Проектные компетенции становятся важным фактором в обновленной системе подготовки педагогических кадров, так как позволяют переходить от репродуктивного к интегративному подходу, объединяющему теорию и практику. Проектное обучение в этом контексте выступает не только как эффективная образовательная технология, но и как развивающая среда, где будущие педагоги осваивают способы взаимодействия с социумом через сотрудничество, созидание, исследование и постоянную рефлексию. В условиях перехода образования к компетентностной модели и ориентации на стандарты XXI века особое значение приобретает развитие у будущих педагогов системы проектных компетенций – способность критически мыслить, осуществлять продуктивную коммуникацию, проектировать и реализовывать исследования, осваивать инновации, осуществлять рефлексию своего профессионального и личностного развития, работать в команде.

Несмотря на высокий интерес к проектному обучению, сохраняется дискуссионность

определения «универсальных компетенций» и неоднозначность трактовки проектной компетентности, что затрудняет единый подход к проектированию результатов подготовки и их оценке. В связи с этим требуется теоретическое уточнение сущности проектных компетенций будущих педагогов, их структуры и условий формирования в вузе, включая роль проектной деятельности и интегративной образовательной среды. Дополнительную актуальность проблеме придает переход к ФГОС ВО 4, в рамках которого важно обеспечить преемственность проектной составляющей профессиональной подготовки и ее нормативное закрепление на уровне универсальных компетенций и видов деятельности.

Цель исследования – уточнить сущность и структуру проектных компетенций будущих педагогов и обосновать их место в системе профессиональной подготовки в условиях проектной деятельности.

Задачи исследования:

- сформулировать определение «проектные компетенции будущих педагогов»;
- выявить структурные компоненты проектных компетенций и описать их содержание;
- обосновать роль проектной деятельности и интегративной образовательной среды как условий развития проектных компетенций будущих педагогов.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Методологическую основу исследования составили положения компетентностного подхода (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, В. И. Байденко, В. А. Болотов), системно-деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов), а также концепции проектного обучения (Е. С. Полат, М. В. Кларин). Исследование основывается на идеях о психологической

структуре компетентности (И. А. Коваленко, Н. В. Кузьмина) и технологии конструирования компетенций (А. В. Хуторской).

Материалами исследования послужили нормативные документы: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», ФГОС ВО 3++ по различным направлениям подготовки, а также материалы проекта ФГОС ВО 4; научные публикации: отечественные исследования по проблематике проектной компетентности и проектной деятельности (Е. С. Полат, М. В. Кларин, О. И. Ваганова, Л. А. Филимонюк, Л. В. Иванова, Н. В. Матяш, Е. Н. Удина, О. В. Федорова, Ю. Н. Борисова, О. Л. Чуланова и др.), а также зарубежные труды по компетентностному подходу (Дж. Равен, Дж. Хекман, Т. Кауц); диссертационные исследования по формированию проектной культуры и компетентности педагога (Л. А. Филимонюк, Р. С. Бондаревская, Г. Е. Муравьева и др.).

В исследовании применялись следующие теоретические методы: анализ и синтез научной литературы – изучение и сопоставление различных подходов к определению проектной компетентности, выявление ее характеристик (универсальность, интегративность, практико-ориентированность, надпредметность, рефлексивность), обобщение представлений о структуре и содержании проектных компетенций; контент-анализ нормативных документов – изучение требований ФГОС ВО 3++ и обсуждаемых изменений ФГОС ВО 4 применительно к универсальным компетенциям, видам профессиональной деятельности (проектный тип задач) и профессиональным компетенциям; систематизация и классификация – упорядочение выявленных элементов проектных компетенций по структурным компонентам; обобщение и конкретизация – формулирование авторского определения проектных компетенций будущих педагогов.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Теоретико-аналитический – изучение научной литературы, анализ нормативных доку-

ментов, выявление степени разработанности проблемы.

Концептуально-методологический – обоснование методологических оснований исследования, уточнение понятийного аппарата, формулирование авторской трактовки проектных компетенций будущих педагогов.

Структурно-содержательный – описание структурных компонентов, обоснование роли проектной деятельности и интегративной образовательной среды как условий формирования компетенций.

Обобщающий – синтез результатов анализа, формулирование выводов о сущности, структуре и условиях развития проектных компетенций будущих педагогов, определение направлений дальнейших исследований.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- сформулировано понятие «проектные компетенции будущих педагогов». В отличие от существующих определений, акцентирующих внимание на отдельных умениях, данная трактовка подчеркивает роль проектных компетенций как метадеятельности, связывающей теоретические знания с практической реализацией инноваций;

- теоретически обоснована и конкретизирована структура проектной компетенции, включающая взаимосвязанные компоненты;

- обоснована роль интегративной образовательной среды как важного педагогического условия формирования проектных компетенций. Выявлено, что эффективность развития данных компетенций достигается не через отдельные дисциплины, а при создании единого пространства, объединяющего учебную, научно-исследовательскую и профессиональную деятельность, что обеспечивает непрерывность формирования проектной культуры студента от первых курсов до выпускного.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты обогащают теорию компетентностного подхода в педагогическом образовании; уточняют научные представления о сущности и структуре проектных компетенций будущего педагога, дополняют методологию их изучения через

выделение четырехкомпонентной модели (мотивационно-ценностной, когнитивной, организационно-деятельностной, рефлексивно-оценочной); обосновывают роль проектной деятельности как среды профессионального становления. Полученные результаты могут быть использованы при организации учебно-творческих проектов и повышения квалификации преподавателей.

Таким образом, методология исследования носит комплексный характер и обеспечивает многоаспектное изучение проектной компетентности будущих педагогов как интегративного феномена, требующего согласования теоретических оснований, нормативных требований и практики педагогического образования.

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Чтобы понять место проектной компетенции в образовательной системе, важно рассмотреть термины, связанные с компетентностным подходом. В качестве реализации компетентностного подхода рассматриваются компетенции, направленные на единство теоретических знаний, практической подготовленности, способности и высокой мотивации к осуществлению профессиональной и социальной деятельности (А. М. Новиков, Л. М. Митина, А. В. Хуторской и др.).

Термин «компетенция» является центральным понятием компетентностного подхода. Мы придерживаемся мнения И. А. Зимней, которая разделяет понятия «компетентность» и «компетенция» и под «компетентностью» понимает интегрированную характеристику когнитивных, мотивационных, поведенческих ценностно-смысловых качеств личности, формирующихся на основе компетенций. И. А. Зимняя пишет, что компетентность включает не только знания и умения, но и опыт деятельности, сформированные установки и ценности. По ее мнению, компетентность – это уже состоявшееся личностное качество, формирующее основу для профессионального успеха. В свою очередь, ученый подчеркивает, что компетенция – это инструментальная категория, отражающая ожидания

общества к подготовке специалиста и включающая три составляющие: знания, умения, личностные качества [1].

Требования к профессиональной подготовке будущих педагогов выходят за рамки предметных знаний и направлены на развитие умений, необходимых для успешного функционирования в изменяющейся образовательной среде. В последние годы акцент на развитие проектных компетенций стал определяющим в обновлении стандартов педагогического образования в России.

В условиях современных преобразований в системе высшего образования, обусловленных переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++), перед будущими педагогами ставятся требования, которые значительно выходят за рамки предметных знаний. Развитие проектных компетенций осуществляется через реализацию дидактических задач проектной деятельности, которая заняла центральное место в структуре подготовки специалистов благодаря своей универсальности, практической направленности и способности интегрировать знания из различных предметных областей.

