

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 16, Number 1,
2025



Russian Journal of Education and Psychology

Том 16, № 1
2025

Vol. 16, No. 1
2025

Главный редактор

Кисляков П.А. доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация)

Заместители главного редактора

Аминов Т.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

Магсумов Т.А. доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО Набережночелнинский государственный педагогический университет (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

Красноярск 2025

12+

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 16, № 1, 2025 / Vol. 16, No 1, 2025

Учредитель и издатель:

ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году

Зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство регистрации
ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.

Журнал **входит** в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, выпускаемых в РФ, в которых
должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание
ученой степени доктора и кандидата наук

Индексирование и реферирование:

РИНЦ

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

ЭБС IPRbooks

ЭБС Znanium

ЭБС Лань

Адрес редакции, издателя

и для корреспонденции:

Россия, 660127, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Founder and publisher:

Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009

The edition is registered
by the Federal Service
of Intercommunication and Mass
Media Control

Mass media registration certificate
PI № FS 77-74551,
issued December 07, 2018.

Russian Journal of Education
and Psychology is **included** in the List
of leading peer-reviewed scientific journals
and publications issued in the Russian Federation,
which should publish main scientific results
of doctor's and candidate's theses

Indexing and Abstracting:

RSCI

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

IPRbooks

Znanium

Lan²

Editorial Board Office:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk,
660127, Russian Federation

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2025

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

Белоусова Алла Константиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Дмитриева Елена Ермолаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Елианский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Марицук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

Пергаменчик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

Прохоров Александр Октябринович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Педагогические науки

Agata Cudowska – prof. dr hab., University of Białystok (Белосток, Польша);

Bădicu Georgian – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

Bohdana Richterová – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

Sofija Vrcelj – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Jasminka Zloković – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бабаян Анжела Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

Барахович Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бердичевский Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Власюк Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Зосименко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мухаметшин Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

Сатторов Абдураул Эшбекович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

Соловьев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

DOI: 0.12731/2658-4034-2025-16-1-632
УДК 37.13.8

EDN: EQTHBG



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

УМНОЕ ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ВУЗЕ (ОПЫТ КИТАЯ)

Сяоюй Ван, Янь Ли, Цзин Янь

Аннотация

Обоснование. Новая волна революции в области информационных технологий поставила перед высшим образованием множество новых вызовов. В контексте столкновения традиционных концепций обучения и современных технологий «искусственный интеллект + обучение» появилась новая модель умного обучения. Вместе с тем интеграция технологий искусственного интеллекта в обучение породила определенные проблемы, решение которых является актуальным, и основной фактор, помогающий их решить – формирование качественного уровня преподавания в условиях использования SMART-технологий.

Цель. Данное исследование ставит целью выявление путей и способов оптимизации методов преподавания в вузах Китая при переходе на умное обучение с применением искусственного интеллекта. Ставятся задачи: проанализировать актуальные проблемы в реализации умного

обучения с использованием искусственного интеллекта в вузах; выявить на основе сравнения эмпирических и теоретических данных оптимальные пути построения умного обучения (на примере преподавания общеобразовательных предметов в Хэйхэском университете); представить направление конкретных шагов по решению возникающих в вузах проблем.

Материалы и методы. Материалами послужили научные публикации российских и китайских специалистов последних лет, а также эмпирические данные, собранные авторами в Хэйхэском университете с помощью образовательных платформ на основе искусственного интеллекта «Super Star Learning Channel» и «Wisdom Tree Network». Для анализа был выбран процесс преподавания общеобразовательных предметов в силу их направленности на формирование общего развития обучаемых, способности к нахождению в социуме, фундамента для освоения специализированных предметов. Были применены: общетеоретический анализ научной литературы с целью выявления степени изученности вопроса; эмпирические методы сбора материала, который лег в основу анализа процесса умного обучения, и в завершение был применен метод системного анализа для заключительных выводов.

Результаты. В контексте применения искусственного интеллекта, с точки зрения учебной среды, учебной модели, формирования преподавательского состава и механизма оценивания на примере анализа процесса преподавания общеобразовательных предметов в Хэйхэском университете обсуждаются практические стратегии умного обучения общеобразовательным предметам в вузах, которые призваны сделать преподавание более адресным, обучение студентов – более персонализированным, а методы управления в вузах – более научными. Подчеркивается важность для преподавателя не только объективно подходить к оценке результатов обучения, но и анализировать возникающие проблемы для решения их в практической деятельности. Приведены практические рекомендации по трансформации процесса преподавания при переходе с традиционного на умное обучение, которые, по мнению авторов, могут оптимизировать процесс обучения в целом, применительно ко всем дисциплинам.

Ключевые слова: искусственный интеллект; общеобразовательные предметы; умное обучение; умное образование; модель обучения SPOC

Для цитирования. Ван, Сяоюй, Ли, Янь, & Янь, Цзин. (2025). Умное обучение с использованием искусственного интеллекта: пути совершенствования процесса преподавания общеобразовательных предметов в вузе (опыт Китая). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 7–25. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-632>

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

SMART LEARNING USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE: WAYS TO IMPROVE THE PROCESS OF TEACHING GENERAL EDUCATION SUBJECTS IN HIGHER EDUCATION (CHINA'S EXPERIENCE)

Xiaoyu Wang, Yan Li, Jing Yan

Abstract

Background. The new wave of revolution in the field of information technology has posed many new challenges to higher education. In the context of the collision of traditional concepts of learning and modern technologies “artificial intelligence + learning”, a new model of smart learning has emerged. At the same time, the integration of artificial intelligence technologies into teaching has given rise to certain problems, the solution of which is urgent, and the main factor that helps to solve them is the formation of a quality level of teaching in the conditions of using SMART-technologies.

Purpose. This study aims to identify ways and means to optimize teaching methods in China's higher education institutions in the transition to intelligent teaching with the application of artificial intelligence. The objectives are: to analyze the current problems in the implementation of intelligent teaching with the use of artificial intelligence in universities; to identify on the basis of comparison of empirical and theoretical data the optimal ways of building intelligent teaching (on the example of teaching general education subjects at Heihe University); to present the direction of concrete steps to solve the problems arising in universities.

Materials and methods. The materials were scientific publications of Russian and Chinese specialists of recent years, as well as empirical data collected by the author at Heihe University). The process of teaching general education subjects was chosen for analysis because of their focus on the formation of the general development of students, the ability to be in society, and the foundation for mastering specialized subjects. The following methods were applied: general theoretical analysis of scientific literature in order to identify the degree of study of the issue; empirical methods of material collection, which formed the basis for analyzing the process of smart learning, and finally the method of system analysis was applied for the final conclusions.

Results. In the context of the application of artificial intelligence, in terms of teaching environment, teaching model, teaching staff formation and evaluation mechanism, the practical strategies of intelligent teaching of general education subjects in higher education institutions, which are designed to make teaching more targeted, student learning more personalized, and management methods in higher education institutions more scientific, are discussed by analyzing the teaching process of general education subjects at Heihe University. The article emphasizes the importance for the teacher not only to objectively approach the assessment of learning outcomes, but also to analyze the emerging problems in order to solve them in practice. Practical recommendations for transforming the teaching process during the transition from traditional to smart learning are given, which, in the author's opinion, can optimize the teaching process as a whole, applicable to all disciplines.

Keywords: artificial intelligence; general education subjects; smart learning; smart education; SPOC learning model

For citation. Wang, X., Li, Y., & Yan, J. (2025). Smart learning using artificial intelligence: Ways to improve the process of teaching general education subjects in higher education (China's experience). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 7–25. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-632>

Введение

Являясь важной частью цифровой трансформации образования, умное обучение является ключевым путем к повышению качества

обучения и продвижению инноваций в моделях подготовки специалистов, что и обуславливает *актуальность* темы исследования. Использование искусственного интеллекта (ИИ) в вузах, тем не менее, порождает ряд проблем, которые нужно решать.

В последние годы Министерство образования Китая последовательно выпустило «План действий по информатизации образования 2.0» и концепцию «Модернизации образования в Китае до 2035 года», в которых четко обозначено стратегическое направление всеобщего внедрения современных технологий в высшее образование, таких как большие данные и искусственный интеллект [13]. Эти программные документы не только обеспечивают мощную политическую поддержку «умного» обучения в вузах, но также указывают на то, что «умное» образование является направлением развития высшего образования в будущем и обеспечивает мощную поддержку для подготовки высококвалифицированных специалистов с новаторским духом и практическими навыками. Поэтому в контексте искусственного интеллекта важное теоретическое и практическое значение имеет проведение углубленных исследований практики умного обучения в вузах и изучение дилемм и решений для умного обучения.

Основным вкладом авторов можно считать: введение в научный оборот для русскоязычных авторов публикации на китайском языке за последние годы и их анализ; представление ситуации, характерной для вузов Китая при внедрении ИИ в процесс обучения, основных возникающих проблем; на основе личного преподавательского опыта предложение шагов по их преодолению. *Новизну* исследования можно определить как попытку углубленного изучения путей введения умного обучения в вузы Китая, возникающих в этой связи проблем, а также внесением конкретных предложений, позволяющих повысить качество и эффективность учебного процесса.

Историография проблемы

Перспективы развития и внедрения технологий умного обучения в образовательный процесс получили большое внимание как тема изучения современных исследователей. Smart-технологии в обра-

зовании рассматривают российские ученые Н. И. Липс [2], С. Ш. Казданян [1] и другие, однако работ, раскрывающих это направление с точки зрения применения искусственного интеллекта (ИИ), сегодня недостаточно. Можно отметить публикации Т. В. Моисеевой [3], М. В. Субботиной [5], А. В. Резаева, А. М. Степанова, Н. Д. Трегубовой [4], а также таких китайских исследователей, как Ли Даньша, Ху Симинь, Фу Ган [9], Ли Чжифэн, Чжан Кэ [10], Ло Янпинь [12], Ма Хуэй [13], Ван Сунлинь [7], Ли Янь [11], Сунь Юэсюань [14], Хэ Паньлин [15] и др.

Материалы и методы

При выполнении исследования был применен общетеоретический анализ научной литературы, дающий возможность выявить степень изученности вопроса; эмпирические методы накопления данных. Первый автор, как директор Института общего образования Хэйхэского университета, отвечает за ежедневное управление 9 обязательными общеобразовательными предметами и почти 100 публичными факультативными курсами. Проанализирован процесс преподавания общеобразовательных предметов в Хэйхэском университете в сравнении с данными, опубликованными в литературе как китайских исследователей, так и российских (сравнительный анализ результатов наблюдения в конкретном вузе и теоретических данных). Это стало базой для анализа опыта введения принципов умного обучения и общей результативности исследования, а также для выдвижения основных предложений для оптимизации процесса преподавания. Метод системного анализа был применен для формулирования конечных итогов.

Результаты и обсуждение

1. Проблемы применения технологии искусственного интеллекта в практике высшего образования

1.1. Ограниченность степени интеграции технологий и области применения искусственного интеллекта в высшей школе

Искусственный интеллект постепенно проникает во все сферы высшего образования, и нельзя недооценивать его влияние в рефор-

мировании образования. Однако, несмотря на огромный потенциал и широкие перспективы, применение технологий искусственного интеллекта и их внедрение в образовательный процесс по-прежнему ограничены. Исследователи указывают, что необходим пересмотр традиционных методик в образовании и разработать более совершенные образовательные модели [3].

Анализируя ситуацию в вузах Китая, можно определенно говорить, что из-за нехватки финансирования, оборудования или неудовлетворительного качества преподавания некоторые вузы испытывают трудности со всесторонним внедрением и применением технологий искусственного интеллекта, в результате чего учащиеся не могут на личном опыте ощутить удобство и эффективность применения искусственного интеллекта в обучении. Хотя некоторые вузы интегрировали технологии искусственного интеллекта в повседневное обучение, большая часть этой интеграции является поверхностной и недостаточно глубокой [12]. Например, для некоторых предметов используются инструменты с искусственным интеллектом только для помощи в обучении, но при этом не интегрируются по-настоящему концепции и методы искусственного интеллекта в проект обучения, методику обучения и системы оценки. В частности, можно отметить такую ситуацию в Хэйхэском университете при анализе процесса преподавания ряда общеобразовательных дисциплин (английский язык как иностранный, русский язык как иностранный, военная теория, безопасность государства, планирование профессиональной карьеры). Такое поверхностное применение не только не позволяет в полной мере раскрыть преимущества технологий искусственного интеллекта, но также может привести к неправильному пониманию и пренебрежению учащимися новыми технологиями.

1.2. Недостаточная способность преподавателей адаптироваться к технологиям искусственного интеллекта

Вузы начинают приходить к пониманию необходимости технологий умного обучения, но, в силу личных привычек, опыта преподавания, ограниченности времени и технической грамотности, некоторые преподаватели консервативно относятся к технологи-

ям искусственного интеллекта. Это отмечают и российские авторы [2]. Задачи преподавания общеобразовательных предметов в вузах сложны и трудоемки, и в большинстве случаев их преподавание ведется в больших по численности группах, где преподаватели, как правило, перегружены. Они обеспокоены тем, что внедрение новых технологий увеличит их рабочую нагрузку, поскольку им придется тратить дополнительное время и силы на изучение и освоение новых технологий. В связи с этим они более предпочитают традиционные методы обучения. Такие консервативные взгляды и привычки преподавателей ограничивают применение и развитие технологий искусственного интеллекта в обучении. Кроме того, вследствие стремительного развития технологий искусственного интеллекта обновление соответствующих образовательных ресурсов и учебных материалов часто не успевает за быстрой сменой технологий. В результате преподавателям не хватает инструкций и поддержки при изучении и применении новых технологий. Необходимо пересмотреть традиционные методики в образовании и разработать более совершенные образовательные модели.

1.3. Необходимость улучшения способности учащихся к адаптивному обучению

Несмотря на то, что технологии искусственного интеллекта позволяют предоставить учебные платформы и учебные ресурсы, делая преподавание и обучение более удобными и доступными, результаты обучения, как и прежде, зависят от их самостоятельности и активности. Например, учебная деятельность, основанная на запросах и исследованиях, обеспечиваемая технологией искусственного интеллекта, предназначена для развития инновационного мышления и практических способностей учащихся. Однако из-за недостатка у учащихся способности к адаптивному обучению учащиеся по-прежнему остаются пассивными получателями информации, что не является лучшей практикой. В действительности в процессе обучения мы также можем наблюдать, что некоторые учащиеся из-за отсутствия мотивации к обучению или недостаточной адаптивности не интересуются учебными ресурсами, предоставляемыми ис-

кусственным интеллектом, что приводит к неудовлетворительным результатам обучения. В такой ситуации даже самые передовые технологии не смогут в полной мере проявить свои функции. Таким образом, для умного обучения в вузах необходимо решить важный вопрос – вопрос формирования автономности обучения учащихся и повышения их интереса к учебе.

2. Стратегии реализации умного обучения общеобразовательным предметам в вузах с использованием искусственного интеллекта

2.1. Создание интеллектуальной учебной среды для реализации умного и персонализированного обучения

Создание интеллектуальной среды обучения неотделимо от применения передовых технологий. У вузов сегодня имеются возможности использования передовых технологий, таких как искусственный интеллект, большие данные и облачные вычисления, для создания интеллектуальной среды обучения. В такой среде обучения система может собирать данные об обучении в режиме реального времени, включая ход обучения, результаты обучения, предпочтения в обучении и т. д. Таким образом, преподаватели получают точную обратную связь, что помогает проводить целенаправленное обучение [13].

Среди многих компонентов интеллектуальной среды обучения особенно важно создание образовательного центра обработки данных. Это не только важная часть для поддержки интеллектуального оборудования, но и базовая платформа для продвижения обучения и исследований, сотрудничества, обмена и симбиоза знаний. С помощью этой платформы преподаватели могут эффективно управлять, анализировать и использовать различные учебные данные, обеспечивая тем самым надежную поддержку умного обучения. Инструменты визуализации данных и функции анализа, предоставляемые образовательным центром обработки данных, могут помочь преподавателям наглядно отслеживать обстоятельства обучения, обнаруживать потенциальные проблемы и принимать соответствующие решения. Например, использование образовательного центра обработки данных при преподавании английского языка поможет эффективно до-

стичь целей управления обучением. Такая интеллектуальная среда обучения может отслеживать и фиксировать посещаемость учащихся в режиме реального времени, создавать визуальные статистические диаграммы для преподавателей; анализировать статус сдачи выполненных письменных и устных заданий, а также выполнять предварительную проверку и интеллектуальную коррекцию произношения, проводить горизонтальный и вертикальный интеллектуальный сравнительный анализ программы обучения и успеваемости, необходимый для предоставления точных и персонализированных учебных рекомендаций, которые не только помогают преподавателям контролировать проблемы учащихся в целом, но и обеспечивают целевое руководство для отдельных лиц [16].

2.2. Применение модели обучения SPOC для выявления основной позиции учащихся

Одним из изменений стратегии обучения является применение модели обучения SPOC (Small Private Online Course, краткий онлайн-курс ограничительного характера), которая является одним из эффективных способов выделить основной уровень подготовки знаний учащихся и улучшить качество преподавания. Практика ее внедрения показала ее значительное влияние на качество обучения [6]. Модель обучения SPOC с ее уникальными преимуществами полностью соответствует концепции повышения уровня подготовки учащихся в рамках текущей образовательной реформы в Китае. В этой модели преподаватели перестают быть носителями знаний в традиционном понимании, а превращаются в проводников и помощников в учебном процессе. Учащиеся становятся главным действующим лицом в обучении и могут в полной мере проявить свою личную инициативу, активно получать знания и решать проблемы. В настоящее время, благодаря поддержке технологии искусственного интеллекта, модель обучения SPOC может широко использоваться в обучении общеобразовательным предметам в вузах. Разрабатываются видеоролики для мини-уроков, исходя из содержания учебной программы, цели обучения и реальных способностей учащихся.

В частности, в Хэйхэском университете с 2018 года ведется предмет «Планирование карьеры для студентов», где используется SPOC национального уровня «Не упустить молодость даром – планирование карьеры для студентов» (разработчик Хун Юнь, Юньнаньский политехнический университет); с 2020 года первый автор статьи, преподавая «Руководство по трудоустройству студентов колледжа», использует SPOC национального уровня «Поиск работы OMG – Руководство по трудоустройству и развитию навыков студентов колледжа» (разработчик Синь Юаньчжэн, из Китайский Морской университет). Предметы «Планирование карьеры для студентов» и «Трудоустройство студентов» являются общеобязательными дисциплинами для всех студентов. Количество студентов, изучающих эти предметы, составляет около 3500 человек. Эти видеоролики не только освещают ключевые и сложные моменты, но и помогают им лучше усвоить знания посредством иллюстраций и понятных объяснений.

Наряду с этим, преподаватели имеют возможность загружать соответствующие учебные материалы, упражнения для подготовки к занятиям и другой контент на платформу онлайн-обучения, чтобы учащиеся могли заниматься самостоятельно. Студенты могут задавать вопросы и обмениваться своим опытом в режиме онлайн в любое время в соответствии с их собственным прогрессом в обучении и уровнем усвоения материалов, создавая интерактивную атмосферу обучения. Практика Хэйхэского университета подтверждает, что этот метод обучения не только повышает интерес учащихся к учебе и степень участия в обучении, но и способствует сотрудничеству и общению между ними.

2.3. Создание системы повышения квалификации преподавателей и развитие возможностей интеллектуального обучения

И китайские, и российские исследователи отмечают, что одной из основных проблем является формирование качественного уровня компетентности преподавателей. В частности, Н. Липс полагает, что «основным направлением качественного внедрения SMART-learning является формирование информационной, коммуникационной и тех-

нологической компетентности преподавателей по использованию SMART-технологий в образовательном процессе... и даёт возможность самостоятельно разрабатывать траекторию повышения профессионального мастерства» [2]. В силу того, что искусственный интеллект не заменяет преподавателя, и его функция – это помощь в осуществлении процесса обучения и взаимодействия преподавателя и обучающихся, то овладение преподавателями передовыми интеллектуальными технологиями обучения позволит добиться глубокой интеграции искусственного интеллекта и обучения [9]. Приоритетной задачей построения системы повышения квалификации преподавателей является формирование команды высококвалифицированных преподавателей-консультантов по искусственному интеллекту. Одновременно при создании команды исследователей и постоянном совершенствовании их работы в области технологий искусственного интеллекта укрепляется обмен знаниями между преподавателями, а также оптимизируются условия скоординированного развития технологий и образования. С непрерывным развитием информационных технологий появляются новые концепции преподавания и технические средства. В этом процессе преподаватели должны продолжать изучать и осваивать новые технологии, а также повышать свою информационную грамотность и улучшать способности преподавания. Создание систем повышения квалификации преподавателей не только помогает готовить высококвалифицированных и креативных преподавателей, но также способствует глубокой интеграции обучения и технологий и содействует устойчивому развитию образования.

2.4. Создание механизма множественной оценки и развития возможностей непрерывного обучения

Традиционная модель оценивания, как правило, опирается на суммативную оценку, то есть на результаты итогового экзамена. Такой метод оценивания не позволяет всесторонне оценить способности обучающихся. А с помощью искусственного интеллекта ВУЗы могут создать комплексную систему оценки, включающую когнитивные, эмоциональные, языковые и культурные аспекты. Благодаря функции анализа данных искусственного интеллекта преподаватели могут отслеживать

процесс обучения в режиме реального времени и получать полные и объективные данные, тем самым по каждому учащемуся можно дать точную оценку и персонализированные рекомендации по обучению [8]. Например, в процессе обучения в ВУЗах система искусственного интеллекта может осуществлять человеко-машинное взаимодействие посредством таких функций, как написание диктанта и интеллектуальная оценка. Учащиеся могут вести диалог с системой искусственного интеллекта, а система может сразу же давать обратную связь об ошибках учащихся в произношении и по грамматике, а также демонстрировать правильные ответы и давать советы по исправлению ошибок. Такой метод взаимодействия человека и компьютера не только повышает увлеченность обучения и интерактивность, но также позволяет учащимся постепенно развивать автономность обучения во время взаимодействия с машиной. Оценивание больше не будет ограничиваться традиционными занятиями в аудитории и итоговыми экзаменами, а может проводиться в любое время и в любом месте, сохраняя динамичность времени и открытость пространства. Учащиеся могут отправлять выполненные задания, участвовать в обсуждениях и получать оценки через онлайн-платформу, в то же время посредством онлайн-платформы преподаватели могут получать данные об обучении, проводить формативное оценивание в режиме реального времени и помогать учащимся своевременно корректировать стратегии обучения. Тем самым будет реализована цель непрерывного обучения.

Заключение

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что благодаря реализации таких стратегий, как создание интеллектуальной среды обучения (смарт-среды), применение модели обучения SPOC, построение системы повышения квалификации преподавателей и создание механизма множественной оценки, становится возможным не только улучшение качества преподавания, но и формирование автономности обучения учащихся и развитие духа новаторства и практических навыков в процессе подготовки высококвалифицированных работников.

С точки зрения опыта и полученных результатов, платформы для обучения с использованием искусственного интеллекта и соответствующие технологии имеют следующие преимущества при применении в общеобразовательном обучении:

- повышение эффективности обучения – платформа может автоматически отправлять дополнительные материалы или упражнения, обеспечивая соответствие темпа обучения действительным потребностям студентов;

- реализация индивидуального обучения – общеобразовательные курсы ориентированы на множество студентов с различными способностями и уровнем, платформа на основе искусственного интеллекта компенсирует недостатки традиционного обучения в учете индивидуальных различий;

- содействие образовательному равенству – в условиях неравномерного распределения образовательных ресурсов по регионам Китая студенты из отдаленных регионов могут получить доступ к высококачественным ресурсам по основным дисциплинам, преодолевая территориальные ограничения.

Приведенные рекомендации по трансформации процесса преподавания при переходе с традиционного преподавания на умное обучение с использованием ИИ являются практическими шагами и могут оптимизировать процесс преподавания не только общеобразовательных предметов. Благодаря повышению квалификации педагогов и получению навыков владения технологиями искусственного интеллекта умное обучение станет неизбежной тенденцией развития высшего образования в перспективе, способствуя формированию большего числа широкообразованных специалистов.

Информация о спонсорстве. Статья подготовлена в рамках общего проекта «Исследование реформы преподавания в высшем образовании провинции Хэйлунцзян» в 2024 г.: «Исследование путей высококачественного развития реформы преподавания общеобразовательных дисциплин в вузах использованием искусственного интеллекта». Проект №: SJGYB2024714.

Список литературы

1. Казданян, С. Ш. (2017). Некоторые проблемы и перспективы развития высшей школы в России. *Успехи современной науки и образования*, 4(1), 137–141.
2. Липс, Н. И. (2023). SMART-образование как фактор влияния на изменение подходов к организации образовательной деятельности студентов. *Наукосфера*, (1-1), 137–144.
3. Моисеева, Т. В. (2021). Внедрение искусственного интеллекта в высшее профессиональное образование. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*, (2-2), 70–76. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.02-2.21>
4. Резаев, А. В., Степанов, А. М., & Трегубова, Н. Д. (2024). Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта. *Высшее образование в России*, 33(4), 49–62. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62>
5. Субботина, М. В. (2024). Искусственный интеллект и высшее образование – враги или союзники. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 24(1), 176–183. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-1-176-183>
6. Zhang, X., Lin, Y., & Liu, X. (2017). Chinese national optical education small private online course system. *Conference on Education and Training in Optics and Photonics: ETOP 2017: proceedings* (vol. 10452). Hangzhou. <https://doi.org/10.1117/12.2269293>
7. 王嵩林. 人工智能在高校教学中的应用及实现路径研究 // 网络安全和信息化. 2023. № 8. 55-57页. Ван, С. Л. (2023). Исследование путей применения и внедрения искусственного интеллекта в преподавании в вузах. *Сетевая безопасность и информатизация*, (8), 55–57.
8. 王君丹. AI时代智慧教学的应用与研究. 江苏科技信息. 2024. 41(18). 25-28页. Ван, Дж. Д. (2024). Применение и исследование методов обучения мудрости в эпоху искусственного интеллекта. *Научно-техническая информация Цзянсу*, (41)(18), 25–28.
9. 李丹莎. 高校多媒体教室设备运维现状研究 / 李丹莎, 胡西民, 付刚等. 中国教育技术装备. 2020. (8). 30-32页. Ли, Д. Ш., Ху, С. М., & Фу, Г. (2020). Исследование текущей ситуации эксплуатации и об-

- служивания мультимедийного оборудования в аудиториях вузов. *Техническая оснащенность в сфере образования в Китае*, (8), 30–32.
10. 李志峰, 张柯. 化智为慧: 智慧教育时代高校智慧教学之“愚”及其治理 // 江苏高教. 2022. (12). 115-121+150页. Ли, Ч. Ф., & Чжан, К. (2022). Превращение знаний в мудрость: «ошибки» в умном преподавании в вузах в эпоху умного образования и их устранение. *Высшее образование в провинции Цзянсу*, (12), 115–121+150.
 11. 李妍. 人工智能时代高校教师信息化教学能力提升策略研究 // 创新创业理论研究与实践. 2024. 5. 117-119页. Ли, Я. (2024). Исследование стратегий повышения компетенции преподавателей вузов в области информационного преподавания в эпоху искусственного интеллекта. *Исследования и практика теории инноваций и предпринимательства*, (5), 117–119.
 12. 罗艳萍. 后疫情时代下高校体育教学模式改革的困境与挑战 // 田径. 2024. (9). 53-55页. Ло, Я. П. (2024). Трудности и проблемы реформирования моделей учебного процесса по физическому воспитанию в вузах в постэпидемическую эпоху. *Легкая атлетика*, (9), 53–55.
 13. 马辉. 人工智能背景下工科院校大学英语智慧教学模式的构建策略 // 黑龙江工程学院学报. 2024. 38(4). 75-79. Ма, Х. (2024). Стратегии построения моделей умного преподавания английского языка в инженерных вузах с применением искусственного интеллекта. *Журнал Хэйлунцзянского инженерного института*, 38(4), 75–79.
 14. 孙跃轩. 人工智能背景下高校教育教学管理的创新发展 // 产业与科技论坛. 2023. 22卷. № 13. 288-289页. Сунь, Ю. С. (2023). Инновационное развитие управления образованием и обучением в вузах в контексте искусственного интеллекта. *Промышленная и научная трибуна*, 22(13), 288–289.
 15. 何攀利. 人工智能技术对高校教育教学管理的影响 // 辽宁开放大学学报. 2024. 3 (172). 79-82页. Хэ, П. Л. (2024). Влияние технологий искусственного интеллекта на управление образованием и обучением в вузах. *Вестник Ляонинского открытого университета*, (3)(172), 79–82.
 16. 杨建梅, 王茗涵, 徐睿. 数字化转型赋能专门用途英语AI双师智慧教学模式构建 // 医学教育研究与实践. 2024. 32(5). 634-641页. Ян, Дж. М., Ван, М. Х., & Сюй, Ж. (2024). Цифровая трансформация позволяет соз-

дать интеллектуальную модель обучения преподавателям английскому языку с использованием искусственного интеллекта. *Исследования и практика в области медицинского образования*, 32(5), 634–641.

References

1. Kazdanian, S. S. (2017). Some problems and prospects for the development of higher education in Russia. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya [Advances in Modern Science and Education]*, 4(1), 137–141.
2. Lips, N. I. (2023). SMART-education as a factor influencing changes in approaches to organizing students' educational activities. *Naukosfera [Naukosphere]*, (1-1), 137–144.
3. Moiseeva, T. V. (2021). Introduction of artificial intelligence in higher professional education. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki [Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities]*, (2-2), 70–76. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.02-2.21>
4. Rezaev, A. V., Stepanov, A. M., & Tregubova, N. D. (2024). Higher education in the era of artificial intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, 33(4), 49–62. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62>
5. Subbotina, M. V. (2024). Artificial intelligence and higher education - enemies or allies? *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology]*, 24(1), 176–183. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-1-176-183>
6. Zhang, X., Lin, Y., & Liu, X. (2017). Chinese national optical education small private online course system. *14th Conference on Education and Training in Optics and Photonics: ETOP 2017: Proceedings* (Vol. 10452). Hangzhou. <https://doi.org/10.1117/12.2269293>
7. Wang, S. L. (2023). Research on application and implementation pathways of artificial intelligence in university teaching. *Network Security and Informatization*, (8), 55–57.
8. Wang, J. D. (2024). Application and research of wisdom teaching methods in the AI era. *Scientific and Technical Information of Jiangsu*, (41) (18), 25–28.

9. Li, D. S., Hu, X. M., & Fu, G. (2020). Research on the current situation of operation and maintenance of multimedia classroom equipment in higher education institutions. *Technical Equipment in the Field of Education in China*, (8), 30–32.
10. Li, Z. F., & Zhang, K. (2022). Transforming knowledge into wisdom: mistakes in smart teaching in higher education institutions in the era of smart education and their elimination. *Higher Education in Jiangsu Province*, (12), 115–121+150.
11. Li, Y. (2024). Research on strategies for improving the competence of university teachers in the field of informatization teaching in the era of artificial intelligence. *Research and Practice of the Theory of Innovation and Entrepreneurship*, (5), 117–119.
12. Luo, Y. P. (2024). Difficulties and problems of reforming physical education teaching models in higher education institutions in the post-epidemic era. *Athletics*, (9), 53–55.
13. Ma, H. (2024). Strategies for building models of smart English teaching in technology higher education institutions with artificial intelligence application. *Journal of Heilongjiang Institute of Engineering*, (38)(04), 75–79.
14. Sun, Y. X. (2023). Innovative development of education and training management in universities in the context of artificial intelligence. *Industrial & Science Tribune*, 22(13), 288–289.
15. He, P. L. (2024). The impact of artificial intelligence technologies on education and training management in universities. *Journal of Liaoning Open University*, (3)(172), 79–82.
16. Yang, J. M., Wang, M. H., & Xu, R. (2024). Digital transformation allows creation of an intelligent model of teaching English by teachers using artificial intelligence. *Research and Practice in Medical Education*, (32)(05), 634–641.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Ван Сяюй, магистр, профессор, директор Института общего образования
Хэйхэский университет

*ул. Сюэюань, 1, г. Хэйхэ, пров. Хэйлунцзян, 164300, Китайская
Народная Республика
wxyhhts123@yahoo.com*

Ли Янь, магистр, старший преподаватель Института общего образования

Хэйхэский университет

*ул. Сюэюань, 1, г. Хэйхэ, пров. Хэйлунцзян, 164300, Китайская
Народная Республика
yuanlai418@163.com*

Янь Цзин, магистр, доцент Института общего образования

Хэйхэский университет

*ул. Сюэюань, 1, г. Хэйхэ, пров. Хэйлунцзян, 164300, Китайская
Народная Республика*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Wang Xiaoyu, master, Professor, Director of the Institute of General Education

Heihe University

*1, Xueyuan Str., Heihe, Heilongjiang Province, 164300, People's
Republic of China
wxyhhts123@yahoo.com*

Li Yan, Master, Senior Lecturer, School of General Education

Heihe University

*1, Xueyuan Str., Heihe, Heilongjiang Province, 164300, People's
Republic of China
yuanlai418@163.com*

Yan Jing, Master, Associate Professor, School of General Education

Heihe University

*1, Xueyuan Str., Heihe, Heilongjiang Province, 164300, People's
Republic of China*

Поступила 07.11.2024

После рецензирования 07.02.2025

Принята 21.02.2025

Received 07.11.2024

Revised 07.02.2025

Accepted 21.02.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-672

EDN: DAOVPL

УДК 377



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ДУАЛЬНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

С.О. Фоминых

Аннотация

Обоснование. Данная статья посвящена исследованию педагогических аспектов проблемы дуальной формы обучения. В современном мире интенсивного внедрения высоких технологий во все сферы человеческой жизни резко возрастает потребность в формировании системы подготовки высококвалифицированных специалистов, которые удовлетворяют возросшим требованиям работодателей. Как вариант решения данной проблемы в системе профессионального образования реализуется дуальная форма обучения. Такая форма предоставляет возможность предприятиям и организациям активно участвовать в процессе подготовки кадров «под себя» и дает уникальную возможность обучающимся интегрировать учебу с реальным опытом работы. Это не только позволяет приобретать теоретические знания, но и развивать непосредственные навыки, необходимые для успешной карьеры в динамично развивающемся мире.

Материалы и методы. В основу исследования положены различные методы анализа, включая контент-анализ и традиционные методы, позволившие рассмотреть особенности дуальной формы обучения и выявить ее зависимость от эффективного партнерства между работодателями и образовательными учреждениями.

Результаты исследования. Данное исследование позволяет выделить существенные преимущества и явные недостатки дуальной формы обучения.

К преимуществам можно отнести:

1. Студенты имеют возможность применять теоретические знания на практике, что способствует лучшему усвоению материала.

2. Выпускники получают опыт работы, что делает их более привлекательными для работодателей.

3. Студенты, проходя практику на предприятиях, могут быть трудоустроены по окончании обучения, что сокращает уровень безработицы.

4. Образовательные организации могут оперативно адаптировать программы обучения в зависимости от изменений в потребностях рынка.

5. Такая форма обучения способствует улучшению качества образования и повышению уровня квалификации рабочей силы.

К явным недостаткам данной формы обучения можно отнести:

1. Не все образовательные учреждения и предприятия готовы к взаимодействию. Возможны задержки в предоставлении учебных материалов со стороны образовательных учреждений предприятиям.

2. Студенты могут сталкиваться с высокой нагрузкой, так как совмещают учебу и работу.

3. Некоторые предприятия могут фокусироваться на практических навыках и не уделять должного внимания теории, что может привести к пробелам в знаниях.

4. Разные предприятия могут предоставлять разные условия и уровень практического обучения, что создает разницу в качестве подготовки студентов. Обновление материально-технической базы для качественного прохождения практики на базе предприятия требует определенных финансовых затрат.

Дуальная форма обучения является эффективным подходом в подготовке квалифицированных специалистов, но требует внимательного планирования и сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Обсуждение и заключение. Дуальная форма обучения является эффективным способом подготовки кадров, который позволяет студентам получить не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для успешной карьеры. Научная новизна заключается в максимальной эффективности этой формы для современного обучения, для которого необходимо тесное сотрудничество между образовательными учреждениями и предприятиями.

Ключевые слова: профессиональное образование; дуальная форма обучения; подготовка кадров; развитие профессиональных компетенций; профессиональная подготовка

Для цитирования. Фоминых, С. О. (2025). Дуальная форма обучения как проблема педагогического исследования. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 26–54. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-672>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

DUAL FORM OF TRAINING AS A PROBLEM OF PEDAGOGICAL RESEARCH

S.O. Fominykh

Abstract

Background. This article is devoted to the study of the pedagogical aspects of the problem of the dual form of education. In the modern world of intensive introduction of high technologies into all spheres of human life, the need for the formation of a system of training highly qualified specialists who meet the increased requirements of employers is sharply increasing. As a solution to this problem, the dual form of education is implemented in the system of vocational education. This form provides an opportunity for enterprises and organizations to actively participate in the process of training personnel “for themselves” and gives a unique opportunity for students to integrate studies with real work experience. This not only allows you to acquire theoretical knowledge, but also to develop direct skills necessary for a successful career in a dynamically developing world.

Materials and methods. The study is based on various methods of analysis, including content analysis and traditional methods, which made it possible to consider the features of the dual form of education and identify its dependence on effective partnerships between employers and educational institutions.

Results. This study allows us to highlight the significant advantages and obvious disadvantages of the dual form of education. The advantages include:

1. Students have the opportunity to apply theoretical knowledge in practice, which contributes to better assimilation of the material.

2. Graduates gain work experience, which makes them more attractive to employers.

3. Students, having completed an internship at enterprises, can be employed upon completion of their studies, which reduces the unemployment rate.

4. Educational organizations can quickly adapt training programs depending on changes in market needs.

5. This form of training helps to improve the quality of education and increase the level of qualification of the workforce.

The obvious disadvantages of this form of training include:

1. Not all educational institutions and enterprises are ready to interact. Delays in the provision of educational materials by educational institutions to enterprises are possible.

2. Students may face a high workload, since they combine study and work.

3. Some enterprises may focus on practical skills and not pay due attention to theory, which can lead to gaps in knowledge.

4. Different enterprises may provide different conditions and levels of practical training, which creates a difference in the quality of student training. Updating the material and technical base for high-quality internships at the enterprise requires certain financial costs.

Dual training is an effective approach to training qualified specialists, but requires careful planning and cooperation of all participants in the educational process.

Discussion and conclusion. The dual form of education is an effective way of training, which allows students to gain not only theoretical knowledge, but also practical skills necessary for a successful career. Scientific novelty lies in the maximum effectiveness of this form for modern training, which requires close cooperation between educational institutions and enterprises.

Keywords: vocational education; dual form of education; on-the-job training; development of professional competencies; vocational training

For citation. Fominykh, S. O. (2025). Dual form of training as a problem of pedagogical research. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 26–54. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-672>

Введение

В настоящее время важна подготовка квалифицированных специалистов, способных эффективно применять полученные знания на практике. Возрастает актуальность активного сотрудничества между предприятиями и образовательными учреждениями. В связи с этим растет необходимость в дуальной форме подготовки кадров, которая открывает новые перспективы для всех субъектов профессионального образования: студентов, образовательных организаций и работодателей.

Целью статьи является исследование организационных и педагогических особенностей реализации дуальной формы обучения. Для достижения этой цели поставлены задачи: изучение истории развития и возможностей адаптации дуальной формы к российскому профессиональному образованию, выявление особенностей организации, преимущества и недостатки дуальной формы обучения, анализ перспектив развития отечественного профессионального образования посредством дуальной формы.

Материалы и методы

В ходе исследования использовались различные методы анализа, включая контент-анализ и традиционные методы. Эти методы позволили рассмотреть особенности дуальной формы обучения и выявить ее зависимость от эффективного партнерства между работодателями и образовательными учреждениями.

Результаты исследования и их обсуждение

Теоретическая значимость данного исследования заключается в выявлении достоинств и недостатков дуальной формы обучения. При дуальной форме обучения студенты получают теоретические знания в учебных заведениях, а практические навыки – на рабочих местах. Это исследование вносит вклад в понимание и развитие данной формы обучения. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы регионами Российской Федерации, которые внедряют дуальную

форму обучения. В результате появляется возможность улучшить преемственность между учебными заведениями и предприятиями для успешного применения высококвалифицированных кадров на практике.

1. История развития и возможности адаптации дуальной формы к российскому профессиональному образованию

В настоящее время наблюдается революционное изменение в профессиональном образовании, источником которого стало взаимодействие государства, бизнес-сектора, профсоюзов и общественных группировок. Дуальная модель обучения, ориентированная на потребности рынка труда, становится основой для формирования квалифицированных кадров. Дуальная форма обучения предполагает взаимодействие двух образовательных сред – предприятия и образовательных учреждений. Они сотрудничают для достижения общей цели – повышение знаний и навыков студентов [18, с. 54].

В Германии, Австрии и Швейцарии существует эта уникальная форма обучения – исторически сложившаяся дуальная форма. В профессиональном образовании она приобрела популярность благодаря своей инновационности. Основная концепция заключается в том, что студенты получают теоретическую базу в учебных заведениях, в то время как практические навыки приобретают на рабочих местах в реальных производственных условиях.

Лидерство Германии в сфере дуальной формы обучения является заслуженным, поскольку здесь наблюдается высокое развитие профессионального образования. В данной стране стратегически применяется система менторства, центральной идеей которой является передача практического опыта с активным участием предприятий в процессе формирования специалистов. Эффективные методы, которые используются в данной стране, интегрируются в образовательные системы других стран. Это подчеркивает значимость опыта Германии в области дуальной формы обучения.

Германия, совершенствуя дуальную форму, достигла значительных успехов в формировании высококвалифицированных специалистов. Подтверждением эффективности этого подхода послужил

период экономического кризиса с 2008 по 2012 год, когда немецкая экономика минимизировала потери. Различные страны, как развитые, так и развивающиеся, начали внедрять немецкий опыт, адаптируя его к собственным условиям. На текущий момент дуальная форма успешно внедрена в Испании, Швеции, Италии, Румынии, Греции, Китае, Южной Корее и странах Африки.

Привлекая внимание различных ученых, специалистов и педагогов, дуальная форма обучения не может быть просто скопирована. А.Н. Федорова, В.Н. Иванов согласны с тем, что анализ данной формы может послужить основой для интеграции оптимальных компонентов в образовательные системы развитых стран [16, с. 227]. При рассмотрении концепции дуальной формы обучения становится очевидным, что она тесно взаимодействует с рынком труда и предприятиями. Суть этой формы заключается в эффективном взаимодействии образовательных учреждений с предприятиями, чтобы студенты получали практические навыки, соответствующие требованиям рынка труда.

Основой успешной реализации дуальной формы обучения является установление и развитие социального партнерства. Дуальная система профессионального образования становится эффективным механизмом подготовки специалистов, готовых к успешной карьере в соответствующей отрасли.

В России практика дуальной формы обучения активно начала развиваться с конца первого десятилетия нового века, хотя еще в 90-е годы прошлого века процесс взаимодействия между организациями и учебными заведениями столкнулся с изменениями, которые внесли коррективы и временно нарушили это взаимодействие. На уровне государства в ответ на эти вызовы был запущен проект в декабре 2013 года. Его целью было восстановление связи между бизнес-сектором и образовательными учреждениями через внедрение новых механизмов.

В сентябре 2010 года на автомобильном заводе в Калужской области была запущена программа по мехатронике, представляющая собой один из первых успешных примеров внедрения дуальной фор-

мы обучения. Этот проект был реализован при поддержке «Фольксваген Груп Рус» [12, с. 101]. Инициатива не ограничилась только Калужской областью; она распространилась на другие регионы, включая Татарстан и Свердловскую область.

В 2013 году стартовали амбициозные проекты, призванные перевернуть облик образования при участии Агентства стратегических инициатив. Данные инициативы стали федеральными пилотными, привлекая к сотрудничеству 10 регионов Российской Федерации, а к 2015 году их количество выросло до 13. Главная цель заключалась в том, чтобы разработать, реализовать и распространить дуальную форму обучения в этих экспериментальных зонах. В разработке проекта участвовали 150 учебных заведений и 1100 предприятий, что является ярким свидетельством о масштабах и успешности данной инициативы.

О.В. Канайчева выявила положительную динамику развития дуальной формы обучения в России [7, с. 198]. В рамках программы были установлены строгие стандарты для квалификации выпускников, улучшены образовательные программы, проведено обучение педагогов и разработаны все необходимые документы. Этот подход способствовал не только восстановлению связей между предприятиями и учебными заведениями, но и поднял уровень профессионализма выпускников, готовых к высокотехнологичным отраслям промышленности.

При внедрении дуальной формы обучения в России особое внимание уделяется анализу институциональных условий, влияющих на формирование человеческого капитала. Дуальная форма в Германии успешно функционирует в «регулируемой рыночной экономике», где взаимодействие между предпринимателями и профсоюзами содействует финансированию профессионального роста. Это подтверждается результатами исследований, проведенных в области образования и экономики, где выявлены положительные влияния данной формы на развитие человеческого капитала и общества в целом. Решающую роль играют объединения работодателей, такие как торговые палаты, а также особенности законодательства о труде,

снижающие риск перемещения сотрудников между предприятиями и обеспечивающие защиту инвестиций в человеческий капитал.

На российском рынке труда наблюдается высокая текучесть кадров, что ставит под сомнение лояльность обученных сотрудников. Эта ситуация создает сложности для работодателей, которые сталкиваются с финансовыми трудностями, связанными с обучением новых специалистов. В результате инвестиции в универсальные навыки сотрудников становятся неэффективными из-за постоянной текучести кадров.

В анализе профессионального образования в России выделяют элементы проблемы коллективного действия. Предприятия, работники, образовательные учреждения и государство могут извлечь выгоду из эффективной формы подготовки кадров, но отсутствует готовность к первоначальным инвестициям из-за возможных рисков.

Для эффективной реализации дуальной формы обучения необходимо гармоничное взаимодействие местных учреждений образования с региональными органами власти. Примеры успешной практики внедрения дуальной системы профессионального образования в различных регионах страны подчеркивают основную роль принимаемых местными руководителями стратегических решений, которые делают развитие этого формата обучения приоритетом. Прогресс в развитии дуальной формы обучения тесно связан с инициативами федерального уровня, такими как Министерство образования и науки, с действиями Агентства стратегических инициатив.

В Германии дуальная система профессионального образования тесно интегрирована в инновационную структуру экономики [21, с. 9]. В периоды кризиса, связанные с «новой индустриализацией» в немецкой экономике, дуальная форма стала ключевым элементом этого процесса. При внедрении дуальной системы профессионального образования важно учитывать инновационный контекст. В российских регионах, поддерживающих инициативу Агентства стратегических инициатив, можно выделить инновационные практики, способствующие разнообразию и процветанию. Эти места отличаются не только высокотехнологичными предприятиями и

благоприятным инвестиционным климатом, но и стремлением к сотворчеству и разнообразию в профессиональном образовании.

В рамках прогрессивного проекта по внедрению дуальной формы обучения, 13 российских субъектов, включая Республику Татарстан, Красноярский и Пермский край, Белгородскую, Волгоградскую, Калужскую, Московскую, Нижегородскую, Самарскую, Свердловскую, Тамбовскую, Ульяновскую и Ярославскую области, стремятся к созданию уникальных образовательных сред, вдохновляющих на исследования и творчество.

Регионы привлекают инвесторов своим разнообразием. Например, Республика Татарстан активно развивает нефтепереработку, нефтехимию и автомобилестроение, продвигая принципы устойчивого развития. В Ульяновской области акцент делается на инновационных секторах, таких как гражданское авиастроение и атомная энергетика, способствуя развитию экологически чистых технологий.

Тамбовская и Белгородская области стремятся к высокотехнологичному сельскому хозяйству, инвестируя в методы устойчивого земледелия и современные агротехнологии. Московская и Калужская области, благодаря своему географическому положению рядом с Москвой, привлекают инвестиции как в основные отрасли, так и в сферу инновационных стартапов, формируя экосистему, способствующую развитию технологических инноваций.

Красноярский край, Волгоградская и Свердловская области являются центрами технологических инноваций, где металлургия и машиностроение привлекают внимание инвесторов. В Перми основными движущими силами инноваций являются химическая и нефтехимическая промышленность, машиностроение и металлообработка, что способствует созданию экологически чистых технологий и продвижению концепции «зеленой» экономики.

Ярославская и Нижегородская области делают ставку на развитие машиностроения и предприятий оборонно-промышленного комплекса, стимулируя инновационные исследования в этих отраслях и способствуя устойчивому развитию региона. Тамбовская и Белгородская области, а также Подмосковье, успешно адаптиро-

вались к политическим изменениям и выигрывают от федеральных госпрограмм, особенно в развитии агропромышленного комплекса.

В условиях введения контрсанкций, эти регионы смогли значительно увеличить объемы производства сельскохозяйственной продукции. Также следует отметить динамичное развитие экономики Татарстана, где основным двигателем стал растущий спрос на нефтехимическую продукцию. Власти республики блестяще привлекла значительные средства с целью подготовки к организации Всемирной универсиады и других международных собраний [14, с. 26].

Таким образом, указанные регионы демонстрируют не только гибкость в адаптации к политическим условиям, но и стратегическое использование федеральных ресурсов для стимулирования экономического роста и развития отдельных отраслей.

2. Особенности организации, преимущества и недостатки дуальной формы обучения

В современном образовании активно развивается концепция дуальной формы обучения, которая предполагает предприятия и образовательного учреждения в процессе подготовки кадров. Предприятия осознают важность вложений в профессиональное образование и проявляют интерес не только к конечным результатам обучения, но и активно участвуют в формировании содержания и организации программ образовательными учреждениями. Необходимо подчеркнуть, что в образовательном процессе происходит взаимодействие партнеров, способствующее созданию синергии. Дуальная форма обучения объединяет учебные программы с производственной стажировкой. Будущий специалист получает теоретические знания в образовательной организации и применяет их на обучающем предприятии. Это обеспечивает полное овладение как теорией, так и практикой. Например, исследования показывают, что выпускники дуальных программ проявляют более высокий уровень профессиональной готовности.

В современном мире, где конкуренция на рынке труда становится все более острой, необходимо пересматривать подходы к профессиональной подготовке студентов. Один из таких инновационных

подходов – это интеграция образовательного процесса с практическим опытом работы. В этой новой парадигме обучения, студенты не просто получают знания в стенах учебного заведения, а активно взаимодействуют с рабочей средой. Стремление к достижению эффективности в обучении выражается через партнерство между образовательными учреждениями и предприятиями. Партнерство направлено не только на успешную адаптацию студентов в профессиональной среде, но и на их социальную интеграцию.

В дуальной форме обучения предусмотрено формирование общетеоретической базы на начальных этапах обучения. На более поздних этапах студенты решают индивидуальные задачи, связанные с реальными производственными условиями. В этот процесс вовлечены специалисты-практики и наставники. Завершающая аттестация происходит в форме защиты курсовых или дипломных проектов с акцентом на практической значимости выпускных работ.

На начальных этапах взаимодействия образовательные учреждения предоставляют информацию всем участникам процесса (работодателям и обучающимся), а также организатора и методического руководителя обучающих мероприятий [5, с. 200]. Образовательные учреждения активно внедряют дуальную форму обучения. Интеграция осуществляется путем заключения соглашений с предприятиями, нацеленными на комплексное улучшение системы профессионального образования.