Необходимость формирования у обучающихся готовности к профессиональной деятельности в социальной, профессиональной и личностной сферах прописана в нормативных документах (ФГОС 3+ и ФГОС 3++) [2]. Практически все выпускники различных направлений подготовки в своей будущей работе столкнутся с реализацией проектов различных масштабов, требующих взаимодействия в команде и применения системного мышления. Одной из ключевых концепций данных стандартов является внедрение универсальных общекультурных компетенций. Несмотря на то что вопрос определения понятия «универсальные компетенции» в научной литературе пока остается дискуссионным, большинство авторов отмечают их надпрофессиональный (надпредметный) характер. По мнению И. Н. Мишина, «универсальные компетенции характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие

успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах» [3]. Поэтому к общекультурным компетенциям относятся ключевые навыки и способности, связанные с развитием общих качеств личности, требующихся для успешной деятельности в профессиональной и социальной сферах, в числе которых коммуникативная компетенция (опыт межличностного взаимодействия, навыки толерантного и эмпатийного общения, способность организовать личную и совместную деятельность, публично выступать, разрешать конфликты), информационная компетенция (навыки работы с цифровыми и информационными ресурсами, включая создание электронных презентаций и работу с интерактивными средами), компетенция личностного самосовершенствования (готовность и способность к рефлексии, обучению).

Среди важнейших универсальных компетенций, непосредственно связанных с проектной деятельностью, выделяются: способность к самостоятельному обучению и развитию; критическое мышление для анализа информации, оценки рисков и принятия решений; управленческие навыки в условиях проектной деятельности; инициативность, креативность и инновационное мышление. Эти компетенции не только отражают надпрофессиональный характер подготовки, но и задают основу для дальнейшего развития таких проектных компетенций, как метаумения.

В условиях профессионального образования проектные компетенции формируются также через освоение как универсальных, так и профессиональных компетенций, включающих умения и навыки, необходимые для выполнения проектных задач в образовательной среде, такие как проектирование образовательных программ и траекторий, использование инновационных методик и технологий в обучении, создание образовательной среды, адекватной современным вызовам и потребностям разных групп учащихся.

В целом проектные компетенции предполагают наличие следующих проектных умений и навыков [4]:

– исследовательские (умение работать с информацией – производить поиск, отбор, ставить задачи и цели, составлять план, структурировать, делать выводы);

– мультимедийные (умение использовать несколько каналов восприятия информации в проекте, работать с мультимедийными средствами, создавать презентации);

– интегративные (осознание интегративных связей между дисциплинами, способность синтезировать знания в проектах);

– когнитивные (умение организовать самостоятельную познавательную деятельность, производить анализ и синтез информации, наличие аналитического мышления);

– креативные (наличие креативного мышления, стремление к творческому поиску, оригинальности).

Данная структура показывает, что проектные компетенции выступают в качестве связующего элемента между различными группами компетенций, развивая у будущих педагогов универсальный инструмент для решения образовательных задач. В данном контексте проектные компетенции становятся неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки конкурентоспособного, инициативного и креативного педагога, готового к решению сложных задач в образовательной среде, где эти компетенции являются основой для проектирования образовательных стратегий. Их развитие является многокомпонентным процессом, требующим учета современных педагогических подходов, методологий, технологической поддержки и актуальных образовательных инструментов.

Анализ ФГОС ВО 3++ выявил множество типов задач, соответствующих различным видам профессиональной деятельности, подлежащим освоению в педагогическом образовании, которые включают текущую (операционную) профессиональную, проектную, научно-исследовательскую, педагогическую, организационно-управленческую деятельность [2]. Согласно ФГОС ВО 44.03.01 «Педагогическое образование» проектный тип задач занимает особое место, что позволяет считать формирование проектной компетенции

инвариантной для всех профилей направления подготовки [5].

На этапе перехода от ФГОС 3++ к ФГОС 4 (вступает в силу с 01.09.2026) произошло «открепление» образовательных стандартов от профессиональных в нормативных документах [6]. Это обусловлено ассиметричным развитием указанных систем, однако их взаимосвязь остается критически важной (таблица).

Анализ показал отсутствие полного аналога УК-2 по ФГОС 4. В связи с этим предлагается ориентировать УК-4 («Способен осуществлять самоорганизацию, саморазвитие и социальное взаимодействие, достигать поставленных целей в командной работе») на проектную деятельность для обеспечения преемственности либо ввести полный аналог УК-2 [6].

На основании вышесказанного следует выделить, что проектные компетенции представляют собой показатель личностного и профессионального развития будущих педагогов, формирующийся в результате освоения проектной деятельности на двух уровнях:

1) содержательно-процессуальный – овладение знанием методов и средств проектирования, понимание видов проектов, теоретических основ;

2) операциональный – применение проектного мышления, реализация проектных навыков в деятельности.

Проектная компетентность является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки современного педагога, готового к решению сложных задач в динамичной образовательной среде. Ее развитие требует комплексного подхода, объединяющего уни-

версальные и профессиональные компетенции в единую систему, поддерживаемую интегративной образовательной средой. Поэтому в контексте перехода к ФГОС 4 необходимо обозначить четкое определение проектной деятельности как самостоятельного вида профессиональной деятельности, что гарантирует преемственность и методологическую обоснованность подготовки будущих педагогов на всех уровнях высшего образования. Как отмечают О. И. Ваганова, М. Н. Гладкова, А. В. Трутанова, для эффективного формирования проектной компетенции необходимо объединить методическую, предметную и проектную составляющие профессиональной подготовки в одну дидактическую модель [7].

По нашему мнению, эффективность развития проектных компетенций у студентов возможна в контексте выполнения ими учебно-творческих проектов, реализуемых в условиях интегративной образовательной среды, которая обеспечивает:

– целостность образовательного процесса через организационную и содержательную интеграцию;

– вариативность и персонализацию траекторий проектной деятельности;

– открытость и гибкость для адаптации к внешним изменениям и инновациям;

– рефлексивность через циклы планирование – реализация – анализ – коррекция;

– субъектность участников через целеполагание и самооценку.

Многие исследователи отечественной и зарубежной педагогики уделяют внимание понятию проектной компетенции, связывая ее

Таблица

**Сравнение ФГОС в контексте проектной деятельности**

Аспект	ФГОС 3++	ФГОС 4 (с 01.09.2026)
Структура	Унифицированные подходы по видам деятельности для отдельного направления	Унифицированные подходы по укрупненным группам направлений
Уровни подготовки	Бакалавриат, магистратура, специалитет, ординатура	Базовое ВО (4 года), углубленное ВО (5–6 лет), магистратура
Проектная деятельность	Четко обозначена (УК-2)	Недостаточно четко сформулирована

Примечание: составлено автором по источнику [6].

с различными аспектами профессиональной деятельности. Представим ключевые определения и позиции.

По мнению Е. С. Полат, проектная компетенция – это интегративная характеристика личности, включающая способность применять полученные знания и умения в изменяющихся ситуациях, а также выбирать стратегии деятельности, анализировать и синтезировать информацию [8].

О. И. Ваганова, М. Н. Гладкова, А. В. Трутанова расширяют это определение в контексте компетентного подхода, трактуя проектную компетенцию как «способность субъектов образовательного процесса применять современные технологии, проектные умения и навыки для создания интегрированных проектов, использовать организованную проектную деятельность для решения задач профессионального роста и развития» [7].

Л. А. Филимонюк понимает проектную компетенцию как «интегративную характеристику субъекта, выражающуюся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах» [9].

Л. В. Иванова вводит в определение личностно-смысловое измерение, рассматривая проектную компетентность как интегративное профессионально-личностное качество, основанное на проектных знаниях, личностном опыте проектной деятельности, творчестве, инновационности и ориентации на ценностные отношения к ней [10].

Н. В. Матяш и А. Ю. Володина добавляют в определение принцип природо- и культуросообразности, понимая проектную компетенцию как интегративную характеристику субъекта деятельности, выражающуюся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе принципов природо- и культуросообразности [11].

М. В. Кларин внес важное уточнение, акцентируя внимание на том, что проектные ком-

петенции обеспечивают междисциплинарное взаимодействие и преобразование теоретических знаний в практический опыт. Его позиция заключается в том, что проектные компетенции – это навыки, которые позволяют не только усваивать знания, но и использовать их для решения нестандартных задач [12].

Р. С. Бондаревская определяет проектные компетенции как универсальные принципы деятельности учащегося, которые формируются путем решения инвариантных образовательных задач, независимо от предметной области. Ее идея о том, что проектная компетенция трансцендирует предметные границы, стала фундаментальной для современного понимания метапредметных компетенций [13].