В рамках заключенных соглашений происходит согласование учебных программ, формулирование индивидуальных заданий на технологическую и преддипломную практику, а также определение тем для курсовых и дипломных работ. Важной составляющей является рецензирование методических материалов. Особое внимание уделяется организации практик, включая производственные. Все эти меры направлены на эффективное сотрудничество между образовательными учреждениями и предприятиями с целью достижения оптимальных результатов в области обучения и подготовки кадров.

Эти соглашения не только организуют аттестационные квалификационные практики на предприятии, но и активно участвуют в

их проведении для студентов. Главной целью является обеспечение трудоустройства выпускников колледжа на вакантные места предприятий. В рамках соглашений, предприятия принимают активное участие в аттестационных комиссиях, предоставляя выдающихся специалистов для государственных аттестаций. Важным компонентом также является интеграция сотрудников предприятий в образовательный процесс, включая инженеров и руководящих работников в роли наставников для студентов в ходе выполнения курсовых и дипломных проектов.

Преимущества дуальной формы обучения, подчеркнутые в исследовании, включают практику на предприятиях, позволяющую студентам активно осваивать практический опыт наряду с теоретическими знаниями, полученными в мастерских и на полигонах учебных заведений [15, с. 210]. Согласованные образовательные программы, разработанные совместно учебными заведениями и предприятиями, становятся основой этого нового подхода. Они гарантируют, что студенты получают не только теоретические знания, но и практические навыки, которые востребованы на рынке труда. Укрепление взаимоотношений определяет возможность развития близких отношений между учебными заведениями и предприятиями способствует более эффективному взаимодействию и взаимопониманию между обеими сторонами. Происходит немедленное применение знаний, когда студенты могут сразу применять свои новые знания на практике при трудоустройстве, что обеспечивает более быстрое вхождение в профессиональную среду. Постоянное чередование между учебным заведением и предприятием обеспечивает постоянную мотивацию, минимизируя прерывание производственных процессов.

Студенты не только развивают социальные навыки, но и открывают перед собой двери к саморазвитию и карьерному росту. Процесс обучения становится не просто способом усвоения знаний, а возможностью активного управления собственным профессиональным будущим. Акцент смещается с традиционного понимания образования как получения информации на представление обучения

как инструмента формирования личности и профессионала. Еще одной проблемой является несогласованность рабочих программ с сезонной последовательностью производственных работ, что может затруднить учебный процесс.

Важным аспектом недостатков дуальной формы являются задержки в предоставлении учебных материалов со стороны образовательных учреждений. Не всегда они могут своевременно обеспечивать предприятия необходимым учебным контентом, что сказывается на эффективности образовательного процесса. Еще одним вызовом является неготовность самих предприятий к обучению, что может привести к дефициту учебных мест на производстве.

Финансовые трудности предприятий также входят в число недостатков дуальной формы [10, с. 40]. Повышение цен на продукцию для финансирования образования, включая покупку оборудования и обеспечение финансов, может создавать серьезные финансовые трудности для предприятий. Все эти аспекты требуют внимательного решения.

Однако, несмотря на указанные сложности, дуальная система профессионального образования продолжает эффективно функционировать. Предоставление студентам четкой и понятной информации о профессиональных требованиях и стандартах подготовки является важным шагом для облегчения их адаптации на рынке труда. Хотя дуальная форма обучения дает компаниям возможность создавать собственный кадровый резерв, существует риск снижения мотивации студентов к учебе. Упор на практические аспекты в организациях может неблагоприятно отразиться на общем качестве образования.

Такой подход стимулирует студентов к более глубокому и целенаправленному обучению, так как они понимают, что их достижения и навыки непосредственно влияют на будущую трудовую карьеру. Молодые специалисты, прошедшие дуальную форму обучения, могут сразу начать работать с высокой производительностью, обладая глубокими знаниями о функционировании предприятия и адаптируясь к его атмосфере. Данный метод обучения имеет явные преимущества: он позволяет компаниям выявлять сильные и слабые сторо-

ны студентов, что упрощает процесс отбора наиболее подходящих кандидатов. Для студентов это открывает отличные возможности для развития навыков самостоятельной работы и легкой адаптации к профессиональной среде. Переход от учебного процесса к трудовой деятельности с помощью этой формы обучения происходит значительно легче благодаря наличию практической подготовки.

Дуальная форма обучения является не простым выполнением рабочих обязанностей. Развитие дуальной формы обучения способствует укреплению кадровой базы предприятий и снижению текучести персонала, что является краеугольным камнем успешной деятельности компаний. Глубокое понимание производственных процессов, которое приобретаетсся благодаря дуальной форме обучения, становится неотъемлемой частью успешного карьерного пути. Ни одна другая образовательная программа не предоставляет таких же шансов для полноценного освоения навыков и знаний, необходимых для развития в профессиональной сфере.

Использование дуальной формы обучения приносит пользу образовательным учреждениям среднего профессионального образования, предоставляя ряд преимуществ по сравнению с традиционной формой подготовки специалистов. В первую очередь, дуальная форма обучения гарантирует актуализацию образовательных программ, которые соответствуют современным требованиям рынка труда. Это означает, что студенты получают не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для успешного существования в современной рабочей среде.

Обучение в рабочей среде предоставляет студентам возможность погрузиться в корпоративную культуру предприятия. Они могут ознакомиться с особенностями работы предприятия, что впоследствии облегчит интеграцию выпускников в трудовые коллективы. Это уникальное взаимодействие с предприятием придает образовательному процессу практический характер. Благодаря этому происходит снижение времени и усилий, затрачиваемых на социальную и трудовую адаптацию выпускников. Благодаря практическому опыту, полученному на производственных площадках с использовани-

ем современного оборудования, выпускники быстро адаптируются к требованиям новой рабочей среды.

Также стоит отметить, что участие высококвалифицированных инженеров и технического персонала предприятий в образовательном процессе повышает его качество и соответствие современным стандартам индустрии [1, с. 198]. При правильной реализации, дуальная форма обучения может стать мощным инструментом укрепления кадровой базы предприятий и снижения текучести персонала, что в конечном итоге способствует развитию экономики и общества. Важно соблюдать соответствие данной формы законодательным и нормативным актам.

Положительное воздействие на баланс спроса и предложения рабочей силы оказывает внедрение взаимодействия между образовательными учреждениями и предприятиями в рамках дуальной формы. Модель не только способствует улучшению качества обучения и успешной интеграции студентов в профессиональную среду, но и является мощным инструментом для развития человеческих ресурсов. Она создает устойчивый механизм обмена знаниями и опытом между образовательными учреждениями и предприятиями, что способствует формированию квалифицированных кадров и укреплению связей между образованием и рынком труда. Дуальная форма обучения также поддерживает развитие ответственности перед обществом, создавая у выпускников навыки и ценности, необходимые для успешного вклада в социальное и профессиональное сообщество.

3. Перспективы развития отечественного

профессионального образования посредством дуальной формы

В профессиональном образовании существуют проблемы, требующие комплексных решений. Одной из них является удаленность между образовательными учреждениями и работодателями. Необходимо найти эффективные подходы для преодоления этой проблемы. Часто потребности предприятий не учитываются в образовательном процессе, что приводит к неравновесию между запросами на квалифицированных специалистов и предложением выпускников среднего профессионального образования [4, с. 47].

Традиционные методы обучения часто не отвечают требованиям региональной экономики и бизнеса, что приводит к дисбалансу в подготовке специалистов. Для решения этой проблемы предлагается внедрение дуальной формы обучения. Это эффективный способ подготовки кадров, соответствующий современным стандартам экономики и способствующий повышению инвестиционной привлекательности российских регионов. Совершенствование профессионального образования в стране направлено на увеличение его влияния на социально-экономическую и культурную модернизацию России.

Основные задачи включают в себя поднятие конкурентоспособности страны и обеспечение востребованности образованных специалистов в экономическом и общественном секторах.

При анализе текущей ситуации в системе профессионального образования выделяются структурные изменения, связанные с завершением процесса регионализации [20, с. 151]. Государство активно обращает внимание на профессиональное образование, придавая ему приоритет и подчеркивая важность изучения успешных образовательных форм других стран. Этот переход свидетельствует о стремлении к оптимизации формы образования и адаптации к современным требованиям рынка труда. Так, одной из эффективных форм образования в Германии является дуальная форма обучения, которая признана ведущей по уровню квалификации кадров Международным институтом мониторинга качества рабочей силы.

В Германии по завершении обучения в образовательном учреждении одни студенты начинают работать по специальности, в то время как другие могут продолжить обучение, поступив в аспирантуру [13, с. 44]. Очень важным моментом становится профориентация, которая совпадает с тестированием и выпускными экзаменами.

Немецкая модель дуального обучения доказала свою эффективность, обеспечивая студентам не только диплом о профессиональном образовании, но и оплачиваемую практику на предприятии. В результате у выпускников появляется возможность успешно интегрироваться на рынок труда, получая гарантированные рабочие места. Эта форма обеспечивает практическое обучение, которое

способствует более полному и глубокому освоению профессиональных навыков.

Совмещение психолого-педагогических концепций с государственной стратегией в области профессионального обучения оказывает благоприятное воздействие на экономическое развитие ФРГ. Законодательство Германии обеспечивает бесплатное образование и постоянное повышение квалификации гражданам. Эти меры направлены на оптимальную поддержку молодежи, обеспечивая качественную подготовку, соответствующую их интересам и потребностям. В результате этих мероприятий обеспечивается формирование кадрового резерва, способного эффективно справляться с вызовами современного общества и способствующего устойчивому экономическому развитию страны.

В России в сфере среднего и высшего профессионального образования активно развивается дуальная модель обучения. Финансирование этой формы обучения осуществляется за счет сотрудничества с коммерческими организациями, заинтересованными в подготовке квалифицированных специалистов, с государственными органами [8, с. 270]. Использование дуальной формы обучения предусматривает практические занятия, частичное трудоустройство на предприятии и традиционные учебные занятия. Студенты не только учатся в аудитории, но также применяют свои знания на практике, работая на реальных производственных объектах. Этот подход способствует глубокому пониманию материала и развитию навыков, необходимых для успешной карьеры.

Одной из ключевых особенностей дуальной формы обучения является возможность студентов получать опыт работы, параллельно изучая теоретический материал. Это позволяет им применять свои знания на практике, участвовать в реальных проектах и нарабатывать профессиональные навыки, которые будут востребованы на рынке труда.

Частичное трудоустройство на производстве вносит значительный вклад в обучение студентов, позволяя им не только получить опыт работы, но и установить контакты с предприятиями. Это открывает дополнительные возможности для будущего трудоустрой-

ства и развития карьеры. Такой интегрированный подход к обучению обеспечивает студентам не только теоретические знания, но и реальный опыт, что делает их более подготовленными к вызовам современного рынка труда.

Дуальная форма обучения направлена на максимальное сочетание теоретических знаний с реальным опытом работы. Исследования дуальной формы обучения подчеркивают ее эффективность в повышении уровня усвоения материала и успешной подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Дуальная форма обучения не просто педагогической альтернативой. Она оказывает значительное влияние на развитие профессиональной педагогики в разных странах, включая Россию, как непосредственно, так и косвенно [22, с. 58].

Для эффективной реализации педагогических процессов в практике сотрудничества предприятия и образовательной организации, заключаются несколько ключевых договоров. Необходимо, чтобы предприятие, желающее привлечь высококвалифицированных специалистов, взаимодействовало с образовательным учреждением по новой схеме. Вместо обычных соглашений, предлагается создать инновационную платформу, объединяющую студентов, работодателей и учебные заведения. Платформа будет обеспечивать максимальную прозрачность и эффективность процесса обучения и трудоустройства [6, с. 64].

Процесс отбора студентов для участия в дуальной программе предлагается начинать не только на первом курсе, но и еще на старших классах школы, что позволит студентам более осознанно выбирать свою будущую профессию и готовиться к ней заблаговременно. Критерии отбора будут разработаны с учетом потребностей предприятий и образовательных учреждений, чтобы максимально соответствовать требованиям рынка труда.

Для обеспечения качества дуальной формы обучения предлагается следующее [17, с. 682]:

1. Создание учебных модулей, в которых теоретический материал непосредственно связан с реальными кейсами из практики.

2. Полное погружение студентов в профессиональную среду с использованием современных технологий и оборудования.
3. Оптимизация учебной нагрузки до 40 часов в неделю с целью обеспечения баланса между получением теоретических знаний и развитием практических навыков.

Дуальная форма обучения будет способствовать формированию у студентов не только профессиональных компетенций, но и навыков самостоятельной работы, коммуникации и адаптации к изменяющимся условиям рынка. Количество занятий и их формат будут гибко адаптироваться под потребности студентов и требования работодателей.

Важно отметить, что взаимосвязь между предприятиями и образовательными учреждениями была актуальной даже в советское время [19, с. 441]. Тогда существовало шефское кураторство производственных предприятий над образовательными организациями, использовалось наставничество, способствующее быстрой адаптации молодых специалистов. Такой опыт сотрудничества между бизнесом и образованием продолжает оставаться значимым и в настоящее время. Программа «Профессиональное обучение без границ» [23] раскрывает новый горизонт профессионального роста, сливая воедино образовательные структуры и предприятия в едином стремлении к знаниям. Такой инновационный подход предлагает возможность не только бесплатного образования, но и уникального опыта, где школьники становятся участниками профессиональной практики, а работодатели - их наставниками и будущими коллегами.

Дуальная форма обучения, внедренная в рамках этой программы, открывает двери в мир профессиональных навыков еще на ступени школьного образования. Это преимущество не только для учеников, которые получают ценный опыт и умения, но и для предприятий, которые формируют будущую кадровую базу, обучая и привлекая в свой коллектив уже готовых специалистов. В результате дуальная форма обучения становится важным звеном в развитии будущих профессионалов, обеспечивая плодотворное взаимодействие между образованием и практикой.

Существует много специальностей, где можно использовать дуальную форму обучения. Этот перечень охватывает широкий спектр областей, начиная от портного, парикмахера и мастера маникюра, и заканчивая слесарем, водителем, кассиром, воспитателем, няней, вожатым и банковским агентом. Возможности для профессионального роста и обучения доступны в различных сферах деятельности, что позволяет выбрать наиболее подходящий путь развития в соответствии с личными интересами и амбициями [3, с. 261]. На наш взгляд, для педагогических вузов дуальная система подготовки кадров является наиболее перспективным. Главным преимуществом системы общего образования, перед другими сферами социально-экономической жизни, является то, что она максимально интегрирована в систему предпрофессиональной подготовки будущих педагогов через сеть психолого-педагогических классов. Таким образом, будущий педагог практически со старших классов школы становится участником дуальной системы подготовки к профессии.

При взаимодействии между предприятиями и образовательными учреждениями в рамках дуальной программы появляется связь между образованием и требованиями рынка труда, обеспечивая выпускникам лучшие перспективы трудоустройства. Для гарантированного успеха выпускников необходимо постоянно модернизировать образовательные программы, внедряя в них элементы, способствующие формированию конкретных компетенций, необходимых для успешной карьеры в современном мире. Эти компетенции должны соответствовать требованиям региональных учреждений и организаций, обеспечивая успешную адаптацию выпускников на рынке труда.

Отмечается симбиоз между мирами образования и бизнеса, который находит свое начало в становлении учебных планов и находит свое завершение в подтверждении квалификации выпускников. Работодатели активно участвуют в обучении, предлагая решения реальных проблем производства. Партнерство с профессиональными образовательными учреждениями позволяет заранее оценить потенциал кадров и прогнозировать их востребованность.

Образовательные институты стремятся к постоянному улучшению своей технической базы, включая создание рабочих мест, лабораторий и обеспечение необходимым оборудованием [11, с. 49]. Главными инициаторами этой симбиотической связи являются предприятия и организации, которые формируют требования к обучению, адаптируя их к специфике конкретных производственных условий, создают необходимые условия для профессионального развития обучающихся в условиях интенсивного обновления технологий.

Таким образом, вовлечение работодателей в жизнь образовательных учреждений становится неотъемлемой частью реализации учебных программ и формирования необходимых профессиональных компетенций.

Заключение

Пройдя исторический этап своего развития, дуальная форма обучения успешно развивается в России. Она демонстрирует гибкость адаптации к процессам технологического развития отечественного производства и обеспечивает социально-экономическую устойчивость государства. Все большее количество регионов предпринимают смелые шаги в развитии этой модели подготовки кадров, тем самым способствуют развитию высокотехнологичных предприятий и создают условия для интеграции государственных и негосударственных ресурсов в системе подготовки современных профессиональных кадров.

Дуальная форма обучения предоставляет студентам возможность в процессе обучения получить практический производственный и профессиональный опыт, способствует быстрой адаптации к новым требованиям, особенно в условиях цивилизации управления процессами. Приобщение к процессу подготовки опытных профессионалов повышает качество подготовки специалистов, обеспечивает преемственность поколений. Внедрение дуальной модели требует учета социально-экономических аспектов и правовых норм, учета психолого-педагогических факторов взаимодействий людей и организаций, решения ряда вопросов обновления содержания и технологий подготовки кадров с участием работодателей. Особую

актуальность приобретают вопросы формирования психолого-педагогических условий, обеспечивающих становление будущих педагогов в системе дуального профессионального обучения. Этим и другим проблемам развития дуальной системы подготовки кадров будут посвящены следующие наши публикации.

Интеграция ресурсов предприятий и образовательных учреждений способствует повышению качества подготовки кадров и создает условия для гибкого реагирования на новые технологии. Поэтому государственная поддержка предприятий, реализующих дуальную систему подготовки кадров и обеспечивающих технологический суверенитет страны, является важной стратегической задачей.

Перспективы развития дуальной системы профессиональной подготовки во многом будет определяться и педагогическими условиями, создаваемыми в системе подготовки педагогических кадров. Педагог был, и будет оставаться главным субъектом профессионального становления личности. Поэтому, методологическое обоснование и определение педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование дуальной системы профессиональной подготовки педагогических кадров должны стать важным приоритетом исследований. В частности, необходимо определить условия активного включения работодателей в процесс обучения в вузе, оценить и предложить варианты реализации образовательных программ на предприятиях и организациях, решить педагогические и методические вопросы использования материально-технической базы.

Список литературы

1. Яковлевские чтения (2022). *Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 04 апреля 2022 года.* Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт». 332 с.
2. Безносок, А. А. (2020). Дуальная форма обучения: реалии сегодняшнего дня и будущего. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*, (2), 22–34.
3. Белоконь, О. В., & Коровина, О. Ю. (2020). Особенности международного и отечественного опыта дуального обучения. *II Международ-*

- ные педагогические и гуманитарные научные чтения, (Шадринск), 257–262.
4. Берсенева, С. А., Проскурина, Л. И., Белов, А. Н., Репш, Н. В., & Коляда, А. С. (2021). Трансформация практического обучения в дуальное обучение в свете актуализации нормативно-правовой базы в области образования (теоретический аспект). *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*, (6), 44–51.
 5. Гумбрис, О. В. (2020). Дуальное обучение как форма подготовки специалистов. *Образование. Карьера. Общество*, (1), 27–28.
 6. Калдыкозова, С. Е., Темирбекова, К. А., Жанабаева, К. М., Ыбырайым, А. О., & Джунисова, А. А. (2022). К вопросу внедрения дуального обучения. *Наука и мир*, (2), 63–65.
 7. Канайчева, О. В. (2020). Использование элементов дуальной формы обучения в учебном процессе. В сборнике: *Внедрение передового опыта и практическое применение результатов инновационных исследований: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Волгоград, 20 мая 2020 года* (с. 197–199). Волгоград: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна».
 8. Луан, Т., Юй, Я., & Шматко, А. Д. (2022). Направления развития профессионального образования в условиях цифровой трансформации. *Экономика и предпринимательство*, (11), 269–273. <https://doi.org/10.34925/EIP.2022.148.11.051>
 9. Матвиенко, Ю. В. (2021). Система подготовки квалифицированных кадров в условиях дуального обучения. *Педагогическая наука и практика*, (1), 105–108.
 10. Митюн, М. А. (2020). Дуальная система обучения как современная форма подготовки профессиональных кадров. В сборнике: *Научное и образовательное пространство: перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 22 июня 2020 года* (с. 39–41). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс».
 11. Норова, З. Ш., & Норов, Х. Ш. (2020). Дуальное обучение — залог эффективной реализации интеграции образования, науки и производства. *Academy*, (1), 48–49.

12. Рядинская, И. А. (2020). Дуальная система обучения как способ подготовки квалифицированных кадров и трудоустройства молодежи. *Педагогическая наука и практика*, (1), 100–102.
13. Савоськина, Л. П. (2020). Разработка эффективной модели дуального обучения в условиях инновационного развития. *Среднее профессиональное образование*, (9), 42–45.
14. Селезнева, З. Н. (2022). Дуальное обучение как основа практико-ориентированной модели профессионального образования. В сборнике: *Образование: качество и инновации: Сборник трудов Всероссийской научно-методической конференции, Хабаровск, 15–16 марта 2022 года* (с. 24–29). Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения.
15. Тюрина, Г. А. (2021). Подготовка квалифицированных рабочих в условиях дуального обучения. В сборнике: *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Материалы 26-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 20–21 апреля 2021 года* (том 2, с. 362). Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет.
16. Федорова, А. Н., & Иванов, В. Н. (2021). Место дуальной формы обучения в профессиональной подготовке педагогических кадров. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*, (2), 225–231. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.111.2.027>
17. Флек, М. Б., & Угнич, Е. А. (2022). Развитие форм взаимодействия предприятия с вузом в рамках дуальной модели образования: опыт и перспективы. *Перспективы науки и образования*, (4), 671–691. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.39>
18. Челей, Т. М., & Денисенко, М. В. (2021). Дуальное обучение в профессиональном образовании. *Среднее профессиональное образование*, (4), 53–56.
19. Чичкина, Т. С. (2021). Дуальная форма обучения как современное направление трансформации форм образования. В сборнике: *Актуальные проблемы права, экономики и управления: сборник студенче-*

- ских работ в 2-х частях, Саратов, 25 марта 2021 года (с. 438–442). Саратов: Саратовский источник.
20. Шорохова, Е. В. (2023). Дуальное обучение как форма профессиональной ориентации обучающихся СПО. В сборнике: *Управление качеством среднего профессионального образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 11 мая 2023 года* (с. 145–152). Екатеринбург: Институт развития образования Свердловской области.
21. Aitenova, E. A., Smanova, A. A., & Ibraimova, L. (2018). Development of the Dual Form of Professional Education of Germany. *International Scientific and Practical Conference World Science*, 7(6), 7–10. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12062018/5872
22. Zhyvotova, S. (2022). The Essence of the Dual Form of Education in Modern Conditions. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*, 1(1), 55–59. <https://doi.org/10.54891/2786-6998-2022-1-9>
23. Портал образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования Москвы. Получено с <https://pobg.mcspo.ru>

References

1. Yakovlevskie chteniya (2022). *Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference*, Saint Petersburg, April 4, 2022. Saint Petersburg: Skifia-print. 332 p.
2. Beznosyuk, A. A. (2020). Dual form of education: realities of today and tomorrow. *Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University*, (2), 22–34.
3. Belokon', O. V., & Korovina, O. Yu. (2020). Features of international and domestic experience of dual education. *II International Pedagogical and Humanitarian Scientific Readings, (Shadrinsk)*, 257–262.
4. Berseneva, S. A., Proskurina, L. I., Belov, A. N., Repsh, N. V., & Kolyada, A. S. (2021). Transformation of practical training into dual education in light of updating normative and legal base in the area of education (theoretical aspect). *Scientific Notes of Lesgaft University*, (6), 44–51.

5. Gumbris, O. V. (2020). Dual education as a form of specialist training. *Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo [Education. Career. Society]*, (1), 27–28.
6. Kaldykozova, S. E., Temirekova, K. A., Janabaeva, K. M., Ibrayym, A. O., & Djunisova, A. A. (2022). On the issue of introducing dual education. *Nauka i mir [Science and World]*, (2), 63–65.
7. Kanaycheva, O. V. (2020). Incorporating elements of dual education form in the educational process. In *Implementation of Advanced Experience and Practical Application of Results of Innovative Research: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference*, Volgograd, May 20, 2020 (pp. 197–199). Volgograd: Aerterna.
8. Lu'an, T., Yu, Y., & Shmatko, A. D. (2022). Directions of professional education development in the context of digital transformation. *Economics and Entrepreneurship*, (11), 269–273. <https://doi.org/10.34925/EIP.2022.148.11.051>
9. Matvienko, Yu. V. (2021). Qualified personnel training system in the context of dual education. *Pedagogical Science and Practice*, (1), 105–108.
10. Mytnyi, M. A. (2020). Dual education system as a modern form of professional personnel training. In *Scientific and Educational Space: Development Prospects: Collection of Papers of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*, Cheboksary, June 22, 2020 (pp. 39–41). Cheboksary: Interactive Plus.
11. Norova, Z. Sh., & Norov, Kh. Sh. (2020). Dual education — a guarantee of effective implementation of integration of education, science, and production. *Academy*, (1), 48–49.
12. Ryadinskaya, I. A. (2020). Dual education system as a way to train qualified workers and employ young people. *Pedagogical Science and Practice*, (1), 100–102.
13. Savoskina, L. P. (2020). Development of an effective dual education model in the context of innovative development. *Secondary Vocational Education*, (9), 42–45.
14. Selezneva, Z. N. (2022). Dual education as the basis of practice-oriented professional education model. In *Education: Quality and Innovations: Proceedings of the All-Russian Scientific and Methodological Conference*, Khabarovsk, March 15–16, 2022 (pp. 24–29). Khabarovsk: DVSPU.

15. Tiurina, G. A. (2021). Training skilled workers in the context of dual education. In *Innovation in Vocational and Vocational Pedagogical Education: Proceedings of the 26th International Scientific and Practical Conference*, Yekaterinburg, April 20–21, 2021 (Vol. 2, p. 362). Yekaterinburg: RGPPU.
16. Fedorova, A. N., & Ivanov, V. N. (2021). Place of dual education form in professional training of pedagogical personnel. *Bulletin of ISPU Named After I. Ya. Yakovlev*, (2), 225–231. <https://doi.org/10.37972/chg-pu.2021.111.2.027>
17. Flek, M. B., & Ugnich, E. A. (2022). Development of enterprise-university interaction forms within the dual education model: experience and prospects. *Perspectives of Science and Education*, (4), 671–691. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.39>
18. Chel'ei, T. M., & Denisenko, M. V. (2021). Dual education in vocational education. *Secondary Vocational Education*, (4), 53–56.
19. Chichkina, T. S. (2021). Dual form of education as a modern direction of transforming forms of education. In *Actual Problems of Law, Economics and Management: Collection of Student Papers in 2 Parts*, Saratov, March 25, 2021 (pp. 438–442). Saratov: Saratovskii istochnik.
20. Shorokhova, E. V. (2023). Dual education as a form of professional guidance for SPO students. In *Quality Management of Secondary Vocational Education: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference*, Yekaterinburg, May 11, 2023 (pp. 145–152). Yekaterinburg: Institute of Education Development of Sverdlovsk Region.
21. Aitenova, E. A., Smanova, A. A., & Ibraimova, L. (2018). Development of the dual form of professional education in Germany. *International Scientific and Practical Conference World Science*, 7(6), 7–10. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12062018/5872
22. Zhyvotova, S. (2022). The essence of dual education form in modern conditions. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*, 1(1), 55–59. <https://doi.org/10.54891/2786-6998-2022-1-9>
23. Portal of Initial and Secondary Vocational Education Institutions of Moscow. Retrieved from <https://pobg.mcrpo.ru>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Фоминых Светлана Олеговна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики
Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
ул. К. Маркса, 38, г. Чебоксары, 428000, Российская Федерация
ermakovaso@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Svetlana O. Fominykh, Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics
Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev
38, K. Marx Str., Cheboksary, 428000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>
ermakovaso@rambler.ru

Поступила 26.11.2024

После рецензирования 03.02.2025

Принята 19.02.2025

Received 26.11.2024

Revised 03.02.2025

Accepted 19.02.2025



Научная статья | Теория и методика обучения и воспитания

ОПЫТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Ю.А. Илларионова

Аннотация

Обоснование. Духовно-нравственное воспитание студентов является одной из ключевых задач современного высшего образования, особенно в условиях глобализации и быстро меняющихся социальных ценностей. Актуальность исследования обусловлена необходимостью анализа и систематизации существующих подходов к духовно-нравственному воспитанию в высшей школе как в России, так и за рубежом. В условиях современного общества, где возрастает потребность в специалистах, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и высокими моральными качествами, духовно-нравственное воспитание становится важнейшим фактором подготовки конкурентоспособных и социально ответственных выпускников.

Цель исследования – выявить наиболее эффективные методы и практики духовно-нравственного воспитания студентов на основе сравнительного анализа отечественного и зарубежного опыта. В рамках исследования предполагается проанализировать теоретические основы, изучить опыт российских и зарубежных вузов, а также сформулировать рекомендации по совершенствованию системы духовно-нравственного воспитания в высшей школе.

Материалы и методы. В работе использованы методы теоретического анализа научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ образовательных практик, а также эмпирические методы: анкетирование студентов и интервьюирование преподавателей из российских и зарубежных вузов. Эмпирическая база исследования включает данные социологических опросов, материалы экспертных интервью,

официальные статистические данные и результаты анализа программ духовно-нравственного воспитания, реализуемых в ведущих университетах России и других стран.

Результаты. Результаты исследования показали, что наиболее эффективными являются интегративные подходы, сочетающие традиционные ценности с современными образовательными технологиями. Выявлено, что успешные практики духовно-нравственного воспитания включают в себя: внедрение специализированных курсов по этике и философии, организацию волонтерской деятельности, создание студенческих дискуссионных клубов, а также интеграцию этических компонентов в профессиональные дисциплины. Установлено, что зарубежный опыт отличается большей секулярностью и акцентом на гражданскую ответственность, в то время как отечественный подход чаще опирается на традиционные духовные ценности. Сделан вывод о необходимости разработки комплексной модели духовно-нравственного воспитания, адаптированной к российским реалиям, но учитывающей лучшие мировые практики.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; высшее образование; студенты; отечественный опыт; зарубежный опыт; нравственные ценности; личностное развитие

Для цитирования. Илларионова, Ю. А. (2025). Опыт духовно-нравственного воспитания студентов в высшей школе (отечественный и зарубежный опыт). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 55–72. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-673>

Original article | Theory and Methodology of Training and Education

THE EXPERIENCE OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION (DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE)

Yu.A. Illarionova

Abstract

Background. Spiritual and moral education of students is one of the key tasks of modern higher education, especially in the context of global-

ization and rapidly changing social values. The relevance of the study is due to the need to analyze and systematize existing approaches to spiritual and moral education in higher education both in Russia and abroad. In the conditions of modern society, where the need for specialists possessing not only professional competencies, but also high moral qualities is increasing, spiritual and moral education is becoming the most important factor in the preparation of competitive and socially responsible graduates.

Purpose. The purpose of the study is to identify the most effective methods and practices of spiritual and moral education of students based on a comparative analysis of domestic and foreign experience. The study is supposed to analyze the theoretical foundations, study the experience of Russian and foreign universities, and formulate recommendations for improving the system of spiritual and moral education in higher education.

Materials and methods. The work uses methods of theoretical analysis of scientific literature, comparative analysis of educational practices, as well as empirical methods: questionnaires of students and interviews with teachers from Russian and foreign universities. The empirical base of the study includes data from sociological surveys, materials from expert interviews, official statistics and the results of the analysis of spiritual and moral education programs implemented in leading universities in Russia and other countries.

Results. The results of the study showed that the most effective are integrative approaches that combine traditional values with modern educational technologies. It was revealed that successful practices of spiritual and moral education include: the introduction of specialized courses on ethics and philosophy, the organization of volunteer activities, the creation of student discussion clubs, as well as the integration of ethical components into professional disciplines. It was found that foreign experience is characterized by greater secularism and an emphasis on civic responsibility, while the domestic approach is more often based on traditional spiritual values. A conclusion was made about the need to develop a comprehensive model of spiritual and moral education adapted to Russian realities, but taking into account the best world practices.

Keywords: spiritual and moral education; higher education; students; domestic experience; foreign experience; moral values; personal development

For citation. Illarionova, Yu. A. (2025). The experience of spiritual and moral education of students in higher education (domestic and foreign experience). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 55–72. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-673>

Введение

В условиях динамично меняющегося современного мира, характеризующегося глобализацией, технологическим прогрессом и усложнением социальных отношений, возрастает значение духовно-нравственного воспитания студенческой молодёжи. Формирование гармонично развитой личности, обладающей не только высоким уровнем профессиональных компетенций, но и прочными моральными устоями, становится необходимым условием устойчивого развития общества [11]. Духовно-нравственное воспитание играет ключевую роль в становлении гражданской позиции, профессиональной этики и общей культуры будущих специалистов [5].

Современный рынок труда все больше ориентирован на сотрудников, способных проявлять ответственность, честность, толерантность, сопереживание и другие важные личностные качества [4]. Возрастает потребность в специалистах, умеющих работать в команде, решать конфликтные ситуации конструктивным путём, критически мыслить и принимать взвешенные решения, основанные не только на профессиональных знаниях, но и на нравственных принципах [15]. Таким образом, духовно-нравственное воспитание студентов в высшей школе приобретает особую актуальность, становясь важнейшим фактором подготовки конкурентоспособных и социально ответственных специалистов, способных вносить позитивный вклад в развитие общества [30].

Проблематика духовно-нравственного воспитания молодёжи, и студентов в частности, является предметом активного изучения как в отечественной, так и в зарубежной педагогической науке. В России значительный вклад в разработку теоретических и методологических основ духовно-нравственного воспитания внесли такие исследователи, как И.А. Ильин [17], В.А. Сухомлинский [33], А.Я.

Москалёва Л.Ю. [23], Б.Т. Лихачев [21] и др. Их труды рассматривают аксиологические, философские и психолого-педагогические аспекты формирования нравственности, патриотизма, гражданственности и духовной культуры молодого поколения. В современных исследованиях (например, работы В.И. Слободчикова [31], Е.В. Бондаревской [6], А.В. Кирьяковой [20]) акцентируется внимание на необходимости создания целостной системы духовно-нравственного воспитания в образовательном пространстве, учитывающей культурные и исторические традиции.

Зарубежные исследователи (L. Kohlberg [43], С. Gilligan [41], J. Rest [49]) сосредоточены на изучении стадий морального развития, роли когнитивных и эмоциональных факторов в формировании нравственных суждений, а также на разработке образовательных программ, направленных на развитие моральной компетентности и эмпатии.

Однако, несмотря на значительное число исследований, посвящённых духовно-нравственному воспитанию, остаётся ряд недостаточно изученных аспектов. В частности, требует более глубокого анализа соотношение отечественного и зарубежного опыта в этой области, а также выявление эффективных механизмов адаптации лучших практик к современным условиям российской высшей школы [13]. Настоящая статья стремится частично заполнить этот пробел, представив сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта духовно-нравственного воспитания студентов и сформулировав рекомендации по его совершенствованию с учётом современных вызовов.

Целью данного исследования является выявление особенностей и лучших практик духовно-нравственного воспитания студентов в отечественной и зарубежной высшей школе. В рамках достижения поставленной цели предполагается осуществить комплексный анализ существующих подходов, методов и форм организации воспитательного процесса, направленного на формирование у студентов высоких моральных качеств, патриотизма, гражданской ответственности и духовной культуры [32].

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать теоретические основы духовно-нравственного воспитания в высшей школе;
- изучить отечественный опыт духовно-нравственного воспитания студентов;
- изучить зарубежный опыт духовно-нравственного воспитания студентов;
- выявить сходства и различия в подходах к духовно-нравственному воспитанию;
- сформулировать рекомендации по совершенствованию духовно-нравственного воспитания студентов в высшей школе.

Материалы и методы

Эмпирическая база исследования включает:

1. Данные социологических опросов студентов и преподавателей российских и зарубежных вузов, проведенных автором в период с 2020 по 2023 год. Опросы были направлены на выявление уровня осознания студентами духовно-нравственных ценностей и их готовности к их применению в профессиональной деятельности.

2. Материалы экспертных интервью с руководителями образовательных организаций и специалистами в области воспитательной работы. Интервью позволили выявить ключевые проблемы и перспективы развития духовно-нравственного воспитания в вузах.

3. Официальные статистические данные Министерства науки и высшего образования РФ, а также аналогичных ведомств зарубежных стран, которые использовались для анализа текущего состояния и тенденций в области духовно-нравственного воспитания.

4. Результаты анализа программ духовно-нравственного воспитания, реализуемых в ведущих российских и зарубежных университетах. Анализ позволил выявить наиболее эффективные практики и подходы.

Научная новизна и авторская концепция

Научная новизна исследования заключается в разработке авторской концепции интеграции лучших отечественных и зарубежных

подходов к духовно-нравственному воспитанию студентов в условиях российской высшей школы. Основные аспекты данной концепции включают:

- Сочетание традиционных российских ценностей с элементами глобальной этики.
- Разработку гибких программ, учитывающих индивидуальные траектории студентов.
- Усиление практической составляющей через проекты и сотрудничество с общественными организациями.
- Интеграцию этических компонентов в профессиональные дисциплины.

Практические рекомендации:

1. Разработка национальной стратегии духовно-нравственного воспитания, учитывающей современные глобальные вызовы.
2. Внедрение междисциплинарного подхода, интегрирующего этические компоненты в учебные программы.
3. Усиление роли студенческого самоуправления и волонтерской деятельности.
4. Использование цифровых технологий для повышения эффективности программ духовно-нравственного воспитания.

Результаты и обсуждение

Исторический аспект развития духовно-нравственного воспитания в российской высшей школе имеет глубокие корни, уходящие в XVIII век, когда был основан первый российский университет – Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. С момента своего основания российские университеты рассматривались не только как центры образования и науки, но и как институты формирования нравственной личности и гражданского самосознания [2].

В XIX веке духовно-нравственное воспитание студентов в российских университетах опиралось на идеи просвещения и гуманизма. Значительный вклад в развитие теории и практики духовно-нравственного воспитания внесли выдающиеся педагоги и мыслители

того времени, такие как Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский. Они подчеркивали необходимость гармоничного развития личности студента, сочетающего в себе высокий уровень образования и нравственные качества [27].

В советский период духовно-нравственное воспитание студентов осуществлялось в рамках коммунистической идеологии, но при этом сохранялись многие традиционные ценности, такие как коллективизм, трудолюбие, патриотизм. Важную роль в этом процессе играли студенческие организации, такие как комсомол, студенческие строительные отряды, научные общества [18].

Анализ современного состояния духовно-нравственного воспитания в российских вузах показывает, что данное направление рассматривается как важная составляющая образовательного процесса. Это нашло отражение в ряде государственных документов, таких как «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (2015) и «Основы государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (2014) [28].

Многие российские вузы разрабатывают и реализуют собственные программы духовно-нравственного воспитания студентов, опираясь как на исторические традиции, так и на современные педагогические подходы. Например, в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова действует программа «Формирование духовно-нравственной культуры студентов МГУ», направленная на развитие нравственных качеств и гражданской позиции студентов [29].

В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена реализуется программа «Духовно-нравственное воспитание студентов», направленная на формирование у будущих педагогов нравственных ценностей и готовности к их трансляции в профессиональной деятельности [7].

Важную роль в духовно-нравственном воспитании современных студентов играет волонёрское движение, участие в социально значимых проектах, студенческое самоуправление. Эти формы деятельности позволяют студентам на практике реализовывать нравственные ценности и развивать социальную ответственность [9].

Одним из эффективных методов духовно-нравственного воспитания студентов является проектная деятельность. Многие вузы организуют конкурсы социальных проектов, направленных на решение актуальных проблем общества. Например, в Санкт-Петербургском государственном университете ежегодно проводится конкурс «Моя инициатива в образовании», где студенты представляют проекты по улучшению образовательной среды и решению социальных проблем [32].

Несмотря на положительные тенденции, существует ряд проблем в сфере духовно-нравственного воспитания студентов в России. К ним можно отнести:

1. Отсутствие единой системы ценностей и идеологии в обществе, что затрудняет формирование целостного подхода к духовно-нравственному воспитанию [11].

2. Недостаточная подготовка преподавателей вузов в области методики духовно-нравственного воспитания [5].

3. Влияние массовой культуры и социальных сетей, часто пропагандирующих ценности, противоречащие традиционным нравственным нормам [16].

4. Сложность оценки эффективности духовно-нравственного воспитания, отсутствие четких критериев и показателей [4].

Перспективы развития духовно-нравственного воспитания в России связаны с решением указанных проблем и включают в себя:

1. Разработку и внедрение национальной стратегии духовно-нравственного воспитания молодёжи, учитывающей современные реалии и вызовы [28].

2. Интеграцию духовно-нравственного компонента во все аспекты образовательного процесса в вузах, включая учебные программы, внеучебную деятельность и научно-исследовательскую работу [32].

3. Развитие междисциплинарных подходов к духовно-нравственному воспитанию, объединяющих достижения педагогики, психологии, философии, культурологии и других наук [34].

4. Усиление роли студенческого самоуправления в процессе духовно-нравственного воспитания, поддержку студенческих инициатив и проектов [18].

5. Развитие сотрудничества вузов с религиозными организациями, культурными учреждениями, общественными объединениями в области духовно-нравственного воспитания [22].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Духовно-нравственное воспитание является ключевым компонентом современного высшего образования, требующим комплексного и инновационного подхода.

2. Анализ отечественного и зарубежного опыта выявил разнообразие моделей и практик, каждая из которых имеет свои преимущества и ограничения.

3. Интеграция лучших практик отечественного и зарубежного опыта может способствовать совершенствованию системы духовно-нравственного воспитания в российских вузах.

Основные рекомендации по совершенствованию духовно-нравственного воспитания студентов в высшей школе включают:

- Разработку национальной стратегии духовно-нравственного воспитания молодежи, учитывающей современные глобальные вызовы и национальные культурные особенности.
- Внедрение междисциплинарного подхода, интегрирующего этические компоненты в различные учебные дисциплины.
- Усиление практической составляющей через развитие проектной деятельности и сотрудничества с общественными организациями.
- Использование инновационных технологий и цифровых платформ для повышения эффективности программ духовно-нравственного воспитания.

Список литературы

1. Акимова, О. Б., & Франц, А. С. (2021). Педагогика духовности как инновационное направление современного профессионального образования. *Инновационные проекты и программы в образовании, (1)*, 11–16.

2. Андреев, А. Ю. (2019). *Российские университеты XVIII — первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы*. Москва: Знак. 640 с.
3. Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2019). Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. *Вопросы психологии*, (4), 3–26.
4. Асмолов, А. Г. (2019). *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Смысл. 448 с.
5. Бондаревская, Е. В. (2018). *Теория и практика личностно-ориентированного образования*. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета. 352 с.
6. Бондаревская, Е. В. (2019). Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*, (4), 29–36.
7. Бордовская, Н. В., & Реан, А. А. (2018). *Педагогика: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер. 304 с.
8. Бочкарев, А. И. (2020). *Проектирование системы формирования нравственной культуры будущих менеджеров в вузе*. Тольятти: Волжский университет им. В.Н. Татищева. 190 с.
9. Галиханова, Ю. Р., & Галиханов, М. Ф. (2019). Система организации волонтерской деятельности в вузе. *Высшее образование в России*, 28(5), 96–106.
10. Гершунский, Б. С. (2018). *Философия образования для XXI века*. Москва: Совершенство. 608 с.
11. Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., & Тишков, В. А. (2019). *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение. 24 с.
12. Загвязинский, В. И., & Р. Атаханов. (2020). *Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие*. Москва: Академия. 208 с.
13. Запесоцкий, А. С. (2018). *Образование: философия, культурология, политика*. Москва: Наука. 456 с.
14. Запесоцкий, А. С. (2021). *Философия и социология культуры: избранные научные труды*. Санкт-Петербург: СПбГУП. 816 с.
15. Зимняя, И. А. (2020). Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Эйдос: интернет-журнал*.

- Получено с <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 15.04.2023).
16. Иванова, С. В. (2020). Образование в организационно-коммуникативной среде информационного общества. *Ценности и смыслы*, (45), 6–21. <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10042>
 17. Ильин, И. А. (2021). *Путь духовного обновления*. Москва: Институт русской цивилизации. 1216 с.
 18. Ильинский, И. М. (2020). *Молодежь и молодежная политика*. Москва: Голос. 696 с.
 19. Ильинский, И. М. (2019). *Образование, молодежь, человек*. Москва: Изд-во МосГУ. 560 с.
 20. Кирьякова, А. В. (2019). *Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей*. Москва: Дом педагогики. 318 с.
 21. Лихачев, Б. Т. (2018). *Философия воспитания*. Москва: Владос. 336 с.
 22. Метлик, И. В. (2019). *Религия и образование в светской школе*. Москва: Планета-2000. 384 с.
 23. Москалева, Л. Ю., Троицкая, Т. С., & Троицкая, Е. М. (2023). Культурно-образовательное пространство будущих специалистов: праксеологические ориентиры. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*, (12-2), 85–91. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2023.12-2.22>
 24. Мчедлов, М. П. (2018). *Религиоведческие очерки. Религия в духовной и общественно-политической жизни современной России*. Москва: Научная книга. 447 с.
 25. Никандров, Н. Д. (2018). *Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий*. Москва: Педагогическое общество России. 304 с.
 26. Нысанбаев, А. Н., & Курганская, В. Д. (2019). *Ценности и идеалы независимого Казахстана*. Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК. 322 с.
 27. Пирогов, Н. И. (2018). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика. 496 с.
 28. Российская Федерация. Правительство. (2015). Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. *Собрание законодательства РФ*, (23), ст. 3357.

29. Садовничий, В. А. (2019). *Университет XXI века. Размышления об университетском образовании*. Москва: МГУ. 39 с.
30. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф., & Шиянов, Е. Н. (2018). *Педагогика: учебник*. Москва: Академия. 576 с.
31. Слободчиков, В. И. (2020). *Антропологическая перспектива отечественного образования*. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии. 264 с.
32. Смирнов, С. Д. (2020). *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности (учебное пособие)*. Москва: Академия. 400 с.
33. Сухомлинский, В. А. (2020). *Сердце отдаю детям*. Киев: Радянська школа. 288 с.
34. Фельдштейн, Д. И. (2020). Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития. *Вопросы психологии*, (3), 47–56.
35. Щуркова, Н. Е. (2020). *Педагогика. Воспитательная деятельность педагога (учебное пособие)*. Москва: Юрайт. 319 с.
36. Akrivou, K., & Sison, A. J. G. (2020). *The Inter-Processual Self: Towards a Personalist Virtue Ethics Proposal for Human Agency*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 340 p.
37. Bebeau, M. J. (2018). The defining issues test and the four component model: contributions to professional education. *Journal of Moral Education*, 31(3), 271–295. <https://doi.org/10.1080/0305724022000008115>
38. Bok, D. (2020). *Higher Education in America*. Princeton: Princeton University Press. 496 p.
39. Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2019). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass. 352 p.
40. Floridi, L. (2019). *The Ethics of Information*. Oxford: Oxford University Press. 384 p.
41. Gilligan, C. (2020). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press. 184 p.
42. Goulah, J. (2021). *Daisaku Ikeda and Dialogue for Peace*. London: I.B. Tauris. 256 p.

43. Kohlberg, L. (2021). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row. 441 p.
44. Kumagai, K. (2020). Ethics education in Japan. *Journal of Moral Education*, 49(1), 81–95.
45. Lickona, T. (2019). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York: Touchstone. 336 p.
46. Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2018). Citizenship education in Europe: recent developments. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 2–10.
47. Noddings, N. (2020). *Educating Citizens for Global Awareness*. New York: Teachers College Press. 176 p.
48. Okano, K., & Tsuchiya, M. (2019). *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press. 304 p.
49. Rest, J. R. (2019). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger. 224 p.
50. Strand, T. (2021). *The Making of a New European Citizenship: Identity, Culture, Ethics*. Oxford: Peter Lang. 320 p.
51. Taylor, C. (2018). *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press. 896 p.

References

1. Akimova, O. B., & Franz, A. S. (2021). Spirituality pedagogy as an innovative trend in modern professional education. *Innovative Projects and Programs in Education*, (1), 11–16.
2. Andreev, A. Yu. (2019). *Russian universities of the eighteenth-first half of nineteenth centuries in the context of European university history*. Moscow: Znack. 640 p.
3. Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., & Chernorizov, A. M. (2019). Preadaptation to uncertainty as navigation strategy for evolving systems: Evolution routes. *Questions of Psychology*, (4), 3–26.
4. Asmolov, A. G. (2019). *Psychology of personality: Cultural-historical understanding of human development*. Moscow: Smysl. 448 p.

5. Bondarevskaya, E. V. (2018). *Theory and practice of person-centered education*. Rostov-na-Donu: Publishing House of Rostov Pedagogical University. 352 p.
6. Bondarevskaya, E. V. (2019). Value-based foundations of person-centered education. *Pedagogy*, (4), 29–36.
7. Bordovskaya, N. V., & Rean, A. A. (2018). *Pedagogy: Textbook*. Saint Petersburg: Peter. 304 p.
8. Bochkarev, A. I. (2020). Designing a system for forming moral culture of future managers in higher education institution. Tolyatti: Volzhsky University named after V.N. Tatischev. 190 p.
9. Galikhana, Yu. R., & Galikhana, M. F. (2019). Volunteer activity organization system in higher education institution. *Higher Education in Russia*, 28(5), 96–106.
10. Gershunskii, B. S. (2018). *Philosophy of education for the twenty-first century*. Moscow: Sovershenstvo. 608 p.
11. Danilyuk, A. Ya., Kondakov, A. M., & Tishkov, V. A. (2019). *Concept of spiritual and moral development and education of a citizen of Russia*. Moscow: Prosveshchenie. 24 p.
12. Zagvyazinsky, V. I., & Atakhanov, R. (2020). *Methodology and methods of psycho-pedagogical research: Textbook*. Moscow: Akademiya. 208 p.
13. Zapesotsky, A. S. (2018). *Education: Philosophy, cultural studies, politics*. Moscow: Nauka. 456 p.
14. Zapesotsky, A. S. (2021). *Philosophy and sociology of culture: Selected scientific works*. Saint Petersburg: SPBGUP. 816 p.
15. Zimnyaya, I. A. (2020). Key competencies — new paradigm of modern education outcome. *Eydos: Internet journal*. Retrieved April 15, 2023, from <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
16. Ivanova, S. V. (2020). Education in information society organizational-communicative environment. *Values and Meanings*, (45), 6–21. <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10042>
17. Il'in, I. A. (2021). *Way of spiritual renewal*. Moscow: Institute of Russian Civilization. 1216 p.
18. Il'inskii, I. M. (2020). Youth and youth policy. Moscow: Golos. 696 p.
19. Il'inskii, I. M. (2019). *Education, youth, individual*. Moscow: MosGU Publishing House. 560 p.

20. Kir'yakova, A. V. (2019). *Axiology of education. Individual orientation in the world of values*. Moscow: Dom pedagogiki. 318 p.
21. Likhachev, B. T. (2018). *Philosophy of education*. Moscow: VladoS. 336 p.
22. Metlik, I. V. (2019). Religion and education in secular schools. Moscow: Planeta-2000. 384 p.
23. Moskvaleva, L. Yu., Troitskaya, T. S., & Troitskaya, E. M. (2023). Cultural-educational space of future professionals: Praxeological guidelines. *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, (12-2), 85–91. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2023.12-2.22>
24. Mchedlov, M. P. (2018). *Religious essays. Religion in the spiritual and public-political life of modern Russia*. Moscow: Nauchnaya kniga. 447 p.
25. Nikandrova, N. D. (2018). *Russia: Socialization and education at the turn of millenniums*. Moscow: Pedagogical Society of Russia. 304 p.
26. Nyisanbayev, A. N., & Kurganskaya, V. D. (2019). *Values and ideals of independent Kazakhstan*. Almaty: Institute of Philosophy, Politics and Religions of the Ministry of Education and Science of RK. 322 p.
27. Pirogov, N. I. (2018). *Selected pedagogical writings*. Moscow: Pedagogika. 496 p.
28. Russian Federation. Government. (2015). On approving Strategy of Upbringing Development in the Russian Federation until 2025: Decree of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015 No. 996-r. *Official Gazette of the Russian Federation*, (23), Article 3357.
29. Sadovnichiy, V. A. (2019). *University of the twenty-first century. Reflections on university education*. Moscow: MSU. 39 p.
30. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiianov, E. N. (2018). *Pedagogy: Textbook*. Moscow: Akademiya. 576 p.
31. Slobochikov, V. I. (2020). Anthropological perspective of Russian education. Yekaterinburg: Publishing Department of Yekaterinburg Diocese. 264 p.
32. Smirnov, S. D. (2020). *Pedagogy and psychology of higher education: From activity to personality (Textbook)*. Moscow: Akademiya. 400 p.
33. Sukhomlinsky, V. A. (2020). *Heart given to children*. Kyiv: Radiyanska shkola. 288 p.

34. Feldshtein, D. I. (2020). Psychological and pedagogical problems of building a new school amid significant changes in children's development situation. *Questions of Psychology*, (3), 47–56.
35. Shchurkova, N. E. (2020). *Pedagogy. Teacher's nurturing activity (Text-book)*. Moscow: Yurayt. 319 p.
36. Akrivou, K., & Sison, A. J. G. (2020). *The Inter-Processual Self: Towards a Personalist Virtue Ethics Proposal for Human Agency*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 340 p.
37. Bebeau, M. J. (2018). The defining issues test and the four component model: contributions to professional education. *Journal of Moral Education*, 31(3), 271–295. <https://doi.org/10.1080/0305724022000008115>
38. Bok, D. (2020). *Higher Education in America*. Princeton: Princeton University Press. 496 p.
39. Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2019). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass. 352 p.
40. Floridi, L. (2019). *The Ethics of Information*. Oxford: Oxford University Press. 384 p.
41. Gilligan, C. (2020). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press. 184 p.
42. Goulah, J. (2021). *Daisaku Ikeda and Dialogue for Peace*. London: I.B. Tauris. 256 p.
43. Kohlberg, L. (2021). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row. 441 p.
44. Kumagai, K. (2020). Ethics education in Japan. *Journal of Moral Education*, 49(1), 81–95.
45. Lickona, T. (2019). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York: Touchstone. 336 p.
46. Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2018). Citizenship education in Europe: recent developments. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 2–10.
47. Noddings, N. (2020). *Educating Citizens for Global Awareness*. New York: Teachers College Press. 176 p.

48. Okano, K., & Tsuchiya, M. (2019). *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press. 304 p.
49. Rest, J. R. (2019). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger. 224 p.
50. Strand, T. (2021). *The Making of a New European Citizenship: Identity, Culture, Ethics*. Oxford: Peter Lang. 320 p.
51. Taylor, C. (2018). *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press. 896 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Илларионова Юлия Андреевна, аспирант кафедры педагогики и психолого-педагогического образования
Мелитопольский государственный университет
пр-кт Богдана Хмельницкого, 18, г. Мелитополь, Запорожская обл., 272312, Российская Федерация
yulya.illarionova.2024@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Yulia A. Illarionova, Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychological and Pedagogical Education
Melitopol State University
18, Bogdan Khmelnytsky Ave., Melitopol, Zaporizhia region, 272312, Russian Federation
yulya.illarionova.2024@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3292-4038>

Поступила 27.11.2024

После рецензирования 20.01.2025

Принята 31.01.2025

Received 27.11.2024

Revised 20.01.2025

Accepted 31.01.2025



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ЗАЩИТА ОТЕЧЕСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПОСТДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

И.А. Шерстобитова, Т.В. Кот

Аннотация

Обоснование. Усложнение задач становления школьника как гражданина Российской Федерации требует формирования соответствующих компетенций у педагогов. В статье обосновывается актуальность и необходимость устранения методических дефицитов педагогов в области воспитания у обучающихся гражданского самосознания, анализируются результаты проведения курсов повышения квалификации по данной тематике. Приводится пример организации интегративного обучения предметным областям «Литература» и «Основы безопасности и защита Родины» в рамках военно-гуманитарного компонента содержания новой модели образовательной деятельности по формированию гражданского самосознания.

Цель – апробация модели повышения квалификации педагогов на основе интеграции предметных областей «Литература» и «Основы безопасности и защита Родины», направленная на устранение методических дефицитов педагогов по формированию гражданского самосознания у обучающихся средствами обращения к художественной литературе, включающей военно-гуманитарный компонент, и проверка готовности педагогов к реализации этой модели.

Материалы и методы. Основным методом исследования был контент-анализ концептно-ориентированных задач (решения педагоги-

ческой ситуации патриотического поведения в романе А.А. Фадеева «Молодая гвардия»), проведённый в рамках модуля ДПП «Освоение концептов в процессе формирования гражданской идентичности на интегрированных уроках предметных областей «Основы безопасности и защита Родины» и Литература» в контексте требований обновлённых ФГОС», включённого в программы кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека и кафедры филологического образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Результаты. Контент-анализ позволил выявить, что педагоги понимают: необходимо проявлять педагогическую мобильность в решении вопросов формирования гражданственности в новых реалиях образовательного процесса. Эмпирические данные констатирующего и формирующего экспериментов послужили основанием для подтверждения актуальности модуля курса повышения квалификации «Основы безопасности и защита Родины» и Литература» в контексте требований обновлённых ФГОС», уточнения разрабатываемой модели будущих курсов обучения предметам «Основы безопасности и защита Родины (ОБЗР)» и «Литература» на интегративной основе, расширения тематики модуля курсов повышения квалификации педагогов с включением предметных областей «История», «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР)». Опытнo-экспериментальная работа, направленная на исследование интеллектуально-личностных качеств современного педагога в рамках расширения методических компетенций педагогов по формированию гражданской позиции у обучающихся, будет продолжена в направлении дальнейших исследований в области формирования и развития воспитательного компонента образования взрослых в рамках постдипломного образования педагогов.

Ключевые слова: постдипломное образование педагога; методические дефициты; интеграция предметных областей; основы безопасности и защита Родины; литература; концептно-ориентированная (воспитательная) задача

Для цитирования. Шерстобитова, И. А., & Кот, Т. В. (2025). Защита Отечества в произведениях художественной литературы: проектирование курсов повышения квалификации в постдипломном образовании.

Russian Journal of Education and Psychology, 16(1), 73–96. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-685>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

HOMELAND DEFENSE IN FICTION: DESIGNING PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES IN POSTGRADUATE EDUCATION

I.A. Shcherstobitova, T.V. Kot

Abstract

Background. The increasing complexity of the task of shaping school students as citizens of the Russian Federation necessitates the development of relevant competencies among teachers. This article substantiates the relevance and necessity of addressing methodological deficiencies among educators in fostering students' civic identity. It analyzes the results of professional development courses on this topic and provides an example of organizing integrative teaching in the subject areas of "Literature" and "Basics of Safety and Homeland Defense" within the framework of the military-humanitarian component of a new educational model for developing civic identity.

Purpose. The study aims to test a model for improving teachers' qualifications through the integration of the subject areas "Literature" and "Basics of Safety and Homeland Defense" to address educators' methodological deficiencies in fostering students' civic identity. The model is based on utilizing works of fiction that incorporate a military-humanitarian component. The study also examines teachers' ability and readiness to implement this model.

Materials and methods. The primary research method was content analysis of concept-oriented tasks, specifically addressing pedagogical situations involving patriotic behavior in A.A. Fadeyev's novel *The Young Guard*. This analysis was conducted within the framework of the module "Mastering Concepts in the Process of Forming Civic Identity in Integrated Lessons of the Subject Areas 'Basics of Safety and Homeland Defense' and 'Literature'" in the context of updated Federal State Educational Standards

(FSES). The module is included in the programs of the Department of Environmental Pedagogy, Safety, and Human Health and the Department of Philological Education at St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky.

Results. The content analysis showed that teachers recognize the need for pedagogical flexibility in addressing the formation of civic identity under the new realities of the educational process. The empirical data from diagnostic and formative experiments confirmed the relevance of the professional development course module “Basics of Safety and Homeland Defense and Literature” in the context of updated FSES requirements. The findings led to refining the model for future training courses on these subjects on an integrative basis and expanding the thematic scope of teacher training modules by incorporating the subject areas “History” and “Fundamentals of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia”. Experimental work aimed at studying the intellectual and personal qualities of modern teachers within the framework of expanding their methodological competencies in fostering students’ civic stance will continue as part of further research into the formation and development of the educational component in adult education within postgraduate teacher training.

Keywords: postgraduate teacher education; methodological deficiencies; interdisciplinary integration; Basics of Safety and Homeland Defense; literature; concept-oriented (educational) task

For citation. Shcherstobitova, I. A., & Kot, T. V. (2025). Homeland defense in fiction: Designing professional development courses in postgraduate education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 73–96. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-685>

Введение

Возрастание угроз национальной и военной безопасности Российской Федерации вызывает необходимость значительного повышения уровня готовности граждан к защите Отечества.

Для решения этой задачи требуется создание новой модели образовательной деятельности и соблюдение условий для её реализации, в том числе и рамках предметного обучения.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, разработанная А. Я. Данилюком, А. М. Кондаковым и В. А. Тишковым, является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования [9]. Согласно новым стандартам, реализованным в программе «Основы безопасности и защита Родины» (ОБЗР), ученики должны быть готовыми к защите Отечества; испытывать гордость за свою Родину [1, с. 210-215]. ФГОС по литературе требует совершенствования духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, уважительного отношения к русской литературе, к культурам других народов, воспитание патриотизма [20].

Однако из-за изменившихся условий жизни и более высокого уровня комфорта современный молодой человек в возрасте 17–18 лет представляет собой инфантильного юношу, во многом не готового к реальной жизни. Как сформировать у такого молодого человека гражданское самосознание? Осталось ли место в его личности для интересов общества, гражданских чувств, долга или современный молодой человек оказался полностью лишенным своей истории, корней, традиций, трансформировавшимся в простого потребителя, готового жить там, где больше зарплата, невзирая на флаг и окружающих его людей? [5, с.4] Современная наука о воспитании находится в определённом мировоззренческом тупике [15, с.102]. Обратимся к анализу педагогической литературы по проблемам воспитания гражданина.

Анализ педагогической литературы показал, что гражданское самосознание было предметом изучения ещё в античной педагогике. Аристотель («Политика»), Платон («Государство»), Н. Макиавелли («Государь»), Ш.-Л. Монтескье («О духе законов»), П. Вольтер («Философские письма») коррелировали проблемы гражданского воспитания с формированием уважения к государству, законопослушания [7, с. 10]. Ж.-Ж. Руссо («Об общественном договоре») видел гражданственность в развитии личности [4, с.6]. В зарубежной педагогике (Е. Piirimäe) говорится о воспитании гражданственно-

сти на эстетических основах с помощью изобразительного искусства, основанной на памяти и подражании погибшим героям [27]. В российской педагогике цели и задачи гражданского самосознания рассматривались В.Г. Белинским, Н.А. Добролюбовым, А.И. Герценом, А.Н. Радищевым, Н.Г. Чернышевским и др. ими же были обозначены цели и задачи гражданского воспитания [7, с. 11]. Вопросы гражданского воспитания решались Я.А. Коменским [10], К.Д. Ушинским [19], А.С. Макаренко [13], В.А. Сухомлинским [18]. Я.А. Коменский в своём труде «Пампедия» обосновывает программу воспитания всего человечества. Он говорит о формировании у детей умений уважать и любить другого человека, выполнять взаимные обязанности [9, с. 23]. К.Д. Ушинским была сформулирована идея соответствия общественного воспитания общественным потребностям и получила воплощение в принципе народности воспитания. Принцип народности должен быть реализован через преподавание в школе отечествоведения: истории своей страны, географии, изучение русских писателей и поэтов (литература), природы России [19, с.34]. А.С. Макаренко в своей концепции воспитания связывает понятие «самоосознание» с гражданской позицией, которая выражается в личном участии человека в развитии страны и общества [13, с. 5]. В книге «Воспитание гражданина» В.А. Сухомлинского вопросы гражданского самосознания также рассматриваются в аспекте общественной направленности личности. В книге внимание уделяется воспитанию гражданской позиции ребенка [18, с. 9]. Н.А. Бердяев говорит о несформированности понятий национальной гордости и национального достоинства [6].

Цели и задачи теории и методики гражданского воспитания представлены в работах Е.В. Бондаревской [7], В.Г. Бочаровой, О.С. Богдановой, Б.С. Гершунского, В.А. Караковского, Б.Т. Лихачева, Т.Н. Мальковской, Н.Д. Никандрова, Т.А. Стефановской, А.Н. Тубельского, С.Н. Чистяковой, Г.Н. Филонова, М.И. Шиловой, Н.Е. Щурковой, Е.А. Ямбурга и др. В отечественной традиции «гражданственность» трактовалась через стремление к развитию гражданского общества [3, с. 5], формирование гражданской позиции,

развитие гражданской активности [25], созидательной активности. Специфика отечественной гражданственности в её религиозном характере [17], который базируется на основах духовности, веры, ответственности перед Отечеством [21].

В нашей работе приоритетными стали идеи о гражданской (патриотической) позиции ребенка, о воспитании у него национальной гордости и национального достоинства, соответствия общественно-го воспитания общественным потребностям и о гражданственности на эстетических основах, которая основана памяти и подражании погибшим героям. Идеи реализуются на эстетических основах организации учебного процесса с помощью произведений художественной литературы.

Исследования косвенно подтверждают, что носителем гражданственности является учитель. Именно он демонстрирует отношение к происходящим событиям, к событиям историческим, таким образом, формируя похожую гражданскую идентичность и у учащихся [3, с. 6].

Повышение квалификации всегда было направлено на развитие профессиональных компетенций учителя в соответствии с запросом государства и общества к воспитательному компоненту образования.

Предметные области «Литература» и «Основы безопасности и защита Родины» в рамках содержания новой модели образовательной деятельности по подготовке граждан к защите Отечества и военной службе включают военно-гуманитарный компонент. Необходимо в старших классах интегрировать предметные результаты литературы и основ безопасности и защита Родины в аспекте новых требований ФГОС.

В новых реалиях система постдипломного педагогического образования должна мобильно реагировать на устранение методических дефицитов педагогов в области воспитания средствами предметного обучения. Необходима переориентация системы постдипломного педагогического образования на воспитательные цели – максимальное развитие способностей и качеств личности [11, с. 31], или интеллектуально-личностных качеств [12, с. 4] у педагогов, в основе

которых – способность формировать и развивать гражданскую позицию у обучающихся. Важно учесть, что новые цели требуют обновления технологического обеспечения образовательного процесса, что реализует запрос общества и государства к образованию в его воспитательной компоненте.

Предполагаем, что повышение квалификации учителя в современных реалиях, – это развитие у него интеллектуального (творческого) потенциала, который бы позволил формировать гражданскую позицию ученика как интегративную характеристику, позволяющую всем участникам образовательного процесса быть ответственными за судьбу Отечества. Отметим, что активная гражданская позиция – это приобретённое качество, к компонентам которой относят социальную активность, гражданское самосознание и гражданские качества.

Учебный предмет «Основы безопасности и защита Родины» (ОБЗР) предполагает частичное разрешение мировоззренческого диссонанса, дилеммы, как преподавать сегодня другие учебные дисциплины, в том числе литературу, в каком направлении реализовывать воспитательный компонент образовательного процесса. В то же время предмет предполагает, что методика его преподавания будет сопрягаться с другими предметными областями, нацеленными на формирование гражданственности, ответственности за судьбу Отечества, в осознании ответственности за свои действия перед обществом и в оценке личностью своих качеств в контексте социально значимой деятельности.

В соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов решение учебных задач, основанных на анализе концептов «Отечество», «патриотизм», «гражданское самосознание» и других в художественной литературе, могут послужить основой интеграции методологии преподавания предметных областей «Литература» и «Основы безопасности и защита Родины». В процессе их решения происходят изменения в ценностно-методологической направленности личности педагога.

Предметная область «Основы безопасности и защита Родины» направлена на повышение гражданской ответственности учащихся

ся. В ходе занятий обучающиеся изучают примеры патриотического поведения, анализируют сложные социальные ситуации и разрабатывают способы их решения. Ученики осознают, что каждый гражданин имеет не только права, но и обязанности перед Родиной, и учатся выполнять свои обязанности с достоинством. Сложные социальные ситуации, примеры патриотического поведения можно проанализировать на примере обращения к художественной литературе, к произведениям о Великой Отечественной войне. Т.И. Михалёва создаёт рекомендательный список литературы о Великой Отечественной войне в гражданском становлении личности [14]. В нашей работе будет представлена педагогическая ситуация по формированию гражданского самосознания на основе романа А.А. Фадеева «Молодая гвардия».

Материалы и методы

Для решения данной проблемы был разработан модуль «Освоение концептов в процессе формирования гражданской идентичности на интегрированных уроках предметных областей «Основы безопасности и защита Родины» и «Литература» в контексте требований обновлённых ФГОС», который был включён в программы кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека и кафедры филологического образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

В рамках прохождения слушателями модуля были проведены констатирующий и формирующий эксперименты, направленные на выявление методических дефицитов педагогов по формированию гражданского самосознания у обучающихся средствами обращения к художественной литературе, включающей военно-гуманитарный компонент.

Учебные задачи на основе концептов (концептно-ориентированные задачи) [22, с. 58], которые разработаны с целью устранения методических дефицитов педагогов в области воспитания у обучающихся гражданского самосознания, спроектированы как решение педагогической ситуации на основе ситуации патриотического поведения, которая имеет многосторонний и целостный характер,

её решение проектируется на основе интеграции знаний, образующихся в соответствии с решением практической ситуации [2, с. 34], и нацелено на решение задач государства в области устранения методических (гражданское самосознание) дефицитов обучающихся. Обязательным условием должно быть введение системы оценки качества интегрированного преподавания основ безопасности и защиты Родины и литературы, которая позволит выявлять слабые места и предлагать пути улучшения [16, с. 46-49].

Педагогическое исследование проводилось на материале решения педагогами трех концептно-ориентированных задач, которые были смоделированы как модель педагогической ситуации патриотического поведения, по роману А.А. Фадеева «Молодая гвардия» на основе авторской модели концептного анализа [22, с. 5].

Основная цель исследования – дать оценку результативности процесса обучения и воспитания на основе учебных концептно-ориентированных задач, актуализирующих профессиональную компетентность педагога в области формирования у обучающихся гражданского самосознания в рамках интеграции предметов «Основы безопасности и защита Родины» и «Литература».

Основанием для разработки критериальной базы исследования явились работы Ю.Н. Кулюткина, И.Ю. Алексашиной [23, с. 108]. Концептуально-методологическая основа (рамку) критериев и показателей, лежащих в основе формирования и последующей оценки интеллектуально-личностных качеств педагогов (Ю.Н. Кулюткин), достаточно широка и содержит 8 критериев [23, с. 108].

Результаты и обсуждение

Модуль курса включал три концептно-ориентированные (модель патриотического поведения на основе сформированного гражданского самосознания) задачи, направленные на развитие умственной самостоятельности у педагогов (этап констатирующего эксперимента) и актуализирующие профессиональную компетентность педагога (по критерию «Умственная самостоятельность» в области формирования у обучающихся гражданского самосознания в рам-

ках интеграции предметов «Основы безопасности и защита Родины» и «Литература»).

Был проведён контент-анализ продуктов педагогов, созданных в рамках решения концептно-ориентированных задач на основе ситуаций патриотического поведения, в том числе содержащих теоретические блоки по формированию гражданского самосознания. Результаты контент-анализа рассматривались в рамках предложений С.Г. Вершловского, М.Д. Матюшкиной по проведению педагогического исследования [8, с. 7].

Для выделения смысловых единиц анализа было необходимо предварительно составить категориальные модели предмета исследования, то есть проанализировать ответы респондентов на вопросы концептно-ориентированных задач на основе ситуаций патриотического поведения (в том числе содержащих теоретические блоки по формированию гражданского самосознания), специально составленных для проведения эксперимента и реализации в рамках повышения квалификации.

Критериальная валидность определялась с учётом степени соответствия результатов применения в учебном процессе концептно-ориентированных задач (технологии концептного анализа) [22, с. 5-10] и внешних критериев, в качестве которых выступали интеллектуально-личностные качества [11, с. 12], в терминах качественных показателей исследуемых концептов – продуктов учебной деятельности испытуемых. Мера сложности формирования концепта и текста ответов (контекстный анализ) на вопросы оценивалась по следующим критериям: 0 баллов – отсутствие текста (либо наличие двух-трех не связанных мыслей); 1 балл – формальный текст, в котором преобладают описательные суждения (элементы пересказа без анализа) и не высказывается собственная точка зрения; 2 балла – в тексте фигурируют причинно-следственные связи в ответе на проблемный вопрос; 3 балла – в тексте представлена личная точка зрения на проблемный вопрос с одновременным выявлением и формулированием причинно-следственных связей, интегративный аспект присутствует.

В статье представлен анализ продуктов педагогов по созданию концепта «гражданское самосознание», выявленный на основе решения концептно-ориентированной задачи в экспериментальной группе (25 человек).

Таблица 1.

Категориальная модель предмета исследования концепта [24, с. 414-415] «гражданская самосознание» по роману А.А. Фадеева «Молодая гвардия»

Параметры исследования и категории анализа	Идентификатор (мера сложности формирования концепта)	Число упоминаний в сумме	% к общему числу продуктов деятельности педагогов
Штудия 1. «Мир ассоциаций». Поразмышляйте над вопросом: «Что такое гражданское самосознание?»			
- нет ответа или дана неправильная (не соотносимая с авторской позицией/личностным знанием) трактовка понятий, заданных в вопросе	0	4	15
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи	1	7	25
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи, дан ответ на вопрос	2	10	45
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи, дан ответ на вопрос, представлена личностная позиция.	3	4	15
Штудия № 2 «В начале было Слово...» Найдите определение понятия «гражданское самосознание» в словарях. Как менялось понятие, в том числе и в связи с политическими реалиями? Дайте развёрнутый, в том числе исторический комментарий концепта			
- нет ответа или дана неправильная (не соотносимая с авторской позицией/личностным знанием) трактовка понятий, заданных в вопросе	0	2	10
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи	1	9	30
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи, дан ответ на вопрос	2	11	43
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи, дан ответ на вопрос, представлена личностная позиция.	3	3	12

Штудия № 3 «Слово в диалоге культур» В каких действиях проявляется гражданин в момент испытаний? (На примере обращения к роману А.А. Фадеева «Молодая гвардия».) Приведите эпизоды патриотических ситуаций, проанализируйте и сделайте вывод: «Что значит для Вас подвиг молодогвардейцев, что он дал людям во время Великой Отечественной войны и чему этот подвиг должен научить нас?»			
- нет ответа или дана неправильная (не соответствующая с авторской позицией/личностным знанием) трактовка понятий, заданных в вопросе	0	2	10
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи	1	7	37
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи, дан ответ на вопрос	2	15	46
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи, дан ответ на вопрос, представлена личностная позиция.	3	1	7
Штудия 4. «Ценности и смыслы» Что такое активная гражданская позиция на войне и в современных реалиях? Что значит «активная гражданская позиция? Как она соотносится с гражданским самосознанием?			
- нет ответа или дана неправильная (не соответствующая с авторской позицией/личностным знанием) трактовка понятий, заданных в вопросе	0	5	13
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи	1	15	46
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи, дан ответ на вопрос	2	4	19
- дана трактовка понятий, установлены причинно-следственные связи, дан ответ на вопрос, представлена личностная позиция.	3	1	7

Из таблицы видно, что результаты прохождения педагогами штудий распределились примерно в равных долях. По результатам исследования можно выдвинуть гипотезу, что концептуальные компетенции (умение обобщать ценностный и смысловой компонент знания по концепту «гражданское самосознание») у педагогов экспериментальной группы сформированы не в полной мере. Категориальная модель позволяет понять, что уровень профессиональной

компетентности педагога в области формирования у обучающихся концепта «гражданское самосознание» в рамках интеграции предметов «Основы безопасности и защита Родины» и «Литература» недостаточен, представляет собой методический дефицит и требует развития интеллектуально-личностных качеств в данном направлении.

Проверку гипотезы продолжим на этапе формирующего эксперимента на основе сопоставления критериев и показателей интеллектуальной деятельности и прогнозируемых результатов прохождения этапов концептного анализа [22, с. 5-10], направленных на решение задачи развития определённых интеллектуально-личностных качеств личности. Для проверки гипотезы была создана категориальная модель-шкала прогнозируемых результатов решения концептно-ориентированной задачи. Эти результаты были соотнесены в балловом эквиваленте с интеллектуально-личностными качествами с соответствующей каждому критерию единицей анализа: 0 – 1 – 2 – 3 баллов. Оценка предполагалась по трехбалльной шкале, где «0» – отсутствует/не сформирован; «1» – частично присутствует/ эпизодично сформирован; «2» – присутствует в большем объеме/часто реализуется; «3» – присутствует в полном объеме/полностью реализуется.

На этапе формирующего эксперимента в исследовании приняло участие 453 педагога школ Санкт-Петербурга (педагоги проходили обучение в рамках модуля программы повышения квалификации на кафедре филологического образования и кафедре педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека СПб АППО им. К.Д. Ушинского). В ходе контент-анализа полученных вариантов были выбраны ответы, которые содержат анализ концепта «гражданское самосознание» и близких к нему контекстов. «Ответы респондентов группировались по принципу наибольшей повторяемости, ранжировались и соотносились с общим количеством ответов по данному вопросу в процентах и соотносились с педагогической задачей» методического обеспечения формирования гражданского самосознания у школьников [23, с. 108].

В статье приводится фрагмент формирующего эксперимента по анализу сформированных интеллектуально-личностных качеств по критерию «Умственная самостоятельность». Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Показатели оценки интеллектуально-личностных качеств педагогов
по критерию «Умственная самостоятельность»**

Критерий «Умственная самостоя- тельность (открытость ума – «закрытость ума»)»	Оценка в бал- лах (0-3) и про- центах	Показатели оценки (анализ ответов педагогов при решении концептно-ориентированных задач на основе ситуаций патриотического поведения)
Показатель 1. Формиро- вание способов усвоения учебной информации на основе индивидуализации обучения/сотворчества (КЗ № 1)	0 (21%)	Ответы педагогов не иллюстрируют ни одни из способов усвоения учебной ин- формации
	1 (31%)	Ответы педагогов частично включают интегративные связи на основе «соби- рания» концепта «гражданское самосо- знание» как один из способов усвоения учебной информации
	2 (23%)	Ответы педагогов не в полной мере включают интегративные связи на осно- ве «собрания» концепта «гражданское самосознание» как один из способов усвоения учебной информации
	3 (25%)	Ответы педагогов включают интегратив- ные связи на основе «собрания» кон- цепта «гражданское самосознание»
Показатель 2. Активное участие в жизни общества, отражающее сознательные действия в отношении к окружающему, которые направлены на реали- зацию общественных ценностей при разумном соотношении личностных и общественных инте- ресов. Положительная склонность ко всему, что является значимым для человека и общества. От- крытость мышления, про- являющаяся в открытости индивида по отношению к внешнему миру и людям	0 (34%)	Ответы педагогов не иллюстрируют по- нимание факта разнообразия мира, не показывают открытость мышления и склонность ко всему новому (восприятие концепта «гражданское самосознание»)
	1 (25%)	Ответы педагогов частично включают понимание факта разнообразия мира, не показывают открытость мышления и склонность ко всему новому (вос- приятие концепта «гражданское самосо- знание»)
	2 (23%)	Ответы педагогов не в полной мере включают понимание факта разнообра- зия мира, не показывают открытость мышления и склонность ко всему ново- му (восприятие концепта «гражданское самосознание»)
	3 (18%)	Ответы педагогов отражают понимание факта разнообразия мира, не показыва- ют открытость мышления и склонность ко всему новому (восприятие концепта «гражданское самосознание»)

Показатель .3. Готовность человека использовать различные варианты описания и анализа явлений, выявляя в них наиболее доступные и значимые для себя и общества	0 (29%)	Ответы педагогов не иллюстрируют готовность к использованию различных вариантов описания и анализа (восприятие концепта «гражданское самосознание») с выявлением в них наиболее доступных и интересных
	1 (41%)	Ответы педагогов частично иллюстрируют готовность к использованию различных вариантов описания и анализа концепта «гражданское самосознание» с выявлением в них наиболее доступные и значимые для себя и общества
	2 (22%)	Ответы педагогов не в полной мере иллюстрируют готовность к использованию различных вариантов описания и анализа концепта «гражданское самосознание» с выявлением в них наиболее доступные и значимые для себя и общества
	3 (8%)	Ответы педагогов иллюстрируют готовность к использованию различных вариантов описания и анализа концепта «гражданское самосознание» с выявлением в них наиболее доступные и значимые для себя и общества

Обратимся к анализу результатов формирующего эксперимента по показателям.

Таблица 3.

**Анализ ответов респондентов по критерию
«Умственная самостоятельность», показатель 1**

Показатель 1	Анализ ответов респондентов
Формирование способов усвоения учебной информации на основе индивидуализации обучения/сотворчества	По мнению респондентов и по мнению экспертов, анализирующих ответы испытуемых, этот показатель недостаточно сформирован. Методическое сопровождение решения педагогами концептно-ориентированных задач на основе ситуаций патриотического поведения по формированию гражданской самосознания показал, что взрослые респонденты имеют определённую гражданскую позицию, они чувствуют принадлежность к общности граждан России, готовы к новым способам реализации учебной информации. Однако достаточно высок процент несовпадения - 26% - оценок экспертов и самооценивания своих ответов испытуемыми.

Таблица 4.

**Анализ ответов респондентов по критерию
«Умственная самостоятельность», показатель 2**

Показатель 2	Анализ ответов респондентов
Активное участие в жизни общества, отражающее сознательные действия в отношении к окружающему, которые направлены на реализацию общественных ценностей при разумном соотношении личностных и общественных интересов. Положительная склонность ко всему, что является значимым для человека и общества. Открытость мышления, проявляющаяся в открытости индивида по отношению к внешнему миру и людям	Задание по роману А.А. Фадеева «Молодая гвардия» осмыслено респондентами во всем богатстве его методического инструментария, особенностей использования на уроках в рамках формирования у обучающихся гражданской позиции, в ответах продемонстрирован многоаспектный подход в современной парадигме трансдисциплинарного знания

Таблица 5.

**Анализ ответов респондентов по критерию
«Умственная самостоятельность», показатель 3**

Показатель 3	Анализ ответов респондентов
Готовность человека использовать различные варианты описания и анализа явлений, выявляя в них наиболее доступные и значимые для себя и общества	Анализ ответов проиллюстрировал возможности педагогов в анализе концепта «гражданское самосознание», стремление к его интериоризации среди обучающихся

Такое содержание ответов можно объяснить пониманием педагогами воспитательной задачи формирования гражданского самосознания у обучающихся, осмыслением своих ценностно-смысловых ориентиров. Контент-анализ выявил, что педагоги осознают, что необходимо изменять свои устоявшиеся методические компетенции, проявлять педагогическую мобильность в решении новых вопросов в образовании.

Эмпирические данные констатирующего и формирующего экспериментов послужили основанием для подтверждения актуальности модуля курса повышения квалификации, уточнения разрабатываемой модели будущих курсов и особенностей организации опытно-экспериментальной работы в области исследования интеллектуально-личностных качеств современного педагога в области методических компетенций по формированию гражданской позиции у обучающихся.

Заключение

1. Устранение методических дефицитов педагога осуществляется более эффективно в условиях самоактуализации и самореализации личности в процессе решения концептно-ориентированных задач с воспитательным компонентом, которые будут предложены впоследствии обучающимся на уроке, а значит, связанные с личной потребностью и практической способностью к решению задач воспитания подрастающего поколения.

2. Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшем изучении методологических оснований для формирования активной гражданской позиции в дискурсе междисциплинарности.

3. Практическая значимость исследования заключается в том, что модуль курса повышения квалификации можно рассматривать как пилотный в организации обучения предметам «Основы безопасности и защита Родины» и «Литература» на интегративной основе в решении задач педагогической науки по гражданскому образованию и формированию гражданской позиции.

4. Интегративное построение теоретико-методологических основ курсов повышения квалификации с целью решения задач формирования гражданской позиции ребенка гражданственности на эстетических основах, воспитании у него национальной гордости и национального достоинства, а также соответствия общественного воспитания общественным потребностям представляется актуальным и перспективным направлением в педагогике постдипломного образования [26, с. 11-12].

5. В перспективе в рамках курсов с целью персонификации образовательного маршрута может быть предложено пилотное обучение по расширенной тематике модуля курсов повышения квалификации педагогов с включением предметных областей «История», «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР)».

Список литературы

1. Айзман, Р. И., & Королёв, В. А. (2012). Значение курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в современной подготовке школьников. *Сибирский педагогический журнал*, (7), 210–215.

2. Алексашина, И. Ю. (2000). *Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач*. Санкт-Петербург: СпецЛит.
3. Афанасов, А. В. (2014). *Гражданское и патриотическое воспитание молодёжи: методические материалы*. Ярославль: РИО ЯГПУ.
4. Бабанский, Ю. К. (2009). *Педагогика: Курс лекций*. Москва: Владос. 348 с.
5. Баева, Л. В. (2013). Гражданское самосознание молодёжи в современной России и проблема культурной безопасности. *Человек. Общество. Управление*, (3), 109–118.
6. Бердяев, Н. А. (1997). *Русская идея: Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Судьба России*. Москва: Сварог и К. 540 с.
7. Бондаревская, Е. В. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Москва; Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель». 560 с.
8. Вершловский, С. Г., & Матюшкина, М. Д. (2005). *Анкетный опрос в социально-педагогическом исследовании: учебное пособие*. Санкт-Петербург: СПбАППО. 104 с.
9. Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., & Тишков, В. А. (2011). *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России* (2-е изд.). Москва: Просвещение.
10. Коменский, Я. А. (1982). *Избранные педагогические произведения* (Т. 2). Москва. 576 с.
11. Кулюткин, Ю. Н. (1993). Интеграция знаний учителя как психологическая проблема. В *Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: Межвузовский сборник научных трудов* (с. 10–17). Самара: Издательство СамГПИ.
12. Кулюткин, Ю. Н. (2002). *Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: проблемные очерки*. Санкт-Петербург: СпецЛит. 96 с.
13. Макаренко, А. С. (1988). *Воспитание гражданина*. Москва: Просвещение. 304 с.

-
14. Михалёва, Т. И. (2005). *Литература о Великой Отечественной войне в гражданском становлении личности*. Москва: Школьная библиотека. 128 с.
 15. Остапенко, А. А. (2016). *Стихийные и организованные процессы в образовании*. Краснодар. 200 с.
 16. Полякова, Л. А., & Махонина, Е. В. (2024). Актуальные вопросы преподавания ОБЖ с учётом требований новых ФГОС. *Актуальные исследования*, (35), часть II, 46–49.
 17. Сулейманов, Т. Ф., & Кашапов, У. А. (2021). Религиозный характер русского патриотизма. *Инклюзия в образовании*, 6(1), 6–21.
 18. Сухомлинский, В. А. (1980). *Родина в сердце*. Москва: Издательство «Молодая гвардия». 192 с.
 19. Ушинский, К. Д. (1950). *Собрание сочинений* (Т. 10). Москва: Учпедгиз. 668 с.
 20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС СОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 413 / Министерство просвещения Российской Федерации. (2022). Москва: Просвещение.
 21. Фролов, В. А. (2018). Духовность как основа патриотизма. *Российская наука: актуальные исследования и разработки: сборник научных статей VI Всероссийской научно-практической конференции* (в 2 частях, ч. 1, с. 221–225). Самара: Издательство Самарского государственного экономического университета.
 22. Шерстобитова, И. А. (2017). Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования (монография). Издательство Ламберт. 96 с.
 23. Шерстобитова, И. А., & Кот, Т. В. (2024). К вопросу мировоззренческих дефицитов и их преодоления в рамках повышения квалификации в постдипломном образовании. А. О. Кравцов (Ред.), *Здоровьесбережение и здоровьесозидание в современном образовательном пространстве: сборник статей и методических материалов по итогам всероссийского научно-практического семинара* (с. 104–115). Наукоемкие технологии.

24. Шерстобитова, И. А. (2024). Опыт создания школы волонтеров чтения. *Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов* (вып. 82, ч. 3, с. 414–417). РИО ГПА.
25. Шинкарева, Н. И., & Петрова, Л. А. (2017). Патриотизм и гражданственность как нравственные основы формирования личности обучающихся. *Студенческая наука Подмоскoвью: материалы Международной научной конференции молодых ученых, Орехово-Зуево, 25–26 апреля 2017 г.* (с. 702–704). Изд-во Гос. гуманитарно-технологического ун-та.
26. Шиповская, Л. Б. (2010). *Воспитание гражданской ответственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России*. Астрахань. 94 с.
27. Piirimae, E. (2009). Dying for the fatherland: Thomas Abbt's theory of aesthetic patriotism. *History of European Ideas*, 35(2), 194–208. <https://doi.org/10.1016/j.histeuroideas.2008.09.003>

References

1. Aizman, R. I., & Korolev, V. A. (2012). Significance of the course “Fundamentals of Life Safety” in modern school education. *Siberian Pedagogical Journal*, (7), 210–215.
2. Alexashina, I. Yu. (2000). *Pedagogical idea: genesis, comprehension, embodiment: Practical methodology for solving pedagogical problems*. Saint Petersburg: SpecLit.
3. Afanasov, A. V. (2014). *Civil and patriotic education of youth: Methodological materials*. Yaroslavl: RIO YGPU.
4. Babansky, Yu. K. (2009). *Pedagogy: Lecture course*. Moscow: Vlos. 348 p.
5. Baeva, L. V. (2013). Civic consciousness of youth in modern Russia and the problem of cultural security. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*, (3), 109–118.
6. Berdyaev, N. A. (1997). *Russian Idea: Major Problems of Russian Thought of the Nineteenth and Early Twentieth Centuries. Fate of Russia*. Moscow: Svarog i K. 540 p.
7. Bondarevskaya, E. V. (1999). *Pedagogy: Personality in Humanistic Theories and Systems of Education*. Moscow; Rostov-on-Don: TC «Uchitel». 560 p.

8. Vershlovsky, S. G., & Matyushkina, M. D. (2005). *Questionnaire Survey in Social and Pedagogical Research: Tutorial*. Saint Petersburg: SPbAPPO. 104 p.
9. Danilyuk, A. Ya., Kondakov, A. M., & Tishkov, V. A. (2011). *Concept of Spiritual and Moral Development and Education of Citizen of Russia* (2nd ed.). Moscow: Prosveshcheniye.
10. Komensky, J. A. (1982). *Selected Pedagogical Works* (Vol. 2). Moscow. 576 p.
11. Kulyutkin, Yu. N. (1993). Integration of teacher's knowledge as a psychological problem. In *Problems of Integration and Differentiation in Training and Retraining of Pedagogical Staff: Intercollegiate Collection of Scientific Works* (pp. 10–17). Samara: Samara State Pedagogical Institute.
12. Kulyutkin, Yu. N. (2002). *Value-meaning orientations of modern education: problematic sketches*. Saint Petersburg: SpecLit. 96 p.
13. Makarenko, A. S. (1988). *Upbringing of a citizen*. Moscow: Prosveshcheniye. 304 p.
14. Mikhaleva, T. I. (2005). *Literature on the Great Patriotic War in civic identity formation*. Moscow: School Library. 128 p.
15. Ostapenko, A. A. (2016). *Spontaneous and organized processes in education*. Krasnodar. 200 p.
16. Polyakova, L. A., & Makhonina, E. V. (2024). Current issues of teaching life safety basics taking into account requirements of new Federal State Educational Standards. *Current Research*, (35), Part II, 46–49.
17. Suleimanov, T. F., & Kashapov, U. A. (2021). Religious character of Russian patriotism. *Inclusion in Education*, 6(1), 6–21.
18. Sukhomlinskiy, V. A. (1980). *Homeland in heart*. Moscow: Molodaya Gvardiya. 192 p.
19. Ushinsky, K. D. (1950). *Collected Works* (Vol. 10). Moscow: Uchpedgiz. 668 p.
20. Federal State Educational Standard of Primary General Education (FSES PO): Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 413 of August 12, 2022. Ministry of Education of the Russian Federation. (2022). Moscow: Prosveshcheniye.

21. Frolov, V. A. (2018). Spirituality as the basis of patriotism. In *Russian Science: Current Research and Developments: Proceedings of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference* (Part 1, pp. 221–225). Samara: Samara State University of Economics Publishing House.
22. Sherstobitova, I. A. (2017). *Concepts as a tool for revealing integrative content of education* (Monograph). Lambert Academic Publishing. 96 p.
23. Sherstobitova, I. A., & Kot, T. V. (2024). On the issue of overcoming ideological deficits in post-diploma continuing education. In A. O. Kravtsov (Ed.), *Health Promotion and Creation in Modern Educational Space: Collection of Articles and Methodological Materials Based on the Results of the All-Russian Scientific and Practical Seminar* (pp. 104–115). Hi-tech Publishing.
24. Sherstobitova, I. A. (2024). Experience in establishing a reading volunteer school. In *Problems of Modern Pedagogical Education: Collection of Scientific Works* (Issue 82, Part 3, pp. 414–417). Publishing Office of GP Academy.
25. Shinkareva, N. I., & Petrova, L. A. (2017). Patriotism and citizenship as moral foundations for students' personal development. In *Student Science for Moscow Region: Proceedings of the International Scientific Conference of Young Scientists*, Orekhovo-Zuevo, April 25–26, 2017 (pp. 702–704). State Humanitarian-Technological University Publishing House.
26. Shipovskaya, L. B. (2010). *Citizenship and patriotism education of student youth in modernized Russia*. Astrakhan. 94 p.
27. Piirimae, E. (2009). Dying for the Fatherland: Thomas Abbt's theory of aesthetic patriotism. *History of European Ideas*, 35(2), 194–208. <https://doi.org/10.1016/j.histeuroideas.2008.09.003>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Шерстобитова Ирина Анатольевна, заведующий кафедрой филологического образования, доцент, канд. пед. наук
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского

*ул. Ломоносова, 11-13, г. Санкт-Петербург, 191002, Россий-
ская Федерация*

irina-sherstobitova@yandex.ru

Кот Татьяна Викторовна, и.о. заведующего кафедрой педагогики
окружающей среды, безопасности и здоровья человека, до-
цент, канд. псих. наук

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагоги-
ческого образования им. К.Д. Ушинского*

*ул. Ломоносова, 11-13, г. Санкт-Петербург, 191002, Россий-
ская Федерация*

tvkot2010@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Irina A. Sherstobitova, Head of the Department of Philological Ed-
ucation, Associate Professor, Associate Professor, Candidate of
Pedagogical Sciences

*St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
named after K.D. Ushinsky*

11-13, Lomonosov Str., St. Petersburg, 191002, Russian Federation

irina-sherstobitova@yandex.ru

Tatiana V. Kot, Acting Head of the Department of Environmental Ped-
agogy, Safety and Human Health, Associate Professor, Candidate
of Psychology

*St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
named after K.D. Ushinsky*

11-13, Lomonosov Str., St. Petersburg, 191002, Russian Federation

tvkot2010@mail.ru

Поступила 13.01.2025

После рецензирования 20.02.2025

Принята 25.02.2025

Received 13.01.2025

Revised 20.02.2025

Accepted 25.02.2025



Научная статья | Теория и методика обучения и воспитания

СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ КАК КЛЮЧ К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е.А. Стародубцева

Аннотация

Обоснование. Взаимосвязь стиля мышления и изучения языка давно привлекает внимание ученых из различных научных областей. Однако в последние годы этот интерес становится особенно актуальным в связи с развитием информационного пространства и мультикультурализма. Необходимость пересмотра традиционных подходов к изучению языка обусловлена качественными изменениями, происходящими в современном мире.

Цель настоящего исследования заключается в актуализации концепций взаимозависимости изучения и обучения иностранному языку и различных стилей мышления.

Материалы и методы. В данной работе применялось комбинирование количественных и качественных методов, а именно, использование опросников для определения стилей мышления, в том числе разработанного Р. Брэмсоном и А. Харрисоном, с последующими интервью для углубленного понимания опыта студентов с разными стилями, интервью, фокус-группы, наблюдение, углубленное тестирование. Все это позволило получить полную и сбалансированную картину влияния стилей мышления на обучение иностранным языкам.

Результаты. Анализ показал, что различные стили мышления оказывают существенное влияние на изучение иностранного языка. Мы обнаружили, что различные стили мышления, такие как аналитический, интуитивный, креативный и другие, оказывают существенное влияние на выбор и использование языковых средств. Были разработаны и апробированы дифференцированные методики обучения профессиональному английскому языку, основанные на учете индивидуальных стилей мышления. Предлагаемые методики позволяют: адаптировать учебные ма-

териалы под когнитивные особенности студентов. Для обучающихся с аналитическим стилем мышления наиболее эффективными являются задания на детальный анализ и систематизацию информации, студентам с интуитивным стилем мышления можно предложить кейс-стади и ролевые игры, требующие быстрого принятия решений. Креативные студенты с удовольствием выполняют проекты, связанные с генерацией идей и нестандартными решениями. Студенты с логическим мышлением склонны решать учебные задачи на построение логических цепочек и анализ данных. В то же время важно комбинировать различные стили мышления в комплексных заданиях, например, разработка бизнес-кейсов, где студенты с разными стилями мышления работают в группах, что позволяет им развивать недостающие навыки. Анализ результатов показывает необходимость учета индивидуальных особенностей мышления при изучении языка и разработке коммуникативных стратегий. В контексте высшего образования эта тема позволяет разработать более современные методики обучения, основанные на индивидуальных когнитивных особенностях студентов, что способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: изучение иностранного языка; стили мышления; когнитивные процессы; эффективное обучение; индивидуальные особенности

Для цитирования. Стародубцева, Е. А. (2025). Стили мышления как ключ к эффективному обучению иностранным языкам. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 97–113. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-686>

Original article | Theory and Methodology of Training and Education

THINKING STYLES AS A GATEWAY TO EFFECTIVE LANGUAGE EDUCATION

E.A. Starodubtseva

Abstract

Background. The relationship between thinking styles and language learning has long attracted the attention of scientists from various scientific

fields. However, in recent years, this interest has become particularly relevant due to the development of the information space and multiculturalism. The need to revise traditional approaches to language learning is due to the qualitative changes occurring in the modern world.

The **purpose** of the present study is to actualize the concepts of interdependence between studying and learning a foreign language and different thinking styles.

Materials and Methods. In this work, a combination of quantitative and qualitative methods was used, namely, the use of questionnaires to determine thinking styles, including those developed by R. Bramson and A. Harrison, followed by interviews for a deeper understanding of the experiences of students with different styles, interviews, focus groups, observation, in-depth testing. All of this made it possible to obtain a complete and balanced picture of the influence of thinking styles on English language learning.

Results. The analysis showed that different thinking styles have a significant impact on foreign language learning. We found that different thinking styles, such as analytical, intuitive, creative, and others, have a significant impact on the choice and use of language tools. Differentiated methods for teaching professional English, based on accounting for individual thinking styles, were developed and tested. The proposed methods allow for the adaptation of educational materials to the cognitive characteristics of students. For learners with an analytical thinking style, tasks involving detailed analysis and systematization of information are most effective. Students with an intuitive thinking style can benefit from case studies and role-playing games that require quick decision-making. Creative students enjoy working on projects related to idea generation and unconventional solutions. Students with a logical thinking style tend to excel in tasks involving the construction of logical chains and data analysis. At the same time, it is important to combine various thinking styles in complex assignments, such as developing business cases where students with different thinking styles work in groups, allowing them to develop skills they may lack. The analysis of results demonstrates the necessity of considering individual thinking styles when studying a language and developing communication strategies. In the context of higher education, this topic allows for the development of more modern teaching

methods based on the individual cognitive characteristics of students, which contributes to improving the effectiveness of the educational process.

Keywords: foreign language learning; thinking styles; cognitive processes; effective learning; individual characteristics

For citation. Starodubtseva, E. A. (2025). Thinking styles as a gateway to effective language education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 97–113. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-686>

Введение

Изучение взаимосвязи стилей мышления и процесса овладения иностранным языком представляет собой одну из актуальных проблем современной психологии и педагогики. Интерес к этой теме обусловлен не только теоретической значимостью, но и практическими запросами, связанными с необходимостью адаптации образовательных методик к индивидуальным когнитивным особенностям обучающихся. В условиях глобализации и мультикультурализма, когда знание иностранного языка становится ключевым навыком для профессиональной реализации, особенно важно учитывать, как различные стили мышления влияют на успешность освоения языковых компетенций.

Особую значимость эта проблема приобретает в контексте преподавания профессионального английского языка студентам-финансистам. Современные требования к специалистам в области финансов предполагают не только владение узкопрофессиональной терминологией, но и способность эффективно коммуницировать в международной среде, что делает изучение языка неотъемлемой частью профессиональной подготовки. Однако традиционные подходы к обучению зачастую не учитывают индивидуальные когнитивные особенности студентов, что может снижать эффективность образовательного процесса.

Материалы и методы

Исследование стилей мышления имеет глубокие исторические корни, начиная с работ Карла Юнга, который в своей фундаментальной работе «Психологические типы» («Psychological Types») [6] за-

ложил основы понимания психологических типов и их влияния на восприятие мира. Юнг выделил такие ключевые аспекты, как интроверсия и экстраверсия, а также функции сознания (мышление, чувствование, ощущение, интуиция), что стало отправной точкой для последующих исследований.

Дэвид Колб в труде «*Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*» [10] разработал теорию экспериментального обучения, выделив четыре стиля, основанных на предпочтениях в обработке информации. И. Майерс и К. Бриггс, опираясь на идеи Юнга, создали типологию, описанную в книге «*Gifts Differing: Understanding Personality Type*» [12], систематизировав типы личности по четырем дихотомиям. Эдвард де Боно в работах «*Lateral Thinking: Creativity Step by Step*» [8] и «*Six Thinking Hats*» [9] акцентировал внимание на развитии креативного мышления, предложив методы для его совершенствования. Р. Стернберг в «*Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*» [13] и «*Thinking Styles*» [14] представил теорию триархического интеллекта и концепцию стилей мышления. Роберт Брэмсон и Аллен Харрисон в «*The Art of Thinking: A Practical Guide*» [7] предложили модель из пяти стилей мышления, применимых в различных контекстах.

В русскоязычной психологической и педагогической литературе вопрос взаимосвязи стилей мышления и изучения иностранных языков (ИЯ) рассматривается в ряде работ, хотя эта тема не является центральной. М. Холодная в своем труде «*Когнитивные стили. О природе индивидуального ума*» [4] исследует влияние когнитивных стилей на процессы обучения, включая изучение ИЯ. Она отмечает, что такие индивидуальные особенности, как полезависимость/полenezависимость или импульсивность/рефлексивность, могут существенно влиять на успешность освоения языков. И. Зимняя в работе «*Психология обучения иностранным языкам в школе*» [1] акцентирует внимание на том, как когнитивные особенности учащихся, например, склонность к рефлексии или импульсивности, определяют эффективность усвоения языкового материала. А. Карпов [2] в своих исследованиях метакогнитивных процессов подчеркивает

важность осознанного управления когнитивными ресурсами при изучении ИЯ. И. Шифрон-борейко в статье «Влияние когнитивных стилей на выбор стратегий овладения и пользования языком» [5] исследует связь между когнитивными стилями, стратегиями преподавания и успешностью в освоении ИЯ. Новикова А. Н. и Федорова [3] анализируют, как различные стили мышления (аналитический, синтетический, рефлексивный) влияют на выбор методов и приемов изучения ИЯ. Эти исследования подчеркивают, что учет индивидуальных когнитивных стилей в обучении ИЯ может значительно повысить эффективность образовательного процесса, способствуя лучшему усвоению языкового материала.