И. А. Жигалова и А. А. Баканов предложили определение, интерпретируя проектные компетенции как совокупность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые при их взаимообусловленной интеграции реализуют поддержку проектной деятельности специалиста. Это определение соответствует структуре современного ФГОС и позволяет рассматривать проектную компетенцию как систему взаимосвязанных компонентов [14].

Е. Н. Удина и О. Ю. Червинская отмечают, что проектная деятельность выступает средством, позволяющим интегрировать и применять различные профессиональные компетенции в единую операциональную систему [15].

Иными словами, проектные компетенции функционируют как метадеятельность, обеспечивающая синтез специальных знаний в целостные решения реальных проблем. Однако здесь возникает парадокс: в то время как потенциал проектной деятельности признается широко, полномасштабная реализация эффективной проектной работы связана с серьезным препятствием – отсутствием предварительно сформированных базовых навыков и компетенций. О. В. Федорова предлагает выход из этого противоречия: формирование проектных компетенций не может осуществляться в отрыве от специфики направления подготовки и его профессиональных целей [16]. Более того, предлагаемая ею методология обуславливает

необходимость учета федеральных государственных образовательных стандартов по конкретным направлениям, что способствует согласованию содержания проектной подготовки с профессиональными задачами будущей деятельности. Такой подход имеет два аспекта: образовательный процесс должен отражать реальные проектные задачи, с которыми выпускник столкнется в профессии; стандарт выступает ориентиром для выявления и развития компетенций.

Ю. Н. Борисова раскрывает еще одно свойство проектных компетенций – их гибкость. Согласно ее концепции, проектные компетенции студентов вуза представляют собой категорию, формирование и развитие которой возможно в различных учебных контекстах (различные дисциплины, семинары, курсовые работы) и при реализации трудовых функций специалиста (профессиональная деятельность, конкретные проекты) [17]. В результате студенты развиваются через множество различных деятельностных контекстов, они способны адаптироваться к новым ситуациям.

Развитие проектных компетенций невозможно без механизма, позволяющего обучающемуся осознавать прогресс и недостатки своей деятельности. Ю. О. Галушинская и Ю. Н. Рюмина выделяют объективную обратную связь как центральный компонент эффективного формирования проектных компетенций [18]. Их позиция основана на том, что обратная связь функционирует не просто как информирование о результатах, но как инструмент фиксации и признания успеха. Обратная связь стимулирует рефлексивную деятельность, то есть способность обучающегося анализировать собственный опыт, выделять причины успехов и неудач. В этом смысле внешняя обратная связь (от преподавателей, сверстников, экспертов) обеспечивает объективность оценки, внутренняя рефлексия (самоанализ) способствует развитию метакогнитивных навыков.

А. А. Михайлов и О. В. Воробьев дают определение «проектной компетенции будущих учителей технологии», понимая под ней «интегративную целостность знаний, умений

и опыта, реализуемых в проектной деятельности обуславливающих качественное новообразование профессиональной компетенции специалиста в технологической и педагогической областях» [19].

С. А. Зайцева и П. В. Смирнов под «проектной компетентностью бакалавра педагогического направления подготовки» понимают «мотивированное желание будущего педагога, его готовность и способность к самостоятельной и творческой деятельности по планированию, разработке, реализации, методическому и организационному сопровождению проектов в различных образовательных, научных и социальных сферах» [20].

Такой взгляд коррелирует с позициями зарубежных исследователей.

Британский психолог Джон Равен (John C. Raven) определяет проектную компетенцию (в его терминологии – «компетенция») как совокупность когнитивных и личностных механизмов, которые позволяют человеку эффективно решать задачи в меняющихся сферах деятельности, опираясь на аналитические и коммуникативные навыки. Более того, Равен выделяет 37 компонентов компетентности и отмечает, что компетентность – это не статичный набор знаний, а динамическая система «мотивированных способностей», в которой ценностные ориентации и личностная мотивация играют решающую роль. Равен подчеркивает, что попытка измерить компетенцию без учета ее ценностно-мотивационного компонента приводит к методологической ошибке [21].

Джеймс Хекман (J. Heckman) и Т. Кауц (T. Kautz) внесли научный вклад, благодаря эмпирическим исследованиям, выделив роль проектных компетенций обучающихся, включая такие качества, как настойчивость, целеустремленность, коммуникабельность и умение решать проблемы [22].

Таким образом, актуальность формирования проектной компетенции состоит не только в ее универсальности и гибкости (как подчеркивают Е. Н. Удина, О. Ю. Червинская, Ю. Н. Борисова), но и в необходимости создания системы подготовки, учитывающей профессиональный

контекст (О. В. Федорова), организованный через объективную обратную связь и рефлексию (Ю. О. Галушинская, Ю. Н. Рюмина).

На макроуровне проектная компетенция становится важной категорией современной высшей школы – не как конечный результат, а как динамический процесс интеграции знаний, умений, мышления и саморазвития. Во всех приведенных определениях подчеркивается универсальность, интегративность, практико-ориентированный, надпредметный, рефлексивный характер проектных компетенций – определяющие характеристики метапредметных умений, именно они составляют основу и содержательное ядро профессионализма современного педагога.

Исходя из анализа, проектная компетенция представляет собой интегративную личностно-профессиональную характеристику, которая объединяет знания, умения, навыки и ценностные установки, определяющие способность человека к разработке, реализации и оценке проектов в различных профессиональных и социальных контекстах.

Проектные компетенции будущего педагога – это интегративный комплекс профессиональных и надпрофессиональных характеристик (критическое мышление, креативность, командная работа, рефлексия, планирование), а также внутренней мотивации, обеспечивающих будущим педагогам не только эффективную организацию и реализацию проектной деятельности, но и способность взаимодействовать в интегрированной образовательной среде. Данные компетенции позволяют будущим педагогам самостоятельно определять значимые цели, инициировать инновационные процессы, активно участвовать в междисциплинарном обмене, учитывать интересы различных участников образовательного пространства, осваивать и создавать новые формы совместной работы, что в совокупности ориентирует его на непрерывное профессиональное развитие и формирование ценностного отношения к проектированию как основе современного образования.

Исходя из задач нашего исследования, необходимо отметить, что формированию отдель-

ных компонентов проектных компетенций посвящено достаточно много исследований. Решением проблем формирования проектных знаний и умений занимались С. Х. Абдуллаев, Б. В. Сименач, В. Д. Симоненко, Н. В. Петрова, Т. В. Горбунова и В. А. Терешков и др.

Автор А. В. Сазанова, рассматривая основные составляющие понятия «проектная деятельность», приходит к выводу о том, что участие в проектировании развивает исследовательские и творческие данные личности: способность к самоопределению и целеполаганию, способность ориентироваться в информационном пространстве [23]. В работах Г. Е. Муравьевой освещаются вопросы подготовки учителей и школьников к проектной деятельности, формированию у них проектировочных умений [24]. И. А. Жигалова и А. А. Баканов выделяют в качестве важнейших основ компетенции, связанные с самостоятельным поиском, анализом, интерпретацией, обобщением, систематизацией и применением информации, отбором достоверных данных; умениями самостоятельного определения целей, задач, средств и форм реализации деятельности, планирования и управления собственным временем; способностью взаимодействовать с другими субъектами при реализации проектной деятельности, устанавливать контакт и коммуницировать, поддерживать деловое взаимодействие; применением специальных средств, инструментов и технологий для составления необходимых документов, макетов и прочих продуктов, связанных с проектной деятельностью; организацией работы других членов проектной команды, обеспечением слаженности действий, их регламентированности и др. [14].

Вышеперечисленные аспекты отражают готовность специалиста организовывать и реализовывать проектную деятельность с особым вниманием к ее результатам, что неразрывно связано с наличием сформированных проектных компетенций. Следующим логическим этапом становится структурирование содержания проектных компетенций будущих педагогов, позволяющее конкретизировать их состав, определить ключевые компоненты.