В рамках проведенного исследования был реализован комплексный подход к изучению влияния стилей мышления на эффективность обучения профессиональному английскому языку среди студентов-финансистов Финансового университета при Правительстве РФ. В исследовании приняли участие 150 студентов в возрасте от 18 до 24 лет, обладающих уровнем владения английским языком от Pre-Intermediate до Upper-Intermediate.

Для определения индивидуальных когнитивных особенностей участников использовались различные методические инструменты, включая адаптированный опросник Р. Брэмсона и А. Харрисона, тест на когнитивные стили по М.А. Холодной, а также структурированные интервью, фокус-группы, наблюдение и углубленное тестирование языковых навыков. Количественный анализ данных выявил следующее распределение стилей мышления среди респондентов: аналитический стиль – 38%, интуитивный – 22%, креативный – 17%, логический – 15% и эмоциональный – 8%.

Результаты и обсуждение

Опираясь на данные исследования и результаты эксперимента, проведенного по указанным выше методическим правилам, можно выделить следующие индивидуально обособленные стили мышления:

- аналитический стиль;
- интуитивный стиль;

- креативный стиль;
- логический стиль;
- эмоциональный стиль.

Дадим краткую характеристику перечисленным стилям мышления.

Аналитический стиль мышления характеризуется комплексным подходом, при котором информация исследуется подробно, с вычлениением отдельных смысловых блоков и установления взаимозависимости между ними. Аналитический стиль мышления характеризуется выявлением закономерностей в тексте, систематизацией и выстраиванием логических последовательностей. Представители этого стиля стремятся к точности и обоснованности аргументации, отдавая предпочтение логическим связям в предложениях. Они склонны к детальному анализу и разложению информации на составляющие. Такой стиль мышления присущ ученым, анализирующим данные, а также экспертам, разбивающим сложные проблемы на части для углубленного понимания их сущности.

Язык играет решающую роль в развитии аналитического мышления, предоставляя набор инструментов для разложения и понимания сложных концепций. Четкая грамматическая структура и синтаксис формируют рамки, в которых можно выражать мысли с точностью и ясностью. Модальные глаголы и временные формы позволяют точно описывать условия, предположения и последствия, а логически структурированные предложения облегчают выражение связей и последовательностей.

Однако аналитическое мышление не ограничивается формальными конструкциями. Метафоры, идиомы и образные выражения служат мощными инструментами, помогающими выражать сложные понятия и устанавливать связи между ними. Например, аналогии и сравнения способствуют сопоставлению и классификации объектов и явлений, углубляя наше аналитическое понимание.

Интуитивный стиль мышления в корне отличается от аналитического как скоростью обработки информации, так его методикой этого процесса. Этот стиль подразумевает способность очень быстро, по сравнению с проведением анализа почти моментально, рассмотреть

совокупность фактов и принять решение руководствуясь внутренним чувством, зачастую неподотчетным самому индивидууму. Эта способность воспринимать общую картину без вникания в детали и возможность делать выводы без долгого сопоставления фактов является отличительной чертой интуитивного стиля мышления.

Строго говоря, обладание этим стилем мышления, часто сводится к интуиции и внутренним ощущениям, которые не являются мыслями в общепринятом смысле, но позволяет эффективно принимать решения.

Соответственно связь между языком и интуитивным стилем мышления будет проявляться через влияние языковых структур и средств речи на процессы восприятия и обработки информации на интуитивном уровне. Исследования показывают, что практически во всех языках существуют фразы и выражения, обозначающие понятие интуиции. Характерными и наиболее употребительными будут: внутреннее чувство, озарение, подсознательная тяга, и т.д. Эта лексика является одновременно отражением культурно-языковых представлений о внутренних ощущениях и предчувствиях с одной стороны, и интенцией о способе предстоящего принятия решений с другой.

Также языковые средства позволяют использовать метафоры и образы как уже готовые паттерны восприятия представлений о мире и его конкретными проявлениями и объектами.

Это в свою очередь задает некоторый алгоритм обработки информации мозговым структурам. Например, метафора «жизненный путь», может служить для образного выражения пространственно-временного характера текущих событий и соответственно выбора направления на этом пути. В некоторых культурах такого рода образные языковые средства становятся целой философией, определяющей направление развития социума.

Характерной чертой креативного стиля мышления является способность субъекта генерировать новые идеи, умение отыскивать дополнительные смысловые значения и находить нетрадиционные решения для поиска выхода из проблемных и противоречивых си-

туаций. Возможность использования разнообразных концепций, многоплановых уровень формулирования мыслей, творческое осмысление реальности, генерация инновационных идей- основы, не которых базируется креативность. Нестандартное, новаторское мышление позволяет находить решения задач нетрадиционными методами, основанными на ассоциативном комбинировании.

Речевые приемы использующие неочевидные лексические сочетания, неологизмы, новаторские грамматические конструкции и морфологические эксперименты характеризуют креативный стиль мышления и являются стимулирующим фактором для создания новаторских произведений искусства и даже целых оригинальных направлений, разработка новых товаров, продуктов или технологий. Ученые выявили отчетливо выраженную корреляцию в социумах с языком, использующим экспрессивность, и эксцентричность в речи, с уровнем технологического или эстетического культурного развития.

Следующим стилем мышления, обладающим резко выраженными особенностями, рассмотрим логический стиль. Его отличает подчеркнуто рациональный метод восприятия и обработки информации, преимущественное использование средств формальной логики, практически полное исключение из процесса мышления эмоционального фактора. Этот стиль напоминает производство математических выкладок и, соответственно этому оперирует четко выверенными аргументами в обосновании предлагаемых выводов. Напоминая аналитический стиль, логические мыслительные конструкции имеют от него и отличительные особенности. В частности, логики больше сосредоточены на выведении одних умозаключений из других при корректном использовании логического аппарата, а не на взаимосвязях между явлениями. Применение логического стиля мышления предполагает максимально полное исключение личностного фактора из рассуждения, что позволяет в идеале повторять это рассуждение любым человеком, владеющим правилами логики, неограниченное количество раз.

В процессе коммуникации этот стиль проявляется в использовании четко выверенных дефиниций, строгих правил их употребле-

ния в соответствии с педантичным соблюдением грамматических и синтаксических норм. Благодаря максимальному применению в речи грамматических конструкций и лексики, выражающих словесное выражение логических операндов, мышление и его вербальная передача в акте коммуникации приобретает универсальный характер. Примерами могут служить такие выражения, как «если... то», «ни одно, ни другое» и тому подобные речевые обороты, выражающие логические правила конъюнкции, дизъюнкции и прочие.

Являясь мышлением формально структурированным, этот стиль наиболее всего оказывается востребованным при переводах с одного языка на другой без значительной потери смысла, что практически невозможно при использовании других стилей мышления. И именно следующий для рассмотрения стиль – эмоциональный наименее всех других может быть переведен на язык другой культуры и даже, возможно, полностью адекватно понят представителем той же языковой группы, что и говорящий. Эмоциональное состояние субъекта является здесь доминантой излагающего свои мысли. Сосредоточенность не внутренних переживаниях может приводить, и зачастую именно это и происходит, к неадекватному, искаженному восприятию окружающей действительности, что, однако не составляет принципиальной проблемы для крайнего интроверта, каким свойственен эмоциональный стиль мышления. Помимо этого, ориентация в мышлении на чувственную сторону своего восприятия мира закономерно приводит к непоследовательности в рассуждениях и непредсказуемости в реакциях на происходящие события, что не является удивительным, учитывая, насколько быстро у человека может изменяться эмоциональный фон.

Языковой характеристикой эмоционального стиля мышления будет являться избыточное с точки зрения других, особенно рациональных, стилей мышления употребление прилагательных, зачастую синонимичных, а также причастий и других частей речи, несущих функцию определений в предложении. Объясняется этот факт стремлением максимально точно выразить свое внутреннее состояние. Такая речь присуща многим творческим людям, особен-

но писателям и поэтам, психологической направленности, яркими примерами которых могут быть названы Ф. Достоевский, М. Пруст и другие. Читателям их произведений знаком эффект воздействия таких речевых приемов на свое мышление, когда, почти против своей воли, они оказываются захваченными потоком эмоциональной направленности.

Устная речь обладателей эмоционального стиля мышления также изобилует многочисленными определениями, перечислениями и повторами, которые оказывают почти гипнотическое воздействие на собеседника. Если же к этому добавить повышенную экспрессию самой речи, ее увеличенный диапазон громкости, интонационные ударения, то станет понятным секрет многих известных ораторов, заставляющих свою аудиторию внимать их речам и испытывать нужные им чувства. На этих же языковых приемах строится театральная драматургия.

Стиль мышления как когнитивная переменная играет важную роль в изучении иностранного языка (ИЯ). Учет различных стилей мышления позволяет преподавателям применять дифференцированный подход, учитывая индивидуальные когнитивные особенности каждого обучающегося. Это может включать вариативность учебных материалов, использование различных типов заданий и индивидуальную траекторию обучения. Комбинирование стратегий помогают студентам разработать навыки, компенсирующие их слабые стороны. Например, студентам с аналитическим стилем могут быть предложены задания, требующие интегративного подхода, а студентам с синтетическим стилем – задания на детальный разбор информации.

Для развития разнообразных когнитивных навыков и языковых компетенций у студентов-финансистов, изучающих английский язык, предлагается ряд заданий, ориентированных на различные стили мышления. Студенты с аналитическим складом ума могут проявить себя в «грамматическом аудите финансового отчета», где необходимо обнаружить и исправить ошибки, обосновывая каждый выбор с точки зрения грамматических правил, или в «декомпозиции финан-

совой модели», разложив её на отдельные компоненты, описав каждый и установив связи. Те, кто предпочитают синтетический стиль мышления, могут выполнить «финансовый анализ кейса», выявляя общие тенденции и факторы, влияющие на финансовый результат, или принять участие в «импровизированном финансовом совете», спонтанно реагируя на различные ситуации и предлагая решения.

Студенты с глобальным стилем мышления проявят себя в задании по «финансовой аналитике в глобальном контексте», анализируя общую картину экономических тенденций, а также в «кросс-культурных финансовых коммуникациях», где необходимо адаптировать презентации и дискуссии к разным культурным контекстам. Для тех, кто предпочитает последовательный подход, предлагается разработка «пошаговой инструкции по анализу финансовых показателей», объясняя каждый шаг, или создание «алгоритма принятия инвестиционного решения», учитывая все основные факторы и последовательные шаги.

Студентам с вербальным стилем мышления подойдет «финансовая дискуссия», где необходимо активно участвовать, аргументируя свою точку зрения и используя финансовую терминологию, или подготовка «аналитического обзора» по выбранной теме. Для тех, кто предпочитает визуальный стиль мышления, предлагается создать «инфографику финансового рынка», наглядно представляя ключевые тенденции и выводы, или «визуализацию финансовой модели» с помощью схем и графов.

Стоит остановиться на комплексных заданиях, которые ориентируются на различные стили мышления одновременно, что дает возможность не только их использовать, но и развить недостающие. Студенты погружаются в создание «устойчивой инвестиционной стратегии» на английском языке, работая в группах над разработкой инвестиционных планов для различных типов инвесторов, учитывая принципы устойчивого развития и вызовы Индустрии 4.0. Это задание требует от них проанализировать финансовый рынок, синтезировать общую стратегию, оценивать глобальные тенденции, разрабатывать последовательные алгоритмы и представлять свои результаты на английском языке.

Другое комплексное задание - разработка бизнес-кейса «Создание инновационного финансового продукта» (Финтех). Для его выполнения необходимо анализировать финансовый рынок, разрабатывать концепцию нового продукта, оценивать его влияние на общество, выстроить бизнес-план и представить результаты на английском языке. В данном случае происходит сочетание творческого и аналитического подходов при применении знания в реальных бизнес-ситуациях.

Также предлагаются дебаты на тему «Финансы будущего», где студенты, занимая противоположные точки зрения, участвуют в дискуссиях, аргументируя свою позицию и используя навыки концентрации и убеждения.

Эти задания не просто проверяют знание английского языка, но и позволяют студентам применить свои когнитивные навыки в профессиональном контексте, что делает процесс обучения более эффективным и интересным.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что учет индивидуальных стилей мышления при обучении иностранному языку способствует повышению эффективности образовательного процесса. Дифференцированный подход, основанный на использовании специализированных методик и заданий, позволяет студентам лучше усваивать языковой материал и развивать профессиональные коммуникативные навыки.

Анализ результатов также показал, что студенты, обучающиеся с учетом их стиля мышления, демонстрировали более высокую мотивацию и вовлеченность в процесс обучения, что является важным фактором для успешного освоения иностранного языка.

Практические данные демонстрируют значительное повышение эффективности обучения: увеличение уровня владения профессиональной терминологией на 15%, рост коммуникативной компетентности на 12%. Детальный анализ результатов подтверждает корреляцию между применением соответствующих методик и успешностью освоения материала. Так, у студентов аналитического типа наблюдался рост точности грамматических конструкций на

21%, у креативных студентов – увеличение объема используемой лексики на 18%.

Сравнительный анализ показывает, что до внедрения дифференцированного подхода средний уровень владения языком составлял 65%, а мотивация к обучению – 60%. После применения новой методики эти показатели возросли до 72% и 78% соответственно, что свидетельствует о прогрессе на 7% и 18% соответственно.

Отзывы участников исследования также подтверждают положительную динамику. Студенты отметили, что методика помогает лучше понимать свои сильные стороны, делает задания более интересными и актуальными для их типа мышления, а также способствует ощущению прогресса в изучении языка..

Таким образом, эмпирические данные подтверждают необходимость учета стилей мышления в процессе обучения языкам, что позволяет значительно повысить качество образовательного процесса и обеспечить более персонализированный подход к каждому студенту.

Заключение

1. Результаты исследования подтвердили, что дифференцированный подход к обучению профессиональному английскому языку, основанный на учете индивидуальных стилей мышления, способствует повышению эффективности образовательного процесса. Аналитический, интуитивный, креативный и другие стили мышления требуют различных методических решений, что позволяет студентам-финансистам лучше усваивать языковой материал и развивать профессиональные коммуникативные навыки.
2. Разработанные задания, направленные на сочетание различных типов мышления, доказали свою эффективность в компенсации слабых сторон студентов. Например, использование кейс-стади для аналитиков, творческих проектов для креативных студентов и ролевых игр для интуитивных типов позволяет создать сбалансированную образовательную среду, где каждый обучающийся может раскрыть свой потенциал.

3. Полученные данные открывают новые возможности для совершенствования методик преподавания профессионального английского языка. Внедрение индивидуальных образовательных траекторий, основанных на стилях мышления, может стать важным шагом в повышении качества подготовки студентов-финансистов, что особенно актуально в условиях глобализации и возрастающих требований к профессиональной коммуникации.

Список литературы

1. Зимняя, И. А. (1991). *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение. 219 с.
2. Карпов, А. В. (2024). *Психология принятия решений в профессиональной деятельности: учебное пособие для вузов* (2-е изд., испр. и доп.). Москва: Издательство Юрайт. 155 с. Получено с Образовательной платформы Юрайт: <https://urait.ru/bcode/538776> (дата обращения: 12.01.2025).
3. Новикова, А. Н., & Федорова, С. Н. (2021). Учет когнитивных стилей обучающихся при выборе стратегий обучения иностранному языку. *МНИЖ*, (7-4). doi:10.23670/IRJ.2021.109.7.125
4. Холодная, М. А. (2002). *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума*. Москва: ПЕР СЭ. 304 с.
5. Шифрон-борейко, И. (2021). Влияние когнитивных стилей на выбор стратегий овладения и пользования языком. *Известия ВГПУ*, (3), 72–77.
6. Юнг, К. Г. (2021). *Психологические типы*. Москва: Харвест. 528 с.
7. Bramson, R., & Harrison, A. (1986). *The Art of Thinking*. New York: Berkley Books. 224 p.
8. De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*. New York: Harper & Row. 300 p.
9. De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats*. Boston: Little, Brown and Company. 192 p.
10. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 256 p.

- Получено с: https://www.csulb.edu/sites/default/files/document/kolb_d_a_2014_experiential_learning_experience_as_the_source_of_learning_and_development_ft_press.pdf (дата обращения: 12.01.2025).
11. Messick, S. J. (1984). The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice. *Educational Psychologist*, 19, 59–74. <https://doi.org/10.1080/00461528409529283>
 12. Myers, I. B., & Briggs, K. C. (1980). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. 228 p.
 13. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. 411 p.
 14. Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press. 192 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584152>

References

1. Зимняя, И. А. (1991). *Psychology of foreign language teaching in school*. Moscow: Prosveshcheniye. 219 p.
2. Карпов, А. В. (2024). *Psychology of decision-making in professional activity: textbook for universities* (2nd ed., corrected and added). Moscow: Yurait Publishing. 155 p. Retrieved January 12, 2025, from Educational Platform Yurait: <https://urait.ru/bcode/538776>
3. Новикова, А. Н., & Федорова, С. Н. (2021). Accounting for learners' cognitive styles in choosing foreign language teaching strategies. *MNIZH*, (7-4). doi:10.23670/IRJ.2021.109.7.125
4. Холодная, М. А. (2002). *Cognitive styles: The nature of individual mind*. Moscow: PER SE. 304 p.
5. Шифрон-Борейко, И. (2021). Influence of cognitive styles on choice of language acquisition and usage strategies. *Vestnik VGPU*, (3), 72–77.
6. Юнг, К. Г. (2021). *Psychological Types*. Moscow: Harvest. 528 p.
7. Bramson, R., & Harrison, A. (1986). *The Art of Thinking*. New York: Berkley Books. 224 p.
8. De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*. New York: Harper & Row. 300 p.
9. De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats*. Boston: Little, Brown and Company. 192 p.

10. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 256 p. Retrieved January 12, 2025, from: https://www.csulb.edu/sites/default/files/document/kolb_d_a._2014._experiential_learning-_experience_as_the_source_of_learning_and_development._ft_press.pdf
11. Messick, S. J. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19, 59–74. <https://doi.org/10.1080/00461528409529283>
12. Myers, I. B., & Briggs, K. C. (1980). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. 228 p.
13. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. 411 p.
14. Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press. 192 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584152>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Стародубцева Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента английского языка и профессиональной коммуникации

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

пр-кт Ленинградский, 49/2, г. Москва, 125167, Российская Федерация

EAStarodubtseva@fa.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Elena A. Starodubtseva, Cand. Sci. (Pedagogical), Associate Professor, Department of the English Language for Professional Communication
Financial University

49/2, Leningradsky Prospekt, Moscow, 125167, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8031-3474>

EAStarodubtseva@fa.ru

Поступила 13.01.2025

После рецензирования 14.02.2024

Принята 19.02.2025

Received 13.01.2025

Revised 14.02.2024

Accepted 19.02.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-688

EDN: WVZHQF

УДК 37.013



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ В ИНТЕРНЕТЕ У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

С.А. Ломовская, Е.Е. Гатина, А.А. Затомская

Аннотация

Обоснование. Подростки, не осознавая своей ответственности за действия в сети, становятся уязвимыми к различным рискам, в частности, кибербуллингу и интернет-мошенничеству. В связи с ростом киберпреступности, а также увеличением числа подростков, инициирующих киберпреступления, было решено провести исследование для выявления наличия у обучающихся склонности к совершению киберпреступлений и определения уровня осведомленности обучающихся о существующих угрозах Интернета.

Цель – выявление факторов, способствующих совершению правонарушений в цифровом пространстве, а также разработка эффективных методов и подходов к обучению подростков безопасному поведению в Интернете.

Материалы и методы. В ходе исследования были проанализированы существующие подходы к обучению кибергигиене и цифровой этике, а также проведены эмпирические исследования, направленные на оценку уровня знаний подростков о кибербезопасности и их склонности к рискованному поведению. В качестве основной диагностической методики был выбран опросник «Оценка склонности к риску» Г. Шуберта в адаптации М. А. Котика.

Результаты. Результаты показали, что существует отрицательная корреляция между уровнем знаний о кибербезопасности и склонностью к риску, что подчеркивает важность образовательных программ,

направленных на повышение осведомленности подростков о возможных угрозах в сети.

Авторы предлагают проведение тематических занятий в рамках внеурочного курса, которые помогут подросткам развить навыки критического мышления и ответственности за свои действия в Интернете. Исследование подчеркивает необходимость комплексного подхода к проблеме, включая совместную работу между педагогами, родителями и самими подростками, что позволит создать безопасную образовательную среду и снизить уровень правонарушений в сети.

Ключевые слова: цифровая зависимость; киберпреступления; онлайн-мошенничество; социальные сети; информационный стресс; кибербезопасность; правовое регулирование; подростки

Для цитирования. Ломовская, С. А., Гатина, Е. Е., & Затомская, А. А. (2025). Педагогическая профилактика правонарушений в Интернете у подростков в общеобразовательной организации. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 114–132. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-688>

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

PEDAGOGICAL PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY INTERNET OFFENSES AMONG ADOLESCENTS IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

S.A. Lomosvkaya, E.E. Gatina, A.A. Zatomskaya

Abstract

Background. Adolescents, without realizing their responsibility for their online actions, become vulnerable to various risks, in particular cyberbullying and Internet fraud. Due to the growth of cybercrime, as well as the increasing number of teenagers initiating cybercrime, it was decided to conduct a study to identify whether students have a propensity to commit cybercrime and to determine the level of awareness of students about the existing threats of the Internet.

Purpose. The goal is to identify factors that contribute to committing offenses in the digital space, as well as to develop effective methods and approaches to teaching adolescents safe behavior on the Internet.

Materials and methods. The study analyzed existing approaches to teaching cyber hygiene and digital ethics and conducted empirical research aimed at assessing the level of adolescents' knowledge about cybersecurity and their propensity for risky behavior. The questionnaire "Risk propensity assessment" by G. Schubert in the adaptation of M. A. Kotik was chosen as the main diagnostic technique.

Results. The results showed that there was a negative correlation between cybersecurity knowledge and risk propensity, which highlights the importance of educational programs to increase adolescents' awareness of possible online threats. The authors suggest the implementation of thematic lessons as part of an after-school course to help teens develop critical thinking skills and responsibility for their actions online. The study emphasizes the need for a comprehensive approach to the problem, including joint work between educators, parents and teenagers themselves, which will create a safe educational environment and reduce the level of online delinquency.

Keywords: digital addiction; cybercrimes; online fraud; social networks; information stress; cybersecurity; legal regulation; adolescents

For citation. Lomoskaya, S. A., Gatina, E. E., & Zatomskaya, A. A. (2025). Pedagogical prevention of juvenile internet offenses among adolescents in a general education organization. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 114–132. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-688>

Введение

Цифровые технологии являются неотъемлемой частью жизни социума –благодаря им совершенствуются технические системы, развиваются наукоемкие отрасли. Цифровые технологии способны оказывать влияние на культурные традиции и этические нормы, детерминировать поведение людей, и подстраиваться под постоянно меняющиеся потребности современного общества. Смартфоны позволяют людям оставаться на связи, работать, развлекаться, осуществлять покупки, а мобильные приложения предоставляют доступ к

широкому спектру сервисов – от социальных сетей до онлайн-банкинга. Социальные платформы и мессенджеры, такие как ВКонтакте, Telegram, WhatsApp стали основным средством коммуникации и обмена информацией между членами общества.

Более 66% населения мира (5,35 миллиарда человек) пользуются Интернетом. За последние 12 месяцев число пользователей виртуального пространства увеличилось на 97 миллионов (1,8%). Россия занимает первое место в Европе по количеству пользователей Интернета, у нас его ежедневно используют почти 100 миллионов человек. Прогнозируется, что к концу следующего года 90% российских домохозяйств будут иметь доступ к широкополосному интернету, в том числе, в удаленной и труднодоступной местности [1].

Вместе с тем, серьезной проблемой представляется количество несовершеннолетних пользователей сети. Известно, что дети и подростки являются самой уязвимой к рискам возрастной группой – они отличаются несформированностью критического мышления, отсутствием способности фильтровать получаемую информацию и успешно отличать ее от деструктивного контента [2; 3]. Исследования процессов цифровизации Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ подтверждают, что количество несовершеннолетних пользователей интернета действительно выросло за последние несколько лет. На сегодняшний день с онлайн-средой так или иначе взаимодействуют около 99% подростков 14-17 лет [4]. Многие из них сталкиваются с рисками киберпространства. Альянс по защите детей в цифровой среде опубликовал результаты анализа запросов в поисковой системе «Яндекс», согласно которым одной из актуальных проблем для российских подростков оказался кибербуллинг – им интересовались 33% пользователей. Кроме того, молодежь обеспокоена проблемами кибераддикции (25%), игромании (21%) и мошенничества (11%) [5].

Еще одной проблемой современного цифрового общества являются правонарушения подростков.

Правонарушения подростков – это противоправные действия несовершеннолетних, которые нарушают нормы закона и общественного порядка. К правонарушениям подростков в сети Интернет

относятся угрозы и запугивания, распространение ложной информации, преследование, кража личных данных и их последующее использование в преступных целях или передача третьему лицу, интернет-мошенничество, несанкционированный доступ к чужим аккаунтам в социальных сетях, электронной почте или других онлайн-сервисах, распространение запрещенного контента (контента, пропагандирующего насилие и экстремизм, информации о приобретении, продаже или изготовлении наркотиков и оружия), распространение или угроза распространения интимных материалов, нарушение авторских прав, призывы к насильственным действиям, к участию в несанкционированных массовых мероприятиях [6].

Склонность к совершению правонарушений у подростков может быть вызвана множеством факторов: неблагоприятные социальные и экономические условия, психологические факторы, недостаток надзора и воспитания, деструктивное поведение в интернете. Подростки, вовлеченные в кибербуллинг или потребляющие жестокий контент, могут воспринимать агрессивное поведение как норму, что может повысить риск совершения преступлений вне сети. Результатом подобного воздействия деструктивного контента на неокрепшую психику подростка может стать нормализация агрессии и насилия и формирование девиантных установок [7; 8].

Развитие современных информационных технологий спровоцировало рост числа киберпреступлений. Так, в Томской области за 2023 год было выявлено более 3,5 тыс. случаев преступлений в сети Интернет, а в первом квартале 2024 года – 359 случаев, что на 68 больше, чем в аналогичный период прошлого года [9]. Во многих из них фигурируют подростки, ведь наличие устройств с выходом в интернет у подавляющей части школьников значительно облегчает подготовку и совершение преступного деяния – будь то приобретение наркотических средств или планирование скулшутинга [10].

Несмотря на это, в России все еще не существует единого нормативно-правового акта, который регламентировал бы ответственность за подобные преступления. Тем не менее, отдельные аспекты киберпреступности регулируются различными статьями Уголовного

кодекса РФ и другими законодательными документами. Например, ответственность за неправомерный доступ к компьютерной информации, создание, использование и распространение вредоносных программ предусмотрена статьями 272, 272 и 274 УК РФ, а ответственность за мошенничество (в том числе с использованием электронных средств платежа) – статьей 159 УК РФ [11; 12].

Кроме Уголовного кодекса РФ, за безопасность граждан России в Интернете также отвечают Федеральные законы «О персональных данных» и «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», а также Доктрина информационной безопасности Российской Федерации [13; 14].

Вопросы профилактики цифровых преступлений среди подростков активно изучаются в различных странах, и на сегодняшний день разработаны разнообразные программы, направленные на снижение уровня преступности в интернет-пространстве. В международной практике особое внимание уделяется формированию цифровой грамотности и развитию критического мышления у молодежи. Одним из эффективных подходов является включение курсов по кибербезопасности в школьные образовательные программы, что реализуется, например, в США и странах Европейского союза. В рамках этих курсов подростки получают знания о защите личных данных, методах противодействия интернет-мошенничеству и безопасном поведении в социальных сетях.

В Великобритании действует программа «Cyber Choices», разработанная Национальным агентством по борьбе с преступностью. Она направлена на раннюю профилактику и выявление подростков, проявляющих интерес к незаконной деятельности в сети, а также на их переориентацию на легальные способы применения цифровых навыков. Аналогичные программы реализуются в Австралии и Канаде, где внедряются образовательные проекты по киберэтике и цифровой безопасности в рамках сотрудничества между школами, правоохранительными органами и IT-компаниями.

В России также разрабатываются и внедряются меры по профилактике киберпреступлений среди несовершеннолетних. В ряде регионов действуют проекты, направленные на повышение цифровой

грамотности подростков, например, всероссийская образовательная акция «Урок цифры» и программа «Безопасный интернет». В рамках этих инициатив школьников обучают правилам безопасного поведения в сети, знакомят с возможными угрозами и учат правильно реагировать на киберугрозы.

Важным направлением профилактики является вовлечение подростков в конструктивную деятельность в цифровом пространстве, что помогает предотвратить их вовлечение в преступную активность. В этом контексте полезны проекты по программированию, киберспорту и IT-предпринимательству, которые предлагают альтернативные пути самореализации в цифровой среде.

В связи с ростом киберпреступности, а также увеличением числа подростков, иницирующих киберпреступления, было решено провести исследование для выявления наличия у обучающихся склонности к совершению киберпреступлений и определения уровня осведомленности обучающихся о существующих угрозах Интернета.

Материалы и методы

В качестве основной диагностической методики был выбран опросник «Оценка склонности к риску» Г. Шуберта в адаптации М. А. Котика, где респондентам предлагается оценить степень своей готовности совершать те или иные действия по пятибалльной шкале Ликерта. Этот опросник разработан для оценки предрасположенности личности к рискованному поведению, что особенно актуально для исследования киберпреступности, ведь склонность к риску является одной из ключевых психологических характеристик киберпреступников. Психодиагностическая методика Г. Шуберта позволяет выявить группы риска – тех подростков, которые могут быть склонны к совершению преступлений в сети – и принять своевременные меры профилактики подобных явлений.

Следует отметить, что готовность к риску лишь один из факторов, влияющих на поведение подростков в Интернете и их предрасположенность к киберпреступлениям. Высокий уровень знаний о кибербезопасности и понимание последствий правонарушений в

сети играют не менее важную роль в формировании ответственного поведения в цифровом пространстве.

В связи с этим дополнительно среди респондентов было проведено тематическое тестирование для определения уровня знаний о кибербезопасности и последствиях правонарушений подростков в сети. Тестирование состояло из 30 вопросов закрытого типа с одним правильным вариантом ответа. По итогам выполнения теста школьники были подразделены на три группы: высокий уровень знаний о кибербезопасности, средний уровень и низкий уровень.

Результаты и обсуждение

В исследовании приняли участие обучающиеся восьмых классов общеобразовательных учреждений Томской области. Общее число респондентов составило 118 человек в возрасте 14-15 лет, среди них 68 девушек и 50 юношей.

Результаты выявления склонности к риску по методике Г. Шуберта представлены на рисунке 1.

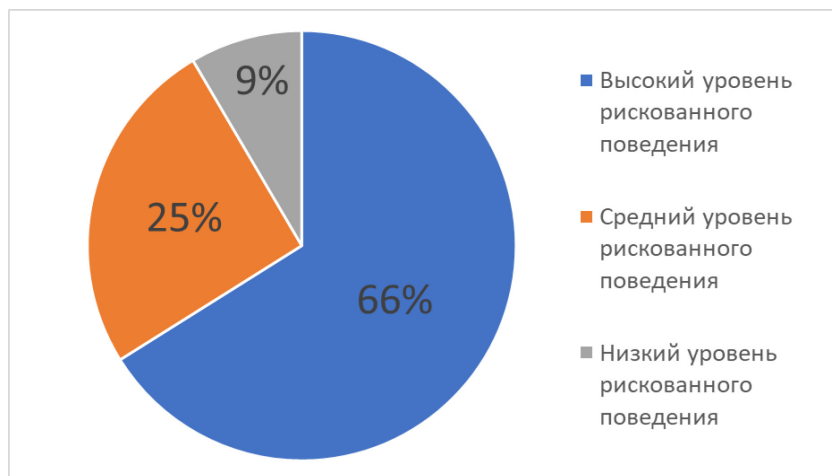


Рис. 1. Результаты опроса «Оценка склонности к риску» Г. Шуберта

Из рисунка 1 мы видим, что более половины опрошенных (66%) продемонстрировали высокий уровень рискованного поведения. Подобный

результат демонстрирует предрасположенность подростков к тем или иным действиям, связанным с повышенным риском – это может касаться и незаконных действий в Интернете. Данный показатель также свидетельствует о том, что эта группа респондентов могут недооценивать или не осознавать потенциальные опасности Интернет-пространства.

Средний уровень рискованного поведения был выявлен у 25% опрошенных. Подростки, входящие в данную группу респондентов, проявляют умеренную склонность к риску. Можно предположить, что они иногда могут совершать рискованные поступки в Интернете, тем не менее, они вероятно хорошо осведомлены о возможных последствиях своих действий и более осторожны по сравнению с группой высокого уровня рискованного поведения. Такие подростки склонны к экспериментам – могут скачивать неизвестные приложения, регистрироваться в различных социальных сетях и платформах, что повышает вероятность нарушения их кибербезопасности.

Лишь у 10% опрошенных был определен низкий уровень рискованного поведения. Самая малочисленная группа подростков продемонстрировала устойчивое стремление избегать ситуаций, связанных с риском – такие ребята ведут себя осторожно как в повседневной жизни, так и в Интернете, и не склонны к инициированию киберпреступлений. В киберпространстве они осмотрительны и аккуратны, избегают незнакомых им сервисов и сайтов.

Результаты тестирования для определения уровня знаний о кибербезопасности и последствиях правонарушений подростков в сети представлены на рисунке 2.

Из рисунка 2 мы видим, что подавляющая часть опрошенных (83%) обладает недостаточным уровнем знаний о кибербезопасности – таким образом, большинство школьников не знают, как защитить себя в онлайн-среде. Лишь небольшая часть опрошенных (17%) продемонстрировала высокий уровень знаний, доказав свою осведомленность о существующих киберугрозах и мерах предосторожности в Интернет-пространстве. Средний уровень знаний отмечен практически у половины школьников (47%) – эти подростки обладают общими представлениями о кибербезопасности, однако их знания фрагментарны.

Они не всегда способны адекватно реагировать на дезинформацию или онлайн-угрозы. Вместе с тем значительное количество подростков (36%) продемонстрировали низкий уровень знаний, что детерминирует их как группу, уязвимую к воздействию интернет-угроз.



Рис. 2. Результаты тестирования для определения уровня знаний о кибербезопасности и последствиях правонарушений подростков в сети

Тестирование позволило выявить основные проблемные места в области знаний о кибербезопасности – так, подростки не знают, зачем нужен режим инкогнито в браузере, не владеют понятием «фишинг», практически не используют антивирусные программы для защиты своего компьютера или смартфона, а в некоторых случаях, напротив, используют сразу несколько антивирусов, что лишь ослабляет защиту их устройств. Школьники также не осведомлены о видах правонарушений в сети Интернет, не знают, в каком возрасте наступает ответственность за совершение подобных преступлений, и не разграничивают понятия уголовной и административной ответственности. Например, некоторые подростки убеждены, что не совершают правонарушения, когда даже в шутку угрожают причинением тяжкого вреда собеседнику в личных сообщениях; многие полагают, что такие сообщения можно легко удалить при необходимости, хотя

не все социальные сети и мессенджеры в действительности предоставляют такую возможность, к тому же пострадавший всегда может сделать снимок экрана для доказательства существования угрозы.

В табл. 1 представлена отрицательная корреляция между уровнем знаний о кибербезопасности и склонностью к риску среди опрошенных подростков.

Таблица 1.

Корреляция между уровнем знаний о кибербезопасности и склонностью к риску среди опрошенных подростков

Показатель	Количество опрошенных с высоким уровнем знаний, %	Количество опрошенных со средним уровнем знаний, %	Количество опрошенных с низким уровнем знаний, %
Низкая склонность к риску	15	12	3
Средняя склонность к риску	1	40	1
Высокая склонность к риску	2	2	42

Из таблицы видно, что высокие знания о правилах безопасного поведения в интернете связаны с низкой склонностью к риску, то есть такие подростки лучше осознают потенциальные угрозы и последствия рискованного поведения в интернете. Это знание делает их более осторожными. Напротив, школьники с высокой склонностью к рискованному поведению более беспечны в Интернете, и могут совершать киберпреступления, не будучи осведомленными о том, какая ответственность за этим последует.

Особый интерес в рамках исследования представляет группа подростков с высокой склонностью к риску и низким уровнем знаний о кибербезопасности. Эти школьники имеют предрасположенность к совершению правонарушений в сети, не осознавая своей ответственности за подобные действия, а также являются легкой мишенью для интернет-мошенников. Педагогическая работа с этой группой подростков должна быть интенсивной и комплексной, охватывая одновременно и обучение кибергигиене, и профилактику рискованного поведения.

В соответствии с полученными эмпирическими результатами, требуется разработать и обосновать систему работы по педагогиче-

ской профилактики правонарушений в сети Интернет у подростков старшего возраста в общеобразовательной организации. Такая работа должна включать в себя проведение дополнительных занятий в рамках курсов внеурочной деятельности, направленных на формирование у школьников навыков безопасного поведения в сети, а также профилактику правонарушений в сети Интернет.

Представим пример занятия для подростков 15-17 лет по теме «Правила цифровой этики: профилактика правонарушений в интернете» (табл. 2).

Таблица 2.

Технологическая карта занятия

Этапы занятия	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	УУД
1. Организационный момент (2 минуты)	Добрый день, ребята! Давайте проверим, все ли на месте? Как ваш настрой на работу? Кто из вас пользуется интернетом? Есть ли те, кто знает, чем интернет опасен, и какая на вас возлагается ответственность за ваши действия в сети? Именно сегодня у нас важное занятие, касающиеся этих вопросов. Тема «Правила цифровой этики: профилактика правонарушений в интернете». Мы узнаем, какие действия в сети могут привести к правовым последствиям, и как правильно себя вести, чтобы этого избежать. Готовы? Тогда начнем!	Приветствие учителя, ответы на вопросы, организация к работе на занятии.	<i>Личностные:</i> формирование мотивации к обучению, настрой на работу. <i>Регулятивные:</i> Самостоятельная организация деятельности, настрой на работу.
2. Актуализация знаний (5 минут)	Ребята, защищаете ли вы ваши пароли в социальных сетях? Если да, то каким образом? Скажите, пожалуйста, какие правила безопасности в интернете вы знаете? Отлично вы уже сказали варианты, которые действительно можно считать правилами безопасности в интернете, а теперь кто может привести пример ситуации, когда кто-то нарушил эти правила? Какие последствия могут быть, если правила нарушить? Для безопасного использования интернета, нужно знать, что такое цифровая этика.	Отвечают на вопросы. <i>Предполагаемые ответы:</i> нельзя сообщать свои пароли, нужно проверять источники информации. <i>Предполагаемые ответы:</i> кто-то может украсть данные, взломать аккаунт.	<i>Познавательные:</i> актуализация и систематизация знаний, умение анализировать, рассуждать. <i>Коммуникативные:</i> умение слушать, договариваться о совместной деятельности.

3. Введение в новую тему (10 минут)	Что же такое цифровая этика? Цифровая этика – это правила поведения в интернете, которые помогают нам быть ответственными пользователями и уважать других людей в сети. Именно нарушение этих правил может привести к серьезным правовым последствиям. Посмотрим небольшую презентацию. <i>Презентация</i> Итак, мы посмотрели с вами презентацию, давайте обсудим. Ответьте на вопросы: 1) О каких правилах цифровой этики вы узнали впервые, а какие вы из них уже знаете и используете? 2) Какие из правил на ваш взгляд наиболее важны?	Рассуждают над поставленными вопросами, высказывают предположения. Предполагаемые ответы: не стоит выкладывать чужие фотографии без разрешения, нельзя оскорблять других в сети, все правила цифровой этики важно соблюдать.	<i>Познавательные:</i> актуализация и систематизация знаний, умение анализировать. <i>Коммуникативные:</i> развитие навыков ведения диалога, аргументации.
4. Обсуждение (10 минут)	Давайте рассмотрим несколько примеров, когда были нарушены правила цифровой этики. Представьте, что один из ваших друзей опубликовал в интернете личную информацию о другом человеке без его согласия. Что может произойти в такой ситуации? Как можно было бы поступить иначе? <i>Учитель задает вопросы, направляя обсуждение.</i>	Рассуждают, отвечают на вопросы. Предполагаемые ответы: <i>Нарушение прав на личную жизнь, можно получить жалобу или даже попасть под суд. Нужно было сначала спросить разрешения у того, чья информация публикуется, можно помочь другу удалить эту информацию.</i>	<i>Познавательные:</i> Умение извлекать информацию, анализировать и систематизировать факты. <i>Коммуникативные:</i> развитие навыков ведения диалога, аргументации.
5. Практическая часть (15 минут)	Делит класс на 4 группы. Итак, давайте закрепим полученные сегодня знания. Вы разделились на группы. Каждой группе будет дана ситуация. Вам необходимо группой ответить на вопросы по этой ситуации. На выполнение задания вам дается 10 минут. По истечении времени мы послушаем каждую группу. Желаю вам удачи.	Делятся на группы. Анализируют полученную задачу, отвечают на вопросы, фиксируют ответы. Выступают перед классом со своими ответами, слушают ответы других, комментируют.	<i>Коммуникативные:</i> Умение работать в группе, слушать, оценивать и уважать точку зрения других, умение донести свою мысль. <i>Познавательные:</i> Умение извлекать информацию, анализировать и систематизировать факты.

6. Рефлексия (5 минут)	Итак, подведем итоги нашего занятия. 1) Что нового вы узнали сегодня? 2) Как вы теперь будете себя вести в интернете? 3) Какие трудности у вас возникли на занятии? 4) Важная ли цифровая гигиена в наше время?	<i>Отвечают на вопросы, анализируют изученный материал, подводят итоги.</i>	<i>Познавательные:</i> умение оценивать, делать выводы, анализировать. <i>Коммуникативные:</i> умение выслушивать мнения других, принимать критику и воспринимать ее конструктивно <i>Регулятивные:</i> навыки самоконтроля, анализа достижений на уроке, умение оценить учителя и одноклассников, усвоение нового, ранее не усвоенного.
---------------------------	---	---	---

Примеры заданий для практической части приведены на рисунке 3.

В интернете ты нашел изображение, которое идеально подходит для твоего школьного проекта. Ты решил использовать его, но не указал автора и источник. Вопросы для обсуждения: • Почему важно указывать автора и источник изображения? • Что может произойти, если ты используешь чужие материалы без разрешения? • Как правильно оформить использование изображения в проекте?	Ты случайно обнаружил, что твой друг использует взломанную версию программы для школы, чтобы не платить за лицензию. Он говорит, что это нормально, ведь так можно сэкономить деньги. Вопросы для обсуждения: • Как ты объяснишь другу, почему использование взломанных программ неправильно? • Какую ответственность может понести твой друг за использование пиратского софта? • Какие есть альтернативы взломанным программам?
Твой друг прислал тебе ссылку на сайт с нелегальным контентом и просит скачать оттуда файл. Он говорит, что это безвредно, и многие так делают. Вопросы для обсуждения: • Что ты ответишь другу? • Какие риски существуют при переходе по таким ссылкам и скачивании подозрительных файлов? • Как можно объяснить другу, почему это неправильно?	Ты получил сообщение в социальной сети от незнакомого человека, который предлагает тебе деньги за то, чтобы ты поделился своим паролем от аккаунта. Он утверждает, что это безопасно и твой аккаунт не пострадает. Вопросы для обсуждения: • Как ты отреагируешь на это сообщение? • Какие могут быть последствия передачи пароля незнакомым лицам? • Что нужно сделать, чтобы защитить свой аккаунт?

Рис. 3. Ситуационные задачи

Подобные занятия можно проводить в рамках внеурочных курсов или тематических классных часов в качестве дополнительной профилактической меры правонарушений в сети Интернет.

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать несколько ключевых выводов, касающихся проблемы правонарушений в сети Интернет среди подростков и необходимости их педагогической профилактики. Во-первых, выявленные факторы, способствующие совершению правонарушений, подчеркивают важность комплексного подхода к обучению подростков безопасному поведению в цифровом пространстве. Неблагоприятные социальные условия, недостаток надзора и влияние деструктивного контента в Интернете формируют у подростков девиантные установки и нормализуют агрессивное поведение.

Во-вторых, результаты эмпирического исследования показали, что высокий уровень знаний о кибербезопасности напрямую влияет на снижение склонности к рискованному поведению. Это свидетельствует о необходимости внедрения образовательных программ, направленных на формирование у подростков навыков критического мышления и осознания последствий своих действий в сети.

В-третьих, комплексная система мероприятий, включающая тематические занятия по проблемам профилактики деструктивного поведения, может стать эффективным инструментом в борьбе с правонарушениями в Интернете. Практическое применение ситуационных задач и активное вовлечение подростков в обсуждение вопросов цифровой этики помогут им развить ответственность за свои действия и повысить уровень кибергигиены.

Таким образом, для снижения уровня правонарушений в сети Интернет среди подростков необходимо объединение усилий педагогов, родителей и самих подростков, что позволит создать безопасную образовательную среду и сформировать у молодежи навыки безопасного и ответственного поведения в цифровом пространстве.

Список литературы

1. Digital 2024 April Global Statshot Report. (2024). Сервис DataReportal. Получено с <https://datareportal.com/reports/digital-2024-april-global-statshot> (дата обращения: 20.08.2024).
2. Синогина, Е. С., & Ломовская, С. А. (2023). Механизм киберсоциализации школьников. В сборнике: *Наставничество как трансфер к новым возможностям в образовании: модели, формы, перспективы, риски* (с. 203–208). Арзамас: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского.
3. Гатина, Е. Е., & Ломовская, С. А. (2022). Информационная безопасность несовершеннолетних. В сборнике: *Безопасность общества и вызовы времени: проблемы, события, судьбы* (с. 20–25). Химки: Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.
4. Кузина, Л. С., & Стрельцова, Е. А. (2023). *Дети в интернете*. Москва: НИУ ВШЭ. Получено с <https://issek.hse.ru/news> (дата обращения: 10.05.2024).
5. Кильдюшкин, Р. (2024). Российских подростков беспокоит травля в интернете. *Газета.Ru*. Получено с <https://www.gazeta.ru/tech/news> (дата обращения: 16.05.2024).
6. Кочкина, Э. Л. (2017). Определение понятия «киберпреступление». Отдельные виды киберпреступлений. *Сибирские уголовно-процессуальные и криминалистические чтения, (3)*, 162–169.
7. Кузнецова, Е. В. (2017). Общесоциальные меры профилактики деструктивного влияния информационного пространства сети Интернет на несовершеннолетних. *Ученые труды Российской академии адвокатуры и нотариата, (4)*, 117–122.
8. Ломовская, С. А., & Синогина, Е. С. (2021). Модели аддиктивного поведения в контексте интернет-зависимости. В сборнике: *Профессиональное образование: проблемы и достижения* (с. 179–184). Томск: Томский государственный педагогический университет.
9. МВД Российской Федерации. Официальный сайт. (2024). Получено с <https://70.мвд.рф/> (дата обращения: 10.05.2024).

10. Орлова, Д. А. (2019). Преступления несовершеннолетних в Интернет-пространстве. *Шаг в науку*, (4), 109–112.
11. Попов, В. В., Ерохина, А. В., & Черкасова, С. В. (2022). Юридическая ответственность несовершеннолетних граждан за противоправные действия в сети Интернет (сравнительно-правовой аспект). *Вестник Московского университета МВД России*, (5), 202–207.
12. Крюкова, Е. М. (2022). Деятельность органов внутренних дел по выявлению и пресечению правонарушений, совершаемых несовершеннолетними в сети «Интернет». *Аллея науки*, 1(12)*, 433–436.
13. Хаметдинова, Г. Ф. (2021). Профилактика правонарушений и асоциальных явлений среди несовершеннолетних, совершаемых в сети Интернет. *Вестник Могилевского института МВД*, (1), 50–54.
14. Романова, Т. В. (2019). Способы профилактики преступного поведения детей в сети Интернет. В сборнике: *Актуальные вопросы права, экономики и управления* (с. 233–236). Ульяновск: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда».

References

1. DataReportal. (2024). *Global Statshot Report: April 2024*. Retrieved August 20, 2024, from <https://datareportal.com/reports/digital-2024-april-global-statshot>
2. Sinogina, E. S., & Lomovskaya, S. A. (2023). Mechanism of cyber socialization of schoolchildren. In *Mentoring as a Transfer to New Opportunities in Education: Models, Forms, Perspectives, Risks* (pp. 203–208). Arzamas: National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod.
3. Gatina, E. E., & Lomovskaya, S. A. (2022). Information security of minors. In *Security of Society and Time Challenges: Problems, Events, Destinies* (pp. 20–25). Khimki: Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation.
4. Kuzina, L. S., & Streltsova, E. A. (2023). *Children on the Internet*. Moscow: Higher School of Economics. Retrieved May 10, 2024, from <https://issek.hse.ru/news>
5. Kil'dyushkin, R. (2024). Cyberbullying concerns Russian teenagers. *Gazeta.Ru*. Retrieved May 16, 2024, from <https://www.gazeta.ru/tech/news>

6. Kochkina, E. L. (2017). Definition of the term “cybercrime”. Separate types of cybercrimes. *Siberian Criminal Procedural and Forensic Readings*, (3), 162–169.
7. Kuznetsova, E. V. (2017). General social measures for preventing destructive influences of the Internet information space on minors. *Scientific Works of the Russian Academy of Advocacy and Notaries*, (4), 117–122.
8. Lomovskaya, S. A., & Sinogina, E. S. (2021). Models of addictive behavior in the context of Internet addiction. In *Professional Education: Problems and Achievements* (pp. 179–184). Tomsk: Tomsk State Pedagogical University.
9. Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. (2024). Official website. Retrieved May 10, 2024, from <https://70.мвд.рф/>
10. Orlova, D. A. (2019). Juvenile crimes in cyberspace. *Step into Science*, (4), 109–112.
11. Popov, V. V., Erokhina, A. V., & Cherkasova, S. V. (2022). Legal responsibility of minor citizens for illegal actions on the Internet (comparative legal aspect). *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, (5), 202–207.
12. Kryukova, E. M. (2022). Police efforts to detect and prevent violations committed by minors on the Internet. *Alley of Science*, 1(12), 433–436.
13. Khametdinova, G. F. (2021). Preventing offenses and antisocial phenomena among minors in the Internet. *Bulletin of the Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs*, (1), 50–54.
14. Romanova, T. V. (2019). Ways to prevent criminal behavior of children on the Internet. In *Topical Issues of Law, Economy and Management* (pp. 233–236). Ulyanovsk: Limited Liability Company “Publishing House Sreda”.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Ломовская Софья Анатольевна, преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности

Томский государственный педагогический университет

ул. Киевская, 60, г. Томск, 634061, Российская Федерация

xxx_sofi_xxx@mail.ru

Гатина Елена Евгеньевна, студентка

*Томский государственный педагогический университет
ул. Киевская, 60, г. Томск, 634061, Российская Федерация
elena.gatina.02@mail.ru*

Затомская Антонина Аркадьевна, студентка

*Томский государственный педагогический университет
ул. Киевская, 60, г. Томск, 634061, Российская Федерация
goberman022@gmail.com*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Sofia A. Lomovskaya, Teacher at the Department of Life Safety

*Tomsk State Pedagogical University
60, Kievskaya Str., Tomsk, 634061, Russian Federation
xxx_sofi_xxx@mail.ru
SPIN-code: 5320-2695
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2915-0347>
Scopus Author ID: 57219488839*

Elena E. Gatina, student

*Tomsk State Pedagogical University
60, Kievskaya Str., Tomsk, 634061, Russian Federation
elena.gatina.02@mail.ru
SPIN-code: 6154-1847*

Antonina A. Zatomskaya, student

*Tomsk State Pedagogical University
60, Kievskaya Str., Tomsk, 634061, Russian Federation
goberman022@gmail.com*

Поступила 20.01.2025

После рецензирования 10.02.2025

Принята 21.02.2025

Received 20.01.2025

Revised 10.02.2025

Accepted 21.02.2025



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ГИБРИДНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПРЕИМУЩЕСТВА

Е.Ю. Кузнецова, О.В. Кораблева

Аннотация

Обоснование. Пандемия COVID-19 показала, что одним из эффективных способов обеспечения доступности образования, сохранения социального взаимодействия и вовлеченности обучающихся, несмотря на географическую разобщенность, является гибридное обучение. Обзор российской и зарубежной литературы выявил распространенную ошибку его отождествления со смешанным обучением, что обусловило необходимость тщательного изучения вопроса. Проведенное исследование позволило установить, что гибриднему обучению присущ ряд проблем, в числе которых личная несовместимость с форматом обучения, технические трудности, уровень цифровой, информационной, методической и психологической подготовленности как преподавателей, так и обучающихся. Практическая значимость исследования состоит в содействии решению педагогической проблемы разработки эффективных сценариев обучения за счет формирования правильного подхода к определению сущности гибридного обучения.