Опираясь на исследования психики человека (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), идеи о психологической структуре компетентности (И. А. Коваленко, Н. В. Кузьмина), положения компетентностного подхода к профессионально-образовательной подготовке в вузе (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя), технологию конструирования компетенций (А. В. Хуторской) в структуре профессиональной компетентности выделяют мотивационно-регуляторный, когнитивный, операционально-практический и рефлексивный компоненты, определяющие успешность интеграции внутренних и внешних условий для решения задач профессионального роста и развития личности и отражающие результаты реализации ее потенциальных возможностей в системе высшего профессионального образования. При этом в отношении формируемых проектных умений, действий и деятельности в целом необходимо соблюдение главных психолого-педагогических принципов: переход от простого к сложному, постепенное увеличение степени самостоятельности и уровней сложности, что предполагает взаимосвязь и взаимодействие знаний, способностей и качеств, проявляющихся в процессе практического применения умений и навыков в главных сферах профессиональной деятельности.

Научное обоснование и структурирование проектной компетенции отражают глубокий вклад целого ряда исследователей, которые изучили особенности проектной деятельности и профессиональной подготовки педагога. Значимое место в исследованиях занимают работы ученых, определивших структуру проектной компетенции. Уточняя суть проектной компетенции, А. В. Хуторской обращается к технологии конструирования компетенций, рассматривая их как системное объединение знаний, навыков, умений и личностных качеств. Технология конструирования компетенций становится базовым инструментом развития профессиональной компетентности, подчеркивая значимость интеграции знаний и практических навыков в проектной деятельности [25].

О. Л. Чуланова и соавт., опираясь на кластерный подход, включили в структуру такие ключевые компоненты, как мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный в качестве основы для формирования профессиональной готовности педагога к созданию и реализации образовательных проектов [26].

Е. В. Пикалова и Ю. А. Шершнева также выделили в составе проектной компетенции структурные элементы, подчеркивающие ее многогранный характер: мотивационно-ценностный компонент, обеспечивающий устойчивую мотивацию к проектной деятельности; когнитивный компонент, включающий совокупность знаний, необходимых для эффективного решения задач; деятельностный компонент, связанный с операциональной реализацией проектов; рефлексивно-оценочный компонент, выступающий основой самоанализа проделанной работы [27].

Структура проектной компетенции педагога – это многоуровневое и комплексное образование, которое отражает все аспекты профессионального становления специалиста. Каждый компонент играет важную роль в формировании умений и навыков, необходимых для разработки и реализации образовательных проектов. Структура проектной компетенции отражает целостный подход к профессиональной подготовке педагога и включает взаимосвязанные компоненты, способствующие не только профессиональному росту, но и интеграции знаний, умений и личностных качеств в образовательной практике.

На основании исследований мы пришли к выводу, что проектная деятельность обеспечивает комплексное, целостное развитие личности будущего педагога и органически сочетает мотивационный, когнитивный, организационно-деятельностный и оценочный компоненты.

Мотивационный компонент основывается на создании внутренней потребности у студентов к участию в проектной деятельности и включает личностные ценности, установки и мотивацию к проектной деятельности как к значимой сфере профессионального

становления педагога. На этом этапе важно сформировать у будущих педагогов осознание значимости проектной деятельности как важного аспекта их будущей профессиональной деятельности, а также понимание актуальности проектных методов для решения образовательных и социальных задач. Мотивация усиливается через демонстрацию успешных практик проектной деятельности, включение студентов в обсуждение реальных профессиональных проблем, а также предоставление возможности проявить инициативу и творческий подход. Особое внимание уделяется диагностике индивидуальных образовательных интересов студентов, стимулируется раскрытие личностного потенциала, формируется позиция активного субъекта, включенного в образовательное пространство университета. На данном этапе важны педагогическая поддержка, эмоциональное вовлечение, создание ситуации успеха и формирование положительного отношения к групповым и междисциплинарным формам взаимодействия. Этот компонент включает внутреннюю мотивацию студентов к проектной деятельности и способность организовать свои действия с ориентацией на достижение социально и образовательно значимых целей.

Когнитивный компонент определяет теоретическую и методическую базу для развития проектных компетенций и включает знания, которые необходимы для проектирования и реализации проектов. Он включает освоение теоретических знаний по основам педагогики, психологии, теории и методики проектирования, знание современных подходов к разработке и реализации проектов. Особое внимание уделяется изучению принципов организации проектной деятельности, этапов проектирования, методов работы в команде, коммуникации и управления временем. Студенты знакомятся с актуальными технологиями и цифровыми инструментами (например, сервисы совместной работы, презентационные и аналитические платформы), а также с примерами успешных образовательных, исследовательских и социальных проектов. Данный компонент предполагает формирование

умений выявлять проблемы, формулировать цели и задачи, планировать проект и обеспечивать его реализацию на основе имеющихся знаний и современных требований к образовательному процессу.

Организационно-деятельностный компонент отвечает за структурирование и реализацию проектной деятельности в образовательном процессе и связан с практическими умениями и навыками, определяющими успешную реализацию проектов. На этом этапе предусматривается широкая вариативность форм и методов: групповые и индивидуальные проекты, учебно-исследовательские задания, кейс-стади, тренинги, деловые игры и моделирование профессиональных ситуаций. Студенты включаются в предметные, междисциплинарные и межкафедрские проекты, интегрированные с образовательной и производственной практикой в школах, детских садах и других образовательных учреждениях. В организациях-партнерах вуза студенты могут реализовывать проекты, что усиливает социальную значимость результатов их деятельности. Важным элементом также являются семинары по самоорганизации и эффективному взаимодействию в команде, развитие навыков управления проектом, конфликтологии, презентационной деятельности. Этот компонент определяет способность студентов к постановке и реализации проектов, предполагающих внедрение инновационных решений.

Оценочный компонент обеспечивает качественную обратную связь, выступает индикатором внутренней установки обучающихся, что служит стимулом для постоянного самоанализа и целенаправленного развития личностных качеств. Презентация и защита результатов проектной работы способствуют осмыслению приобретенного опыта [28]. Данный компонент реализуется через различные формы: текущий и итоговый мониторинг (в том числе самооценка и взаимная оценка в команде), проведение публичных защит и презентаций проектов, ведение собственного проектного портфолио, а также рефлексию. Особое значение придается совместному обсуждению

трудностей, определению дальнейших шагов по развитию компетенций и индивидуальных стратегий профессионального развития.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ позволяет рассматривать проектные компетенции будущих педагогов как интегративный комплекс, включающий мотивационно-ценностные основания, когнитивную (теоретико-методическую) подготовленность, организационно-деятельностные умения реализации проектов и развитую рефлексивно-оценочную составляющую. Проектная деятельность при этом выступает не только образовательной технологией, но и средой профессионального становления, в которой формируются метаумения XXI в. (критическое мышление, коммуни-

кация, командная работа, самоорганизация и способность к саморазвитию). Развитие проектных компетенций требует системной организации подготовки: согласования содержания с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, включения учебно-творческих проектов как формы мониторинга и опоры на интегративную образовательную среду, поддерживающую субъектность обучающихся.

Теоретическая модель может служить основой для создания методических рекомендаций по организации проектной работы в педагогических вузах. Полученные результаты открывают перспективы для межвузовского сотрудничества по апробации и совершенствованию системы подготовки будущих педагогов в условиях проектной деятельности.

### Список источников

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.
2. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 28.12.2025).
3. Мишин И. Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 4. С. 66–75.
4. Мухатаева Д. И. Социально-педагогическое сопровождение процесса формирования проектной компетентности студентов в системе университетского образования : дис. ... д-ра филос. наук. Алматы, 2018. 189 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (с изм. и доп. от 26.11.2020 № 1456). URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 03.12.2025).
6. Проекты ФГОС ВО – 4. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/31> (дата обращения: 28.12.2025).
7. Ваганова О. И., Гладкова М. Н., Трутанова А. В. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 3. С. 51–54.
8. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Изд. центр «Академия», 2010. С. 193–200.

### References

1. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Moscow: Issled. tsentr. probl. kachestva podgot. spetsialistov; 2004. 38 p. (In Russ.).
2. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (accessed: 28.12.2025). (In Russ.).
3. Mishin I. N. Problems of the formation of universal and professional competences in the FSES HE 3++ and the ways of their solutions. *Higher Education in Russia*. 2018;27(4):66–75. (In Russ.).
4. Mukhataeva D. I. Sotsialno-pedagogicheskoe soprovozhdenie protsesssa formirovaniya proektnoy kompetentnosti studentov v sisteme universitetskogo obrazovaniya. Doctoral Thesis (Philosophy). Almaty; 2018. 189 p. (In Russ.).
5. On approval of the Federal State Educational Standard of higher education: Bachelor's degree in the field of training 44.03.01. Pedagogical education (as amended and supplemented on November 26, 2020, No. 1456). URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf) (accessed: 03.12.2025). (In Russ.).
6. Proekty FGOS VO – 4. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/31> (accessed: 28.12.2025). (In Russ.).
7. Vaganova O. I., Gladkova M. N., Trutanova A. V. Formation of project competence of future bachelors in the university. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2017;6(3):51–54. (In Russ.).
8. Polat E. S. Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa. In: *Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya*. Moscow: Izd. tsentr “Akademiya”; 2010. p. 193–200. (In Russ.).

9. Филимонюк Л. А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Махачкала, 2008. 41 с.
10. Иванова Л. В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя // Наукоедение. 2014. № 4.
11. Матяш Н. В., Володина Ю. А. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования. 2011. № 3.
12. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М. : Знание, 1989. 75 с.
13. Бондаревская Р. С. Становление проектной деятельности педагога на основе акмеологического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 23 с.
14. Жигалова И. А., Баканов А. А. К вопросу о формировании универсальных проектных компетенций в подготовке инженерных кадров // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 3. С. 123–128.
15. Удина Е. Н., Червинская О. Ю. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетенции студентов педагогического вуза // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 61–14. С. 34–38. <https://doi.org/10.18411/lj-05-2020-313>.
16. Федорова О. В. Формирование компетенций проектной деятельности в соответствии с профессиональными стандартами у студентов факультета информационных технологий вуза // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19, № 1. С. 476–483.
17. Борисова Ю. Н. Практика применения культурологии для формирования проектных компетенций у студентов вуза (на материале подготовки инженеров-архитекторов) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4. С. 254–257.
18. Галушинская Ю. О., Рюмина Ю. Н. К вопросу формирования проектных компетенций студентов педагогического вуза в процессе педагогического сопровождения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–4. С. 105–108.
19. Михайлов А. А., Воробьев О. В. О сущности понятия проектная компетенция будущих учителей технологии // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2013. № 89. С. 1426–1435.
20. Зайцева С. А., Смирнов П. В. Формирование проектной компетентности бакалавров педагогического направления подготовки средствами специальных информационных дисциплин // Мир Науки. Педагогика и психология. 2017. Т. 5, № 1.
21. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002. 394 с.
9. Filimonyuk L. A. Formirovanie proektnoy kultury pedagoga v protsesse professionalnoy podgotovki. Extended abstract of Doctoral Thesis (Pedagogy). Makhachkala; 2008. 41 p. (In Russ.).
10. Ivanova L. V. Proektnaya deyatel'nost kak osnova razvitiya proektnoy kompetentnosti uchitelya. *Naukovedenie*. 2014;(4). (In Russ.).
11. Matyash N. V., Volodina Yu. A. Metodika otsenki proektnoy kompetentnosti studentov. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2011;(3). (In Russ.).
12. Klarin M. V. Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom protsesse. Analiz zarubezhnogo opyta. Moscow: Znanie; 1989. 75 p. (In Russ.).
13. Bondarevskaya R. S. Stanovlenie proektnoy deyatel'nosti pedagoga na osnove akmeologicheskogo podkhoda. Extended abstract of Cand. Sci. Thesis (Pedagogy). St. Petersburg; 2011. 23 p. (In Russ.).
14. Zhigalova I., Bakanov A. Revising the formation of a universal project competencies in the training of engineers. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2019;(3):123–128. (In Russ.).
15. Udina E. N., Chervinskaya O. Yu. Proektnaya deyatel'nost kak sredstvo formirovaniya professionalnoy kompetentsii studentov pedagogicheskogo vuza. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2020;(61–14):34–38. <https://doi.org/10.18411/lj-05-2020-313>. (In Russ.).
16. Fedorova O. V. Formirovanie kompetentsiy proektnoy deyatel'nosti v sootvetstviy s professionalnymi standartami u studentov fakulteta informatsionnykh tekhnologiy vuza. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo*. 2016;19(1):476–483. (In Russ.).
17. Borisova Y. N. Practical application of culturology for developmen of project skills by students (while training architecture engintrs). *Scientific Notes of Orel State University*. 2018;(4):254–257. (In Russ.).
18. Galushchinskaya Yu. O., Ryumina Yu. N. K voprosu formirovaniya proektnykh kompetentsiy studentov pedagogicheskogo vuza v protsesse pedagogicheskogo soprovozhdeniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019;(65–4):105–108. (In Russ.).
19. Mikhaylov A. A., Vorobev O. V. O sushchnosti ponyatiya proektnaya kompetentsiya budushchikh uchiteley tekhnologii. *Politematicheskii setevoy elektronnyy nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2013;(89):1426–1435. (In Russ.).
20. Zaytseva S. A., Smirnov P. V. Forming competence in project of bachelors of the pedagogical direction of preparation by means of special information disciplines. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2017;5(1). (In Russ.).
21. Raven J. Competence in modern society: Its identification, development and release. Trans. Moscow: Kogito-Tsentr; 2002. 394 p. (In Russ.).
22. Heckman J. J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. 2012;19(4):451–464.

22. Heckman J. J., Kautz T. Hard evidence on soft skills // *Labour Economics*. 2012. Vol. 19, no. 4. P. 451–464.
23. Сазанова А. В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» // *Психология, социология и педагогика*. 2012. № 6. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (дата обращения: 28.12.2025).
24. Муравьева Г. Е. Проектирование образовательного процесса в школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2003. 39 с.
25. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. М. : Изд-во «Эйдос» ; Изд-во Института образования человека, 2013. 73 с.
26. Чуланова О. Л., Куприянова Е. В., Чуланов Д. В. и др. Проектные компетенции персонала в условиях BANI-мира: операционализация, подходы бизнеса и образовательной среды к формированию и развитию // *Вестник евразийской науки*. 2022. Т. 14, № 4. URL: <https://esj.today/PDF/30ECVN422.pdf> (дата обращения: 28.12.2025).
27. Пикалова А. А., Шершнева В. А. Сущность и содержание проектной компетентности как предмет педагогического анализа // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN619.pdf> (дата обращения: 28.12.2025).
28. Павлов А. К. Проектное обучение – современная педагогическая технология. СПб. – Петрозаводск : Изд. центр «МПА», 2019. 82 с.
23. Sazanova A. V. Genezis i sushchnost ponyatiya “proektnaya deyatel’nost’”. *Psychology, Sociology and Pedagogy*. 2012;(6). URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (accessed: 28.12.2025). (In Russ.).
24. Muraveva G. E. Proektirovanie obrazovatel’nogo protsessa v shkole. Extended abstract of Doctoral Thesis (Pedagogy). Yaroslavl; 2003. 39 p. (In Russ.).
25. Khutorskoy A. V. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii. Moscow: Izd-vo “Eydos”; Izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka; 2013. 73 p. (In Russ.).
26. Chulanova O. L., Kupriyanova E. V., Chulanov D. V. et al. Project competencies of personnel in the conditions of the BANI-world: Operationalization, business and educational environment approaches to formation and development. *The Eurasian Scientific Journal*. 2022;14(4). URL: <https://esj.today/PDF/30ECVN422.pdf> (accessed: 28.12.2025). (In Russ.).
27. Pikalova A. A., Shershneva V. A. The essence and content of project competence as a subject of pedagogical analysis. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019;(6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN619.pdf> (accessed: 28.12.2025). (In Russ.).
28. Pavlov A. K. Proektnoe obuchenie – sovremennaya pedagogicheskaya tekhnologiya. St. Petersburg, Petrozavodsk: Izd. tsentr “MPA”; 2019. 82 p. (In Russ.).