Цель. Целью статьи является анализ особенностей, проблем и преимуществ применения гибридных моделей обучения в высшей школе.

Материалы и методы. В ходе исследования с помощью методов сравнительного анализа и синтеза авторами выделены ключевые аспекты категории «гибридное обучение», сформулирована ее собственная трактовка. Рассмотрены наиболее распространенные в вузах модели гибридного обучения. Особое внимание в рамках исследования авторами уделено преимуществам и трудностям перехода к гибридным

моделям обучения: посредством методов научного обобщения, дедукции и декомпозиции раскрыты как общие аспекты, характерные для всех форм обучения с применением дистанционных образовательных технологий, так и свойственные только гибридному формату.

Результаты. Установлено, что его эффективность определяется, прежде всего, двумя группами ограничивающих факторов: технической оснащённостью учебного процесса и готовностью преподавателей к значительной трансформации сценария обучения и повышению трудоемкости ведения занятий в связи с необходимостью особой подготовки и одновременной работы с очной и дистанционной аудиториями.

Ключевые слова: гибридное обучение; гибридные модели обучения; дистанционное обучение; дистанционные образовательные технологии; онлайн-обучение; смешанное обучение

Для цитирования. Кузнецова, Е. Ю., & Кorableва, О. В. (2025). Гибридные модели обучения в высшей школе: особенности и преимущества. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 133–153. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-767>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

HYBRID MODELS OF HIGHER EDUCATION: FEATURES AND ADVANTAGES

E.Y. Kuznetsova, O.V. Korableva

Abstract

Background. The COVID-19 pandemic has shown that one of the most effective ways to ensure access to education, maintain social interaction and student engagement, despite geographical separation, is hybrid learning. A review of Russian and foreign literature revealed a common mistake of identifying it with mixed learning, which necessitated a thorough study of the issue. The conducted research allowed us to establish that hybrid learning is characterized by a number of problems, including personal incompatibility with the learning format, technical difficulties, the level of digital, infor-

mational, methodological and psychological preparedness of both teachers and students. The practical significance of the research is to contribute to solving the pedagogical problem of developing effective learning scenarios by forming the right approach to determining the essence of hybrid learning.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the features, problems and advantages of using hybrid learning models in higher education.

Materials and methods. In the course of the study, using methods of comparative analysis and synthesis, the authors identified key aspects of the category “hybrid learning”, formulated its own interpretation. The most common models of hybrid education in universities are considered. Within the framework of the study, the authors pay special attention to the advantages and difficulties of the transition to hybrid learning models: through the methods of scientific generalization, deduction and decomposition, both common aspects characteristic of all forms of learning using distance learning technologies and those peculiar only to the hybrid format are revealed.

Results. It is established that its effectiveness is determined primarily by two groups of limiting factors: the technical equipment of the educational process and the willingness of teachers to significantly transform the learning scenario and increase the complexity of conducting classes due to the need for special training and simultaneous work with full-time and remote audiences.

Keywords: hybrid learning; hybrid learning models; distance learning; distance learning technologies; online learning; blended learning

For citation. Kuznetsova, E. Y., & Korableva, O. V. (2025). Hybrid models of higher education: Features and advantages. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 133–153. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-767>

Введение

Важность использования вузами электронного обучения и дистанционных образовательных технологий признается и закрепляется законодательно, в частности, ст.16 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в которой указывается на прямую необходимость создания условий для функционирования электронной информационно-образователь-

ной среды вуза [18]. В связи с этим несомненным фактом развития системы образования следует считать появление новых педагогических разработок и технологий, их дифференциацию. Важным фактором повышения качества учебного процесса становится также применение новых форматов обучения, учитывающих тенденцию распространения цифровизации, а именно: задействование электронно-цифровых инструментов транслирования и контроля знаний при любом виде контактной работы с обучающимися.

В последние годы в высшей школе помимо уже традиционного полностью дистанционного формата обучения применяются и гибридные модели, которые стали его логичным продолжением: например, во время пандемии COVID-19 гибридное обучение применяли для изолированных на время болезни студентов и преподавателей, что позволило не закрывать целые группы на карантин, а продолжать образовательный процесс независимо от географической локации участников. При этом гибридное обучение в силу своей специфики обладает особенностями и преимуществами, отличными от полностью дистанционного формата, выявление и формулирование которых составляет цель написания статьи.

Материалы и методы

Для целей настоящего исследования были проанализированы российские и зарубежные источники, раскрывающие сущность гибридного обучения. С помощью методов сравнительного анализа и синтеза авторами определены ключевые аспекты и точки соприкосновения в идентификации особенностей и отличий данного формата обучения от смешанного, с которым его отождествляют некоторые авторы. С помощью методов научного обобщения, дедукции и декомпозиции выделены общие и частные трудности, плюсы применения гибридного обучения в учебном процессе вуза, модели его реализации.

Результаты и обсуждение

Говоря о моделях гибридного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий и онлайн-платформ, следует, прежде всего, определиться, что собой представляет данный формат. Как и большинство категорий, гибридное обучение научным и

академическим сообществом рассматривается неоднозначно. Это, в свою очередь, составляет педагогическую проблему, поскольку неправильный подход к определению сущности гибридного обучения не позволяет достигать его максимально возможных образовательных эффектов в силу некорректной разработки сценариев обучения.

Обзор ряда источников позволил выделить следующие основные подходы к идентификации сущности гибридного обучения (табл. 1).

Таблица 1.

Подходы к идентификации сущности гибридного обучения.

Составлено авторами по [3-5; 8-11; 15; 21; 23]

Источ- ник	Основа определения	Комментарии авторов
[3; 11]	1. Синхронный процесс или формат участия в образовательной активности	1) вид деятельности – процесс
[5]		2) форма дистанционного участия – ВКС вид деятельности – мероприятие
[4]	1) сочетание аудиторных (очных) и удаленных (дистанционных) занятий 2) не указан принцип сочетания активностей (синхронный или асинхронный)	1) инновационные интернет-ресурсы
[8]		2) эффект – комбинация технологий образования 3) очно – практические занятия, дистанционно – лекции
[10]		1) аудитория – персонал, форма – ДПО 2) основное отличие – педагогико-технологическая взаимосвязь 3) возможность кастомизации индивидуальной образовательной траектории (выбор времени, места, темпа и модульной наполненности обучения)
[15]	1. Идея – одновременность участия обучающихся в активности обучающихся в очной и дистанционной форм	фокус – активное взаимодействие преподавателя и обучающихся
[9]	«сочетание дистанционного и онлайн-обучения»	1) основа реализации – мультимедиа и традиционные технологии и материалы 2) отсутствие очной составляющей (вероятно, опечатка в работе)
[21]	онлайн-взаимодействие обучающихся и преподавателя как основная форма работы	3) наибольшая доля контактной работы – дистанционная, роль преподавателя – консультант
[23]	сочетание форматов и методов обучения	обязательное наличие дистанта

Помимо того, что сами определения акцентируют внимание на отдельных аспектах гибридного обучения, некоторые из них предполагают подмену понятий, а именно: отождествление гибридного обучения со смешанным. Проведенный авторами детальный анализ позволяет утверждать, что в данном случае корректнее все же говорить о разных форматах обучения, хотя оба они связаны с сочетанием традиционных и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) [8; 10; 16]. Подтверждение данному выводу можно найти в нормативных правовых актах, содержащих трактовку рассматриваемых педагогических категорий (рис. 1). В частности, смешанное обучение в отличие от гибридного не предполагает деления обучающихся на подгруппы в зависимости от формы участия в образовательном процессе и взаимодействия с преподавателем в рамках реализации его электронной составляющей.

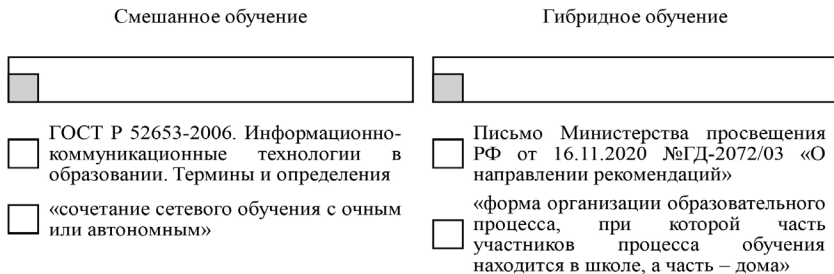


Рис. 1. Определение понятий «смешанное обучение» и «гибридное обучение» в нормативных правовых актах [6; 12]

При этом важной ремаркой является масштабирование охвата педагогическими технологиями различных уровней образования, а именно: несмотря на то, что практические рекомендации о применении ДОТ и электронного обучения согласно Письму Минпросвещения РФ от 16.11.2020 №ГД-2072/03 разработаны в помощь общеобразовательным учреждениям, они в равной мере справедливы по отношению к вузам с организационно-практической точки зрения.

Помимо отмеченных выше двух основных особенностей, опираясь на ряд источников [8; 16; 17; 19], отличия гибридного обучения от смешанного можно сформулировать следующим образом (табл.2).

Таблица 2.

**Сравнительный анализ смешанного и гибридного обучения.
Составлено авторами по [8; 16; 17; 19]**

Признак сравнения	Смешанное обучение	Гибридное обучение
1	2	3
Возможность выбора дистанционной формы участия в учебном процессе	отсутствует	составляет основу
Индивидуальная образовательная траектория	предзадана	формируется самим обучающимся
Принцип синхронизации участников	асинхронно	синхронно
Принцип использования дистанционных образовательных технологий и управления временем обучающихся	асинхронно	синхронно – в рамках занятий асинхронно – при изучении материалов онлайн-платформы
Возможности взаимодействия обучающихся между собой	отсутствуют при применении ДОТ	составляют основу
Нагрузка на обучающихся в связи с изучением дополнительных материалов	стандартная	высокая
Соотношение традиционных и дистанционных образовательных технологий	преимущественно традиционные, дистанционные – дополняют	используются наравне в связи с одновременным участием очной и дистанционной аудиторий в учебном процессе
Значение для вуза	экспорт образовательных услуг ограничен аудиторной работой	экспорт образовательных услуг в связи с отсутствием привязки к месту локации вуза
Роль преподавателя	консультант	активное взаимодействие с обучающимися
Нагрузка на преподавателя	стандартная	повышенная в связи с необходимостью перестройки курса под 2 типа аудиторий и работы с ними одновременно
Освоение преподавателем инновационных технологий	не требуется в связи с ролью дистанта только как площадки для размещения материалов	требуется в связи с необходимостью активного взаимодействия с оффлайн-аудиторией и удержанием ее внимания и активности в течение занятия
Принцип построения лекции	традиционный	лекция-дискуссия
Доля онлайн-обучения в структуре учебного времени, %	до 45	40-80

Методы обучения	преимущественно пассивные	преимущественно активные
Условия реализации	наличие оборудования, обеспечивающего хранение и воспроизведение электронных данных	наличие высокочастотного оборудования, обеспечивающего высокое качество звукопередачи, шумоподавления, изображения, размещения, использования и воспроизведения электронных материалов

В целом особенности гибридного обучения могут быть сформулированы, исходя из трех аспектов [15]:

- 1) «бесшовность», характеризующая соединение несколько пространств одновременно: аудитории, онлайн и асинхрон;
- 2) субъектность, обусловленная самостоятельным выбором образовательной траектории обучающимся;
- 3) технологичность, сопряженная с технико-технологическими сложностями цифровой образовательной среды.

В то же время Qi L., Tian A. пишут о наличии у гибридного образования четырех свойств, присущих ему в рамках концепции образования в течение всей жизни. При этом форма их существования и проявления принимает вид двухполюсной шкалы противоположащих характеристик (по аналогии с семантической дифференциальной шкалой, применяемой в маркетинговых и социологических исследованиях), а именно: самостоятельное – групповое; индивидуальное – коллективное; синхронное – асинхронное; формальное – неформальное обучение [22].

Следовательно, гибридное обучение достаточно серьезно отличается от смешанного и, по мнению авторов статьи, в общем виде представляет собой такую форму организации учебного процесса, которая предусматривает одновременное участие в занятии очных и дистанционных обучающихся, вовлекаемых в познавательную деятельность и взаимодействие между собой и преподавателем с помощью дискуссий и других активных и интерактивных методов обучения как традиционного, так и инновационного характера.

Как было отмечено выше, гибридное обучение получило распространение как продолжение дистанционного, понятие которого

в отличие от дистанционных образовательных технологий не закреплено в нормативных актах. Чаще всего, оно рассматривается как часть электронного обучения [18] или его эквивалент [12], будучи инструментом нивелирования временных и пространственных границ при решении педагогических и образовательных задач.

Исходя из содержания термина, можно сказать, что гибридное обучение занимает промежуточное положение между очным и дистанционным и обладает соответственно, как достоинствами, так и недостатками обоих видов.

Обзор научных публикаций, посвященных вопросам внедрения гибридного обучения, стал основой формулирования достоинств и проблем его применения, которые частично были рассмотрены в табл. 2 в рамках основополагающих признаков сравнения.

Важно отметить, что преимущества применения гибридного обучения формулируются учеными достаточно обобщенно, например: «увеличение продуктивности образовательного процесса, повышение доступности материалов, сокращение финансовых затрат, ...повышение информационно-коммуникативной компетентности всех участников образовательного процесса в плане использования новых технологий» [13]. По мнению ряда других ученых, его достоинства включают «все плюсы очного и онлайн-обучения» [1].

В целом же достоинства гибридного обучения, по мнению авторов статьи, определяются возможностями, обусловленными функционалом и назначением применяемых для его реализации онлайн-платформ, а именно: доступностью учебно-методических материалов в любое время, присутствием на занятиях без привязки к месту локализации вуза, непрерывным взаимодействием с преподавателем и другими обучающимися, широким охватом инструментов контактной работы и стимулирования мотивации [8; 11; 16; 17]. Важным дополнением перечня преимуществ гибридного обучения относительно его перспективного развития является масштабирование и увеличение доли игровых техник в учебном процессе [20].

Однако гибридное обучение не лишено и недостатков. Для него характерны как общие с дистанционным обучением проблемы, так и присущие только ему в силу наличия очной составляющей:

- во-первых, «неравномерное внимание, уделяемое студентам онлайн и в аудитории» [13]. В силу особенностей человеческой психологии большая часть внимания достается непосредственному окружению, в данном случае – очным студентам, физически присутствующим в аудитории;

- во-вторых, некоторый дискомфорт у участников образовательного процесса, обусловленный качеством звука и видео во время трансляции;

- в-третьих, неравные условия выполнения проверочных работ и тестирования для очных и дистанционных обучающихся по причине невозможности полного отслеживания действий тех, кто пишет контрольные точки удаленно, а значит, имеет высокие шансы задействовать дополнительные возможности и списать.

В числе проблем гибридного обучения выделяют также личную (индивидуально-психологическую) несовместимость с форматом обучения по причине неспособности обучающегося к самодисциплине и самоорганизации, планированию и распределению времени [16].

Проблемы технического характера, присущие дистанционному обучению в целом, в гибридном формате приобретают специфику, сопряженную с более сложным характером используемых технологий и форматом проведения занятий. Так, Н.И. Чуркина отмечает: «Главным организационным условием успешной реализации данной модели является развитая цифровая образовательная среда, включающая электронную образовательную площадку, программное обеспечение и «умные» аудитории» [19]. Следовательно, требования к уровню развития инфраструктуры вузов, технического оснащения гибридных аудиторий серьезно повышаются, а необходимая величина финансовых вложений многократно увеличивается [8]. На эти уже сами по себе сложные для решения технические и финансовые проблемы накладываются компоненты цифровой, информационной и методической подготовленности как преподавателей, так и обучающихся [13].

По факту это означает, что рано или поздно технологии начинают развиваться и дифференцироваться, в результате чего выделяются их отдельные виды или модели. Обзор источников позволил выделить

следующие гибридные модели, в основе которых лежит взаимосвязь традиционных и дистанционных форматов обучения (табл.3).

Таблица 3.

Некоторые модели гибридного обучения, исходя из учета дистанционной и синхронной составляющих. Составлено авторами на основе [7; 10; 14]

Вид модели гибридного обучения	Характеристика модели	[7]	[10]	[14]
1	2	5	3	4
Face to Ebook (работа с электронными книгами*)	самообразование посредством электронных источников			+
Computer Learning (компьютерное обучение*)	учебный процесс осуществляется без участия преподавателя (на основе ИКТ)			+
Online Learning (онлайн-обучение*)	учебный процесс полностью или частично реализуется онлайн, синхронно			+
Offline Learning (офлайн-обучение*)	учебный процесс полностью или частично реализуется онлайн, асинхронно			+
Station Rotation (ротация станций**)	учебные группы разделены на подгруппы, контактная работа с которыми осуществляется путем чередования онлайн и очного форматов	+		
Flipped Classroom (перевернутый класс**)	лекционные занятия проводятся дистанционно в онлайн-формате, практические занятия – посредством очной контактной работы	+		
Online driver (онлайн-драйвер*)	учебный процесс реализуется с помощью онлайн-платформы. При необходимости применяется контактная форма работы		+	
Face to Computer Model (работа с компьютерными моделями*)	учебный процесс основан на применении тренажеров и симуляций, моделирующих функционирование хозяйствующих субъектов, видов деятельности и технико-технологических средств			+
Face to Virtual Reality (работа с виртуальной реальностью*)	важной составляющей учебного процесса является проведение занятий и выполнение заданий с задействованием виртуальной реальности			+
Face to Augmented Reality (работа с дополненной реальностью*)	важной составляющей учебного процесса является проведение занятий и выполнение заданий с задействованием дополненной реальности			+
Enriched Virtual (расширенная виртуальная модель***)	преимущественно онлайн-обучение, которое дополняется очными занятиями	+		+
Flex (гибкая модель***)	преимущественно онлайн-обучение, которое дополняется индивидуальной контактной работой с преподавателем	+	+	

Individual Rotation (индивидуальная ротация*)	индивидуальное взаимодействие с каждым обучающимся в онлайн и очном формате	+		
A La Carte, Menu, Self-blended («выбери сам»*)	соотношение онлайн-обучения и контактной работы с преподавателем определяется самим обучающимся	+	+	+
Rotation model (ротационная модель***)	чередование электронного обучения и контактной работы с преподавателем		+	+

*перевод наш; **перевод [7]; ***перевод [14]

Рассмотренный в табл.3 перечень моделей гибридного обучения не является исчерпывающим. Например, Д.П. Ананиным и Н.Г. Стрикун выделена модель совмещенного обучения, исходя из типов занятий с точки зрения формата прямого эфира (запись занятия или его прямой эфир) и синхронности обучения (синхронное или асинхронное) [2].

Следовательно, гибридное обучение разнообразно и основано на сочетании различных подходов (уровня самостоятельности обучающихся, степени персонализации, формальности и синхронности организации учебного процесса), что делает некоторые модели очень похожими (например, Enriched Virtual и Flex). Выбор же конкретной модели осуществляется с учетом численности учебных групп, субъектности (осознанности) обучающихся и целей обучения.

Не подлежит сомнению, что появление гибридного обучения имеет неоспоримое преимущество: оно позволяет увеличить целевую аудиторию обучающихся без учета их географической локации за счет трех составляющих, дающих синергетический эффект: синхронности вовлечения участников, формата обучения и взаимодействия с преподавателем.

В качестве положительного аспекта гибридного обучения следует также считать приобретение обучающимися и преподавателями навыков и умений, не связанных с предметными областями изучаемых дисциплин, а именно: способностей к использованию новых технических и программных средств и повышение цифровой и информационной грамотности, что особенно ценно в условиях цифровой экономики, стимулирующей стремительную трансформацию

окружающего мира и изменение способов взаимодействия объектов между собой.

По мнению А.А. Ресенчук и Н.В. Тунёвой, «все вышеизложенное приводит к тому, что реализация реальных возможностей гибридного обучения ограничивается технической оснащённостью той аудитории, в которой ведётся обучение» [13]. В то же время «крутизна» и стоимость технологий «умных» аудиторий не должны быть решающими факторами. Приоритет должен отдаваться удобству пользователей и решению педагогических задач.

Таким образом, дискуссионным является вопрос обеспечения педагогических условий, связанных с готовностью и желанием преподавателей менять формат ведения курсов, исходя из особенностей дуально-синхронного формата. Предмет дискуссии состоит в том, насколько жестко должен регулироваться данный процесс и какие формы поддержки преподавателей наиболее эффективны [19]. Сложность в данном случае представляют требования нивелирования многочисленных отклонений формата в части неравенства очных и дистанционных обучающихся (доля внимания, уровень вовлечения в учебный процесс, активность взаимодействия, доступ к ресурсам и материалам занятий и др.).

Психологические условия перехода на гибридный формат обучения также важны, но требуют гораздо большего времени для реализации. С одной стороны, обучающиеся должны обладать высоким уровнем сознательности, внимания и самоорганизации, что обуславливает применение активных методов обучения [24]. С другой стороны, возрастные преподаватели, доля которых высока, с большим трудом воспринимают такой формат работы в силу тяготения к традиционным методам и наличию психологических барьеров. Это, в свою очередь, требует планомерной работы для подготовки всех участников процесса к изменениям и их принятию.

Наконец, дискуссии подлежит эффективность и целесообразность внедрения гибкой модели обучения, которая, как форма развития гибридной, в отличие от нее «состоит в предоставлении выбора

формата участия предстоящего занятия обучающемуся, включая асинхронный формат [2]. Эта модель уже активно обсуждается и применяется в ведущих мировых вузах, исходя из формируемых в рамках нее преимуществ: нового студенческого опыта и развития межуниверситетского сотрудничества.

Резюмируя, важным представляется отметить, что рассмотренные в статье проблемы внедрения в образовательный процесс вузов моделей гибридного обучения не являются неразрешимыми. Пути их преодоления видятся в комплексной и последовательной работе администрации учебных заведений в части материально-технического оснащения и его модернизации, а также постоянном совершенствовании педагогическими работниками собственного профессионального уровня посредством различных программ повышения квалификации, в том числе реализуемых передовыми вузами страны в рамках грантовой деятельности.

Заключение

В данной статье авторами предпринята попытка систематизировать сложившиеся подходы к пониманию сущности гибридного обучения, выделить его отличия от смешанного формата, сформулировать преимущества и проблемы применения в текущих условиях реализации.

Использованные авторами методы сравнительного и логического анализа, синтеза и дедукции обусловили возможность сопоставления моделей реализации гибридного обучения. Существует мнение, что его следует рассматривать уже не как дальнюю, а скорее, ближнюю перспективу, даже настоящее сферы образования. Однако реальность такова, что концентрация на технологиях и их более высоком уровне инновационности по сравнению с конкурентами не обеспечивает реализации педагогической задачи по формированию знаний, умений и навыков в изучаемой предметной области, что, по мнению авторов статьи, требует разумной компиляции новшеств, инфраструктуры и традиционных преподавательских практик.

Список литературы

1. Аймалетдинов, Р. Т., Львова, С. В., Пустовойтенко, М. В., Семеняченко, Ю. А., & Фортунатов, А. А. (2022). Особенности обучения студентов с использованием гибридных аудиторий. *Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования»*, (61), 58–73. <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2022.61.3.06>
2. Ананин, Д. П., & Стрикун, Н. Г. (2022). Гибридное обучение в структуре высшего образования: между онлайн и офлайн. *Преподаватель XXI век*, (4), 60–74. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-60-74>
3. Бекишева, Т. Г. (2020). Эффективность применения гибридной и смешанной форм обучения иностранному языку в вузе. В сборнике: *Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования»* (с. 207–210). Томск: Изд-во ТПУ. Получено с https://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/64113/1/conference_tpu-2020-C85_V1_p207-210.pdf (дата обращения: 19.10.2024).
4. Белоновская, И. Д., Кирьякова, А. В., Горайнова, Т. А., & Дробот, М. А. (2021). Развивающий потенциал технологий визуализации в гибридном обучении студентов. *Образование и саморазвитие*, 16(3), 127–144. <https://doi.org/10.26907/esd.16.3.12>
5. Гибридное обучение: как подружить онлайн с офлайн? (2021). *EduTech*, (45), 10. Получено с https://sberuniversity.ru/upload/iblock/d9a/Edu_Tech_45_web.pdf (дата обращения: 19.10.2024).
6. ГОСТ Р 52653-2006. *Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения* (утверждён приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 декабря 2006 г. № 419-ст). Получено с https://rosgoals.ru/file/gost/35/240/gost_r_52653-2006.pdf (дата обращения: 17.12.2024).
7. Заславская, М. И. (2021). О некоторых особенностях гибридной модели обучения в период пандемии на примере вузов Армении. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, (74), 38–44. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.80.38.006>

8. Круг, Э. А. (2022). Удовлетворенность студентов системой гибридного обучения в вузе. *Калининградский вестник образования*, (14), 3–12. Получено с <https://koirojournal.ru/realises/g2022/05jul2022/kvo101/> (дата обращения: 19.10.2024).
9. Крюкова, А. (2024). Что такое гибридное обучение – мода или новая реальность? Получено с <https://trueconf.ru/blog/reviews/hybrid-education.html> (дата обращения: 19.10.2024).
10. Мхеидзе, Л. Р., Асриева, Е. Н., & Семенова, Э. Х. (2021). Гибридное (смешанное) обучение персонала в современных организациях: содержание, предпосылки, модели. *Мир науки. Социология, филология, культурология*, 12(4). Получено с <https://sfk-mn.ru/PDF/58SCSK421.pdf> (дата обращения: 18.10.2024).
11. Нагаева, И. А., & Кузнецов, И. А. (2022). Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(3), 126–139. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-126-139>
12. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2020 № ГД-2072/03 «О направлении рекомендаций». Получено с <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74844651/> (дата обращения: 17.12.2024).
13. Ресенчук, А. А., & Тунёва, Н. В. (2021). Использование гибридного обучения в многонациональных группах студентов вуза. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*, 5(3), 212–220. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-212-220>
14. Рудинский, И. Д., & Давыдов, А. В. (2021). Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения. *Вестник науки и образования Северо-Запада России*, 7(1), 1–9.
15. Современная методология преподавания: подходы к разработке и опыт гибридного обучения. XXV ежегодные Пашкусовские чтения. Получено с https://gsom.spbu.ru/images/cms/data/2010_12_13_cil_seminar/202205_pashkus_gibridnoe_obuchenie_v_universitetah_mira1.pdf (дата обращения: 20.10.2024).
16. Тыныбекова, Ч. А. (2021). Гибридный формат обучения студентов деловому английскому языку для неязыковых специальностей. *Меж-*

- дународный журнал экспериментального образования, (5), 10–14. <https://doi.org/10.17513/mjeo.12053>
17. Улендеева, Н. И. (2023). Возможности гибридного обучения для организации взаимодействия участников образовательного процесса. В сборнике: *Право, история, педагогика и современность: сборник статей IV Международной научно-практической конференции* (с. 292–295). Пенза: Изд-во ПГАУ.
18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.11.2024).
19. Чуркина, Н. И. (2022). Условия реализации гибридного обучения: первые практики российского образования. *Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters)*, (8), ART 3098. Получено с <http://emissia.org/offline/2022/3098.htm> (дата обращения: 19.10.2024).
20. Arnab, S. (2020). *Game science in hybrid learning spaces*. UK: Routledge Taylor & Francis Group. 244 p. <https://doi.org/10.4324/9781315295053>
21. Huang, K. L. (2010). Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model: The context of a part-time LIS. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(1), 48. <https://doi.org/10.1177/0961000609351367>
22. Qi, L., & Tian, A. (2011). Design and application of hybrid learning platform based on Joomla. In M. Zhou & H. Tan (Eds.), *Advances in computer science and education applications* (Vol. 202, pp. 549–556). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22456-0_79
23. Sun, T. (2020, May 16). How to create effective learning for students online. *University World News*. Получено с <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200515072512826> (дата обращения: 19.10.2024).
24. Sweetman, D. (2021). Making virtual learning engaging and interactive. *FASEB bioAdvances*, 3(1), 11–19. <https://doi.org/10.1096/fba.2020-00084>

References

1. Aymailetidinov, R. T., Lvova, S. V., Pustovoitenko, M. V., Semenyachenko, Yu. A., & Fortunatov, A. A. (2022). Features of teaching students using hybrid classrooms. *Bulletin of MPGU. Series: Informatics and In-*

- formatization of Education*, (61), 58–73. <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2022.61.3.06>
2. Ananin, D. P., & Strikun, N. G. (2022). Hybrid learning in higher education: Between online and offline. *Teacher of the XXI Century*, (4), 60–74. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-60-74>
3. Bekisheva, T. G. (2020). Effectiveness of hybrid and blended language instruction in higher education. In *Language, Society, Education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Linguistic and Cultural Aspects of Modern Engineering Education”* (pp. 207–210). Tomsk: TPU Publishing House. Retrieved October 19, 2024, from https://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/64113/1/conference_tpu-2020-C85_V1_p207-210.pdf
4. Belonovskaya, I. D., Kiryakova, A. V., Goriynova, T. A., & Drobot, M. A. (2021). Developmental potential of visualization technologies in hybrid learning for students. *Education and Self-Development*, 16(3), 127–144. <https://doi.org/10.26907/esd.16.3.12>
5. Hybrid learning: making friends with online and offline. (2021). *Edu-Tech*, (45), 10. Retrieved October 19, 2024, from https://sberuniversity.ru/upload/iblock/d9a/Edu_Tech_45_web.pdf
6. GOST R 52653-2006. *Information and communication technologies in education. Terms and definitions* (approved by the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology Order No. 419-st of December 27, 2006). Retrieved December 17, 2024, from https://rosgosts.ru/file/gost/35/240/gost_r_52653-2006.pdf
7. Zaslavskaya, M. I. (2021). Some peculiarities of hybrid learning model during pandemic at Armenian universities. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, (74), 38–44. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.80.38.006>
8. Krug, E. A. (2022). Student satisfaction with hybrid learning system in higher education. *Kaliningrad Bulletin of Education*, (14), 3–12. Retrieved October 19, 2024, from <https://koirojournal.ru/realises/g2022/05jul2022/kvo101/>
9. Kryukova, A. (2024). What is hybrid learning — fashion or new reality? Retrieved October 19, 2024, from <https://trueconf.ru/blog/reviews/hybrid-education.html>

10. Mkheidze, L. R., Asrieva, E. N., & Semenova, E. Kh. (2021). Hybrid (blended) employee training in modern organizations: content, prerequisites, models. *World of Science. Sociology, Philology, Culturology*, 12(4).
Retrieved October 18, 2024, from <https://sfk-mn.ru/PDF/58SCSK421.pdf>
11. Nagayeva, I. A., & Kuznetsov, I. A. (2022). Hybrid learning as a potential of modern educational process. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 1(3)*, 126–139. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-126-139>
12. Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 16, 2020 No. GD-2072/03 “On sending recommendations.” Retrieved December 17, 2024, from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74844651/>
13. Resenchuk, A. A., & Tsyuneva, N. V. (2021). Use of hybrid learning in multilingual groups of university students. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 5(3)*, 212–220. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-3-212-220>
14. Rudinsky, I. D., & Davydov, A. V. (2021). Hybrid educational technologies: analyzing possibilities and perspectives of application. *Bulletin of North-West Region Science and Education*, 7(1), 1–9.
15. Modern methodology of teaching: approaches to design and experience of hybrid learning. XXV annual Pashkus readings. Retrieved October 20, 2024, from https://gsom.spbu.ru/images/cms/data/2010_12_13_cil_seminar/202205_pashkus_gibridnoe_obuchenie_v_universitetah_miral.pdf
16. Tynebekova, Ch. A. (2021). Hybrid format of teaching business English to non-language majors. *International Journal of Experimental Education*, (5), 10–14. <https://doi.org/10.17513/mjeo.12053>
17. Ulendenova, N. I. (2023). Opportunities of hybrid learning for interaction participants in educational process. In *Rights, History, Pedagogy and Modernity: Proceedings of the Fourth International Scientific and Practical Conference* (pp. 292–295). Penza: PGAU Publishing House.
18. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation.” Retrieved November 19, 2024, from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
19. Churkina, N. I. (2022). Conditions for implementation of hybrid learning: first practices of Russian education. *Emissia. Offline letters*, (8), ART 3098. Retrieved October 19, 2024, from <http://emissia.org/offline/2022/3098.htm>

20. Arnab, S. (2020). *Game science in hybrid learning spaces*. UK: Routledge Taylor & Francis Group. 244 p. <https://doi.org/10.4324/9781315295053>
21. Huang, K. L. (2010). Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model: The context of a part-time LIS. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(1), 48. <https://doi.org/10.1177/0961000609351367>
22. Qi, L., & Tian, A. (2011). Design and application of hybrid learning platform based on Joomla. In M. Zhou & H. Tan (Eds.), *Advances in Computer Science and Education Applications* (Vol. 202, pp. 549–556). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22456-0_79
23. Sun, T. (2020, May 16). How to create effective learning for students online. *University World News*. Retrieved October 19, 2024, from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200515072512826>
24. Sweetman, D. (2021). Making virtual learning engaging and interactive. *FASEB bioAdvances*, 3(1), 11–19. <https://doi.org/10.1096/fba.2020-00084>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кузнецова Елена Юрьевна, кандидат экономических наук, доцент,
доцент кафедры управления, экономики и права
Покровский филиал Московского педагогического государственного университета
пр. Спортивный, 2, г. Покров, 601120, Российская Федерация
elenatgus@yandex.ru

Кораблева Ольга Владимировна, кандидат социологических наук, доцент, доцент Высшей школы туризма и социальных технологий
Поволжский государственный университет сервиса
ул. Гагарина, 4, г. Тольятти, 445017, Российская Федерация
ol_kora@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena Y. Kuznetsova, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Management, Economics and Law

*Pokrovsky branch of the Moscow Pedagogical State University
2, Sportivny Ave., Pokrov, 601120, Russian Federation
elenatgus@yandex.ru
SPIN-code: 6076-8870
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4627-352X>*

Olga V. Korableva, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Higher School of Tourism and Social Technologies
*Volga Region State University of Service
4, Gagarina Str., Togliatti, 445017, Russian Federation
ol_kora@mail.ru
SPIN-code: 2271-4380
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3237-2519>*

Поступила 30.11.2024

После рецензирования 21.12.2024

Принята 14.01.2025

Received 30.11.2024

Revised 21.12.2024

Accepted 14.01.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-773

EDN: GQBYLN

УДК 378



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

М.В. Храмова

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена актуальному вопросу темы развития композиционной деятельности в архитектурно-художественной подготовке архитекторов. В статье исследуются педагогические условия процесса композиционно-художественной подготовки будущего профессионала базирующиеся на анализе целей и задач традиционных профессиональных дисциплин, связанных с архитектурной графикой, рисунком, макетированием и её взаимодействия с обучением цифровой графики.

Цель исследования заключается в разработке педагогических условий развития композиционной деятельности в творческом потенциале специалиста.

Методология и результаты. В работе применяется комплексный метод в исследовании теоретического анализа данного вопроса, его изучение, наблюдение, обобщение педагогического опыта, практических наработок и экспериментов в области композиционной деятельности. Выполнение исследования методами экспериментальной работы поддерживаются практическими задачами на определённых этапах педагогического процесса, которые включены в междисциплинарные темы. Создание композиционно-ориентированных практических задач и результаты методической работы рассматриваются в контексте содержания нескольких визуальных дисциплин.

Заключение. В выводах отмечается, что архитектурное образование имеет недостаточную теоретическую и практическую проработанность тем, формирующих развитие композиционной деятельности, основанной на формах, методах, принципах и компонентах в рассматриваемых ею функциях. Педагогическая практика архитектурного образования отмечает большую востребованность в осуществлении обновления методики обучения композиционной деятельности будущего архитектора, определяющую единую и целостную структуру в теории художественного проектирования. Существующее методическое обеспечение призвано реализовать профессиональное развитие посредством композиционной деятельности, повысить уровень архитектурно-художественного мастерства.

Ключевые слова: композиционная деятельность; развитие; педагогические условия; профессиональная подготовка

Для цитирования. Храмова, М. В. (2025). Педагогические условия развития композиционной деятельности в архитектурно-художественной подготовке студентов. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 154–174. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-773>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COMPOSITIONAL ACTIVITY IN ARCHITECTURAL AND ARTISTIC TRAINING OF STUDENTS

M. V. Khramova

Abstract

Background. The article is devoted to the topical issue of the development of compositional activity in architectural and artistic training of architects. The article examines the pedagogical conditions of the process of compositional and artistic training of a future professional based on the analysis of the goals and objectives of traditional professional disciplines related to architectural graphics, drawing, layout and its interaction with digital graphics training.

The **purpose** of the study is to develop pedagogical conditions for the development of compositional activity in the creative potential of a specialist.

Methodology and results. The work uses a comprehensive method in the study of the theoretical analysis of this issue, its study, observation, generalization of pedagogical experience, practical developments and experiments in the field of compositional activity. The implementation of research using experimental methods is supported by practical tasks at certain stages of the pedagogical process.

Conclusion. The conclusions note that architectural education has insufficient theoretical and practical elaboration of the topics that shape the development of compositional activity based on forms, methods, principles and components in the functions considered by it. The pedagogical practice of architectural education notes the great demand for updating the methodology of teaching the compositional activity of the future architect, which defines a unified and integral structure in the theory of artistic design.

Keywords: compositional activity; development; pedagogical conditions; professional training

For citation. Khramova, M. V. (2025). Pedagogical conditions for the development of compositional activity in architectural and artistic training of students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 154–174. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-773>

Введение

Развитие современного общества ставит перед архитектурным образованием такие приоритетные задачи, как создание единой системы всех существующих архитектурных школ, основанной на профессиональном содружестве с сохранением индивидуальных особенностей и самобытности каждой. Новые результаты образовательного процесса, распространяющиеся на современные направления архитектурной деятельности, требуют особой разработки и создания специфических методик в изучении изобразительных дисциплин, основой которых становятся развитие композиционного и пространственного мышления, аналитического восприятия и понимания чувства формы, пластики, структуры и одновременно ак-

тивного участия в творческой образной деятельности, в духовном производстве архитектурного проектирования.

Предметом внимания всех профильных дисциплин будущего архитектора, начиная с чертежей, набросков и заканчивая проектированием самого объекта, было и остаётся создание композиции, передача компоновки из геометрических тел, форм, объектов. Сохранение традиций, основанных на пространственном и конструктивном видении в передаче любыми изобразительными средствами, имеет первостепенную основу и закладывает фундамент профессиональной деятельности архитектора. Именно рисунок, как начало изобразительного искусства стоит во главе пространственного понимания всех изобразительных видов деятельности.

В настоящее время практические профессиональные дисциплины должны решать основную задачу по развитию и формированию композиционных навыков студентов архитектурного профиля. Благодаря тесной взаимосвязи визуальных дисциплин, таких как «Рисунок», «Архитектурный рисунок», «Архитектурное проектирование», «Объёмно-пространственная композиция», «Макетирование», «Архитектурная колористика» и даже «Скульптурно-пластическое моделирование», обозначена общая тенденция ведения практики изображения визуальных композиций: линейно-конструктивных, объёмно-пространственных, тональных, плоскостных, декоративных и т.д. Очевидная значимость вопроса формирования и развития композиционной деятельности имеет тенденцию к частому обсуждению данной темы как в теории, так и в методике художественных дисциплин.

Роль композиции в архитектурном творчестве является чрезвычайно важной. Архитектурно-композиционные основы в выборе проектных решений особенно актуальны и формируют базовые знания и особенности пространственного мышления архитектора. Рисунок и по сей день остаётся мощным инструментом установления связей между общей композицией и архитектурным пространством. Отличительной чертой архитектурного мышления любой визуальной деятельности является раскрытие композиционной целостности, её конструктивного изучения и анализа. Высокий профессиональный

уровень студентов напрямую зависит от знаний принципов и приёмов организации целостного образа на любой изображаемой или проектируемой плоскости [2]. Должно быть чёткое понимание того, что уровень композиционно-художественной культуры повышает творческие способности архитектора, позволяет успешно решать разноплановые проектные задачи, так как в композиционном рисовании, мышление специалиста получает мощную наглядно-модельную опору и развитие. Поэтому в нашем исследовании мы рассматриваем значимость вопроса развития композиционной деятельности в архитектурно-художественной подготовке, анализируем состояние проблемы её недостаточной теоретической и практической части.

Глубокое понимание композиционных основ вырабатывается уже на первых стадиях практической подготовки к творческому экзамену абитуриентов, где исследуются пропедевтические основы в создании композиции. В дальнейшем – в организации всех визуальных учебных дисциплин с «погружением» уже состоявшихся студентов в профессиональные задачи. Эффективность этой работы на современном этапе модернизации архитектурного образования возможно при фактических положениях:

- комплексного и углубленного выявления предметности и содержания композиционных основ на предмет архитектурной композиции;
- психолого-педагогических принципов и аргументов при создании визуальной композиции в образовательном процессе объёмно-пространственной или графической деятельности;
- изучение и анализ признанных произведений отечественных и зарубежных художников и архитекторов в области композиционных структур;
- создание педагогических условий, способов и приёмов в развитии композиционной деятельности будущих архитекторов в процессе обучения дисциплин изобразительного цикла.

Цель исследования заключается в разработке педагогических условий развития композиционной деятельности в творческом потенциале специалиста.

В результате оценки и анализа современных и разнообразных на сегодняшний день подходов и методов преподавания основ композиции в архитектурных школах, мы приходим к выводу, что образовательные программы визуальных дисциплин не в достаточной мере обращаются и рассматривают этот вопрос с позиции психологии искусства, философии, художественной педагогики и пропедевтических основ. А систематизация учебного материала в вопросе развития композиционной деятельности стоит наиболее остро. Так, самым сложным разделом был и остаётся в настоящий момент, предмет архитектурной композиции, который определяет знания основ и средств достижения по созданию гармоничных произведений. Стоит вопрос о необходимости введения рабочих программ общехудожественных дисциплин, направленных на формирование и последовательное развитие композиционной деятельности, методическое знакомство и композиционную практику по законам и видовой специфике. Очевидно, что междисциплинарные связи должны быть выстроены в логической и последовательной основе при решении как практических, так и теоретических заданий [6]. Основные понятия, общие закономерности и композиционные приёмы должны «оттачиваться» на практике графических заданий и упражнений, включая макетирование, в основе которых заложена апробированная методика обучения всей теории композиции.

Развитие проектно-творческих способностей студентов-архитекторов напрямую зависят от тесной взаимосвязи в освоении композиционных закономерностей, на организации пространства и выразительности всего произведения. Эта очевидная связь проектно-творческих способностей с процессом композиционной деятельности имеет наглядный характер, поскольку в основе восприятия объёмно-пространственных форм лежат свойства, присущие всем пространственным объёмам, используемые в архитектурной композиции.

Процесс развития и формирования композиционной деятельности будущих специалистов был рассмотрен в различных аспектах:

- в теоретических положениях, сложившихся в отечественной и зарубежной теории объёмно-пространственной композиции в архитек-

туре (А.А. Бринкман, Г. Вёльфлин, А. Ригль) с дальнейшим изучением и систематизацией теоретико-композиционных основ архитектурного образования прослеживалось в работах (В.Ф. Кринский, А.Э. Коротковский, Н.А. Ладовский, И.В. Ламцов, В.И. Мальгин, Д.Л. Мелодинский, Н.Ф. Метленков, А. Степанов, М.А. Туркус и др.);

- в трудах педагогов-исследователей, анализирующих развитие композиционных представлений архитекторов (И. Иттен, В.В. Кандинский, П. Клее, Л. Мохоли-Надь и др.), в школах нового типа – Баухауза и ВХУТЕМАСа (ВХУТЕИНа) (А.А. Веснин, П. Я. Павлинов, А.М. Родченко, В.А. Фаворский и др.);

- в работах по исследованию архитектурного творчества (К.Г. Зайцев, К. Кудряшов, А. Куликов и др.);

- в психологии зрительного восприятия (Р. Арнхейм, В. Фаворский; немецкие гештальтпсихологи: М. Вертгеймер, К. Коффка и т.д.).

Огромную роль в концептуальной идее понимания композиционных процессов привнесли школы нового типа. Попытки стимулировать развитие композиционных представлений с помощью графических упражнений перенимались в архитектурных академиях начала XX века [8]. Баухауз, ВХУТЕМАС активно участвовали в реализации методических разработок, содержащих обобщение графических основ и систематизацию практических заданий. Высшей ступенью этих нововведений возникло в 1929 году создание образовательной программы, образовавшегося тогда графического центра ВХУТЕМАСа – ВХУТЕИНа. С большим сожалением приходится отметить, что с течением времени, когда пришла смена ориентиров в советской архитектуре, её идеологии, дальнейшей реализации программа так и не получила.

Анализируя опыт преподавания архитектурных дисциплин, исследуя аналитический рисунок известных архитекторов и художников, апеллирующие специфическими композиционными особенностями, мы приходим к выводу, что огромная роль принадлежит графической подготовке. В значительной мере именно на графику возлагаются композиционные основы архитектурного образования. Совершенствование графической подготовки должно быть объединено тремя видами рисунка:

- 1) техническим рисунком (чертеж);
- 2) учебным рисунком для художников (академический рисунок);
- 3) рисунком в архитектурном образовании.

Специфической особенностью архитектурного рисунка всегда являлось особое внимание к линейно-конструктивному анализу и объёмно-пространственному решению изображаемых форм, где композиционное начало лежит в основе изображений.

Самым важным достижением архитектурной школы явилось введение в 1980-х годах вступительного творческого экзамена по раскрытию композиционных основ через изображение геометрических объёмных форм, их конструктивного и пространственного построения. До этого момента, в архитектурных вузах страны, на вступительных испытаниях ставился натурный рисунок из геометрических тел. Такой экзамен по натурному рисунку не давал возможности увидеть и раскрыть творческий потенциал абитуриента [7]. Цельным и грамотным решением стало введение пропедевтических основ из области объёмно-пространственной композиции на начальном этапе обучения. Важным аргументом данного творческого экзамена было словесное определение (девиз) композиции как стартовому решению в основе понимания пространственных образов. Именно по такому определяющему экзамену многие архитектурные вузы страны утвердили обучающие задания, раскрывающие основы архитектурной композиции для формирования психологической характеристики профессионального сознания архитектора.

Мы не случайно говорим о экзаменационных заданиях и берём за основу пропедевтические задачи. Важно понимать, что пропедевтика – самый важный инструмент в познании композиции. Без этих утверждающих основ невозможно дальнейшее архитектурное образование [11].

Материалы и методы

Похожие экзаменационные задачи вошли в содержание некоторых творческих тем рабочей программы дисциплины «Архитектурный рисунок», когда на основе пространственных составляющих геометрических тел и различных форм создаётся композицион-

ный образ. Так, уже на I курсе было введено практическое задание «Композиционно-образное моделирование пространственного объекта из геометрических тел», где студенты имели полную свободу в выражении замысла составления средствами пространственного построения конструкции тел запечатлеть интересный, выбранный ими объект. Данная работа не предусматривает конкретные и чёткие границы выбранной формы объекта (пример: корабль, арки, мосты, воздушные шары и т.д.), а делается упор на образность. Главная задача – передача общей компоновки форм объекта, цельность общей композиции и грамотное построение в выбранном объекте–образе разнообразных геометрических тел. Интересной особенностью такой графической работы стало включение пространственного шрифта, где по выражению общего замысла композиции на плоскостях геометрических форм нанесены слова - афоризмы и цитаты об архитектуре, или тематическое философское изречение (рис.1,2). Такая творческая работа формирует композиционное, пространственное и фантазийное мышление. В их основе – анализ ситуации, её развитие и трансформация.

Таким образом, внедрение экспериментальных заданий определили дальнейший ход в направлении развития композиционной деятельности студентов. Для достижения поставленной цели проводилось экспериментальное исследование на базе Астраханского государственного университета им. В.Н. Татищева на факультете архитектуры и дизайна, в группах АР-11, АР-21 и АР-31, обучающихся по направлению подготовки 07.03.01 Архитектура.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в два этапа: на начальном этапе создания педагогических условий комплексного обучения развития композиционной деятельности в 2020-2021 учебном году и в период активного использования педагогического обеспечения в учебных процессах 2021-2022, 2022-2023 учебных годах. Цель эксперимента заключалась в установлении архитектурно-художественного роста студентов посредством педагогических условий развития композиционной деятельности. Методическое и программное сопровождение велось по разработанным и апроби-

рованным программам всех смежных дисциплин архитектурного профиля в течении первых трёх лет обучения. Таким образом, для студентов I-III курсов была введена корректировка учебно-методических пособий, разработан новый презентационный и наглядный материал (лучшие студенческие работы), а также тестовые задания и графики контроля.



Рис. 1. Футуризм В. Хлебникова
II семестр



Рис. 2. Корабль творчества
II семестр

1. Задания на развитие композиционных способностей (композиционное рисование):

- * изучение аналитики существующих форм – их визуального решения: линейного, плоскостного, объёмного; изучение объёмно-пространственного отношения и визуальных критериев: масштабности, пропорциональности, ритма и т.д.;

- * введение блока практических заданий по решению и выполнению линейных, плоскостных и объёмных графических задач по заданным схемам;

* введение проекционного изометрического изображения, раскрывающие конструктивные особенности формы (вещи).

2. Композиционно графические упражнения (данная методика применялась в программах рисунка ВХУТЕМАСА):

* графический эквивалент упражнений на разработку объёмно-пространственной модели, её моделирование путём архитектурных фантазий;

* графические фантазии в передаче образности составляющих архитектурных элементов композиции на предмет: динамики, ритма, тектоники, масштабности, массивности и т.д. [11];

* композиционная компоновка форм (плакатные, шрифтовые, просто – пятно и другие визуальные способы).