#### Информация об авторе

**О. Ю. Муллер** – кандидат педагогических наук, доцент;  
<https://orcid.org/0000-0002-8938-5386>,  
[olga\\_megion@mail.ru](mailto:olga_megion@mail.ru)

#### About the author

**O. Yu. Muller** – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent;  
<https://orcid.org/0000-0002-8938-5386>,  
[olga\\_megion@mail.ru](mailto:olga_megion@mail.ru)

Научная статья

УДК 378.147.091.313:004.8

<https://doi.org/10.35266/2949-3455-2026-1-10>



## Роль технологий искусственного интеллекта в развитии культуры самообразовательной деятельности студентов в процессе изучения иностранных языков

Юлия Павловна Поспелова<sup>1</sup>, Анастасия Викторовна Фахрутдинова<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

<sup>2</sup>Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

**Аннотация.** Цифровая трансформация образования предопределяет изменение подходов к организации самостоятельной работы студентов. Данная статья исследует, как технологии на основе искусственного интеллекта становятся катализатором формирования и развития культуры самообразования на примере изучения иностранных языков. Анализируются ключевые механизмы влияния искусственного интеллекта – персонализация учебных траекторий, интеллектуальная обратная связь, геймификация и создание иммерсивных практических сред. Особое внимание уделяется развитию учебной автономии, метакогнитивных навыков и внутренней мотивации студентов. Научная новизна статьи заключается в систематизации и описании технологий искусственного интеллекта, которые позволяют создавать условия для развития самообразовательной деятельности студентов в процессе изучения иностранных языков. Практическая значимость заключается в составлении списка технологий искусственного интеллекта, которые преподаватели могут рекомендовать студентам для самообразовательной деятельности и применять в своей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** самообразование, искусственный интеллект в образовании, технологии искусственного интеллекта, нейросети в образовании, цифровая трансформация образования, иностранные языки, адаптивное обучение

**Шифр специальности:** 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

**Для цитирования:** Поспелова Ю. П., Фахрутдинова А. В. Роль технологий искусственного интеллекта в развитии культуры самообразовательной деятельности студентов в процессе изучения иностранных языков // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 1. С. 97–103. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-10>.

Original article

## Artificial intelligence in development of student self-education in foreign languages learning

Julia P. Pospelova<sup>1</sup>, Anastasia V. Fakhrutdinova<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

<sup>2</sup>Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

**Abstract.** Education digitalization determines the approaches to organization of students' independent study. The paper considers artificial intelligence (AI) technologies as the driver of self-education development in foreign languages learning. The authors analyze the following main areas of AI implementation: individual educational trajectories personification, AI-generated feedback, gamification, and virtual reality use in immersive language practice. Special attention is paid to improving the learner's autonomy and metacognitive skills, as well as boosting students' self-motivation. The scientific novelty is the systematization and description of artificial intelligence technologies, which enable self-education promotion in language learning. The practical significance lies in the listed artificial intelligence technologies, which can be applied by tutors in the teaching process and students in independent study.

**Keywords:** self-education, artificial intelligence in education, artificial intelligence technologies, neural networks in education, education digitalization, foreign languages, adaptive learning

**Code:** 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

**For citation:** Pospelova Ju. P., Fakhrutdinova A. V. Artificial intelligence in development of student self-education in foreign languages learning. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(1):97–103. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-1-10>.

## ВВЕДЕНИЕ

Постоянно обновляющиеся и совершенствующиеся технологии обработки и генерирования информации ведут к пониманию того, что цифровая трансформация общества становится объективной реальностью. Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в жизнь современного человека оказывает влияние на все сферы его жизни, включая и образовательную сферу, где этот инструмент повсеместно используется для решения все большего количества целей и задач. В дорожной карте развития сквозной цифровой технологии «Нейротехнологии и искусственный интеллект» [1] образование выделено как ключевой стратегический приоритет для обеспечения страны кадрами и достижения технологического суверенитета. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании ставит перед профессорско-преподавательским составом новые вызовы [2, с. 179]. Кроме того, как отмечают исследователи, «глобальные цифровые технологии со временем становятся трансграничными, и их успешное освоение зависит от развития человека как субъекта информационной и образовательной деятельности, в различных контекстах коммуникаций» [3, с. 126]. Технологии ИИ используются как ресурс трансформации образовательных практик, что влияет на возникновение критической необходимости постепенного интегрирования технологий ИИ в систему образования.

Перенос парадигмы от модели трансляции знаний к модели формирования у студентов способности к непрерывному, осознанному самообразованию подразумевает лаконичное сочетание множественных образовательных технологий и потенциала ИИ. Этот процесс тесно связан с развитием у участников образовательного процесса от-

ветственности за целеполагание, выбор стратегий и рефлексию [4, с. 678].

Современное построение самообразовательной деятельности подразумевает активное обращение к искусственному интеллекту для формирования принципиально новой экосистемы самостоятельной работы [5, с. 281]. Обращение к ресурсам ИИ от адаптивных тренажеров до диалоговых агентов предлагает новый арсенал средств, когда студент выступает активным субъектом, проектирующим свое обучение. Технологии ИИ перестают быть просто вспомогательными инструментами; они эволюционируют и выступают в качестве интеллектуальных партнеров, способных полностью трансформировать самообразовательную деятельность студента за счет построения динамичных, персонализированных образовательных траекторий с помощью цифровых инструментов, выступающих катализатором пересмотра самой парадигмы самостоятельной работы студента.

Цель данной статьи – проанализировать, как потенциал внедрения ИИ-инструментов влияет на развитие культуры самообразования студентов при изучении иностранных языков, а именно на развитие учебной автономии, формирование метакогнитивных навыков, поддержку внутренней мотивации и преодоление традиционных барьеров самостоятельной работы. Научная новизна исследования заключается в синтезе дидактического и технологического аспектов этого влияния, а также в критическом осмыслении возникающих рисков.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Научные подходы и модели развития самостоятельности и познавательной деятельности в разное время были исследованы многими педагогами и психологами. Интерес

представляют работы, где представлены идеи субъектной значимости студента в организации самостоятельной деятельности [2, 6] системности при изучении и планировании занятий [5, 7] понятия упорядоченной организации самостоятельной деятельности обучаемых [8, 9].

В основу исследования также легли методы теоретического анализа и анализа научной литературы, обзора современных образовательных практик и технологических решений в области EdTech, результаты апробации ИИ-платформ (например, адаптивный тренажер МГУ), анализ функциональных возможностей массовых и нишевых приложений (Duolingo, Sonix, Grammarly, MemorAI и др.). Значительное внимание уделялось работам, рассматривающим интеграцию адаптивных тренажеров и конструкторов образовательной стратегии, универсальных систем-агрегаторов и геймификации в цифровую среду.

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Проанализировав ряд научных работ и опыт ведущих вузов России, мы пришли к выводу, что уже проведена серия исследований, посвященных познавательной самостоятельности студентов и использованию различных техник и технологий достижения этой цели. Ученые определяют понятие «познавательная самостоятельность» как многогранный термин, и многие авторы сходятся во мнении, что самостоятельная личность обладает ответственностью за результаты своего обучения, набором различных методов и техник для развития своей познавательной самостоятельности.

В современные учебные программы включают специально отведенное время для выполнения обучающимися серии заданий, которые те выполняют без постоянного контроля и участия преподавателя. Самостоятельная работа подразумевает достижение поставленных целей за счет выполнения определенного алгоритма при решении задач. От студентов требуется как когнитивное, так и физическое усилие для того, чтобы работа была выполнена в срок. Преподавателю важно учитывать,

что выполнение упражнений, проектов, отработка материала и творческих заданий предлагаемых для самостоятельного выполнения должно отвечать определенным требованиям (самостоятельность выполнения, законченность и глубина проекта, компетентность автора в исследуемой теме, практическая значимость проекта и его новизна, а также собственный анализ и выводы автора), соответствовать возможностям обучающихся, их уровню знаний и степени развития культуры самообразовательной деятельности.