Уже с первого курса важно закреплять устойчивый навык пространственно-образного и композиционного мышления студентов. Они заключаются в непрерывности учебного процесса, систематического развития средствами рисунка, продвижения в различных видах композиционного изображения. Грамотное оснащение натурными материалами, работа с аналогами, графорефераты и эскизы, позволяют контролировать содержание заданий на каждом этапе работы.

Перечисленные упражнения прекрасно «уживаются» с курсом академического натурального рисунка, логично встроены в практику междисциплинарных дисциплин. Очевидным фактором таких композиционно-графических упражнений являются не разрозненные, возникающие по мере необходимости задания, а охватывающее весь курс с цельной системой.

Так, хорошим примером служит творческое задание, сохраняющее академические традиции, в которой студенты должны создать на выбранную тему из различных архитектурных стилей композиционную фантазию. Предлагается брать за основу базовые исторические стили: классицизм, готика, модерн и др. Здесь прослеживается несомненная связь академического рисунка с методикой XIX века, в работе которой определяются и композиционно составляются как архитектурные сооружения, так и все стилистически составляющие данной работы. Это могут быть скульптуры, рельефы, совокупность архитектурных

деталей, подчёркивающие данный исторический стиль. Такая творческая композиция может заиграть особыми красками, если в её композиционный строй будет привнесена техника шрифта, которая ещё больше усилит стилистику работы. Данный шрифт должен быть выдержан композиционной и смысловой нагрузкой.

Для формирования композиционной и творческой деятельности будущих архитекторов, эффективны задания на развитие техники проектного рисунка, ограниченного по времени [2]. Данные упражнения представляют собой определённые ограничения в постановке предстоящих задач, а именно:

- * сжатые временные сроки, отведённые на разработку проекта;
- * выбор вспомогательных средств, выявляющих творческий подход;
- * способы воплощения замысла.

Так, первое условие временного ограничения заставляет студента осуществить композиционно-проектную задачу в рамках наименьшего использования формально-логических построений, которое требует тщательной проработки, а, следовательно, большего количества времени. Данное обстоятельство стимулирует интуитивный компонент мышления, но не во всех случаях рисунок приобретал наглядность, образность и чёткость линий. От 10 до 40% обучающихся в группах потока II и I курсов испытывали сложности с техникой графики выполнения краткосрочных заданий, особенно в начале цикла занятий. В дальнейшем студенты привыкали к временным рамкам и сами могли контролировать процесс рисунка.

Ко второму ограничению относятся средства и материалы вспомогательной информации (специальная литература, информация извне, домашние эскизы и т.д.), отсутствие которых заставило обходиться учащимся собственными знаниями, двигаясь в сторону решения проблемы. В таком ограничении на занятиях возникали некоторые сложности: более 30% в группах проявили себя как ненаблюдательные студенты, некоторые никак не могли по воображению выполнить композиционные наброски, извлечь из памяти требуемые данные. В дальнейшем развитие инициативности, вниматель-

ности, быстроты реакции и овладение техникой графики помогали студентам свободно ориентироваться в краткосрочных заданиях.

Третье ограничение касалось средств выражения архитектурной композиции. Основными стали графика и для большей наглядности – объёмное моделирование из бумаги (картона), которое имеет демонстративное убеждение в выборе изображаемых форм. Выполняемые задания доказали, что графическая визуализация формы и её исполнение в объёме, приводят к общему пониманию основ композиционной деятельности, выявляют обобщённый и целостный подход в композиции общей формы и решению самого задания. Хочется отметить, что наиболее трудным в выполнении упражнения у 16% студентов II и I курсов явилось отношение к трансформации формы из линейной графики в пространственную композицию; 10% учащихся I курса продолжительное время не могли справиться с объёмным моделированием по своим линейным наброскам.

Проводимые краткосрочные задания цикла были направлены на адаптацию студентов начальных курсов к последующему творческому разрешению учебного проектирования. Подобная подготовка показала, что более 80% участвующих в тестировании справились с заданием и имели высокие результаты по творческому подходу, скорости выполнения и образности. Около 15% студентов сделали основной упор на креативный подход в решении проекта, но многим не хватило времени для завершения работы. В результате, даже те учащиеся, которые не столь образно представили свой рисунок, были довольны полученными умениями, навыками композиционных основ и владения графическими средствами и, что особенно важно, «возвращением к свободному творческому восприятию мира» [17].

Проведение краткосрочных заданий разрабатывалось в соответствии с темами рабочих программ дисциплин «Архитектурный рисунок», «Макетирование», где на их выполнение планировалось не более 25 минут. В зависимости от поставленной задачи, где требовалось наибольшее время, определяли другие временные рамки.

Таким образом, за определённый срок, через конкретные упражнения, отрабатывались композиционные навыки, направленные на

создание целостной художественно-образной формы посредством анализа и визуализации объектов.

Отличительной особенностью таких заданий является их достаточная подвижность и оперативность реагирования на реальную учебную ситуацию, когда существует разный уровень подготовки студентов, их мотивация и заинтересованность.

Помимо графического рисунка определённое место в блоке визуальных дисциплин занимает «Архитектурная колористика» где встраиваются все те композиционные задачи которые мы рассматривали. Наглядным и поучительным будет введение формальных композиций - упражнений, выполненных как в цвете, так и в графике. Именно в этой дисциплине целесообразным будет рассмотрение композиционного аппарата как *абстрактного* и *конкретного*.

Трудно не согласиться с мнением профессора психологии В.А. Ганзена, который утверждал, что все композиции в визуальном искусстве делятся на *смысловую* и *не смысловую*. «Композиция будет смысловой если при её восприятии возникает образ предмета где есть содержательная и структурная функция, между которыми существует тесная связь» [5].

Неслучайно в системе образования многих российских художественных вузов в содержании основных принципов организации составления композиции, лежат композиции не смысловые. Такие композиции составляют студенты на первых учебных занятиях. Они состоят из элементов, утрированных форм, плоских фигур, пятен и др. Но, в нашем сознании они преобразуются в реальные формы, где форме задают определённую величину, внешний вид (чаще всего- геометрический), положение в пространстве и по отношению к другим объектам, цвет, тон, фактура. Наряду с этими качествами также оцениваются: устойчивость, плотность, масса и др.

Изучение колористических основ в организации композиции должно подкрепляться теоретическим материалом – презентациями, графическими схемами, методическими и студенческими работами. Презентации должны включать разделы тем исторического анализа в исследовании основ композиции (схемы построения компози-

ций Р. Анхейма; программа курса основ композиции в Баухаузе И. Иттена; движение цвета в пространстве и категории плоскости В. Кандинского; цветовая система М. Матюшина и др.).

Интересными композиционными приёмами являлись упражнения в группах АР-11 и АР-12 на исследование визуальных возможностей тона, цвета, фактуры, пластики. Предложенные студентам задания на составление композиции из линий - до различных их комбинаций, одинаковых элементов – до сложных образований. В этой системе упражнений, предварительное эскизирование будет необходимым условием в определении композиционного анализа с используемыми композиционными приёмами, такими как: симметрия (равновесие), ритм (её взаимосвязи), противопоставление, членение формата (горизонталь, вертикаль, диагональ) и т.д. Существуют и разнохарактерные темы практических заданий по выполнению графической организации пространства с применением знаний композиционных основ: статика – динамика, контраст – нюанс, открытая – закрытая композиция и т.д.

Подобная практика работы должна выполняться с периодичностью на протяжении 2-3 лет обучения. Это даст возможность формирования осмысленного использования различных графических средств и приёмов композиции. Графические возможности стремительно развиваются и в компьютерной среде где любые задачи, решавшиеся карандашом, пером или кистью, теперь позволяют просматривать многовариантность изобразительных средств с помощью дигитайзера и простой компьютерной мыши. Большое количество развитых редакторов размещают богатый набор цветовых палитр и возможность создания любого оттенка, что служит большим подспорьем при разработке систем упражнений для дисциплин «Архитектурная колористика» и «Цветоведение».

Результаты и обсуждение

Стержневые направления в программе обучения профессиональных дисциплин имеют художественную направленность, а развитие композиционного мышления является основополагающим, развивают

проектно-творческую деятельность будущего архитектора. Результаты анализа экспериментальной творческой работы со студентами выявили прогрессивное движение в понимании композиционных основ, организации изобразительной плоскости и пространства, где главная задача преподавателя – создать каждому студенту ситуацию успеха. Это подтверждается участием студентов факультета архитектуры и дизайн Астраханского государственного университета им. В.Н. Татищева во многих ежегодных региональных, всероссийских выставках, творческих проектах, музейных биеннале. Художественно-проектный уровень студентов получает заслуженную положительную оценку, подтверждение многочисленными дипломами и благодарственными письмами.

Говоря о теории и законах композиции в изучении архитектурных дисциплин, мы приходим к выводу, что современная учебная и методическая литература носит главным образом общеметодический характер, которая не имеет выраженную ориентацию на профессиональный аспект вопроса композиционной деятельности. Существуют большие трудности в логически выстроенной структуре упражнений и заданий в курсе рисунка, направленного на его развитие с поэтапным формированием пространственного и творческого представления [2].

Проблема развития проектно-творческих способностей архитекторов в изучении и практике композиционной деятельности, имеет недостаточно проработанную тематику в курсе смежных архитектурных дисциплин. На сегодняшний день отсутствует определённая позиция на вопрос содержания педагогических условий развития композиционной деятельности архитекторов, её закономерностей, пространственных методов, образовательных форм. В образовательной практике архитекторов до настоящего времени есть необходимость в методическом обеспечении единой системы обучения композиционной деятельности, основанные на единой, целостной теории художественного проектирования.

В существующих условиях сокращения часов, уменьшения практики образовательного процесса, необходимо уделять особое

внимание темам, направленным на профессиональное развитие и становление будущих специалистов. Несомненно, развитие композиционной деятельности как основного аспекта проектного образования, играет ключевую роль, а потому совершенствование рабочих программ визуальных дисциплин должно стать необходимым условием комплексного междисциплинарного обучения.

Компетентный преподаватель имеет право выбирать не «спущенные сверху» учебные планы, а составлять собственными силами рабочие программы с целенаправленной расстановкой разработанных тем, имеющих интересные апробированные задания. Такой подход к образовательному процессу всегда обладает мощной мотивацией к творческой деятельности как со стороны педагогов, так и со стороны учащихся.

Заключение

Формирование и развитие композиционной деятельности в архитектурно-художественной подготовке студентов возможно с внесением изменения и дополнений в основную профессиональную образовательную программу направления 07.03.01 Архитектура Астраханского государственного университета имени В.Н. Татищева (ОПОП 2023/2024 учебного года). Представлены новые разработанные темы практических, лабораторных, самостоятельных работ в заданной последовательности всего курса обучения. Методически разработаны лекционные занятия рабочих программ (РПД) дисциплин «Рисунок», «Архитектурный рисунок», «Макетирование», «Архитектурная колористика», «Скульптура и скульптурно-пластическое моделирование». Установлены сроки выполнения заявленных многоплановых работ, их междисциплинарное взаимопроникновение, предложения в решении утверждения профессионального модуля фонда оценочных средств (ФОС) [12].

Управление творческой деятельностью студентов предусматривает направленное методическое обеспечение процесса обучения, путём грамотной организации и ориентации их деятельности. Особенностью профессионального образования является потенциально

насыщенное образовательное пространство обеспечивающее оптимальное развитие будущих специалистов.

Разработанные практические задания по развитию композиционной деятельности в основной профессиональной образовательной программе направления 07.03.01 Архитектура Астраханского государственного университета имени В.Н. Татищева (ОПОП 2023/2024 учебного года) должны положительно влиять на актуализацию проектно-творческих способностей студентов.

Список литературы

1. Алиева, О. О., & Мамедов, М. А. (2021). Формирование архитектурно-графического образа на занятиях по рисунку. В сборнике: *Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ* (т. 3, с. 6–11).
2. Андреев, В. Н. (2020). Аспекты обновления содержания программы «Архитектурный рисунок» и её методического сопровождения. *Мир науки, культуры, образования*, (4), 13–16.
3. Антониади, Е. С. (2018). Роль архитектурного рисунка в работе архитектора. *Наука и образование сегодня*, (1), 94–95.
4. Вуль, О. А. (2017). Особенности педагогических подходов в современной архитектурной графике: соотношение условного и предметного. *Научное мнение*, (9), 88–94.
5. Ганзен, В. А. (1969). О гармонии в композиции. *Техническая эстетика*, (4), 9–15.
6. Капустин, П. В. (2017). Рисунок в архитектурно-проектном мышлении. *Архитектурные исследования*, (4), 43–57.
7. Кольстет, Л. А., & Кольстет, О. А. (2014). Традиционные подходы к обучению композиции для поступления в архитектурные вузы. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, (6), 171–175.
8. Кораблев, А. А. (2022). Баухаус и Вхутемас: отличия немецкой школы архитектуры и дизайна от советской. *Инновационная наука*, (105), 72–78.
9. Кравченко, М. И. (2017). Значение рисунка в проектной деятельности архитектора. *Молодой ученый*, (42), 16–18.

10. Ли, Н. Г. (2019). Роль рисунка в решении архитектурно-пространственных задач. *Искусство и образование*, (1), 96–104.
11. Лукин, А. Е. (2018). Обобщение опыта преподавания рисунка геометрических тел по воображению. *Региональные архитектурно-художественные школы, Новосибирский государственный университет архитектуры и дизайна*, (1), 168–170.
12. Образовательные программы. Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева (ФГОС ВО). Получено с <https://asu.edu.ru/obrazovatelinyaya-deyatelnost/9234-rabochie-programmy>
13. Никитина, М. В., Карепов, Г. Е., & Кудряшова, Л. А. (2022). *Архитектурный рисунок: от простого к сложному*. Красноярск: СФУ. 180 с.
14. Пластова, Н. Е. (2019). Архитектурный рисунок как фактор развития профессионального мышления архитектора. *Архитектон: известия вузов*, (1), 22.
15. Прокудина, Р. Р., & Зыков, К. Н. (2015). Композиция в архитектурном рисунке. В сборнике: *Актуальные проблемы архитектуры, строительства, экологии и энергосбережения в условиях Западной Сибири: сборник материалов международной научно-практической конференции* (т. II, с. 196–199). Тюмень: Тюменский государственный архитектурно-строительный университет.
16. Самойлов, В. В. (2020). Рисунок архитектурной композиции по воображению. *Региональные архитектурно-художественные школы*, (1), 124–128.
17. Токарев, А. Г. (2010). *Метод А: Инновационная методика освоения дисциплины «Архитектурное проектирование»*. Министерство образования и науки. 110 с. Получено с <https://archi.ru/lib/book.html?id=2146110043>

References

1. Alieva, O. O., & Mamedov, M. A. (2021). Formation of architectural graphic images in drawing classes. In *Novye idei novogo veka: Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii FAD TOGU* (Vol. 3, pp. 6–11).
2. Andreev, V. N. (2020). Aspects of updating the content of the “Architectural Drawing” program and its methodological support. *World of Science, Culture, Education*, (4), 13–16.

3. Antonidi, E. S. (2018). The role of architectural drawing in the work of an architect. *Science and Education Today*, (1), 94–95.
4. Vul', O. A. (2017). Features of pedagogical approaches in modern architectural graphics: correlation of conventional and objective. *Scientific Opinion*, (9), 88–94.
5. Ganzen, V. A. (1969). On harmony in composition. *Technical Aesthetics*, (4), 9–15.
6. Kapustin, P. V. (2017). Drawing in architectural-project thinking. *Architectural Research*, (4), 43–57.
7. Kolstet, L. A., & Kolstet, O. A. (2014). Traditional approaches to teaching composition for admission to architecture universities. *Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, (6), 171–175.
8. Korablev, A. A. (2022). Bauhaus and VKhUTEMAS: differences between German and Soviet schools of architecture and design. *Innovative Science*, (105), 72–78.
9. Kravchenko, M. I. (2017). The value of drawing in the project activities of an architect. *Young Scientist*, (42), 16–18.
10. Li, N. G. (2019). The role of drawing in solving architectural spatial problems. *Art and Education*, (1), 96–104.
11. Lukin, A. E. (2018). Summary of teaching experience in imaginative drawing of geometric shapes. *Regional Architectural and Artistic Schools*, (1), 168–170.
12. Educational programs. Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev (FGOS VO). Retrieved from <https://asu.edu.ru/obrazovatelinyaya-deyatelnost/9234-rabochie-programmy>
13. Nikitina, M. V., Karepov, G. E., & Kudryashova, L. A. (2022). *Architectural drawing: from simple to complex*. Krasnoyarsk: SFU. 180 p.
14. Plastova, N. E. (2019). Architectural drawing as a factor in the development of professional thinking of an architect. *Architecture: University News*, (1), 22.
15. Prokudina, R. R., & Zykov, K. N. (2015). Composition in architectural drawing. In *Aktualnye problemy arkhitektury, stroitel'stva, ekologii i energosberezheniya v usloviyakh Zapadnoy Sibiri: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (Vol. II, pp. 196–199). Tyumen: Tyumen State Architecture and Construction University.

16. Samoilov, V. V. (2020). Imaginative drawing of architectural composition. *Regional Architectural and Artistic Schools, (1)*, 124–128.
17. Tokarev, A. G. (2010). Method A: Innovative methodology for mastering the discipline “Architectural Design”. Ministry of Education and Science. 110 p. Retrieved from <https://archi.ru/lib/book.html?id=2146110043>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Храмова Марина Васильевна, доцент кафедры архитектуры, член
Союза дизайнеров России
*ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет
им. В.Н. Татищева»*
*ул. Татищева, 20А, г. Астрахань, Астраханская область,
414056, Российская Федерация*
parhomceva@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Marina V. Khramova, Associate Professor of the Department of Architecture, member of the Union of Designers of Russia
Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev
20A, Tatishcheva Str., Astrakhan, Astrakhan region, 414056, Russian Federation
parhomceva@yandex.ru

Поступила 10.12.2024

После рецензирования 10.02.2025

Принята 21.02.2025

Received 10.12.2024

Revised 10.02.2025

Accepted 21.02.2025



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Р.Р. Аетдинова

Аннотация

Обоснование. Переход к новому технологическому укладу актуализирует повышение значимости инженерного образования. Требования к подготовке будущих инженеров предполагают помимо универсальных и профессиональных компетенций профессиональное развитие специалиста, умеющего обеспечить безопасность промышленного производства и своевременное снижение риск-образующих факторов. Это актуализирует необходимость осуществления риск-ориентированного профессионального развития будущих инженеров.

Цель – анализ научных подходов к профессиональному развитию инженерных специалистов, обладающих рискологическими компетенциями.

Материалы и методы. В качестве методов исследования были использованы методы общенаучного уровня (индуктивно-дедуктивный анализ, конкретизация и обобщение) и методы конкретно-научного уровня (систематизация и обобщение концепций, контент-анализ).

Результаты. Подготовка инженеров к управлению профессиональными и техногенными рисками является объективной необходимостью, обусловленной, с одной стороны, государственным заказом, связанным с созданием условий для профессионального развития специалистов в области управления безопасностью промышленных объектов, с другой стороны, ускорением развития Индустрии 4.0, что интенсифициру-

ет технологические процессы и повышает риск техногенных аварий. Внедрение риск-ориентированного подхода в деятельность университетов, в содержание и структуру образовательных программ создает основу для развития готовности к риску специалистов инженерного и иного профиля. Реализация программ обучения инженеров безопасности на производстве основана на развитой нормативно-правовой базе (федеральные законы и подзаконные акты, стандарты ISO). Риск-ориентированное профессиональное развитие включает в себя подготовку будущих инженеров и формирование у них рискологических компетенций. Автором отмечается, что развитие рискологических компетенций в области управления профессиональными и техногенными рисками осуществляется в процессе активного и интерактивного обучения с применением цифровых средств. Практическая значимость исследования связана с раскрытием основных направлений риск-ориентированного профессионального развития будущих инженеров.

Ключевые слова: риск-ориентированное профессиональное развитие; риск-ориентированный подход; рискологическая компетенция; инженер

Для цитирования. Аетдинова, Р. Р. (2025). Риск-ориентированное профессиональное развитие будущих инженеров как научно-педагогическая проблема. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 175–198. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-766>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

RISK-ORIENTED PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS AS A SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PROBLEM

R.R. Aetdinova

Abstract

Background. The transition to a new technological system brings greater relevance to engineering education. The requirements for the training of

future engineers include universal and professional competencies and the formation of a specialist who can ensure the safety of industrial production and timely reduction of risk factors. This creates the need to implement risk-oriented training of future engineers.

Purpose. Analysis of scientific approaches to professional development of engineering specialists with risk competences.

Materials and methods. The research methods used were general-knowledge level (inductive-deductive analysis, concretisation and generalization) and specific-science level (systematization and generalisation of concepts, content analysis).

Results. The training of engineers in managing occupational and technological risks is an objective necessity, on the one hand due to the government's related to creating conditions for the professional development of specialists in the field of industrial safety management, on the other hand, accelerating the development of Industry 4.0, which intensifies technological processes and increases the risk of man-made accidents. The introduction of a risk-based approach to university activities, content and structure provides the basis for developing the risk preparedness of engineers and other professionals. The implementation of the safety engineer training programmes is based on the developed regulatory framework (federal laws and regulations, ISO standards). Risk-oriented professional development includes training of future engineers and shaping their competency risks. The author notes that the development of risk management skills in the area of professional and technological risk management is carried out as part of an active and interactive learning process using digital tools. The practical value of the study is related to the disclosure of the main directions of professional development of future engineers, oriented on risk.

Keywords: risk-oriented professional development; risk-oriented approach; risk-related competence; engineer

For citation. Aetdinova, R. R. (2025). Risk-oriented professional development of future engineers as a scientific-pedagogical problem. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 175–198. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-766>

Введение

В Послании Президента Федеральному собранию (29 февраля 2024 г.) при оценке экономической ситуации в стране прозвучало предложение нормативно закрепить переход на риск - ориентированный подход [21]. Обоснование педагогического потенциала риск - ориентированного профессионального подготовки развития будущих инженеров в не может быть оторвано от запросов российской экономики и бизнеса.

Федеральный государственный контроль (надзор) в сфере образования осуществляется с использованием риск – ориентированного подхода для выполнения Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федерального закона от 31.07.2020 № 248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» и Постановления Правительства РФ от 25.07.2021 № 997 «Об утверждении Положения о федеральном государственном контроле (надзоре) в сфере образования», в пунктах 6 и 7 которого определены категории высокого, среднего и низкого рисков [22; 27; 28].

Впервые вплотную о необходимости формирования культуры безопасности личности в научном сообществе заговорили в 1985 году, когда в рамках МАГАТЭ была организована специальная международная консультативная группа по ядерной безопасности (INSAQ). Именно этой группой был разработан подход, предполагающий снижение рисков и обеспечение безопасности на атомных станциях. Исследование причин и последствий аварии на Чернобыльской АЭС стало основой доклада в 1991 году. «Культура безопасности», по определению МАГАТЭ, предполагает приоритет требований безопасности на предприятиях и формирование обязательных требований к деятельности организаций и поведению их сотрудников [34].

Рост числа аварий техногенного характера обуславливает повышение роли инженеров в обеспечении безопасности промышленного производства, что определяет цель данного исследования как анализ научных подходов к профессиональному развитию инженерных специалистов, обладающих рискологическими компетенциями.

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили работы исследователей высшего образования и профессионального развития будущего специалиста в области риск-ориентированной подготовки. В ходе обзора исследований, посвященных проблемам применения риск-ориентированного подхода в образовании, были использованы методы общенаучного уровня (индуктивно-дедуктивный анализ, конкретизация и обобщение). Анализ подходов к профессиональному развитию инженеров на основе риск-ориентированного подхода проводился на основе методов систематизации и обобщения. При исследовании опыта внедрения риск-ориентированного подхода в подготовку будущих инженеров использовались методы конкретно-научного уровня, включая контент-анализ и описание.

Результаты и обсуждение

Использование риск-ориентированного подхода в педагогике началось в середине 90-х годов XX века. И.Г. Абрамова рассмотрела основы применения риск-ориентированного подхода в работе учителей, отметив его как инструмент внедрения инноваций [1]. В 2011 году В.В. Гафнером было разработано новое направление в педагогике - педагогика безопасности, научная область, исследующая закономерности формирования жизненного опыта безопасной жизнедеятельности обучающихся [8, с. 10]. Это направление было ориентировано на решение задач исследования теоретических основ педагогики безопасности, опыт развития этого направления в РФ и за рубежом, разработку методологии педагогики безопасности, ее форм и методов, выявление закономерностей безопасного существования личности и методов развития такого жизненного опыта, разработку и внедрение в образовательную практику стандартов и содержания дисциплин в области безопасности жизнедеятельности, развитие умений снижать риски и навыков их оценки и идентификации, формирование основ мониторинга рисков образовательных учреждений [8, с. 11].

В.В. Гафнер убежден, что воспитание культуры безопасности необходимо начинать как можно раньше [11]. Он считал, что необ-

ходимо на всех этапах общего и профессионального образования вести работу по формированию навыков безопасной жизнедеятельности. Развитие культуры безопасности – важнейший элемент воспитания, имеет важное значение для обеспечения безопасности общества и государства [11].

Автор педагогики безопасности однозначно считает, что обеспечение безопасности в условиях общества рисков становится ключевым направлением деятельности социальных институтов» [9, с. 7-8]. В опубликованном в 2015 году понятийно-терминологическом словаре педагогики безопасности отмечается, что рискология направлена на обеспечение общества знаниями в области рисков, их природы и форм проявления [22, с. 168]. Риск рассматривается как мера опасности, основанная на вероятностной оценке, которая определяется объемом ущерба за единицу времени. Риск необходимо рассматривать не только как угрозу, но и как возможность [22, с. 168].

М.С. Пак расширяет границы применимости педагогики безопасности, считая ее необходимой на всех ступенях образования. Автор считает, объект педагогики безопасности - это процесс подготовки личности обучаемого к безопасной жизнедеятельности в условиях личной и профессиональной жизнедеятельности, а предмет – закономерности формирования опыта безопасной жизнедеятельности личности в реальных условиях [20, с. 198].

М.С. Пак уделяется большое внимание вопросам мотивации и усилению эффективности познавательной деятельности обучающихся в рамках педагогики безопасности с привлечением потенциальных возможностей образовательных ресурсов современных педагогических технологий (в том числе и интернет) [20, с. 199].

Таким образом, исследования понятия «культура безопасности» посвящены достаточно большому возрастному диапазону, начиная с дошкольников и до выпускников вузов, и раскрывают направления использования педагогики безопасности в теории и практике.

В эпоху высокой конкуренции на рынке труда перед университетами стоит задача не просто подготовки компетентных выпускников, а расширение функций университетов в сторону парадигмы Уни-

верситета 4.0, когда помимо образования, науки и взаимодействия с реальным сектором экономики, идет создание базиса для развития ценностных ориентаций и осознанности жизни. Все это происходит в условиях конкуренции между университетами, когда каждому вузу необходимо учитывать ряд вызовов, стоящих перед высшим образованием. Это - соответствие всем повышающимся аккреционным требованиям, участие в мировых рейтингах вузов, укрупнение и реорганизация вузов и, соответственно, сокращение кадров и понижение управляемости вузами, нестабильность требований рынка труда, цифровая трансформация общества, демографическая ситуация, дифференцированное финансирование вузов и распределение бюджетных мест и т. п. Все эти вызовы можно отнести к внешним факторам, препятствующих стабилизации деятельности университетов и способствующих возникновению различных рисков и угроз.

К внутренним же факторам в условиях университетского образования относятся наиболее консервативные привычные лекционно-семинарская форма, средства и методы обучения и контроля, организуемые каждым преподавателем, не всегда способным быстро реагировать на изменения. Это соответственно снижает уровень сопротивляемости угрозам.

Х.С. Шагбанова указывает, что педагогика безопасности формирует безопасную среду обучения, что является первой ступенью для развития культуры безопасности обучаемых. По ее мнению, главной задачей педагогики безопасности является формирование у обучающихся навыков профилактики рисков для того, чтобы была возможность решать проблемы безопасности в различных ситуациях [32].

Х.С. Шагбанова выделяет в педагогике безопасности несколько аспектов:

- оценивание рисков и потребностей обучаемых;
- принятие мер по предотвращению несчастных случаев и обучение адекватному поведению в различных жизненных ситуациях;
- создание безопасной образовательной среды [32, с. 318].

В работе И.Т. Заики исследуется необходимость риск-ориентированного подхода при управлении университетами, как фактора

успешного внедрения в менеджмент образования стандартов управления рисками [37]. Автор указывает на важность роли руководства вузов в формировании системы управления рисками на всех этапах деятельности университетов [15]. Автор говорит о необходимости внедрения риск-менеджмента в систему управления предприятием и формировании бюджета для этой деятельности [15, с. 56]. Сделанные выводы ориентированы на требования ГОСТ Р ИСО 31000. Данный стандарт определяет принципы «эффективного и результативного менеджмента риска», на основе которых создается система управления рисками предприятия, определяются регламенты принятия решений в условиях неопределенности, формируются нормативы, позволяющие снизить риски (табл. 1.) [37].

Стандарт регламентирует структуру менеджмента риска, которая включает в себя интеграцию, разработку, внедрение, оценку и улучшение менеджмента риска в организации.

И.В. Непрокина, О.П. Болотникова и А.А. Ошкина разработали концепцию комплексной безопасности обучающей среды, формирующей условия повышенной защищенности образовательного учреждения, как совокупность различных видов безопасности, включая педагогическую, духовную, интеллектуальную и др., обеспечивающие высокий уровень защиты субъектов образовательного процесса [19, с. 18-19]. Авторы, разрабатывая научные основы проектирования безопасной образовательной среды, отмечают, что она содержит угрозы, опасности и риски [19, с. 36]. Они предлагают пять направлений для обеспечения комфортной, безопасной среды образовательного учреждения [19, с. 46].

Следовательно, профессиональное развитие будущих инженеров предполагает формирование безопасной образовательной среды. Согласно Федеральному Закону «Об образовании в РФ», одной из важнейших позиций является приоритетность жизни и здоровья всех участников образовательного процесса (п. 1 ст. 2).

Профессиональная деятельность инженеров сопряжена с нарастающим процессом автоматизации производства, внедрением элементов роботизации, ускорением технологического развития

и внедрением инструментов Индустрии 4.0. Повышение интенсивности производственных технологий ведет неизбежно к росту техногенных аварий и повышению значимости обеспечения промышленной безопасности.

Таблица 1.

Принципы менеджмента риска и их характеристика [37]

№	Принципы менеджмента риска	Характеристика принципа
1.	Интегрированность	Интегрированный менеджмент риска является неотъемлемой частью всей деятельности организации.
2.	Структурированность и комплексность	Структурированный и комплексный подход к менеджменту риска способствует согласованным и сопоставимым результатам.
3.	Адаптированность	Структура и процесс менеджмента риска настраиваются и соразмерны внешней и внутренней среде организации, ее целям.
4.	Вовлеченность	Вовлеченность заключается в надлежащем и своевременном участии причастных сторон, что позволяет учитывать их знания, взгляды и мнения. Это приводит к повышению осведомленности и информативности в рамках менеджмента риска.
5.	Динамичность	Риски могут возникать, меняться или исчезать по мере изменения внешней и внутренней среды организации. Менеджмент риска предвосхищает, обнаруживает, признает и реагирует на эти изменения и события соответствующим и своевременным образом.
6.	Базирование на наилучшей доступной информации	В качестве исходных данных используются исторические и текущие данные, а также прогнозные ожидания. Менеджмент риска явно учитывает любые ограничения и неопределенности, связанные с исходными данными и ожиданиями. Информация должна быть актуальной, ясной и доступной для всех причастных сторон.
7.	Учет поведенческих и культурных факторов	Поведение и культура человека существенно влияют на все аспекты менеджмента риска на каждом уровне и этапе
8.	Непрерывное улучшение	Менеджмент риска постоянно улучшается благодаря обучению и накоплению опыта.

Социальный заказ на формирование технологической независимости связан с решением задачи реформирования инженерного

образования. То есть внедрение риск-ориентированного подхода в подготовку студентов технических направлений – это необходимость, продиктованная как потребностями общества, так и развитием логики инженерного образования. Непрерывное профессиональное развитие инженера предполагает не только подготовку специалистов инженерного профиля в рамках формального образования, но и формирование широкого перечня метакомпетенций, в том числе развитие рискологических компетенций [3]. Ориентация на формирование умений и навыков управления рисками, включение в содержание образовательных стандартов рискологических компетенций, применение в рамках производственных практик основ управления профессиональными рисками создают основу применения риск-ориентированного подхода в подготовке инженеров.

Таким образом, риск-ориентированный подход в профессиональном развитии инженера - это совокупность методов формирования специалистов инженерных специальностей, предполагающая развитие их рискологических компетенций на основе решения ситуационных задач по идентификации, оценке и предотвращению рисков, формирование ценностей безопасности жизни и профессиональной деятельности, развитие риск-ориентированного мышления в процессе реализации проектов и НИОКР.

Профессиональное развитие будущих инженеров формирование их риск-ориентированных компетенций в процессе обучения в вузе предполагает как подготовку в рамках традиционного освоения основ инженерного дела, так и развитие навыков по оценке угроз техноферной безопасности промышленных объектов, оценку предполагаемого ущерба и разработку производственных решений в форме новых технологий безопасности производственных процессов [14].

Риск-ориентированное профессиональное развитие будущих инженеров – непрерывный процесс развития профессионального самосознания и навыков, формирования и совершенствования рискологической компетентности, выражающийся в способности личности выполнять профессиональные функции на основе комплексной оценки различных факторов риска. Оно является непрерывным и осуществляется последовательно, начиная со школьной

подготовки в рамках инженерных профильных классов и заканчивая системой повышения квалификации инженеров на производстве. Подготовка инженеров в рамках вузов становится ключевым этапом формирования профессиональных компетенций, профессиональной самоидентификации и развития проактивной позиции в управлении профессиональной и техногенной безопасностью.

Актуальным является определение рискологической компетентности будущих инженеров, предложенной О.В. Кушнаревой. Автор рассматривает рискологическую компетентность как комплексное качество личности, обладающее знаниями в области рисков и безопасности, культурой безопасности жизнедеятельности и риск-ориентированным мышлением, навыками обеспечения безопасности промышленных объектов [16, с. 103].

Научные исследования, посвященные риск-ориентированной подготовке специалистов различных профилей, единичны. Так, рискологической компетенции считают необходимым формировать будущим учителям (Н.Н. Асхадуллина) [4], а также в области нефтегазовой области С.А. Днепров и А.А. Головкина [13], у будущих офицеров внутренних войск Р.Е. Санин [28], у наставников в авиастроительной отрасли Д.И. Баянов и А.Р. Масалимова [6]. О готовности будущего бакалавра к управлению к управлению производственно-технологическими рисками сообщают И.Д. Белоновская и Е.М. Езерская [7]. О необходимости рискологической компетентности студентов политехнического вуза и менеджеров образования - О.В. Кушнарева [14] и Е.В. Савенкова [27] соответственно и др.

Внимание к риск-ориентированному профессиональному развитию инженеров в педагогической теории имеет тенденцию в росту, что связано с актуальностью развития педагогики безопасности, как области педагогического знания в современных условиях высокой неопределенности и рисков.

Риск-ориентированное профессиональное развитие должно строиться с учетом будущей деятельности инженеров в условиях сложнейшей антропогенной системы – техносферы. А это предполагает не просто овладение соответствующим уровнем профессиональных знаний, умений, навыков и трудовых функций, но и ориентирован-

ность на сохранение окружающей среды в процессе своей профессиональной деятельности [16, с. 98]. В этой связи предлагается формирование навыков превентивного мониторинга и управления техносферой для минимизации различных техногенных рисков в деятельности инженеров [16; 35; 38].

Преобладание техногенных рисков в профессиональной деятельности будущих инженеров, по определению Р.А. Шубина, связано с комплексом показателей надежности компонентов техносферы, что выражается в повышении вероятности аварий или катастроф на производстве, низком качестве НИОКР, использовании небезопасного оборудования и машин, нарушении правил охраны труда и эксплуатации технических систем [34, с. 54]. Р.А. Шубин видит решение проблемы безопасности современного общества с двух позиций. Во-первых, он ставит вопрос о надежности технологического оборудования на промышленном производстве. Во-вторых, связывает эту проблему с оценкой рисков производственных процессов [34]. Техногенный риск указывает на снижение надежности техносферы, на это указывают ее ремонтно-пригодность, долговечность, безотказность и сохраняемость [34, с. 4].

Е.В. Муравьева и В.Л. Романовский предлагают в рамках подготовки будущих инженеров создание междисциплинарного курса с учетом сложности техногенных процессов в условиях синергетического взаимодействия социальных, техногенных и экологических факторов [18, с. 16].

И.Г. Доминина и О.В. Кушнарева, рассматривая риск-ориентированную подготовку инженеров, предлагают использование методов интерактивного обучения с использованием «идентификации рисков: методика SWIFT, мозговой штурм, морфологический анализ производственных ситуаций, метод RIR Risk Identification Report (отчет по обнаруженному риску)», анализ контекста по методу Майкла Портера SWOT-анализа [14, с. 88].

В деятельности инженера, помимо техногенных рисков, существует также «профессиональный риск», связанный с угрозами производственных травм и развития профессиональных заболеваний, роста уровня влияния на работников вредных и (или) опасных производств [31].

Риск-ориентированное профессиональное развитие инженеров обеспечивает умения оценки и идентификации техногенных и профессиональных рисков; минимизации последующего ущерба и последствий; управления рисками и принятия решений по их снижению или отказу от них [16, с. 102].

В.Д. Ширшов, В.В. Гафнер и А.Н. Павлова, отмечая неповторимость и многообразие ситуаций риска, выделяют следующие виды рисков: индивидуальный, технический, экологический, социальный, экономический и приемлемый в данной ситуации. Авторы считают, что использование риск-ориентированного подхода является практико-ориентированным инструментом управления неопределенностями в условиях чрезвычайных или экстремальных ситуаций [33, с. 35].

В.В. Гафнер и Н.В. Гризодуб предложили классификацию рисков на основании масштаба распространения, их целесообразности и исходя из степени их допустимости [10, с. 84].

В.В. Гафнер и Н.В. Гризодуб предлагают четыре метода оценки рисков (см. табл. 2).

Они убеждены, что рост технологических разработок актуализирует подготовку специалистов с базовыми инженерными знаниями и навыками критического и самостоятельного мышления для решения проблем производства на высоком уровне [10, с. 6].

Переход к цифровой экономике повышает значимость риск-ориентированного профессионального развития инженеров и расширяет его педагогический потенциал в профессиональном образовании будущих инженеров. Согласно отчету «Converging Technologies for Improving Human Performance» (2002 г., WTEC) общественную значимость приобретает NBIC-конвергенция, интеграция нано-, био-, информационных технологий и элементов и когнитивной науки [39].

В работе В. Прайда, Д.А. Медведева утверждается, что конвергенция технологий по широте будущих преобразований и их масштабу, обуславливает революционные изменения. Рост влияния информационных технологий, закон Мура, NBIC-конвергенция, процесс перехода к новому четвертому технологическому укладу будет (по историческим меркам) чрезвычайно быстрым [25, с. 110]. Н.Г. Багдасарьян и В.С. Кошик также подчеркивают значимость ис-

пользования синергетических возможностей конвергентной технологии в профессиональной подготовке современных инженеров и, подчеркивая революционный характер этих технологий, они обращают внимание на необходимость перестройки традиционного стиля инженерного мышления на мышление инновационное [5, с. 4-5].

Таблица 2.

Методы оценки рисков [10, с. 85-86]

№	Метод оценки рисков	Характеристика метода
1.	Инженерный	Методы инженерной оценки рисков делятся на количественные и качественные. При этом используются статистические и вероятностные оценки, методы сценарного моделирования и построения «деревьев решений». Управление риском процесс принятия решений и осуществление мероприятий, направленных на обеспечение минимально возможного риска В рамках качественного анализа риска определяется реестр рисков, строится портфель рисков, описываются их характеристики и возможные сценарии реализации. Такой метод применим про долгосрочную оценку слабо прогнозируемых рисков Количественный анализ риска возможен при наличии статистических данных, и позволяет сделать точную абсолютную или относительную оценку рисков в кратко- или среднесрочной перспективе.
2.	Модельный	Метод построения моделей реализуется чаще всего в виде сценариев, при которых рассчитывается модель воздействия рисков как на человека, так и на социально-экономические и технические системы. Краш-тесты, используемые при оценке рисков безопасности автомобилей, являются примерами сценарного моделирования, в рамках которого искусственно создается аварийная ситуация для оценки степени воздействия на человека различных факторов угрожающего характера. Это позволяет выполнить точную оценку рисков и разработать меры по их превентивному снижению.
3.	Экспертный	Экспертный метод применяют при оценке долгосрочных неопределенных рисков, к которым применим термин «черный лебедь».
4.	Социологический (социометрическая оценка)	Социологические методы позволяют выявить источники рисков обеспечивают мониторинг рисков, позволяют проводить длительные исследования по оценке устойчивости и риск-толерантности систем.

И в этой связи у многих исследователей появляются опасения, как это повлияет на культуру человечества, его морально-этические нормы, на изменение организма человека, его психики [2; 12; 17; 21; 25; 26]. Ученые предлагают усиление гуманитарной и социокультурной составляющей инженерного образования [2; 17; 21]. Но, наиболее перспективной, на наш взгляд, является позиция В.С. Пусько и О.Г. Ламининой, которые рассматривают синергетический подход к подготовке будущих инженеров, как сочетание социально-гуманитарного, технического и естественнонаучного компонентов [26, с. 191].

Следовательно, современные тенденции развития российского промышленного сектора экономики, в соответствии с государственной политикой нашей страны, направленной на создание и реализацию риск-ориентированной модели обеспечения безопасности в промышленности, ориентируют современное инженерное российское образование на подготовку выпускников технических вузов с компетенциями в области управления рисками. Труды, посвященные исследованию риск-ориентированного подхода в области профессионального развития инженеров и риск-ориентированной подготовке инженеров, создают теоретическую базу для внедрения риск-ориентированного подхода в образовательную практику.

Заключение

1. Приоритет развития технологической независимости России ставит важную задачу повышения качества инженерного образования, внедрения риск-ориентированного подхода к профессиональному развитию инженеров, обладающих широким комплексом актуальных компетенций, включая компетенции, обеспечивающие промышленную, экологическую и социальную безопасность производства.

2. На современном этапе ряд исследований рассматривает феномен общества рисков, в котором социальный институт образования является центральным звеном, обеспечивающим развитие основ педагогики безопасности и ее практическое внедрение как в деятельности вузов, так и в программы подготовки кадров для Индустрии 4.0.

3. Риск-ориентированное профессиональное развитие будущих инженеров включает формирование рискологических компетенций, направленных на выявление, идентификацию и снижение профессиональных и техногенных рисков в процессе осуществления профессиональной деятельности.

4. Цифровизация процесса обучения является ключевым звеном в подготовке будущих инженеров к управлению рисками.

Список литературы

1. Абрамова, И. Г. (1996). *Теория педагогического поиска* (диссертация доктора педагогических наук). Санкт-Петербург. 381 с.
2. Аетдинова, Р. Р. (2024). Риск-ориентированный подход в подготовке будущих инженеров. В сборнике: *Практико-ориентированность как основа развития высшего и среднего профессионального образования* (XVIII Международная научно-практическая конференция, Казань, с. 106–109).
3. Акопьян, В. А. (2024). Системный подход к формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся профессиональных образовательных организаций: региональный опыт. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*, 30(1), 63–70. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2024-30-1-63-70>
4. Асхадуллина, Н. Н. (2016). Сущностная характеристика рискологической компетенции будущего учителя. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*, (52)(3), 8–15.
5. Багдасарьян, Н. Г. (2018). НБИК-технологии как вызов образованию. *Гуманитарный вестник*, (1), 1–12. <https://doi.org/10.18698/2306-8477-2018-1-500>
6. Баянов, Д. И., & Масалимова, А. Р. (2023). Социально-педагогические риски и компоненты готовности наставников авиастроительной отрасли к их разрешению. *Вестник НЦБЖД*, (55), 37–45.
7. Белоновская, И. Д. (2010). Формирование готовности будущего инженера к управлению производственно-технологическими рисками. В сборнике: *Инновационная интегрированная система профессионального образования: проблемы и пути развития* (с. 7–9). Красноярск.

8. Гафнер, В. В. (2011). Педагогика безопасности как новое научное направление современной педагогики. В сборнике: *Материалы всероссийской научной конференции «Грани педагогики безопасности»* (с. 6–13). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т.
9. Гафнер, В. В. (2014). Педагогика безопасности: предпосылки его возникновения. *Наука и безопасность*, (4), 3–11.
10. Гафнер, В. В. (2021). *Безопасность жизнедеятельности* (учебное пособие для студентов квалификации бакалавр). Екатеринбург. 484 с.
11. Гафнер, В. В. (2013). Обзор российских диссертационных исследований в области формирования культуры безопасности. *Безопасность жизнедеятельности*, (9), 18–23.
12. Герасимова, И. А. (2018). Инженерное знание в техногенной цивилизации. *Эпистемология и философия науки*, 55(2), 6–17. <https://doi.org/10.5840/eps201855222>
13. Днепров, С. А. (2015). Рискологическая компетенция в формировании профессиональной безопасности бакалавров нефтегазовой отрасли. Результаты применения кейс-стади. *Высшее образование сегодня*, (12), 4–10.
14. Доминина, И. Г. (2017). Педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающегося. *Гуманизация образования*, (4), 85–91.
15. Заика, И. Т. (2018). Риск-ориентированное мышление в деятельности университетов: некоторые итоги эмпирического исследования. В сборнике: *Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики* (с. 55–57). Барнаул: Изд-во АлтГУ.
16. Кушнарёва, О. В. (2020). Рискологическая компетентность студентов политехнического вуза как предмет научно-педагогического анализа. *Казанский педагогический журнал*, (142), 97–106.
17. Маниковская, М. А. (2019). Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали. *Власть и управление на Востоке России*, (87), 100–106. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2019-87-2-100-106>

18. Муравьева, Е. В., & Романовский, В. Л. (2007). Педагогические технологии в подготовке специалистов в области прикладной технософной рискологии. *Казанский педагогический журнал*, (1), 14–21.
19. Непрокина, И. В. (2012). *Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг* (учебное пособие). Тольятти: Изд-во ТГУ. 92 с.
20. Пак, М. С. (2016). Педагогика безопасности: актуальность, специфика. В сборнике: *Материалы Международной научно-практической конференции «Наука и современность»* (с. 197–199). Уфа: МЦИИ Омега Сайнс.
21. Папченко, Е. В. (2020). Цифровизация инженерного образования: новые вызовы и возможности. В сборнике: *Материалы Международного форума «Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения»* (Москва, 28–29 ноября 2019 года). Москва: Издательство Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана. С. 504–506.
22. Гафнер, В. В. (2015). *Педагогика безопасности: понятийно-терминологический словарь (основы безопасности жизнедеятельности)*. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. 254 с.
23. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 29.02.2024 «Послание Президента Федеральному Собранию». Получено с <http://kremlin.ru/events/president/news/73585>
24. Постановление Правительства РФ от 25.06.2021 № 997 (редакция от 29.12.2023) «Об утверждении Положения о федеральном государственном контроле (надзоре) в сфере образования». Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_388663/
25. Прайд, В. (2008). Феномен NBIC-конвергенции: реальность и ожидания. *Философские науки*, (1), 97–116.
26. Пусько, В. С. (2016). Гуманитарная парадигма высшего технического образования. *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*, (1), 185–197.
27. Савенкова, Е. В. (2016). Формирование рискологической компетентности при реализации магистерских программ в педагогическом вузе. *Образовательные технологии*, (1), 43–57.

28. Санин, Р. Е. (2011). Особенности формирования рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск (на примере Пермского военного института внутренних войск МВД России). *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, (52), 208–212.
29. Федеральный закон «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» от 31 июля 2020 г. № 248-ФЗ. Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358750/
30. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
31. Федеральный закон «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний» от 24 июля 1998 г. № 125-ФЗ. Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19559/
32. Шагбанова, Х. С. (2023). Педагогика безопасности как научное направление современной педагогики. *Образование и право*, (2), 315–320. <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-2-315-320>
33. Ширшов, В. Д. (2017). Рискологический подход при изучении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». *Вопросы педагогики*, (1), 33–38.
34. Шубин, Р. А. (2012). *Надежность технических систем и техногенный риск* (учебное пособие). Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ». 80 с.
35. Beck, U. (1992). From Industrial Society to Risk Society. *Theory, Culture and Society*, 9(1), 97–123.
36. IAEA. (1991). *Safety Culture* (Safety series No. 75-INSAG-4). Vienna: IAEA.
37. ISO 31000:2019. *Менеджмент риска – Рекомендации*. Получено с <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1709987395&tld=ru&lang=ru&name=gost-r-iso-31000-2019.pdf>
38. Luhmann, N. (1993). *Risk: A Sociological Theory*. New York: Aldine de Gruyter.

39. Roco, M., & Bainbridge, W. (Eds.). (2004). *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. Arlington. https://doi.org/10.1007/978-94-017-0359-8_1

References

1. Abramova, I. G. (1996). *Theory of pedagogical search* (doctoral dissertation). Saint Petersburg. 381 p.
2. Aetdinova, R. R. (2024). Risk-oriented approach in preparing future engineers. In *Practice-oriented approach as the foundation for the development of higher and secondary vocational education* (XVIII International Scientific-Practical Conference, Kazan, pp. 106–109).
3. Akopyan, V. A. (2024). Systematic approach to forming and evaluating functional literacy among learners in professional educational institutions: Regional experience. *Samara University Bulletin. History, Pedagogy, Philology*, 30(1), 63–70. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2024-30-1-63-70>
4. Ashkadullina, N. N. (2016). Essence of risk competence of future teachers. *Problems of Contemporary Pedagogical Education. Series: Pedagogy and Psychology*, (52)(3), 8–15.
5. Bagdasaryan, N. G. (2018). NBICS technologies as a challenge to education. *Humanitarian Bulletin*, (1), 1–12. <https://doi.org/10.18698/2306-8477-2018-1-500>
6. Bayanov, D. I., & Masalimova, A. R. (2023). Sociopedagogical risks and components of mentors' preparedness for resolving them in aviation construction industry. *Bulletin of NCBD*, (55), 37–45.
7. Belonovskaya, I. D. (2010). Formation of future engineer's readiness to manage production-technology risks. In *Innovative integrated system of vocational education: Problems and ways of development* (pp. 7–9). Krasnoyarsk.
8. Gafner, V. V. (2011). Safety pedagogy as a new scientific direction in contemporary pedagogy. In *Proceedings of All-Russian Scientific Conference "Facets of Pedagogical Safety"* (pp. 6–13). Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University.