Как отмечают Н. В. Чичерина и соавт., ИИ позволяет персонализировать образовательный процесс, оптимизировать содержание, формы и темп обучения на основе обратной связи в реальном времени [3, с. 125].

Для этого потенциал ИИ не оценим. На начальном этапе: изучение нового материала – сбор и обзор информации (использование различных чатов и изменение промтов); закрепление ранее изученного (отработка на платформах, с помощью нейросетей, конструкторов учебного контента), применение полученного знания в новой ситуации при решении каких-либо профессионально значимых или лично значимых задач (нейросети и адаптивные платформы создают такие условия и ситуации). Далее добавляются творческие задания, направленные на применение изученного материала в новых ситуациях (с помощью универсальных систем агрегаторов студенты накапливают материал, анализируют его, творчески модифицируют и создают новые проекты); и наконец на продвинутом этапе задания не просто усложняются, но требуют серьезной поисковой и аналитической работы. При этом существуют риски оценки, к которым можно отнести: этические риски (подразумевающие излишнюю алгоритмизацию) и проблему «галлюцинаций» ИИ. Для этого важен систематический поэтапный «человеческий» мониторинг достижений. Для развития культуры самообразования обучающихся при обращении к ИИ в процессе изучения иностранного языка преподаватель должен четко алгоритмизировать самостоятельную работу студентов.

В первую очередь студентам важно понимать цель выполняемого задания, обучающийся должен уметь использовать механизмы достижения поставленной задачи, в рамках нашего исследования речь может идти о знакомстве в первую очередь с современными ИИ-технологиями и их функциями.

Преподаватель должен детально рассказать о каждой из применяемых технологий и способах их использования в будущем. Подбор ИИ-технологий позволяет корректировать составленный персональный план самообучения на основе развития самодисциплины, аналитических, организационных и творческих способностей.

Обучающийся после прохождения ряда тренировок и выполнения тестовых заданий (например, с помощью конструкторов учебного контента MemogAI, Twee), во время аудиторной работы обретает набор навыков, которые позволят ему выполнить впоследствии задания. Результат выполненного задания должен быть понятен и объясним с точки зрения корректности и правильности выполнения, одновременно и студент должен осознавать, как это способствует его личностному росту.

Преподаватель при организации образовательной самостоятельной и экстракаррикулярной деятельности студентов с учетом обращения к ИИ должен прибегать к различным группам предлагаемых им и ИИ-технологий: общегуманистическим, процессуальным (информационно-познавательным, проектирования, продуктивного творчества; дифференцированным; личностным, когнитивно-ориентированным, направленным на развитие культуры самообразования студента [10, с. 82].

В ходе работы нами проанализирован ряд последних технологий ИИ (адаптивных платформ, конструкторов учебного контента, аналитических инструментов письма и речи, нейросетей, диалоговых ботов и ассистентов-агрегаторов), выполняемые ими функции и задачи. Ниже приведем составленный нами список технологий искусственного интеллекта с учетом типов, задач и техник самообразовательной деятельности, которые они способны развивать.

Современные ИИ-алгоритмы способны анализировать множество данных о студенте: текущий уровень владения языком, скорость прогресса, типичные ошибки, схемы мышления и даже интересы. На этой основе система строит уникальную образовательную траекторию, динамически подбирая материал и упражнения. Это превращает студента из пассивного исполнителя заданий в активного архитектора своего обучения, который может управлять параметрами процесса: может выбирать темы, сложность заданий для отработки, приоритетные навыки, которые он хочет в данный момент развить или приобрести. Как подчеркивается в исследованиях, «персонализация, то есть построение индивидуальной траектории овладения иностранным языком с учетом как когнитивных, так и эмоционально-мотивационных характеристик ученика» является ключевым принципом приведенных алгоритмов [3]. Таким образом технологии, описываемые ниже, способствуют развитию самостоятельной самообразовательной деятельности студента, его когнитивных способностей и мотивации к самосовершенствованию.

Адаптивные платформы и тренажеры (Duolingo, Quizlet, адаптивный тренажер МГУ) предлагают персонализированный учебный план, автоматическую адаптацию сложности, подбор заданий для отработки под конкретные задачи, цели и интересы студентов. Таким образом они помогают студентам формировать учебные привычки, например заниматься каждый день определенное количество времени, выполнять ряд задач, также позволяют избегать хаотичности в процессе обучения, способствуют структурированию процесса обучения.

Конструкторы учебного контента (MemogAI, Twee) также способны активизировать построение знаний в соответствии с личными интересами или поставленными целями, заданием, которое дал преподаватель, указал на те сферы знаний, которые, например, преобладают у студента и нужно самостоятельно поработать над ними. Данные технологии создают упражнения на заданные темы, что

позволяет студентам лучше запомнить материал после экстракарикулярной практики и отработки.

Исторически одним из основных недостатков самообразовательной деятельности был дефицит оперативной и объективной обратной связи. ИИ-технологии преодолевают этот недостаток, предоставляя моментальную оценку письменной речи (стилистика, грамматика, структура), устной речи и произношения (сравнение с эталоном, коррекция артикуляции), смыслового понимания в ходе диалога с чат-ботом. Такая обратная связь способствует развитию метакогнитивных навыков – студент учится самостоятельно анализировать ошибки, выявлять пробелы и осознанно выбирать стратегии для их устранения, что составляет ядро зрелой культуры самообразования.

Инструменты анализа речи и письма (Grammarly, Speechling) дают детальную обратную связь по таким аспектам изучаемого языка, как произношение, грамматика, стиль письма и речи. Таким образом они развивают навыки самокоррекции, углубленное понимание норм и стилей письма и речи. Нейросети вроде Grammarly или LanguageTool анализируют текст, указывают на орфографические, грамматические и стилистические ошибки, предлагая обоснования исправлений, что способствует обучению и лучшему запоминанию словосочетаний и грамматических конструкций. При четкой формулировке заданий педагогом студенты могут отрабатывать различные стили письма и общения, в том числе в профессиональной сфере.

Универсальные ассистенты-агрегаторы (Copilot, Claude) помогают развивать у студентов умение работать с информацией, анализировать ее и критически осмысливать. Эти ассистенты предоставляют доступ к аутентичным материалам, помогают с переводом в конкретных контекстах и объясняют правила и нормы.

Сервисы типа ELSA Speak анализируют речь пользователя, дают обратную связь по произношению и интонации, выступая в роли персонального фонетического тренажера.

DeepL и Reverso Context обеспечивают перевод с учетом контекста, демонстрируя тонкие оттенки значений слов и примеры их употребления. Это выходит далеко за рамки простого словарного перевода.

ИИ-технологии также усиливают потенциал геймификации, адаптируя игровые механики под конкретного пользователя. Система подбирает тип заданий, частоту напоминаний и вид вознаграждений на основе данных об вовлеченности. Исследования подтверждают, что «геймификация в образовании значительно повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся, особенно в электронных средах, и помогает преодолеть тревожность при изучении иностранных языков» [11, с. 63]. Целями внедрения геймификации являются создание высокой мотивации, комфортной среды и повышение успеваемости [12].

Виртуальное пространство позволяет создавать иммерсивную и безопасную среду для практики и развития навыков общения на иностранном языке. ИИ-технологии помогают снимать психологический барьер страха ошибки, предоставляя бесконечное поле для коммуникативной практики. Студенты могут вести диалоги на любые темы с виртуальным собеседником, проигрывать стрессовые сценарии (собеседование, презентация). Это формирует безопасную среду для экспериментов, что критически важно для развития уверенности и речевых навыков.