9. Gafner, V. V. (2014). Safety pedagogy: Preconditions for its emergence. *Science and Security*, (4), 3–11.
10. Gafner, V. V. (2021). *Life safety* (study manual for bachelor degree students). Ekaterinburg. 484 p.
11. Gafner, V. V. (2013). Overview of Russian dissertations on the formation of safety culture. *Safety of Life Activities*, (9), 18–23.
12. Gerasimova, I. A. (2018). Engineering knowledge in technogenic civilization. *Epistemology and Philosophy of Science*, 55(2), 6–17. <https://doi.org/10.5840/eps201855222>
13. Dneprom, S. A. (2015). Risk competency in shaping professional safety of oil and gas industry bachelors: Results of applying case-study method. *Higher Education Today*, (12), 4–10.
14. Dominina, I. G. (2017). Pedagogical technology for forming risk-oriented thinking in learners. *Humanization of Education*, (4), 85–91.
15. Zaika, I. T. (2018). Risk-oriented thinking in universities' activities: Some findings of empirical research. In *Development of educational space of regional universities in the framework of priority projects of RF: Best Practices* (pp. 55–57). Barnaul: AltSU Publishing House.
16. Kushnaryova, O. V. (2020). Risk-competence of polytechnic university students as subject of scientific-pedagogical analysis. *Kazan Pedagogical Journal*, (142), 97–106.
17. Manykovskaya, M. A. (2019). Digitization of education: Challenges to traditional norms and principles of morality. *Power and Governance in the East of Russia*, (87), 100–106. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2019-87-2-100-106>
18. Muravyeva, E. V., & Romanovsky, V. L. (2007). Educational technologies in training specialists in applied techno-sphere riskology. *Kazan Pedagogical Journal*, (1), 14–21.
19. Neprokina, I. V. (2012). Safe educational environment: Modelling, designing, monitoring (educational manual). Tolyatti: TSU Publishing House. 92 p.
20. Pak, M. S. (2016). Safety pedagogy: relevance and specificity. In *Proceedings of International Scientific-Practical Conference "Science and Modernity"* (pp. 197–199). Ufa: Omega Science MCII.

21. Papchenko, E. V. (2020). Digitalization of engineering education: new challenges and opportunities. In *Proceedings of the International Forum "Digital Technologies in Engineering Education: New Trends and Implementation Experience"* (Moscow, November 28–29, 2019) (pp. 504–506). Moscow: Bauman Moscow State Technical University Publishing House.
22. Gafner, V. V. (2015). *Pedagogy of safety: Conceptual and terminological dictionary (basics of life safety)*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. 254 p.
23. Address by President of the Russian Federation to the Federal Assembly dated February 29, 2024. Retrieved from <http://kremlin.ru/events/president/news/73585>
24. Resolution of the Government of the Russian Federation dated June 25, 2021, No. 997 (edition of December 29, 2023). "On approval of Regulations concerning federal state supervision (inspection) in the sphere of education." Retrieved from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_388663/
25. Pride, V. (2008). Phenomenon of NBIC convergence: Reality and expectations. *Philosophical Sciences, (1)*, 97–116.
26. Pusko, V. S. (2016). Humanitarian paradigm of higher technical education. Context and reflection: philosophy about the world and man, *(1)*, 185–197.
27. Savenkova, E. V. (2016). Formation of risk competence when implementing master's programs in a pedagogical university. *Educational Technologies, (1)*, 43–57.
28. Sanin, R. E. (2011). Features of forming risk competence in future officers of internal troops (example of Perm Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia). *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, (52)*, 208–212.
29. Federal Law of July 31, 2020 No. 248-FZ "On State Control (Supervision) and Municipal Control in the Russian Federation." Retrieved from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358750/
30. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation." Retrieved from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

31. Federal Law of July 24, 1998 No. 125-FZ “On compulsory social insurance against industrial accidents and occupational diseases.” Retrieved from https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19559/
32. Shagbanova, Kh. S. (2023). Pedagogy of safety as a scientific direction in modern pedagogy. *Education and Law*, (2), 315–320. <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-2-315-320>
33. Shirshov, V. D. (2017). Riskological approach in studying the subject “Basics of Life Safety.” *Issues of Pedagogy*, (1), 33–38.
34. Shubin, R. A. (2012). Reliability of technical systems and technogenic risk (study guide). Tambov: FGBOU VPO «TGHTU» Publishing House. 80 p.
35. Beck, U. (1992). From industrial society to risk society. *Theory, Culture and Society*, 9(1), 97–123.
36. IAEA. (1991). *Safety Culture* (Safety series No. 75-INSAG-4). Vienna: IAEA.
37. ISO 31000:2019. Risk management – Guidelines. Retrieved from <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1709987395&tld=ru&lang=ru&name=gost-r-iso-31000-2019.pdf>
38. Luhmann, N. (1993). *Risk: A sociological theory*. New York: Aldine de Gruyter.
39. Roco, M., & Bainbridge, W. (Eds.). (2004). *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. Arlington. https://doi.org/10.1007/978-94-017-0359-8_1

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Астдинова Расуля Рифкатовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономики предприятий и организаций *Набережночелнинский институт Казанского федерального университета*
пр. Мира, 68/19, г. Набережные Челны, 423810, Российская Федерация
rasulya_a@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Rasulya R. Aetdinova, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Economics of Enterprises and Organizations

Naberezhnye Chelny Branch of Kazan Federal University

68/19, Mira Str., Naberezhnye Chelny, 423810, Russian Federation

rasulya_a@mail.ru

SPIN-code: 255409

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3047-5918>

ResearcherID: O-7961-2015

Scopus Author ID: 56275343400

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/RasuliaAetdinova>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Rasulia_Aetdinova

Поступила 22.11.2024

После рецензирования 15.02.2025

Принята 21.02.2025

Received 22.11.2024

Revised 15.02.2025

Accepted 21.02.2025



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

С.С. Ляшенко

Аннотация

Обоснование. Медиакомпетентность прочно закрепилась среди востребованных компетентностей в педагогической сфере. Уточнение понятия иноязычной медиакомпетентности педагога, рассмотрение подходов ее формирования представляет значительный интерес при рассмотрении компетенций студентов педагогических специальностей.

Цель работы состоит в рассмотрении понятия иноязычной медиакомпетентности и выявлении тенденций формирования иноязычной медиакомпетентности студентов педагогических специальностей.

Материалы и методы. В качестве методологической основы исследования рассматривается компетентностный подход, который в значительной мере является практико-ориентированным, позволяет развивать личностные качества обучающихся и, в то же время, дает возможность соотносить обучение с гуманистическими ценностями образования. Достижение поставленной в работе цели осуществляется на основе теоретико-методологического анализа, систематизации и обобщения научной литературы по вопросам формирования иноязычной медиакомпетентности.

Результаты. Рассмотрение взглядов ученых на суть и структуру медиакомпетентности позволяют на их основе предложить определение иноязычной медиакомпетентности как способности в условиях иноязычной речевой среды изучаемого языка осуществлять медиапо-

ребление, медиакритику и медиаконструирование на основе знаний о медиа, медиапедагогике, критического мышления и творческих навыков создания медиаконтента в соответствии с поставленными педагогом целями. Структура иноязычной медиакомпетентности видится в синтезе медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности, что при сходстве методов формирования обеих компетентностей подводит нас к формированию иноязычной медиакомпетентности на основе предметноязыкового подхода с опорой на активные методы обучения и применением пассивных методов в качестве вспомогательных.

Ключевые слова: медиакомпетентность; предметноязыковое интегрированное обучение; активные методы; критическое мышление; медиатекст

Для цитирования. Ляшенко, С. С. (2025). Специфика формирования иноязычной медиа-компетентности студентов педагогических специальностей. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 199–214. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-768>

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

THE SPECIFICS OF THE FOREIGN LANGUAGE MEDIA COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

S.S. Lyashenko

Abstract

Background. Media competence is firmly entrenched among the sought-after competencies in the teaching field. Clarifying the concept of a teacher's foreign-language media competence and considering approaches to its formation is of great interest when considering the pedagogical specialties students competencies.

Purpose. To consider the concept of foreign-language media competence and identify trends in the foreign-language media competence formation of students of pedagogical specialties

Materials and methods. The methodological basis of the study is a competence-based approach, which is largely practice-oriented, allows students to develop personal qualities and at the same time makes it possible to correlate learning with the humanistic values of education. The goal set in the work is achieved on the basis of theoretical and methodological analysis, systematization and generalization of scientific literature on the foreign-language media competence formation.

Results. Taking into consideration the views of scientists on the essence and structure of media competence allows us to propose a definition of foreign-language media competence as the ability to carry out media consumption, media criticism and media design based on knowledge of media, media pedagogy, critical thinking and creative skills of creating media content in accordance with the goals set by the teacher in a foreign language environment of the studied language. The structure of foreign-language media competence is seen in the synthesis of media competence and foreign-language communicative competence that, taking into account the similarity of methods of the both competencies formation, leads us to the foreign-language media competence formation within the CLIL approach based on active teaching methods and the use of passive methods as auxiliary.

Keywords: media competence; Content and Language Integrated Learning; active methods; critical thinking; media text

For citation. Lyashenko, S. S. (2025). The specifics of the foreign language media competence formation of students of pedagogical specialties. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 199–214. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-768>

Введение

Современный этап развития общества предполагает повсеместное проникновение информационных технологий во все сферы жизни и значительное увеличением объема информации, которая поступает из разных каналов в неограниченном количестве. Подавляющее количество регламентирующих документов в сфере образования и подготовки кадров таких как ФГОС ВО, Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы,

совместные программы правительства Российской Федерации с международными организациями в частности UNESCO в сфере информационных технологий, акцентируют внимание на «актуальности научно-исследовательских приоритетов и последовательном развитии прикладных решений на основании передовых фундаментальных научных исследований в сфере информационных технологий» [7], необходимости формирования достаточного уровня медиакомпетентности, как необходимого условия для успешной реализации профессиональной деятельности и обеспечения прав граждан на полноценный, свободный доступ к информации.

Информационные технологии, такие как соцсети, мессенджеры, блоги занимают доминирующее место в формировании информационной повестки учащихся, на которых направлено развивающее и воспитательное воздействие преподавателя, и именно это определяет необходимость формирования у будущих педагогических работников достаточного уровня медиакомпетентности. Появление в российской и зарубежной педагогике многочисленных направлений исследований в области формирования иноязычной медиакомпетентности и медиаграмотности педагогов обусловили такие факторы как интернационализация информационного пространства, необходимость быстро и своевременно получать критически важную информацию из иноязычного медиасегмента в совокупности с заинтересованностью государства в получении специалистов с высокоразвитой медиакомпетентностью и эффективность медиа-технологий в педагогическом процессе, как средства визуализации, повышения заинтересованности в обучении.

Таким образом, *цель* статьи: раскрыть понятие иноязычной медиакомпетентности теоретически обосновать особенности формирования иноязычной медиакомпетентности студентов педагогических специальностей.

Достижение поставленной цели видится через решение следующих *задач*:

1) изучить современный взгляд ученых на медиакомпетентность и уточнить понятие иноязычной медиакомпетентности;

2) рассмотреть подходы к формированию иноязычной медиакомпетентности в системе высшего педагогического образования;

3) определить методы формирования иноязычной медиакомпетентности.

Материалы и методы исследования

Методологическая основа исследования представлена компетентностным подходом (И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова, Н.Ф. Ефремова), который в настоящее время является основой для разработки и реализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. В рамках компетентностного подхода представляется возможным дальнейшее исследование сущности и структуры медиакомпетентности.

В качестве фактического материала в исследовании использованы научные статьи, посвященные проблеме формирования медиакомпетентности (А.В. Федоров, Н.И. Гендина, В.Н. Фатеев). В исследовании применялись методы, основанные на общих принципах познания – законах диалектики и логики, сопоставительный анализ педагогических фактов по теме исследования; методы структурного и содержательно-терминологического анализа стали основой для изучения ее структуры и особенностей формулировки самого понятия.

Результаты и обсуждение

Учитывая эволюцию терминологии, которая использовалась для обозначения медиакомпетентности, ее системное изучение мы видим уже в попытках анализировать опыт использования кино, телевидения и прессы в педагогике начиная с 1950-60х годов. В изучении медиакомпетентности мы опирались на научные труды Ю.Н. Усова, работавшего над созданием целостной системы, которая дала учащимся критерии самостоятельного отбора аудиовизуальной информации, поступающей к ним по различным медийным каналам и выдвинул понятие аудиовизуальной культуры; Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной, которые изучали интегрированное медиаобразование,

связанное с базовыми курсами преподавания иностранного языка и разработали модель развития медиакомпетентности аудитории на занятиях по иностранному языку и формирование медиакомпетентности в контексте телекоммуникационных проектов. Также необходимо отметить весомый вклад в теорию и практику формирования медиакомпетентности В.В. Гура, Н.П. Петрова, Н.Ф. Хилько, А.А. Журина, А.П. Короченского в том числе иностранных ученых Б. Бахмайер, Э. Бевор, К. Бээлэгт, Л.Мастерман, А.Силвэрблэт, В. Поттер.

Как уже было обозначено выше, в научных трудах касающихся медиаобразования до недавнего времени существовали значительные дискуссии касательно уточнения терминологического аппарата. На использование «не унифицированной терминологии» указывала Н.И. Гендина [2, с. 21], при этом она отмечает, что «синкретичность современного мира информации, проявляющаяся в одновременном воздействии на человека многообразной информации с точки зрения ее типов, видов и носителей, обусловила новую инициативу ЮНЕСКО и ИФЛА по интеграции медиаграмотности и информационной грамотности в единое понятие» [3]. Начиная с самых первых своих научных работ, А. В. Федоров обращался к анализу определений в сфере формирования медиакомпетентности. На основании проведенного опроса экспертов и критического анализа имевшихся формулировок разнообразных терминов, таких как «медиакультура», «медийная культура», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразованность», «информационная образованность», «аудиовизуальная образованность», «компьютерная грамотность», «мульти/медийная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетенция», «медийная компетенция» [9, с. 23], А. В. Федоров, постепенно отходит от использования набора терминов «медиаграмотность», «медиаобразованность», «медиакультура личности» в пользу термина «медиакомпетентность»,

как такого, что «более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме» [8, с. 29]. Кроме того термин «медиакомпетентность» широко применяется за рубежом. Medienkompetenz (нем.) – например, по мнению Бернда Шорба, ученого в области образования и медиапедагога, «медиакомпетентность» представляет собой многомерную конструкцию и сложный навык, «способность на основе структурированного коллективного знания и этически обоснованной оценки позиционирования и содержания СМИ, усваивать медиа, обращаться с ними критически, с удовольствием, рефлексивно, социально ответственно использовать их в соответствии со своими собственными смысловыми и эстетическими представлениями, а также выполнять формирующие действия в творческом и коллективном плане» [12].

Подходя к пониманию термина «медиакомпетентность», как наиболее общепринятого на современном этапе, отвечающему целям и задачам, сформулированным в образовательных программах в рамках компетентностного подхода, где основное внимание фокусируется не на сумме знаний, а на способности действовать, взаимодействовать, решать поставленные задачи, мы, рассмотрев разнообразные формулировки, отмечаем, что наиболее часто в работах по медиакомпетентности встречается подход А. В. Федорова: «медиакомпетентность личности (media competence of personality) – совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практикооперационный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [9, с. 25]. Данная формулировка, как результат его многолетней работы по обобщению терминологии по теме медиаобразования представленной в «Словаре терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, меди-

акомпетентности» легла в основу подавляющего количества работ о сущности медиакомпетентности в отечественных источниках.

Анализируя цели формирования медиакомпетентности и ее содержание, нам кажется уместным взгляд на медиакомпетентность, как на инструмент грамотной оценки, контроля, понимания и даже конструирования окружающего медиaprостранства. В данном контексте, нам так же крайне удачной кажется формулировка Джеймса Потера, что «формирование медиакомпетентности дает вам перспективы увидеть границу между вашим реальным миром и миром средств массовой информации более четко. Когда вы обладаете медиакомпетентностью, у вас четкие карты, которые помогают вам ориентироваться в мире СМИ, чтоб вы могли получить опыт и информацию, которую вы хотите, не отвлекаясь на то, что вредит вам. Вы можете строить свою жизнь самостоятельно, не позволяя медиа навязывать вам свое видение» [11, с. 10]. Все это предполагает, что формирование медиакомпетентности требует развитие навыков анализа, определения ценности и достоверности информации, способности выявления и осмысления общих тенденций, что позволяет установить определенные закономерности, навыки оценки жизнеспособности выявленных закономерностей для объяснения частных явлений, дедукция, синтеза, творческого применение медиатекстов для педагогических целей.

Не менее важным вопросом является структура медиакомпетентности. По мнению ведущих медиапедагогов имеется от 5 до 8 структурных компонентов медиакомпетентности. Рассмотрев предложенные ими структуры медиакомпетентности, каждая из которых обладает своими сильными и слабыми сторонами в зависимости от конкретных целей, как то схематичность и абстрактность у Джеймса Потера, практическая ориентация у В. Вебера, была выбрана лаконичная структура медиакомпетентности предложенная Т.И. Мясниковой:

- знание о медиа, охватывающее классическую информационную и инновационную составляющие представлений о медиа;
- медиапотребление, выражающееся в рецептивном использовании медиа;

- медиакритика, охватывающая владение аналитическими, рефлексивными умениями, способность к оценочной аргументации.

- медиаконструирование, которое определяется умением студентов учитывать изменчивость и новшества современной медиасреды; креативным умением конструирования медиатекстов в образовательном и профессиональном контекстах [4]. Лаконичность формулировки данной структуры медиакomпетентности и умеренное количество структурных компонентов позволяли дополнить ее с целью трансформации в структуру иноязычной медиакomпетентности с минимальным количеством дополнительных изменений.

Существенным отличием или дополнительной чертой иноязычной медиакomпетентности педагога в сравнении с представителями других профессий является способность с одной стороны средствами медиаконтента оказывать педагогическое воздействие на учащихся, с другой – овладение медиапедагогикой на уровне достаточном, чтоб организовать не только свое медиапотребление, медиакритику и медиаконструирование но и обучаемых.

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем определение иноязычной медиакomпетентности педагога как способность в условиях иноязычной речевой среды изучаемого языка осуществлять медиапотребление, медиакритику и медиаконструирование на основе знаний о медиа, медиапедагогике, критического мышления и творческих навыков создания медиаконтента в соответствии с поставленными педагогом целями.

Формируемая иноязычная медиакomпетентность, как нам кажется, структурно должна включать:

а) коммуникативную составляющую, представленную языковым, речевым, социолингвистическим, социокультурным, стратегическим и дискурсивным компонентами;

б) медиакomпетентностную составляющую, включающую осуществление медиапотребления, медиакритики, медиаконструирования и медиапедагогiku.

Такой подход к определению структуры иноязычной медиакomпетентности позволит определить основные умения и навыки, которые

необходимо сформировать у будущих педагогов. К ним относятся владение основным категориальным аппаратом, навыки работы с иноязычными медиатекстами, мультимедийными технологиями, способность к поиску необходимой информации, ее структурированию, критическому анализу и дальнейшему ее использованию для достижения поставленной педагогической цели; понимание способов воздействия медиатекстов на целевую аудиторию, основных механизмов манипуляционного воздействия медиатекстов и стратегии нивелирования их деструктивного влияния; умение самостоятельного создания, модификации, и использования медиатекстов, понимание образовательных и мобилизующих возможностей медиатекстов, стратегии их использования в работе, обучении, личностном развитии. Все это значительно повысит эффективность профессиональной деятельности будущих педагогов.

Рассматривая представленные на данный момент подходы к формированию медиакомпетентности можно выделить два основных направления.

Первое направление - специализированные очные, заочные, смешанные и дистанционные курсы, вариативные учебные программы, фокусирующиеся на формировании разных компонентов медиакомпетентности, среди которых можно отметить программы В.А. Возчикова [1], А.А. Новиковой [5], С.Н. Пензина [6] для педагогических вузов. В целом, обладая рядом преимуществ, таких как вариативность, доступность, будучи эффективным при повышении медиаграмотности, они не всегда в полной мере отвечали системному подходу в рамках подготовки специалистов в области педагогики. В результате, обобщая требования к уровню овладения медиакомпетентностью будущими педагогами и потребностью в профессиональных медиапедагогах при специальности 03.13.00 «Социальная педагогика» была зарегистрирована специализация «Медиаобразование» 03.13.30.

Второе направление – формирование медиакомпетентности в рамках интегрированного предметноязыкового подхода, который имеет свои преимущества и решает ряд таких противоречий, как, к примеру, недостаточное включение руководством высших обра-

зовательных учреждений медиаобразовательных дисциплин в программу подготовки будущих преподавателей. Еще одним важным преимуществом предметноязыкового подхода при изучении иноязычной медиакомпетентности является то, что характер обучения иностранному языку, методы обучения иностранному языку, как коммуникативной деятельности во многом совпадают с методами обучения работы с медиатекстами для формирования медиакомпетентности. Аутентичные медиатексты или их фрагменты, массивы информации на иностранном языке, комментарии и оценки являются подходящим материалом для изучения иностранного языка. Причем в процессе анализа этих медиатекстов одновременно происходит повышение уровня медиакомпетентности. Все это дает основания сделать вывод, что элементы формирования медиакомпетентности органично интегрируются в процесс изучения иностранного языка.

Рассматривая арсенал педагогических методов формирования иноязычной медиакомпетентности в рамках предметно-языкового подхода Н.Ю. Хлызова указывает, что «учитывая многомерный характер медиазнаний, умений и навыков, которые необходимо постичь для реализации поставленной цели, необходим взаимосвязанный комплекс методов, направленный на формирование исковой компетенции» [10].

Большинство медиапедагогов подчеркивает, что наиболее эффективными при формировании медиакомпетентности показали себя активные методы: метод портфолио, мозговой штурм, проектная деятельность, веб-квесты, метод управляемого открытия, игровые методы, кейс-метод и другие, каждый из которых позволяет гибко подходить к формированию иноязычной медиакомпетентности интегрируя этот процесс с изучением иностранного языка. Не менее важным является осознание медиапедагогом роли практической направленности этой деятельности, пусть и в форме ролевой игры.

Формирование медиакомпетентности невозможно без развития аналитических способностей, поэтому метод анализа или критического анализа занимает важное место. Рассмотрению подвергаются все аспекты медиатекста: сюжет, персонажи, автор, цели, аудитория,

стилистические приемы. Кроме аналитических эффективными при анализе сюжета и характера персонажей могут быть творческие методы в рамках которых возможны задания на смену жанра или стиля медиатекста, внесение правок в композицию, характер героя или его ключевого действия, создание дополнительных диалогов между героями, которые не пересекались или героем и автором, героем и студентом с учетом психологических особенностей персонажа или с учетом сюжетного поворота или другие задания в стилистике сверх популярных среди молодежи, «фанфикшин». Глубокому пониманию воздействия медиатекстов способствует выполнение литературной работы, дополняющей образ героя, расширяющей представление о нем и анализ того, как эти изменения влияют на восприятие медиатекста аудиторией.

Параллельно с активными методами используются и пассивные, но они во многом играют вспомогательную роль и при в процессе обучения длительность применения пассивных методов (прослушивание, просмотр, чтение) стараются свести к минимуму, отдавая предпочтение активным и интерактивным методам, где учащийся не является объектом обучения, а выступает субъектом, в рамках деятельностного подхода, что способствует становлению активной творческой личности, раскрывает потенциал самореализации в процессе обучения. Кроме того, пассивные методы часто используют на заключительном этапе с целью контроля уровня формирования определенных навыков и умений. Только творчески объединяя методы, достигается необходимый результат, при этом обосновывая целесообразность применения каждого конкретного элемента методического комплекса необходимо учитывать индивидуальные психологические и возрастные особенности учащихся, уровень владения иностранным языком, уровень медиакомпетентности, интересы и предпочтения учащихся.

Заключение

Исходя из теоретического анализа научной литературы по теме исследования, приходим к выводу, что иноязычная медиакомпе-

тентность является важной компетентностью объединяющей коммуникативную и медиа составляющие, которые способствуют медиаобразовательной деятельности студентов педагогических специальностей в условиях языковой среды изучаемого языка в аудитории различного возраста. С учетом значительной схожести характера и наиболее эффективных методов формирования коммуникативных навыков на занятиях по иностранному языку и навыков медиакомпетентности, целесообразным является интегрированный предметно-языковой подход обучения, с использованием иноязычного медиаконтента, как средства формирования обеих граней иноязычной медиакомпетентности. Для эффективного формирования иноязычной медиакомпетентности важно понимать взаимосвязь различных методов, которые образуют органичный комплекс, отвечающий задачам, уровню развития компетентностей и возможностям учащихся. Все вышеперечисленное подразумевает постоянную адаптацию методологического инструментария с целью повышения эффективности формирования иноязычной медиакомпетентности будущих педагогов.

Список литературы

1. Возчиков, В. А. (2000). *Медиаобразование в педагогическом вузе (методические рекомендации и учебная программа)*. Бийск: Изд-во Научно-исследовательского центра Бийск. гос. педагог. ин-та. 25 с.
2. Гендина, Н. И. (2005). Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований). *Школьная библиотека*, (3), 18–24.
3. Гендина, Н. И. (2013). Информационная культура и медиаграмотность в России. *Знание. Понимание. Умение*, (4), 77–83. Получено с <https://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2013/4/Gendina-Media-Literacy/> (дата обращения: 12.03.2024).
4. Мясникова, Т. И. (2011). Развитие медийной компетентности студентов университета. (Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук). Оренбург. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Получено с <https://>

- new-disser.ru/_avtoreferats/01005389597.pdf?ysclid=ltt8ic27cd237482333 (дата обращения: 17.12.2024).
5. Новикова, А. А. (2001). *Медиаобразование в США. Программа спецсеминара для студентов педагогических вузов*. Таганрог: Изд-во Кучма. 24 с.
6. Пензин, С. Н. (1995). *Кино как средство обучения и воспитания. Программа спецкурса для исторического факультета*. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та.
7. Президент Российской Федерации. (2017). Указ от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». Получено с <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 19.09.2024).
8. Фёдоров, А. В. (2007). *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». 616 с.
9. Фёдоров, А. В. (2014). *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Москва: МОО «Информация для всех». 64 с.
10. Хлызова, Н. Ю. (2016). Методическое обеспечение процесса формирования медиакомпетентности личности на занятии по иностранному языку. *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*, (2), 130–147. Получено с <http://if-mstuca.ru/CE/index.php/130000/mediacompetence-formation> (дата обращения: 16.03.2024).
11. Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publications. 423 p. Получено с <https://books.google.ru/books?id=TtMwJ85nK2UC&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA19#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 16.06.2024).
12. Schorb, B., & Bigl, B. (2010). Die neuen Medien in der Weimarer Zeit. В сборнике: *Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik. Teil 2* (Norbert Hopster, Ed.). Frankfurt am Main: Peter Lang, стр. 833–850. Получено с https://www.researchgate.net/publication/339127744_Ubersetzte_Kinder_und_Jugendliteratur_waehrend_der_Zeit_der_Weimarer_Republik (дата обращения: 16.06.2024).

References

1. Vozhchikov, V. A. (2000). Media education in a pedagogical university (methodological recommendations and curriculum). Biysk: Publishing House of the Scientific Research Center of Biysk State Pedagogical Institute. 25 p.
2. Gendina, N. I. (2005). Information literacy or information culture: Alternative or unity (results of Russian studies). *School Library*, (3), 18–24.
3. Gendina, N. I. (2013). Information culture and media literacy in Russia. *Knowledge. Understanding. Skill*, (4), 77–83. Retrieved March 12, 2024, from <https://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2013/4/Gendina-Media-Literacy/>
4. Myasnikova, T. I. (2011). Development of media competence of university students (Abstract of candidate's dissertation in pedagogical sciences). Orenburg. 13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education. Retrieved December 17, 2024, from https://new-disser.ru/_avtoreferats/01005389597.pdf?ysclid=ltt8ic27cd237482333
5. Novikova, A. A. (2001). Media education in the USA. Program of a special seminar for students of pedagogical universities. Taganrog: Kuchma Publishing House. 24 p.
6. Penzin, S. N. (1995). Cinema as a means of education and upbringing. Curriculum for the Faculty of History. Voronezh: Voronezh State University Publishing House.
7. President of the Russian Federation. (2017). Decree No. 203 of May 9, 2017 “Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030”. Retrieved September 19, 2024, from <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>
8. Fedorov, A. V. (2007). Development of media competence and critical thinking of students of pedagogical universities. Moscow: UNESCO Information for All Programme. 616 p.
9. Fedorov, A. V. (2014). Dictionary of terms related to media education, media pedagogy, media literacy, and media competence. Moscow: Information for All Programme. 64 p.
10. Khlyzova, N. Yu. (2016). Methodological support for the process of forming media competence of personality in foreign language class. *Crede*

- Experto: Transport, Society, Education, Language*, (2), 130–147. Retrieved March 16, 2024, from <http://if-mstuca.ru/CE/index.php/130000/mediacompetence-formation>
11. Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publications. 423 p. Retrieved June 16, 2024, from <https://books.google.ru/books?id=TtMwJ85nK2UC&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA19#v=onepage&q&f=false>
 12. Schorb, B., & Bigl, B. (2010). New media in the Weimar period. In Norbert Hopster (Ed.), *Children's and Young Adult Literature in the Era of the Weimar Republic. Part 2* (pp. 833–850). Frankfurt am Main: Peter Lang. Retrieved June 16, 2024, from https://www.researchgate.net/publication/339127744_Ubersetzte_Kinder_und_Jugendliteratur_wahrend_der_Zeit_der_Weimarer_Republik

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Ляшенко Сергей Сергеевич, аспирант; старший преподаватель
кафедры иностранных языков
*ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»
пр. Богдана Хмельницкого, 18, г. Мелитополь, 272312, Запо-
рожская область, Российская Федерация*
No_origin@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Sergey S. Lyashenko, Postgraduate; Senior Lecturer, Foreign Languages Department
Melitopol State University
18, Bogdan Khmelnytsky Ave., Melitopol, Zaporozhye region, 272312, Russian Federation
No_origin@mail.ru
SPIN-code: 4590-4390
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0216-2498>

Поступила 16.10.2024

После рецензирования 04.02.2025

Принята 19.02.2025

Received 16.10.2024

Revised 04.02.2025

Accepted 19.02.2025



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА

Е.Г. Радыгина, Н.Л. Рогалева, Е.И. Охрименко

Аннотация

Обоснование. Приоритетность практической подготовки в системе высшего образования определяется потребностью индустрии туризма и гостеприимства в квалифицированных кадрах, способных идти в ногу со временем и работать в современных условиях. В связи с этим важной задачей высших учебных заведений является совершенствование системы образования, в том числе традиционных подходов. Одной из основных задач является своевременное обновление учебных планов и программ, а именно введение актуальных дисциплин, повышение уровня практической подготовки, использование новых технологий в обучении. Также приоритетом в развитии системы образования должно стать постоянное повышение качества преподавания и подготовки кадров. Ключевым на данный момент направлением для развития системы образования в вузах России является организация практической подготовки студентов.

Цель – определить причины неэффективной организации процесса практической подготовки студентов для индустрии туризма и гостеприимства, а также предложить рекомендации по их устранению.

Материалы и методы. В работе для модели организации практической подготовки студентов в индустрии туризма и гостеприимства используются системный, компетентностный и профессиографический подходы; основными методами для исследования являются статистический метод, аналитический метод (документальный, сравнительный), моделирования.

Результаты. В результате проведенного исследования определяются условия организации эффективной практической подготовки студентов

в индустрии туризма и гостеприимства. В ходе исследования анализируется текущее состояние практического образования в индустрии туризма и гостеприимства в Российской Федерации, выявляются факторы, влияющие на низкий уровень практической подготовки, исследуется взаимоотношение практического опыта студентов и их способности находить работу по профилю подготовки, анализируются причины низкой эффективности практической подготовки в вузе. На основе анализа предложены условия эффективной организации практической подготовки студентов в индустрии туризма и гостеприимства: взаимодействие вузов с работодателями из реального сектора экономики, развитие практических навыков преподавателей, изменение структуры образовательных программ в направлении логического взаимодействия теории и практики, увеличение продолжительности практики в структуре учебного процесса. Научная новизна исследования заключается в анализе современной ситуации организации практической подготовки студентов и выделении критериев эффективности этого процесса.

Ключевые слова: практическая подготовка студентов; высшее образование; профессиональные компетенции; организация обучения; эффективность практической подготовки; педагогические условия

Для цитирования. Радыгина, Е. Г., Рогалева, Н. Л., & Охрименко, Е. И. (2025). Педагогические условия эффективности практической подготовки студентов в индустрии туризма и гостеприимства. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 215–235. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-571>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVENESS OF PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE TOURISM AND HOSPITALITY INDUSTRY

E.G. Radygina, N.L. Rogaleva, E.I. Okhrimenko

Abstract

Background. The priority of practical training in the higher education system is determined by the need of the tourism and hospitality industry

for qualified personnel who are able to keep up with the times and work in modern conditions. In this regard, an important task of higher education institutions is to improve the education system, including traditional approaches. One of the main tasks is the timely updating of curricula and programs, namely the introduction of relevant disciplines, increasing the level of practical training, and the use of new technologies in teaching. Also, a priority in the development of the education system should be the continuous improvement of the quality of teaching and training. At the moment, the key direction for the development of the education system in Russian universities is the organization of practical training of students.

Purpose. To identify the reasons for the inefficient organization of the process of practical training of students for the tourism and hospitality industry, as well as to offer recommendations for their elimination.

Materials and methods. The paper uses systematic, competence-based and professionographic approaches for the model of organizing practical training of students in the tourism and hospitality industry; the main methods for research are statistical method, analytical method (documentary, comparative).

Results. As a result of the conducted research, the conditions for the organization of effective practical training of students in the tourism and hospitality industry are determined. The study analyzes the current state of practical education in the tourism and hospitality industry in the Russian Federation, identifies factors affecting the low level of practical training, examines the relationship between students' practical experience and their ability to find work in the training profile, analyzes the reasons for the low effectiveness of practical training at the university. Based on the analysis, the conditions for the effective organization of practical training of students in the tourism and hospitality industry are proposed: the interaction of universities with employers from the real sector of the economy, the development of practical skills of teachers, changing the structure of educational programs in the direction of logical interaction of theory and practice, increasing the duration of practice in the structure of the educational process. The scientific novelty of the research lies in the analysis of the current situation of the organization of practical training of students and the identification of criteria for the effectiveness of this process.

Keywords: practical training of students; higher education; professional competencies; organization of training; effectiveness of practical training; pedagogical conditions

For citation. Radygina, E. G., Rogaleva, N. L., & Okhrimenko, E. I. (2025). Pedagogical conditions for the effectiveness of practical training of students in tourism and hospitality industry. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 215–235. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-571>

Введение

Проблема практического образования в высших учебных заведениях является актуальной, так как программы вузов сконцентрированы на теоретических знаниях, нежели на приобретении студентом практических навыков и опыта. В связи с этим в будущем у студента возникает ряд сложностей при устройстве на работу по окончании обучения.

Несмотря на повышение интереса к внутреннему туризму и росту количества туристических поездок по России, состояние индустрии туризма и гостеприимства характеризуется дефицитом квалифицированных кадров. Последствия пандемии и пиков снижения рождаемости в предыдущие десятилетия отрицательно сказались на количестве реальной рабочей силы. COVID-19 значительно изменил рынок труда в индустрии, многие специалисты покинули отрасль, и восстановление кадрового состава идет медленно. Кроме того, многие выпускники, выходящие на рынок труда, не имеют специализированного образования и рассматривают работу в индустрии туризма и гостеприимства как временную [13, р. 012031]. В некоторых регионах недостаточно учебных заведений, предлагающих качественное образование в области туризма и гостеприимства, что приводит к нехватке подготовленных специалистов. К тому же низкий уровень оплаты труда в некоторых сегментах индустрии может отпугивать потенциальных работников, особенно молодых специалистов, которые ищут более привлекательные условия труда. Индустрия туризма и гостеприимства часто сталкивается с проблемой

высокой текучести кадров, что затрудняет создание стабильной команды и влияет на качество обслуживания.

Кроме того, многие работники, впервые выходящие на рынок труда, не обладают необходимыми компетенциями и опытом, даже при условии получения специализированного профессионального образования. С другой стороны, туристы ожидают высокий уровень сервиса и уникальные впечатления, что требует от работников постоянного обучения и адаптации к новым трендам.

Эти факторы создают серьезные вызовы для индустрии, требуя активных мер по организации практической подготовки студентов в процессе обучения. Получение опыта профессиональной деятельности во время практической подготовки требует внимания в контексте подготовки студентов к реальным условиям труда.

Цель исследования – выделить критерии и педагогические условия эффективной организации процесса практической подготовки студентов для индустрии туризма и гостеприимства.

Задачи исследования:

- определить проблемы практической подготовки в индустрии туризма и гостеприимства в современных условиях;
- выделить критерии эффективности практической подготовки студентов со стороны вуза, студентов и работодателей;
- выделить условия эффективности практической подготовки студентов в индустрии туризма и гостеприимства.

Материалы и методы

В работе для изучения проблемы организации практической подготовки студентов в индустрии туризма и гостеприимства используется системный, компетентностный, профессиографический и социокультурный подходы; основными методами для исследования являются статистический метод, аналитический метод (документальный, сравнительный).

С точки зрения системного подхода практическая подготовка представляет собой часть единой образовательной системы, включающей различные компоненты, учебные программы, препода-

давательский состав, студентов и работодателей. В рамках компетентностного подхода практическая подготовка рассматривается как процесс приобретения опыта профессиональной деятельности в структуре профессиональных компетенций. Профессиографический подход рассматривает практическую подготовку как процесс, ориентированный на изучение и описание профессиональной деятельности, ее требований и условий. Социокультурный подход учитывает влияние социокультурной среды на образовательный процесс и практическую подготовку студентов, что позволяет более точной адаптации образовательных программ к потребностям индустрии туризма и гостеприимства и рынка труда.

Результаты и обсуждение

Разрыв между теорией и практикой в учебном заведении затрудняет подготовку квалифицированного специалиста. В современных реалиях большая часть обучения представляет собой теоретические занятия – лекции, которые в основном представляют собой монологи, не несущие никакого практического применения и участия студента. В последствии студенты сталкиваются со сложностями в применении полученных знаний на практике. Не видя связи между тем, что студент изучает в учебном заведении, и тем, что потребуются делать в будущей профессии, теряется интерес к выбранной специальности, что сказывается на конечном выборе места работы.

Несмотря на то, что в ходе разработанных программ обучения предполагаются производственная и преддипломная практики, зачастую они носят формальный характер [8, с. 35]. В связи с чем студент не применяет полученные теоретические знания, а учится создавать шаблонные отчеты о прохождении практики. Данная тенденция объясняется тем, что учебные заведения зачастую не уделяют должного внимания организации производственной практики, в результате чего студенты попадают в компании, где вместо осуществления работы, связанной со специальностью, выполняют рутинные и незначительные задания, не соответствующие профилю. Такая же ситуация складывается и в том случае, когда студенту не

хватило предлагаемых вузом мест для прохождения стажировки, и ему приходится самому искать предприятие для получения практических знаний. В данном случае студент либо не может найти место для прохождения практики, либо находит компанию через знакомых, при этом получает печать о прохождении практики, вообще не посещая организацию. Отсюда и отсутствие опыта в выбранной студентом сфере, которое будет создавать преграды при поиске работы после окончания вуза [12, с. 65].

В современном мире молодёжь придерживается мнения, что высшее образование не обязательно для построения карьеры. Объясняют это тем, что для работодателя в первую очередь важен практический опыт и умение работать в команде, а не академическая подготовка [17]. Несмотря на то, что в ходе обучения в вузе студент развивает критическое мышление, навыки коммуникации, самоорганизацию и аналитические способности, отсутствие практического опыта остается ключевым фактором при приеме на работу. Следовательно, наличие диплома о высшем образовании не гарантирует успешное трудоустройство.

Помимо прочего, зачастую студенту приходится подрабатывать во время обучения. Это влияет не только на успеваемость, но и на то, что обучающийся набирается практического опыта, не относящегося к его специальности [1], [15]. Вследствие чего вероятность того, что в будущем студент выберет работу по своему профилю, мала.

Согласно результатам исследования сервиса «Работа.ру» было определено, что только 33% россиян работают по специальности (рис. 1).

Лишь 24% опрошенных по завершении обучения выбрали то направление, на которое учились, а 23% из участников опроса никогда не работали по профессии. Сами студенты и выпускники отмечают, что среди факторов, влияющий на успешное трудоустройство, являются опыт работы по специальности, личные качества и навыки [9].

Результаты исследования среди студентов и выпускников, проведенного в декабре 2024 года, показали, что работа в индустрии туризма и гостеприимства воспринимается ими как временная занятость (73% опрошенных). При этом, на 3 и 4 курсах обучения 87% студен-

тов отметили, что считают сформированными профессиональные компетенции, и желают продвинуться по карьерной лестнице после получения диплома. Вместе с тем, около 3% выпускников 2024 года не работают и не хотят устраиваться по специальности, а 10% - оформили самозанятость или ИП в сфере услуг (не связанной с туризмом и гостеприимством). Данная ситуация отмечается на фоне повышающегося спроса со стороны работодателей не только на выпускников, но и на студентов, причем даже смежных направлений подготовки.

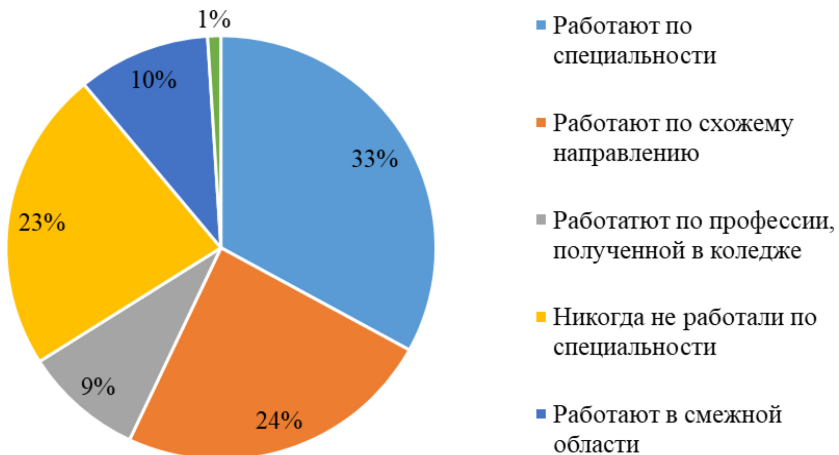


Рис. 1. Опыт работы по специальности
(на основании данных сервиса «Работа.ру») [9]

Вместе с тем, принимающие компании отмечают трудности у практикантов при выполнении поставленных куратором задач. При этом работодатели удовлетворены теоретическими знаниями студентов и выпускников, но были бы не против их совершенствования.

По результатам исследования комиссии Общественной палаты по развитию высшего образования и науки 85% российских работодателей считают необходимым повысить уровень практической подготовки у студентов высших учебных заведений [7]. Стремясь минимизировать риски, организации отдают предпочтение гражданам, уже имеющим опыт работы в необходимой сфере и подтверждающих свои профессиональные навыки [6], [16]. В связи с этим

выпускники учебных заведений вынуждены работать на временных и низкооплачиваемых должностях, что негативно сказывается на развитии профессиональных навыков и карьерном росте молодого человека. Вследствие чего повышается уровень безработицы среди молодого населения. Согласно данным Росстата, уровень безработицы возрастной группы 20-24 лет почти в 3 раза выше, чем уровень безработицы старшего населения [4, с. 136]. Данные показатели свидетельствуют о проблеме трудоустройства выпускников высших учебных заведений (рис. 2).

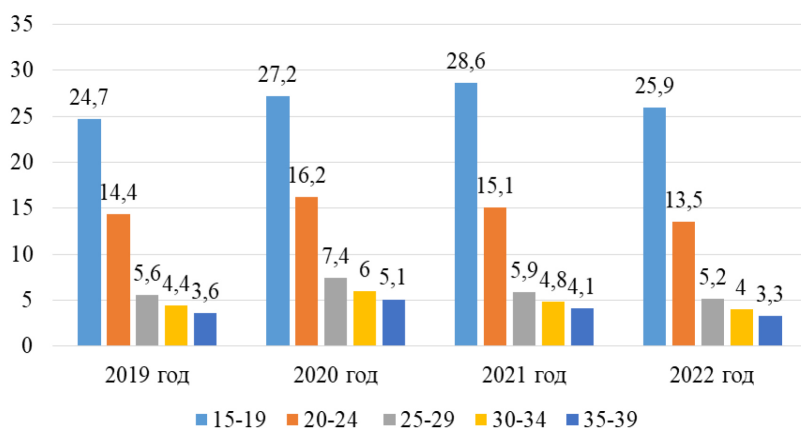


Рис. 2. Уровень безработицы по возрастным группам, в % от общей численности рабочей силы в соответствующей возрастной группе [10, с. 61]

Проблема образования в высших учебных заведениях России требует незамедлительных решений. В первую очередь необходимо наладить сотрудничество учебных заведений и организаций, которые будут обеспечивать практическую подготовку студентов, помимо производственной практики и стажировок вузам рекомендуется разработать иные формы занятий, где обучающийся сможет полноценно погрузиться в свою будущую профессию. Также важно обновлять учебные программы и вносить в них больше практических модулей для того, чтобы студент мог в полной мере получить представление о своей будущей профессии. При этом не стоит забывать, что в орга-

низации практического образования большую роль играют преподаватели, хорошим решением будет привлечение в учебные заведения обучающего персонала, который будет иметь опыт в необходимых сферах [14]. Тем не менее повышение уровня практического образования зависит не только от учебного заведения, но и от самого студента, он также должен стремиться получить как можно больше практического опыта, быть заинтересованным в получении качественного образования и искать способы для реализации данной цели.

Таким образом, низкая эффективность практической подготовки в вузах обусловлена несколькими группами причин:

- организация взаимодействия вузов с работодателями из реального сектора экономики (образовательные организации не имеют достаточных контактов с индустрией, что приводит к недостаточной актуальности учебных программ и практических заданий) [2, с. 197];
- нехватка преподавателей, обладающих практическими навыками (преподаватели, не имеющие практического опыта работы в своей области, могут не передать студентам необходимые навыки и знания, актуальные для рынка труда) [3, с. 19-20];
- структура образовательных программ (нарастающий разрыв между теорией и практикой, когда учебный процесс сосредоточен больше на теоретических аспектах; учебные планы и программы дисциплин не обновляются в соответствии с изменениями в индустрии, что делает их содержание менее релевантным; нехватка финансирования для создания современных лабораторий, мастерских и других учебных помещений, необходимых для качественной практической подготовки) [5, с. 18-21];
- организация практики студентов (краткосрочность стажировок и практик на предприятиях приводит к тому, что студенты не получают реального опыта профессиональной деятельности; в результате чего студенты не осознают важность практической подготовки или не проявляют активность в поиске возможностей для стажировок и практики; сложности объективной оценки результатов практической подготовки).

В результате перечисленных причин образуется недостаток практического опыта, который сказывается на способности выпускников находить работу по специальности. Всё это требует эффективной организации процесса практической подготовки.

Критерии эффективности практической подготовки включают три основных направления: сформированность у студентов профессиональных умений и навыков; уровень вовлеченности студентов в профессиональную деятельность; высокая оценка профессиональных качеств работодателями (рис. 3).

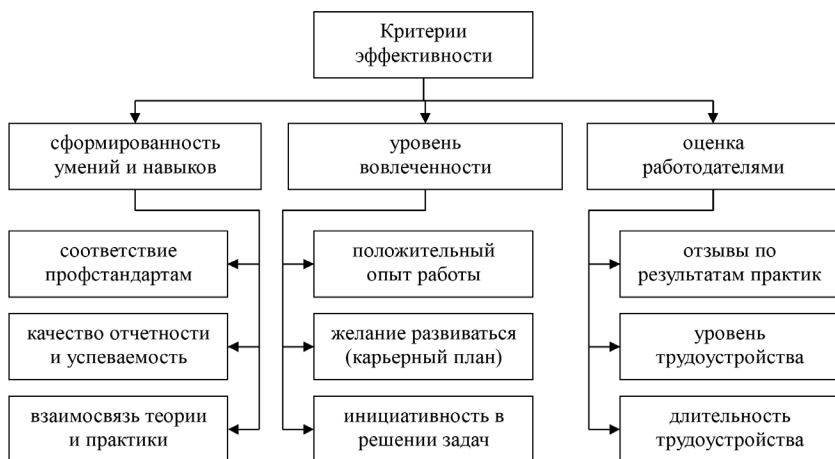


Рис. 3. Структура критериев эффективности практической подготовки студентов

Эффективность практической подготовки связана с количественной и качественной оценкой перечисленных критериев, а также важно одинаковое прочтение критериев студентами, работодателями и представителями вузов.

Для решения проблем, связанных с практической подготовкой студентов необходимо создание следующих педагогических условий:

1. Взаимодействие вузов с работодателями из реального сектора экономики [11].

В УрГЭУ реализуются основные формы взаимодействия с работодателями:

- участие работодателей в разработке ОПОП: кафедрой туристического бизнеса и гостеприимства совместно с сетью отелей Хаятт формируются учебные планы и графики учебного процесса для направления подготовки бакалавриата 43.03.03 «Гостиничное дело» профиля «Гостиничная и ресторанный деятельность»; а совместно с Туроператором «Визит Урал-Сибирь» разработаны учебные планы для направления подготовки бакалавриата 43.03.01 «Сервис» профиля «Ивент-сервис» и 43.03.02 «Туризм» профиля «Туризм».

- участие работодателей в разработке учебных заданий и кейсов для практических занятий на дисциплинах профиля «Гостиничное дело»: «Технологии гостиничной деятельности», «Организация гостиничного дела», «Управление персоналом в индустрии гостеприимства и общественного питания» и др.;

- участие представителей работодателей в проведении практических занятий;

- участие руководителей работодателей в работе государственных аттестационных комиссий (председатель и члены ГИА);

- проведение экскурсий на предприятия;

- участие в научно-практических конференциях и круглых столах;

- консультации при написании курсовых и выпускных квалификационных работ студентами;

- участие в процедуре оценки качества образовательной деятельности.

Ежегодно Уральским государственным университетом проводится Премия для работодателей «Лучший работодатель – партнер УрГЭУ», включающий около 12 номинаций за общественную, научную деятельность, организацию практик, социальное партнерство, трудоустройство выпускников, практикоориентированность учебного процесса и т.п.

2. Развитие практических навыков преподавателей.

В УрГЭУ это направление реализуется посредством ежегодного прохождения преподавателями стажировок на предприятиях индустрии гостеприимства в объеме не менее 72 часов. Стажировки связаны не только с развитием практических навыков преподавателей, но и с проведением ими научных исследований.

Кроме стажировок, на кафедре туристического бизнеса и гостеприимства преподаватели ежегодно проходят курсы повышения квалификации, в том числе с отработкой практических навыков.

3. Изменение структуры образовательных программ в направлении логического взаимодействия теории и практики.

Основные нововведения в организации учебного процесса связаны с построением взаимосвязи изучения теоретических тем с практическими занятиями. Практические занятия логически вписываются в учебный процесс и дополняют лекционный материал, позволяя плавно переходить от изучения теории к практике и наоборот.

Кроме того, с работодателя достигнута договоренность о проведении части практических занятий в течение учебного семестра на территории предприятия-работодателя, включая лекционные и практические занятия.

4. Увеличение продолжительности практики в структуре учебного процесса.

С 2024 года скорректированы учебные планы в части продолжительности практик – практики одного типа и вида объединены и по продолжительности составляют от 4 до 8 недель в семестре. Такая продолжительность практики позволяет студентам не только применить теоретические знания и получить практические навыки на предприятии, но и собрать необходимый материал для научной работы (написания курсовых и выпускных квалификационных работ, материала докладов и статей). График практик скорректирован таким образом, что при завершении практики у одного курса, с течение недели начинается практика у следующего курса. Таким образом, предприятие может планировать график сменности и рабочую нагрузку в рамках практик.