Диалоговые боты и виртуальные репетиторы (ChatGPT, Character.AI) предлагают разговорную практику в смоделированных ситуациях. С их помощью студент может преодолеть языковой барьер, вывести в речь выученный материал и развить навыки спонтанной речи. Это «комбайны», способные выполнять широкий спектр задач: от объяснения грамматических правил и генерации диалогов до создания планов обучения и проверки письменных работ. Их ключевая особенность – способность поддерживать контекстный диалог, что позволяет студенту уточнять непонятные моменты, углубляясь в тему.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Искусственный интеллект доказал свою роль квалифицированного помощника в развитии культуры самообразования, трансформируя студента в субъекта обучения, создающего свою образовательную траекторию. Через персонализацию, мгновенную обратную связь и геймификацию ИИ-технологии способствуют развитию учебной автономии, метакогнитивных навыков и внутренней мотивации.

Однако эта трансформация самообразовательной деятельности требует осознанного подхода как со стороны педагога, так и самих студентов. Будущее эффективного самообразования лежит не в пассивном следовании алгоритмам, а в стратегической гибридной модели. Технологии искусственного интеллекта – это эффективный инструмент и метод развития самообразовательной деятельности, но не замена преподавателя. Технологии способны действовать по заданным алгоритмам и не способны включать в них культурологические аспекты, эмоциональную окраску и т. д. В этой гибридной модели:

1) ИИ выступает интеллектуальным партнером и инструментом для отработки навыков письма, говорения, чтения, аудирования, получения практики и индивидуально ориентированной поддержки;

2) сотрудничество преподавателя и студента включает в себя такие функции, как системное целеполагание, развитие коммуникативных, аналитических и критических навыков, культурное содействие и эмоционально-ценностную поддержку со стороны преподавателя;

3) главной компетенцией студента становится критическая цифровая дидактика – способность осознанно выбирать, комбинировать и эффективно использовать ИИ-инструменты для решения конкретных учебных задач, сохраняя аналитическую позицию и ответственность за результаты образовательной деятельности.

Таким образом, ИИ-технологии не заменяют традиционные способы развития культуры самообразования у студентов, а помогают преподавателям стимулировать студентов экстракаррикулярно развивать те или иные навыки при изучении иностранных языков.

## Список источников

1. Об утверждении Национального плана («дорожной карты») развития конкуренции в Российской Федерации на 2021–2025 годы : распоряжение Правительства РФ от 02.09.2021 № 2424-р (ред. от 28.03.2025). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
2. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
3. Фахрутдинова А. В., Мухаметзянова Ф. Г. Человек в цифровом информационном и образовательном пространстве: истоки и реалии // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория инновационная практика. Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера : материалы X Всерос. науч.-практич. конф., 26 ноября 2021 г., г. Владимир. Владимир : Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2021. С. 124–129.
4. Ульянова Н. В., Ходакова А. Г., Щукина И. В. Развитие автономии при подготовке учителей английского языка посредством Интернет-технологий // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19, № 2. С. 662–685.

## References

1. On approval of the National plan (“the roadmap”) for the competition development in the Russian Federation for 2021–2025: Executive Order of the Government of the Russian Federation of September 2, 2021, No. 2424-r (as amended on March 28, 2025). Accessed through Law assistance system “Consultant Plus”. (In Russ.).
2. Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v shkole. Moscow: Prosveshchenie; 1991. 287 p. (In Russ.).
3. Fakhrutdinova A. V., Mukhametzyanova F. G. A person in the digital information and educational space: Origins and realities. In: *Proceedings of the 10th All-Russian Research-to-Practice Conference “Subjektно-orientirovanny obrazovatelnyy protsess: Istoriya, teoriya, innovatsionnaya praktika. Pedagogicheskie chteniya pamyati I. Ya. Lerner”*, November 26, 2021, Vladimir. Vladimir: Vladimir State University; 2021. p. 124–129. (In Russ.).
4. Ulyanova N. V., Khodakova A. G., Shchukina I. V. Razvitiye avtonomii pri podgotovke uchiteley angliyskogo yazyka posredstvom Internet-tekhnologiy. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo*. 2016;19(2):662–685. (In Russ.).
5. Chicherina N. V., Zharkynbekova Sh. K., Azamatova A. Kh. et al. Optimization of adaptive language

5. Чичерина Н. В., Жаркынбекова Ш. К., Азаматова А. Х. и др. Оптимизация адаптивного обучения языку с использованием искусственного интеллекта // *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University Philological Series*. 2024. № 3. С. 279–290. <https://doi.org/10.59102/kufil/2024/iss3pp279-290>.
6. Грецова Г. Я., Циулина М. В., Фахрутдинова А. В. Инновационные виды педагогического сопровождения самостоятельной работы обучающихся в информационно-образовательной среде // *Вестник Томского государственного университета*. 2023. № 489. С. 173–180.
7. Фролова Г. М. Учет возможностей педагогического взаимодействия при планировании учебных // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2022. № 3. С. 94–99.
8. Терских Т. Ф. Самостоятельная работа как одна из действенных форм интенсивного обучения иностранных учащихся // *Проблемы современного образования*. 2024. Т. 5, № 9. С. 50–54.
9. Воронцова Ю. А., Хорошко Е. Ю. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности обучающихся (на примере учебной дисциплины «Русский язык в профессиональной деятельности») // *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2023. № 4. С. 141–144.
10. Пospelova Ю. П., Камалева А. Р., Фахрутдинова А. В. Современные тренды самообразования в высшей школе по овладению иностранными языками. Казань : Отечество, 2023. 204 с.
11. Кошелева Е. А. Геймификация в образовании: перспективы развития // *Universum: психология и образование*. 2025. № 1. С. 37–39.
12. Курмашева М. Б., Жорабекова А. Н., Желдибаева Р. С. и др. Готовность будущих учителей иностранного языка к цифровому адаптивному обучению // *Journal of Educational Sciences*. 2025. Т. 84, № 3. С. 40–51. <https://doi.org/10.26577/JES20258434>.
- learning using artificial intelligence. *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University Philological Series*. 2024;(3):279–290. <https://doi.org/10.59102/kufil/2024/iss3pp279-290>.
6. Grevtseva G. Ya., Tsiulina M. V., Fakhrutdinova A. V. Innovative types of pedagogical support for students' self-organized work in a digital educational environment. *Tomsk State University Journal*. 2023;(489):173–180. (In Russ.).
7. Frolova G. M. Teacher-student interaction and lesson planning. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*. 2022;(3):94–99.
8. Terskikh T. F. Independent work as one of the effective forms of intensive education for foreign students. *Pedagogical Education*. 2024;5(9):50–54. (In Russ.).
9. Vorontsova Yu. A., Khoroshko E. Yu. Individual work as a type of educational activity of students (on the example of the academic discipline “Russian language in professional activities”). *Vestnik of the Kaliningrad Branch of the Saint-Petersburg University of the Ministry of the Interior of Russia*. 2023;(4):141–144. (In Russ.).
10. Pospelova Yu. P., Kamaleeva A. R., Fakhrutdinova A. V. Sovremennye trendy samoobrazovaniya v vysshey shkole (po ovladeniyu inostrannymi yazykami). Kazan: Otechestvo; 2023. 204 p. (In Russ.).
11. Kosheleva E. A. Gamification in education: Development prospects. *Universum: Psikhologiya i obrazovanie*. 2025;(1):37–39. (In Russ.).
12. Kurmasheva M. B., Zhorabekova A. N., Zheldibayeva R. S. et al. Readiness of prospective foreign language teachers to digital adaptive learning. *Journal of Educational Sciences*. 2025;84(3):40–51. <https://doi.org/10.26577/JES20258434>. (In Russ.).

#### Информация об авторах

**Ю. П. Пospelova** – кандидат педагогических наук, доцент;

<https://orcid.org/0000-0001-8188-0289>,  
[jpospelova@mail.ru](mailto:jpospelova@mail.ru)

**А. В. Фахрутдинова** – доктор педагогических наук, профессор;

<https://orcid.org/0000-0001-7872-7507>,  
[avfach@mail.ru](mailto:avfach@mail.ru)

#### About the authors

**Ju. P. Pospelova** – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent;

<https://orcid.org/0000-0001-8188-0289>,  
[jpospelova@mail.ru](mailto:jpospelova@mail.ru)

**A. V. Fakhrutdinova** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;

<https://orcid.org/0000-0001-7872-7507>,  
[avfach@mail.ru](mailto:avfach@mail.ru)