Предложенные рекомендации позволяют обеспечить эффективность организации практической подготовки в вузе. Результатом нововведений является высокая оценка работодателями и студентами качества образования в УрГЭУ (по результатам мониторинга в 2023 средняя оценка работодателями - 4,8 балла из 5, средняя оценка студентами – 4,7 балла из 5).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Индустрия туризма и гостеприимства постоянно меняется под воздействием новых технологий, изменяющихся потребительских предпочтений и глобальных трендов. Дефицит квалифицированных кадров в индустрии туризма и гостеприимства в современных условиях можно считать следствием многих факторов, среди которых ключевым является приобретение студентами опыта профессиональной деятельности в процессе профессионального образования.

2. Причинами низкой эффективности практической подготовки в вузах обусловлена несколькими группами факторов: разрыв между теорией и практикой; отсутствие взаимодействия с работодателями в процессе разработки образовательных программ и обеспечения образовательного процесса; нехватка квалифицированных преподавателей; проблемы ресурсного обеспечения качественной практической подготовки в вузах; организация стажировок и практик на предприятиях индустрии туризма и гостеприимства; низкая мотивация студентов на получение опыта профессиональной деятельности в выбранном направлении; объективность оценки результатов практики.

3. Критерии эффективности практической подготовки включают три основных направления: сформированность у студентов профессиональных умений и навыков; уровень вовлеченности студентов в профессиональную деятельность; высокая оценка профессиональных качеств работодателями.

4. Созданию эффективной системы практической подготовки студентов в процессе профессионального образования будет способствовать создание таких педагогических условий, как организация взаимодействия вузов с работодателями из реального сектора экономики; развитие практических навыков преподавателей; изменение структуры образовательных программ в направлении логического взаимодействия теории и практики; увеличение продолжительности практики в структуре учебного процесса.

Необходимо отметить, что построение системы практической подготовки студентов необходимо увязывать с программой теоре-

тической подготовки, а также обеспечением непрерывности образования от программ среднего профессионального образования до магистратуры и аспирантуры, тем самым поступательно повышая конкурентоспособность специалистов индустрии туризма и гостеприимства.

Информированное согласие. Информированное согласие было получено от всех субъектов, участвовавших в исследовании.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об инициации исследования. Исследование выполнено в рамках педагогической деятельности авторов по собственной инициативе. Исследование выполнено на базе Камчатского филиала автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Петропавловск-Камчатский) и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург).

Список литературы

1. Беленко, Е. Л., Проценко, Ю. В., & Луканова, Н. А. (2024). О принципах практического обучения студентов профессиональным компетенциям индустрии туризма и гостеприимства. *Образовательные ресурсы и технологии, (1)*, 31–40. <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2024-1-31-40>
2. Бушуева, И. В. (2014). К вопросу об организации практикоориентированной подготовки кадров для сферы туризма и гостеприимства. *Сервис в России и за рубежом, (7)*, 192–202.
3. Васильева, О. О., & Абабкова, М. Ю. (2024). Карьерные ожидания студентов гуманитарных специальностей на рынке труда. *Вестник Алтайской академии экономики и права, (1)*, 17–23. <https://doi.org/10.17513/vaael.3205>

4. Ден, В. Г. (2022). Организация практико-ориентированного образования в индустрии туризма и гостеприимства на примере кафедры туризма и экологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*, (1), 130–143. <https://doi.org/10.24866/VVSU/2073-3984/2022-1/130-143>
5. Ердакова, В. П. (2024). Вектор на повышение отраслевого кадрового потенциала, как условие развития туризма в России. *Профессорский журнал. Серия: Рекреация и туризм*, (1), 12–23. <https://doi.org/10.18572/2686-858X-2024-21-1-12-23>
6. Кувайцев, А. В. (2016). Современные проблемы подготовки специалистов в области профессионального образования. *Современные научные исследования и инновации*, (11). Получено с <https://web.snauka.ru/issues/2016/11/74020>
7. Майер, А., & Подцероб, М. (2022). 85% работодателей говорят о необходимости улучшить практическую подготовку студентов. *Ведомости: Менеджмент*. Получено с <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2023/07/12/984879-85-rabotodatelei-govoryat-o-neobhodimosti>
8. Смотров, А. Р. (2019). Низкий уровень развития практических навыков выпускников вузов: риск и проблема. *Образовательный процесс*, (1), 11–16.
9. Стало известно, сколько россиян работает по специальности. (2024, 21 марта). *Известия: Общество*. Получено с <https://iz.ru/1668515/2024-03-21/stalo-izvestno-skolko-rossiian-rabotaet-po-specialnosti>
10. Труд и занятость в России. 2023: Статистический сборник. (2023). Москва: Росстат. 180 с.
11. Устюжина, А. Ю. (2019). Практико-ориентированное обучение бакалавров сервиса: формы взаимодействия вуза и организаций-работодателей. *ЦИТИСЭ*, (3). Получено с <https://ma123.ru/ru/2019/06/3-устюжина/>
12. Khabrieva, M. N., Torkunov, O. V., Biryaltseva, A. R., & Torkunova, Yu. V. (2019). Modern practice-oriented models the organization of training in

- the sphere of tourism management and hotel business. *Modern Problems of Science and Education*, (5), 65. Получено с <https://science-education.ru/en/article/view?id=29268>
13. Mosalev, A. I., Shpilina, T. M., Shcheglova, O. G., & Gizyatova, A. S. (2018). Human resources management for tourism and hospitality industry in Russia. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 204, 012031. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/204/1/012031>
 14. Nelson, A. A. (1994). *Hospitality Internships: The Effects of Job Dimensions and Supportive Relationships on Student Satisfaction* (Doctoral Dissertation). Wayne State University, Michigan.
 15. Radygina, E. G. (2023). Practical Training Model for Students in Tourism and Hospitality: Description of the Elements of the Practical Training System at the University. *Human Resources Management and Services*, 5(2). <https://doi.org/10.18282/hrms.v5i2.3372>
 16. Ren, L., & McKercher, B. (2021). *Practical Learning in Hospitality Education*. University of Queensland, Australia. <https://doi.org/10.14264/5fed372>
 17. Zainullina, T., & Kedrova, I. (2020). Challenges and Prospects of Practical-Oriented Training in the Sectors of Tourism and Hospitality. *E3S Web of Conferences*, 210, 22024. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021022024>

References

1. Belenko, E. L., Protsenko, Yu. V., & Lukanova, N. A. (2024). Principles of practical training for students in acquiring professional competencies in tourism and hospitality industries. *Educational Resources and Technologies*, (1), 31–40. <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2024-1-31-40>
2. Bushueva, I. V. (2014). On the organization of practice-oriented staff training for the tourism and hospitality sectors. *Service in Russia and Abroad*, (7), 192–202.
3. Vasilyeva, O. O., & Ababkova, M. Yu. (2024). Career expectations of humanities students in the labor market. *Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*, (1), 17–23. <https://doi.org/10.17513/vaael.3205>
4. Den, V. G. (2022). Organization of practice-oriented education in tourism and hospitality industries exemplified by the department of tourism

- and ecology of Vladivostok State University of Economics and Service. *Territory of New Opportunities. Bulletin of Vladivostok State University of Economics and Service*, (1), 130–143. <https://doi.org/10.24866/VVSU/2073-3984/2022-1/130-143>
5. Erdakova, V. P. (2024). Vector toward enhancing industry-specific workforce potential as a condition for tourism development in Russia. *Professor's Journal. Recreation and Tourism Series*, (1), 12–23. <https://doi.org/10.18572/2686-858X-2024-21-1-12-23>
6. Kuvaitsov, A. V. (2016). Current issues in training specialists in the field of vocational education. *Modern Scientific Research and Innovations*, (11). Retrieved from <https://web.snauka.ru/issues/2016/11/74020>
7. Mayor, A., & Podtysorob, M. (2022). 85% Employers Call for Better Practical Training of Students. *Vedomosti: Management*. Retrieved from <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2023/07/12/984879-85-rabotodatelei-govoryat-o-neobhodimosti>
8. Smotrjin, A. R. (2019). Low Level of Graduates' Practical Skill Development: A Risk and Problem. *Educational Process*, (1), 11–16.
9. It became known how many Russians are employed in their profession. (2024, March 21). *Izvestia: Society*. Retrieved from <https://iz.ru/1668515/2024-03-21/stalo-izvestno-skolko-rossiian-rabotaet-po-specialnosti>
10. Employment and Unemployment in Russia. 2023: Statistical Compendium. (2023). Moscow: Rosstat. 180 p.
11. Ustyuzhina, A. Yu. (2019). Practice-oriented training of service bachelors: forms of collaboration between universities and employer organizations. *CITISE*, (3). Retrieved from <https://ma123.ru/ru/2019/06/3-ustuzhina/>
12. Khabrieva, M. N., Torkunov, O. V., Biryaltseva, A. R., & Torkunova, Yu. V. (2019). Modern practice-oriented models of training in tourism management and hotel business. *Modern Problems of Science and Education*, (5), 65. Retrieved from <https://science-education.ru/en/article/view?id=29268>
13. Mosalev, A. I., Shpilina, T. M., Shcheglova, O. G., & Gizyatova, A. S. (2018). Human Resource Management in Tourism and Hospitality In-

- dustry in Russia. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 204, 012031. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/204/1/012031>
14. Nelson, A. A. (1994). Hospitality Internships: The Effects of Job Dimensions and Supportive Relationships on Student Satisfaction (Doctoral dissertation). Wayne State University, Michigan.
15. Radygina, E. G. (2023). Practical Training Model for Students in Tourism and Hospitality: Description of the Elements of the Practical Training System at the University. *Human Resources Management and Services*, 5(2). <https://doi.org/10.18282/hrms.v5i2.3372>
16. Ren, L., & McKercher, B. (2021). Practical Learning in Hospitality Education. University of Queensland, Australia. <https://doi.org/10.14264/5fed372>
17. Zainullina, T., & Kedrova, I. (2020). Challenges and Prospects of Practical-Oriented Training in the Sectors of Tourism and Hospitality. *E3S Web of Conferences*, 210, 22024. <https://doi.org/10.1051/e3s-conf/202021022024>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Радыгина Евгения Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой туристического бизнеса и гостеприимства

*Уральский государственный экономический университет
ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45, г. Екатеринбург, 620990,
Российская Федерация
radygina@bk.ru*

Рогалева Надежда Леонидовна, кандидат экономических наук, доцент, заместитель директора по научной работе

*Камчатский филиал автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации»
ул. Ключевская, 11, г. Петропавловск-Камчатский, 683003,
Российская Федерация
nadya.6425@mail.ru*

Охрименко Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры туристического бизнеса и гостеприимства
Уральский государственный экономический университет
ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45, г. Екатеринбург, 620990,
Российская Федерация
oelenai@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Evgeniya G. Radygina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Tourism Business and Hospitality
Ural State University of Economics
62/45, 8 Marta/Narodnaya Volya Str., Yekaterinburg, 620990,
Russian Federation
radygina@bk.ru
SPIN-code: 8279-8619
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2233-7734>
ResearcherID: AAD-2605-2019
Scopus Author ID: 57285175200
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Evgeniya-Radygina>

Nadezhda L. Rogaleva, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Scientific Work
Kamchatka branch of the autonomous non-profit educational organization of higher education of the Central Union of the Russian Federation "Russian University of Cooperation"
11, Klyuchevskaya Str., Petropavlovsk-Kamchatsky, 683003, Russian Federation
nadya.6425@mail.ru
SPIN-code: 1592-5454
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4968-1858>
Scopus Author ID: 57934072500
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Nadezhda-Rogaleva>

Elena I. Okhrimenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Tourism Business and Hospitality

Ural State University of Economics

62/45, 8 Marta/Narodnaya Volya Str., Yekaterinburg, 620990, Russian Federation

oelenai@yandex.ru

SPIN-code: 5076-1151

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5461-0092>

Scopus Author ID: 58040876000

Поступила 07.08.2024

После рецензирования 09.01.2025

Принята 16.01.2025

Received 07.08.2024

Revised 09.01.2025

Accepted 16.01.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-574

EDN: OIESNW

УДК 37.013.46



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

ДВУПЛАНОВАЯ МОДЕЛЬ СОТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ (МОДИФИЦИРОВАННЫЙ ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД)

М.В. Кочетков

Аннотация

Обоснование. Для педагогической теории и практики дефицитарны динамические модели педагогических явлений. Сопоставление со шкалой времени учебных задач, совокупность которых описывает процесс обучения, справедливо считать условно динамическим описанием. Соответствующий классический для педагогики задачный подход характеризуется проблематичностью анализа педагогических факторов изменения субъектов образовательной деятельности, которые обусловлены всей историей существования системы «педагог-обучаемый», а не только рассматриваемым периодом процесса обучения.

Цель – разработка условно динамической модели обучения, благоприятствующей его проектированию в ориентации на со-бытийный план отношений педагога и обучаемого.

Методология. В качестве основообразующего метода моделирования выступает задачный подход с его потенциалом анализа динамических характеристик образовательных явлений. Ключевое методологическое значение имеют категории общения, творчества и сотворчества для преодоления ограничений деятельностного подхода.

Результаты. Предлагаются модификация схемы модели задачного подхода введением элемента «жизненный опыт педагога и обучаемого», а также двухплановое представление задач. Один из планов детерминирован только учебными целями, а другой описывает общение в контексте творческой направленности личности. При этом категории

общения, творчества и сотворчества используются в контексте потенций человека, которые не опредмечиваются в рассматриваемом периоде времени. Акцентируется внимание на антиномическом противоречии «антропоцентризм-социоцентризм». Разрешение данного противоречия определяется в зависимости от выраженности в образовательном процессе первого плана педагогического воздействия. Отмеченная выраженность проявляется в заинтересованном созидательном познавательном отношении обучаемого к окружающей действительности, иных показателях творческой направленности личности, удовлетворённости, ощущениях комфортности, защищённости.

Ключевые слова: антропоинновации; антропоцентризм; социоцентризм; общение; творческая направленность; гуманизм; авторитет; субъект-субъектные отношения; искусственный интеллект

Для цитирования. Кочетков, М. В. (2025). Двуплановая модель сотворческого процесса обучения (модифицированный задачный подход). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 236–259. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-574>

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

A TWO-DIMENSIONAL MODEL OF THE CO-CREATIVE LEARNING PROCESS (MODIFIED TASK APPROACH)

M.V. Kochetkov

Abstract

Background. Dynamic models of pedagogical phenomena are scarce for pedagogical theory and practice. Comparison with the time scale of educational tasks, the totality of which describes the learning process, is fairly considered a conditionally dynamic description. The corresponding classical task approach for pedagogy is characterized by the problematic analysis of pedagogical factors of change in subjects of educational activity, which are determined by the entire history of the existence of the «teacher-learner» system, and not only by the considered period of the learning process.

Purpose – the development of a conditionally dynamic learning model that favors its design in orientation to the conceptual plan of the teacher-student relationship.

Methodology. The problem-based approach with its potential for analyzing the dynamic characteristics of educational phenomena acts as the main modeling method. The categories of communication, creativity and co-creation are of key methodological importance to overcome the limitations of the activity approach.

Results. A modification of the scheme of the task approach model is proposed by introducing the element «life experience of a teacher and a student», as well as a two-dimensional representation of tasks. One of the plans is determined only by educational goals, and the other describes communication in the context of the creative orientation of the individual. At the same time, the categories of communication, creativity and co-creation are used in the context of human potentials that are not objectified in the time period under consideration. Attention is focused on the antinomic contradiction «anthropocentrism-sociocentrism». The resolution of this contradiction is determined depending on the severity of the first plan of pedagogical influence in the educational process. The marked expression is manifested in the interested creative cognitive attitude of the student to the surrounding reality, other indicators of the creative orientation of the personality, satisfaction, feelings of comfort, security.

Keywords: anthropoinnovations; anthropocentrism; sociocentrism; communication; creative orientation; humanism; authority; subject-subject relations; artificial intelligence

For citation. Kochetkov, M. V. (2025). A two-dimensional model of the co-creative learning process (modified task approach). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 236–259. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-574>

Введение

Современная социокультурная реальность характеризуется усложнением детерминирующих её развитие процессов, что актуализирует многоуровневые, открытые модели социокультурной среды, учитывающие нелинейную природу законов окружающего мира, глубокую

взаимосвязанность и взаимовлияние элементов рассматриваемых систем. Интенсивные антропоинновации, связанные с интеграцией «человек-машина», с развитием искусственного интеллекта, делают всё более актуальными динамические модели, базирующиеся на закономерностях человеческого обучения, восприятия, ориентированные на математический аппарат и информационные алгоритмы.

Заметим, что интеграция «человек-машина», развитие искусственного интеллекта – это во-многом опасная [1; 24], однако неизбежная тенденция, которая актуализирует адекватное реагирование педагогической теории. Важно отметить и то, что педагогические модели являются важным фактором развития самого искусственного интеллекта, в том числе в системе «человек-машина». Ведь способность к самообучению технических систем – это основной критерий искусственного интеллекта. Один из основных подходов к развитию искусственного интеллекта состоит в копировании «естественного» человеческого интеллекта, ориентирован на научные результаты проникновения в тайны человеческого мозга и сознания, соответствующие механизмы обучения и самообучения, восприятия окружающей действительности, понимания.

С природой человеческого мышления коррелирует задачный подход к обучению, рассматривающий человеческое мышление как непрерывный процесс возникновения и решения проблемных ситуаций [18, с. 14]. Способность к обучению и самообучению составляет базовую качественную характеристику человека, что, в частности, явилось методологической основой одного из направлений философской и педагогической антропологии (Г.С. Батищев, О.Ф. Больнов и др.). Учитывая всё вышесказанное не удивительно, что наиболее, на наш взгляд, интенсивное развитие задачного подхода сегодня происходит в направлении моделирования технических систем [15], в том числе на основе искусственного интеллекта по аналогии с функционированием естественного [4; 5; 23].

Вместе с тем, известные нам модели, фундирующиеся на задачном подходе, достаточно проблематичны для анализа базового для образования противоречия «антропоцентризм-социоцентризм», со-

творческой природы взаимодействия педагог-обучаемый на уровне их со-бытийного существования, таких педагогических явлений, как проектировочная деятельность педагога в контексте её детерминированности ограничениями содержания образования, временными и материальными ресурсами, методами и средствами обучения, всем антропологическим потенциалом обучаемого.

Результаты предлагаемого исследования призваны способствовать анализу очерченного круга вопросов в результате развития «классической» для теории обучения структурно-функциональной модели задачного подхода, его изменения в направлении двупланового представления педагогического воздействия на обучаемого, когда ключевое значение приобретает категория творчества (сотворчества, творческой направленности) с её возможностями преодолевать недостатки деятельностного подхода, которые, как известно, связаны со сложностью учитывания тех потенциальных возможностей человека, которые не только не опредмечиваются в рассматриваемый период времени, но могут никогда и не опредметиться в интересующем ракурсе его активности, тем не менее являются значимыми, хоть и весьма скрытыми детерминантами продуктивной деятельности индивида. Здесь уместна аналогия с категорией аттрактора в синергетических системах, которая объясняет «притягивающее» влияние определённых фазовых состояний системы на векторы её изменения, хотя природа отмеченного притяжения нередко принимается как данность.

Задачный подход как метод моделирования обучения

Динамическое моделирование в гуманитарных науках чаще всего носит весьма условный характер, представляя собой набор статических моделей, «привязанных» по времени к каким-то значимым для исследования этапам рассматриваемого процесса. К условно динамическому моделированию как раз и справедливо, на наш взгляд, отнести задачный подход. Учебно-познавательная задача, по мысли С.Л. Рубинштейна, – это модель проблемной ситуации, с которой, если проблема осознана, «начинается» мышление [18, с. 14]. Вся-

кий мыслительный акт учёный рассматривает в контексте решения задачи: в «процессе её решения объективное предметное содержание задачи опосредует и определяет мыслительный процесс» [19, с. 306]. В процессе решения задачи проявляется принцип единства сознания и деятельности, обоснованный в работах Л.С. Выготского [7], П.Я. Гальперина [9], А.Н. Леонтьева [14].

В результате от учебно-познавательной задачи в качестве элементарной составляющей процесса обучения несложно перейти к педагогической ситуации как элементарному акту обучения – «временному срезу» социокультурной образовательной среды в дискурсе методов, средств обучения, содержания образования, соотносимых с рассматриваемой учебно-познавательной задачей или их совокупностью. В такой педагогической ситуации можно выделить три взаимосвязанных отношения (и соответствующие деятельности): «обучаемый–педагог»; «обучаемый–учебно-познавательная задача»; «педагог–учебно-познавательная задача».

Задачный подход, базирующийся на выделении учебной задачи как «клеточки», элемента процесса обучения, стал классическим для дидактической науки (как и соответствующая схема – рис. 1). В качестве дидактической категории учебное задание охватывает педагогические средства, содержательную и целевую составляющие обучения [20, с. 19]. Схема модели рис. 1 обозначает основными структурными элементами процесса обучения учебное задание (УЗ) (с интегрированным в него содержанием образования (СО)), деятельность обучаемого (до), деятельность педагога (ДП).

Все связи между элементами обозначены пронумерованными стрелками. Стрелка 1 свидетельствует о том, что педагог предлагает обучаемому выполнить УЗ, в котором он опредметил содержание образования и известный ему спектр форм, методов и средств дидактики. Стрелка 2 указывает на то, что обучаемый «движется» навстречу УЗ, принимает его (принятие обозначено стрелкой 3). В результате выполнения учебного задания обучаемым происходит распредмечивание СО, и это обозначено стрелкой 4. Стрелка, соединяющая ДП и до, указывает на прямую и обратную связь между

деятельностью педагога и деятельностью обучаемого, характеризую взаимоотношения участников процесса обучения.

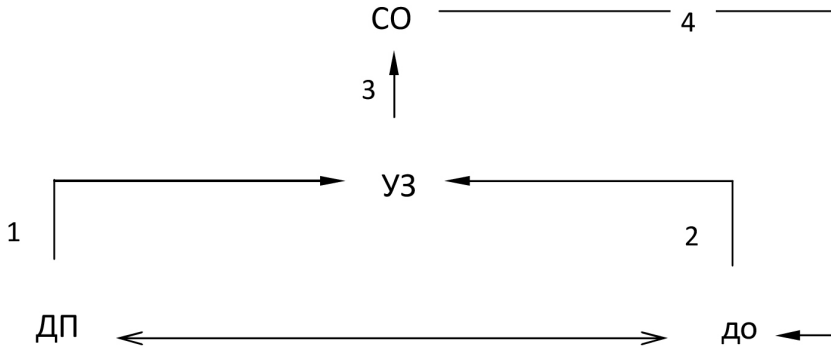
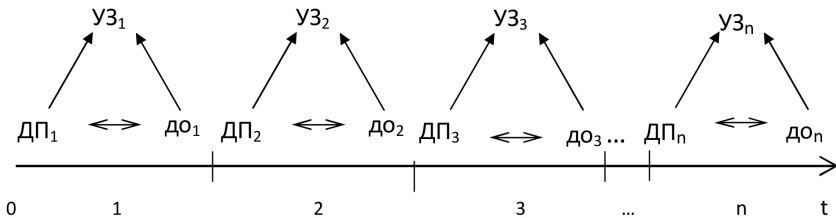


Рис. 1. Взаимодействие основных элементов процесса обучения

Процесс обучения складывается (рис. 2) из циклов взаимосвязанных деятельностей педагога и обучаемого [Там же, с. 125–135], где распределение (стрелки 3 и 4 рис. 1) подразумевается, но не показано.



t – время протекания процесса обучения;

1, 2, 3, ..., n – количество единиц (циклов, этапов) обучения;

$УЗ_1, УЗ_2, УЗ_3, \dots, УЗ_n$ – учебное задание в каждом цикле;

$ДП_1, ДП_2, ДП_3, \dots, ДП_n$ – деятельность педагога в каждом цикле;

$ДО_1, ДО_2, ДО_3, \dots, ДО_n$ – деятельность обучаемого в каждом цикле

Рис. 2. Взаимодействие основных элементов процесса обучения в динамике (исходная)

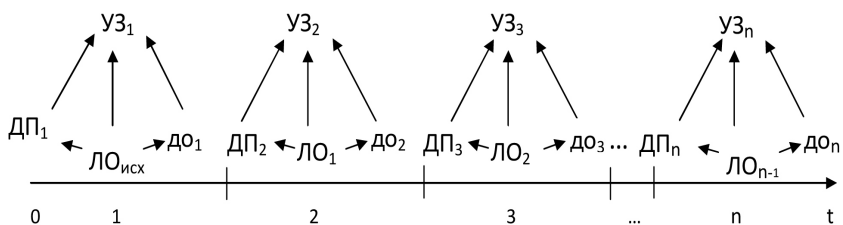
С точки зрения исследуемой модели задачного подхода, в «рамках соединения $ДП \rightarrow УЗ \leftarrow ДО$ » сложно говорить о сотворчестве педагога и обучаемого, так как сотворчество предполагает его направленность на один предмет, а учебная задача уже является продуктом

творчества педагога, обучаемому же она предлагается как предмет творческой деятельности» [11, с. 90]. Иными словами, модель задачного подхода (рис. 1) не очень удобна для анализа дидактического контекста педагогической ситуации как продукта сотворчества субъектов образовательной деятельности в процессе обучения, а также соответствующих детерминант взаимосвязанных изменений их личностно-профессиональных качеств. То же самое справедливо и в отношении анализа «открытых задач», то есть задач, решение которых является для педагога и обучаемого предметом совместного поиска.

Результаты и обсуждение

Авторская схема задачного подхода

Нами предлагается модернизировать классическое описание (рис. 1, рис. 2) в результате рассмотрения в каждый момент времени (0; 1; 2; 3...n) личностного жизненного опыта педагога и обучаемого (ЛО) (рис. 3).



t – время протекания (развёртывания) процесса обучения;

1, 2, 3, ..., n – количество моментов (единиц, циклов, этапов) развёртывания обучения;

$УЗ_1, УЗ_2, УЗ_3, \dots, УЗ_n$ – учебное задание в каждом цикле;

$ДП_1, ДП_2, \dots, ДП_n$ – деятельность педагога в отдельный момент развёртывания процесса обучения;

$ДО_1, ДО_2, \dots, ДО_n$ – деятельность обучаемого в отдельный момент развёртывания процесса обучения;

$ЛО_1, ЛО_2, \dots, ЛО_{n-1}$ – личностный жизненный опыт педагога и обучаемого в отдельный момент развёртывания процесса обучения (в отдельной педагогической ситуации);

$ЛО_{исх}$ – исходный личностный жизненный опыт педагога и обучаемого в начальном цикле процесса обучения

Рис. 3. Схема взаимодействия основных элементов процесса обучения в динамике (предлагаемая)

Методология такого нововведения базируется на понимании диалектической взаимосвязи, неразделимости процессов опредмечивания-распредмечивания.

Соответствующие закономерности описываются следующим образом: «Раскрытие предмета для субъекта, “распредмечивание”, обнаруживается в практике в проникновении субъективной деятельности в объект, в “опредмечивании”. Проникновение в объект, переход из формы деятельности в форму бытия есть в то же время раскрытие предмета. Переход субъективной деятельности в бытие (опредмечивание) и раскрытие объекта субъекту (распредмечивание) представляют единый процесс, процесс практики, предметной деятельности. “Опредмечивание” нужно понимать как “распредмечивание”, оба процесса находятся в единстве друг с другом» [2, с. 19]. Важным для моделирования процесса обучения является понимание того, что «воплощение деятельности всегда происходит одновременно с опредмечиванием её в структуре самих же сущностных сил субъекта, когда последний преобразует самого себя» [Там же]. В результате опредмечивание «становится процессом самовоплощения человека как субстанциальной культурно-творческой силы, созидания им предметного мира своей культуры, в котором он утверждает свою субъективность тем, что обретает объективную действительность самого себя как субъекта» [Там же, с. 222].

В контексте значимого для реализации гуманистичного образования принципа субъект-субъектных отношений заметим, что «деятельность – в отличие от объектно-вещной активности как своей превратной формы – начинается не с вещи, а с других субъектов, и столь же непременно завершается не в вещи самой по себе, а в судьбах других субъектов, которым адресуется она также и своим опредмеченным бытием. Другими словами, ...деятельность в её сущностных силах междусубъектна» [Там же, с. 27].

Учитывая сказанное, справедлива следующая интерпретация задачного подхода: опредмечиваясь в учебном задании (ДП→УЗ) и соответствующей педагогической ситуации, педагог одновременно распредмечивает педагогическую ситуацию, уже обогащённую при-

сутствием обучаемого, его преобразующим участием. Обучаемый опредмечивает в учебном задании (УЗ←до) субъективную деятельность, распредмечивая при этом содержание образования и педагогическую ситуацию в целом – результат педагогического сотворчества участников образовательной деятельности. При этом в отношении воплощённого в УЗ содержания образования имеет место превалирование, с одной стороны (педагога), опредмечивания, а с другой (обучаемого) – распредмечивания. Указанное превалирование опредмечивания у педагога и распредмечивания у обучаемого отражает специфику процесса обучения, специфику деятельности педагога. Указанное «превалирующее» описание процесса обучения не подходит при рассмотрении «открытых задач», которые, хоть и не могут быть определяющими в процессе обучения (как правило из-за дефицита учебного времени), но всё-таки исключительно важны для поискового усвоения области знания, развития креативных способностей обучаемого, реализации проектно-ориентированного обучения [21, с. 137]. Акценты на превалировании не всегда уместны и при исследовании педагогических событий (т.е. значительных, значимых, знаковых педагогических эпизодов), так как они могут явиться таковыми не только для обучаемого, но и для педагога, побуждая последнего к существенным личностно-профессиональным изменениям.

В отдельных комментариях нуждаются динамические характеристики ДП, до, УЗ, ЛО (рис. 3), которые связаны с их цифровыми обозначениями. ЛО претерпевает существенные изменения за счёт распредмеченного обучаемым УЗ предыдущей единицы (цикла, этапа) обучения, а также опыта опредмечивания педагогом в том же УЗ содержания образования, форм, методов и средств дидактики. Отмеченные результаты опредмечивания-распредмечивания предыдущего по отношению к рассматриваемому периоду времени УЗ как раз и учитываются в номерных обозначениях $ЛО_1$, $ЛО_2$, $ЛО_{n-1}$: номерные обозначения ЛО соответствуют номерному обозначению УЗ предыдущей единицы (цикла, этапа) обучения.

Таким образом, в схему взаимодействия основных элементов процесса обучения (рис. 2) нами предложено внести дополнение в сое-

динение ДП $\leftrightarrow$ до. Полученное в результате соединения ДП $\leftarrow$ ЛО $\rightarrow$ до иллюстрирует суть процесса сотворчества как субъект-субъектных отношений педагога и обучаемого, как со-бытийного феномена. В этом случае и основная категория задачного подхода – задача (УЗ) – расширяет методологические возможности гармоничного воплощения в себе всех ипостасей образования (обучение, воспитание и развитие), что, в частности, определяет дальнейшие перспективы их синергетического описания [12].

Принцип двупланового управления при моделировании процесса обучения

Модифицированный задачный подход в связи с интеграцией звена «ЛО» в классическую (исходную) схему модели (рис. 2) релевантен со-бытийному плану взаимодействия педагога и обучаемого, который позволяет рассматривать субъект-субъектные отношения в таких проявлениях, которые выходят за временные рамки текущей педагогической ситуации, детерминированы «диалектической взаимосвязанностью процессов “опредмечивание-распредмечивание”, личностным жизненным опытом педагога и обучаемого, всем со-бытийным спектром истории их взаимодействия.

Учитывая раскрытые особенности модифицированного задачного подхода и опираясь на отдельные исследования [11; 13], нами предлагается концептуальный принцип осуществляемого педагогом проектировочного целеполагания: «в процессе обучения должно сохраняться выраженное влияние на обучаемого первого плана педагогического воздействия, представленного в двуплановом виде» [11, с. 92; 13, с. 111].

«Первый план составляет деятельность педагога по предоставлению обучаемому учебного задания, выполнение которого способствует появлению творческой направленности личности, приятию обучаемым оказываемого образовательного воздействия.

Второй план составляет деятельность педагога по предоставлению обучаемому учебного задания, выполнение которого нацелено на достижение обучаемым целей образования» [11, с. 93; 13, с. 111].

Концептуальный принцип осуществляемого педагогом проективного целеполагания назван нами принципом двухпланового управления учебно-познавательной деятельностью обучаемого.

Термин «направленность личности» впервые ввёл в отечественный понятийно-терминологический аппарат С.Л. Рубинштейн. Направленность «проявляется в мотивационно-ценностной ориентации на самовыражение, на достижение новых знаний, умений, потребности в саморазвитии, самообразовании» [19]. Творческая направленность личности рядом учёных (Д.Б. Богоявленская [3], Н.И. Рейнвальд [17] и др.) принимается как интегрирующее качество личности. В соответствии с позицией Н.Ю. Посталюк категория творческой направленности личности акцентирует исследовательское внимание на мотивационной структуре личности, её динамических практико-познавательных характеристиках [16, с. 60–61]. Для отмеченной мотивационной структуры характерны «устойчиво доминирующие мотивы поведения и деятельности, которые в самом общем случае могут носить созидательно-творческий, потребительский и разрушительный характер» [Там же].

В случае коллективной образовательной деятельности одним из критериев созидательно-творческой направленности личности является «степень учёта интересов других людей» [Там же], что свидетельствует и о гуманистичности образовательной среды, в частности о нивелировании факторов, способствующих тревожности, конфликтам, социальным фрустрациям.

Принимая во внимание актуализированные особенности творческой направленности личности, прокомментируем принцип двухпланового управления учебно-познавательной деятельностью обучаемого.

В рассматриваемый момент времени в учебном задании может претворяться только один из планов. «Второй план совпадает с первым, если достижение целей обучения одновременно способствует решению задачи первого плана – появлению максимально продуктивной и конструктивной творческой направленности личности» [11, с. 94; 13, с. 112].

Задания, предлагаемые педагогом и соответствующие первому плану педагогического воздействия, могут преследовать цели, «не

связанные с содержанием обучения, не носить конкретно-ситуативный характер, например нацеливаясь на обеспечение заинтересованности обучаемого педагогической ситуацией в её широком бытийном контексте, на создание созидательного настроения, непринуждённой обстановки, творческой атмосферы на занятии» [11; 13].

Результативность педагога проще всего и, как следствие, чаще всего оценивается в аспекте успеваемости обучаемого, то есть в контексте целей второго плана педагогического воздействия. Мы, конечно же, не сторонники такого подхода как доминирующего.

Репродуктивная сторона процесса обучения не менее важна, чем креативная, при условии их гармоничного сочетания в контексте целей образования. Репродуктивная сторона обучения (доминирование повторения, тренировки, действий по образцу для появления прочного навыка и пр.) нередко существенно понижает познавательную активность обучаемого. «В ходе повторения, тренировок первый план педагогического воздействия в рассматриваемый отрезок протекания процесса обучения будет отсутствовать. Если ранее первому плану педагогического воздействия не уделялось внимания, то непосредственное исполнение заданий негативно повлияет на эффективность процесса обучения, его гуманистичность» [11, с. 94; 13, с. 113].

Высокая познавательную активность обучаемого при реализации репродуктивных методов обучения в логике двухпланового описания педагогического воздействия возможна, если достижение целей второго плана будет осуществляться в контексте творческой атмосферы на занятии, не сиюминутной заинтересованности обучаемого педагогической ситуацией, а заинтересованности, имеющей устойчивый характер. Иными словами, речь идёт о результативном достижении целей первого плана педагогического воздействия на протяжении всего процесса обучения. Ведь на состояние обучаемого, его деятельность в данный период времени оказывает влияние всё предыдущее взаимодействие с педагогом, что находит отражение в характере направленности личности, которой присущ продолжительный жизненный цикл [11; 13]. Соединение ДП←ЛО→до отражает раскрытые смыслы (рис. 3).

Подчеркнём, что второй план может совпадать с первым планом, непосредственно способствуя творческой направленности личности. Это происходит в том случае, когда достижение целей обучения активизирует высокоинтеллектуальные, поисковые познавательные усилия, благоприятствует не сиюминутной заинтересованности педагогической ситуацией, а заинтересованности, сохраняющейся длительное время, что удовлетворяет принципам гуманности, не-насилия [11; 13].

Обучаемый может не понимать образовательных целей. Отмеченную особенность реализации образования отмечал Г.К. Лозанов, предложивший принцип двухплановости задания. А.А. Востриков следующим образом обобщает принцип Г.К. Лозанова: «На первом плане творческого задания всегда располагаются те действия, которые кажутся учащемуся главными в творческом задании. На втором плане располагаются те действия, которые являются главными для учителя и незаметны для учащихся» [6, с. 244].

Педагог, на наш взгляд, практически всегда может раскрывать механизмы собственного педагогического воздействия, особенно в высшей школе. Как отмечалось ранее, одно из направлений философской и педагогической антропологии (Г.С. Батищев, О.Ф. Больнов и др.) способность к обучению и самообучению рассматривает в качестве базовой отличительной характеристики человека. Поэтому формирование педагогической компетентности справедливо рассматривать как ключевую задачу становления личности на протяжении всей её жизни. Таким образом, обосновываемый нами принцип двухпланового управления учебно-познавательной деятельностью обучаемого рассматривает более общую ситуацию, чем подход Г.К. Лозанова.

Эффективность системы Г.К. Лозанова во многом обусловлена тем, что для обеспечения первого плана выдвигается принцип радости и ненапряжённости в учебном процессе, поскольку, по его мнению, резервные возможности психики человека только тогда высвобождаются и могут быть задействованы в учебном процессе, когда обучаемый свободно и радостно участвует в обучении [6].

Реализация «принципа радости и ненапряжённости» (Г.К. Лозанов) в учебной деятельности «предполагает исключение из учебного процесса факторов, способных вызвать тревогу, переживание комплекса неполноценности, свою несостоятельность как ученика и другие проявления фрустрации» [11, с. 96; 13, с. 114]. Это очень важный, хоть и сложный для претворения в практику принцип. Ведь направляющее влияние педагога на познавательную активность обучаемого регламентировано временными рамками, ограничено материально-техническими и иными сдерживающими факторами педагогических условий; часто имеют место не самые конструктивные мотивационные ориентиры обучаемых, не всегда удовлетворительные психосоматические состояния субъектов образовательной деятельности.

Кроме того, принцип «радости и ненапряжённости» сомнителен при чрезмерной его абсолютизации. Признаки «напряжённости», насилия над человеком скрывается в социоцентрической модели образования, которая является неотъемлемой стороной образования как государственной институции [22]. Признаки некоего насилия человека над собой неизбежно сопровождают любую его самоорганизующую деятельность, так как она практически всегда, особенно на протяжённом временном этапе, предполагает существенные волевые усилия человека по самопобуждению к выполнению каких-то отдельных видов деятельности. Образовательные условия для соответствующего развития волевых качеств индивида, его самоорганизующей компетентности исключительно важны. Конечно, значимость таких условий не оправдывает отсутствие совершенствования педагогом своих способностей активизировать познавательный интерес обучаемого за счёт преподаваемого учебного предмета и доступных педагогических средств и технологий.

Следовательно, стремление исключительно к радостному состоянию, ненапряжённости, ненасилию, полному отсутствию фрустрационных факторов не отражает сложность задач образования, которая соизмерима с феноменом существования самого человека, его событийным, сотворческим взаимодействием с окружающим миром.

Со-бытийному отношению к процессу обучения релевантны категории педагогического общения, творчества и сотворчества. Широко понимаемое общение, сотворчество [2] позволяют преодолеть ограничения текущей педагогической ситуации, или, напротив, рассматривать педагогическую ситуацию тогда, когда педагог вживую не взаимодействует с обучаемым, однако сохраняются надситуативные эффекты их взаимовлияния. Такое рассмотрение тесно связано с авторитетом педагога, и как Человека, и как профессионала. На уровне указанных показателей процесса образования его фундаментальное противоречие (в виде антиномического противоречия «социоцентризм-антропоцентризм») снимается в той степени, в которой достигаются гуманность, ненасилие влияния на обучаемого со стороны педагога. Соответствующие признаки – это характеристики творческого образовательного процесса: эмоционально-позитивная направленность познавательной активности обучаемого, его высокая заинтересованность педагогической ситуацией на относительно продолжительном временном участке её рассмотрения. При этом отмеченные эмоционально-позитивная направленность и высокая заинтересованность не исключают в некие конкретные периоды развёртывания педагогического процесса необходимости от обучаемого усилий над собой, преодоления лени, апатии, отторжения учебной деятельности (признаки насилия над собой, понуждения себя, самопонуждения).

Применение дистанционных технологий обучения принципиально ничего не меняет в предложенной характеристике, даже если обучаемый никогда не видел обучающего. Ведь дистанционные технологии, любой знаниевый продукт имплицитно сохраняют личностный след их создателей.

Антиномичность противоречия «социоцентризм-антропоцентризм» исключает существование социоцентрической или антропоцентрической концепции в «чистом» виде. Образование в государстве всегда стремится к социоцентричности, так как его существование обуславливается лояльностью к нему граждан, их профессиональной самореализацией во благо его процветания, гражданско-патриотической идеологией.

Поэтому представим цитату из работы С.Л. Рубинштейна, которая призвана играть гармонизирующую роль по отношению к социоцентрической стороне образования: «основным нарушением этической, нравственной жизни применительно к человеку в условиях общества является использование его в качестве средства для достижения какой-либо цели» [19, с. 375].

Фундаментальное решение противоречия «антропоцентризм-социоцентризм» находится в плоскости глубочайших онтологических проблем (множественность траектории развития человека, судьба, предопределённость, свободоспособность, социокультурная обусловленность). Так, раскрывая вопросы развития детей, Л.С. Выготский исходил из того, что «в каждом из них заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят своё осуществление... Мир вливается в человека... тысячью зовов... ничтожная их часть осуществляется...» [8, с. 313–314].

Таким образом, не претендуя на решение фундаментального противоречия «антропоцентризм-социоцентризм», на процессуальном плане образовательной деятельности предложено исходить из гуманистичности её осуществления, а именно заинтересованности обучаемого педагогической ситуацией, его удовлетворённости образовательной средой, комфортности пребывания в ней. «Отсутствие «конфликта» антропоцентрических (первый план) и социоцентрических (второй план) целей возможно при наличии в педагогическом воздействии выраженного первого плана» [11; 13]. Иными словами, гармонизация фундаментального противоречия ставится в зависимость от успешности совмещения первого и второго планов в результате оказываемого педагогического воздействия [11; 13].

Выявленную зависимость справедливо рассматривать в качестве механизма и показателя успешности сотворчества участников образовательного процесса на со-бытийном уровне их взаимодействия, а если обратиться к характеристикам педагога – в качестве показателей гуманистичности его деятельности.

Предлагаемое нами направление развития задачного подхода тесно связано со средовой дидактикой. А.И. Уман, описывая сре-

довую дидактику, раскрывает её в качестве одного из направлений дидактики, фокусирующемся на комплексе средств обучения [20].

Наша позиция состоит в том, что средовая дидактика в результате «антропологизации дидактики» [Там же] выходит на принципиально новый уровень развития, который характеризуется сопоставлением категории *дидактическая среда* с микроуровнем социокультурной среды, то есть с социокультурной образовательной средой учебного заведения. При этом макроуровень социокультурной среды в её синергетическом описании соотносится с российским обществом, а мегауровень – с социокультурной реальностью мирового сообщества [10, с. 70–83].

Учитывая сказанное, процесс обучения как средообразование в схематическом виде представляет собой охватываемые исследовательским вниманием соединения $ДП \leftarrow ЛО \rightarrow до$. Конструкции $ДП_1 \leftarrow ЛО_{исх} \rightarrow до_1$, $ДП_2 \leftarrow ЛО_1 \rightarrow до_2$, ... $ДП_n \leftarrow ЛО_{n-1} \rightarrow до_n$ описывают средовые образования, составляющие в своей совокупности весь процесс обучения. При этом категория ЛО охватывает содержание образования, комплекс средств обучения, характеристики, факторы учебной деятельности обучаемого ($\rightarrow до_n$), а также характеристики, факторы деятельности педагога ($ДП_n \leftarrow$).

Развитие обоснованной модели процесса обучения в дискурсе средовой дидактики, синергетики с её многоуровневостью, открытостью, взаимопроницаемостью элементов системы, влиянием аттракторов, бифуркаций и флуктуаций составляет перспективы настоящего исследования.

Заключение

Представленное исследование посвящено разработке двухплановой модели сотворческого процесса обучения, в связи с чем:

1. Обоснована категория «личностный жизненный опыт педагога и обучаемого»; одноимённая составляющая интегрирована в задачный подход, отражая бытийную сторону взаимодействия педагога и обучаемого, надситуативные планы их со-бытия.

2. Функционирование авторской задачной модели процесса обучения раскрыто в его детерминированности реализацией принципа

двупланового управления учебно-познавательной деятельностью обучаемого.

3. Обосновано, что рассматриваемый принцип на концептуальном плане определяет целеполагание педагога при проектировании и реализации педагогического воздействия исходя из соблюдения принципов гуманности, ненасилия. Соответствующие признаки – это эмоционально-позитивная, заинтересованная познавательная направленность обучаемого по отношению к педагогической ситуации в дискурсе всей истории взаимодействия педагога и обучаемого, их жизненного опыта, явлений персонификации, когда диалогичная направленность сознания обучаемого обусловлена влиянием авторитета обучающего.

4. Аргументировано, что гуманистичное претворение образовательного влияния педагога на обучаемого зависит от выраженности в образовательном процессе первого плана педагогического воздействия, представленного в двуплановом виде. Отмеченная выраженность проявляется в заинтересованном созидательном познавательном отношении обучаемого к окружающей действительности, иных показателях творческой направленности личности, удовлетворённости, ощущениях комфортности, защищённости.

Список литературы

1. Авдеева, Е. А., & Кочетков, М. В. (2022). Человекоориентированный смысловой дискурс в теории и практике образования. *Философия образования*, 22(1), 34–41. <https://doi.org/10.15372/PHE20220106>
2. Батищев, Г. С. (2015). *Избранные произведения* (под общ. ред. З. К. Шаукеновой). Алматы: Ин-т философии, политологии и религиоведения КН МОН РК. 880 с.
3. Богоявленская, Д. Б. (1981). *Пути к творчеству*. Москва: Знание. 96 с.
4. Витяев, Е. Е., Гончаров, С. С., & Свириденко, Д. И. (2020). О задачном подходе в искусственном интеллекте и когнитивных науках. *Сибирский философский журнал*, 18(2), 5–29. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2020-18-2-5-29>

5. Витяев, Е. Е., Гончаров, С. С., & Свириденко, Д. И. (2019). О задачном подходе в искусственном интеллекте. *Сибирский философский журнал*, 17(2), 5–25. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2019-17-4-5-25>
6. Востриков, А. А. (1999). *Теория, технология и методика продуктивной педагогики в начальной школе*. Томск: Изд-во Том. ун-та. 341 с.
7. Выготский, Л. С. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет». 304 с.
8. Выготский, Л. С. (1968). *Психология искусства* (под общ. ред. И. В. Иванова). Москва: Искусство. 576 с.
9. Гальперин, П. Я. (2008). *Психология как объективная наука (Избранные психологические труды)* (3-е изд., перераб. и доп.). Москва: МПСИ. 480 с.
10. Инновационные процессы в науке и образовании: монография (под общ. ред. Г. Ю. Гуляева). (2018). Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 304 с.
11. Кочетков, М. В. (2008). *Профессиональное развитие преподавателя в сотворчестве со студентами в вузе: монография*. Красноярск: Изд-во СибЮИ МВД России. 248 с.
12. Кочетков, М. В. (2017). Тринитарно-синергетические основания развития теории обучения и воспитания. *Педагогика и психология образования*, (1), 12–20. URL: <http://pp-obr.ru/en/archives/pedagogy-and-psychology-of-education-2017-1/>
13. Кочетков, М. В. (2013). *Целостное профессиональное саморазвитие преподавателя в сотворческой педагогической деятельности: монография*. Красноярск: СибГТУ. 288 с.
14. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат. 304 с.
15. Нечаев, В. В. (2023). Задачная технология моделирования систем: деятельностный подход. В сборнике: *Имитационное моделирование. Теория и практика* (с. 155–173). Казань: Изд-во АН РТ. URL: <http://simulation.su/uploads/files/default/immod-2023-155-173.pdf>
16. Посталюк, Н. Ю. (1993). *Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов* (дис. доктора педагогических наук). Казань. 362 с.

17. Рейнвальд, Н. И. (1987). *Психология личности*. Москва: Изд-во Российского университета дружбы народов. 200 с.
18. Рубинштейн, С. Л. (1958). *О мышлении и путях его исследования*. Москва: АН СССР. 148 с.
19. Рубинштейн, С. Л. (1946). *Основы общей психологии* (2-е изд., доп.). Москва: Учпедгиз. 704 с.
20. Уман, А. И. (1997). *Технологический подход к обучению: Теоретические основы*. Москва-Орёл. 205 с.
21. Хамидулин, В. С. (2020). Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе. *Высшее образование в России*, 29(1), 135–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>
22. Gan, Y., & Jie, B. (2022). Research on optimization of student management evaluation system under the background of big data. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 2917450. <https://doi.org/10.1155/2022/2917450>
23. Gilyazova, O. S., Zamoshchansky, I. I., & Zamoshchanskaya, A. N. (2022). Propósitos humanísticos y utilitarios de la educación superior en el contexto del enfoque de competencia: presentación del problema. *Apuntes Universitarios*, 12(4), 197–219. <https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1242>
24. Kochetkov, M. V., & Avdeeva, E. A. (2021). Humanitarian reversing higher education in the Russian Federation in light of the transhumanist challenges. *Philosophical Forum*, 52(2), 1–12. <https://doi.org/10.1111/phil.12288>

References

1. Avdeyeva, E. A., & Kochetkov, M. V. (2022). Person-oriented meaningful discourse in the theory and practice of education. *Philosophy of Education*, 22(1), 34–41. <https://doi.org/10.15372/PHE20220106>
2. Batischev, G. S. (2015). *Selected works* (edited by Z. K. Shauchenova). Almaty: Institute of Philosophy, Political Science and Religious Studies of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. 880 p.
3. Bogoyavlenskaya, D. B. (1981). *Paths to creativity*. Moscow: Knowledge. 96 p.

4. Vityaev, E. E., Goncharov, S. S., & Sviridenko, D. I. (2020). On task-based approach in artificial intelligence and cognitive sciences. *Siberian Philosophical Journal*, 18(2), 5–29. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2020-18-2-5-29>
5. Vityaev, E. E., Goncharov, S. S., & Sviridenko, D. I. (2019). On task-based approach in artificial intelligence. *Siberian Philosophical Journal*, 17(2), 5–25. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2019-17-4-5-25>
6. Vostrikov, A. A. (1999). *Theory, technology and methodology of productive pedagogy in elementary school*. Tomsk: Publishing House of Tomsk University. 341 p.
7. Vygotsky, L. S. (2001). *Lectures on pedology*. Izhevsk: Publishing house of Udmurt University. 304 p.
8. Vygotsky, L. S. (1968). *Psychology of art* (edited by I. V. Ivanov). Moscow: Art. 576 p.
9. Galperin, P. Y. (2008). *Psychology as objective science: Selected psychological works* (3rd edition, revised and expanded). Moscow: MPSI. 480 p.
10. Innovative Processes in Science and Education: Monograph (edited by G. Yu. Gulyaev). (2018). Penza: MCS NS «Science and Enlightenment». 304 p.
11. Kochetkov, M. V. (2008). Professional development of teachers in co-creation with students in higher education institutions: Monograph. Krasnoyarsk: Publishing House of Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 248 p.
12. Kochetkov, M. V. (2017). Trinitarno-synergistic foundations of teaching and education theory development. *Education and Psychology*, (1), 12–20. Available at: <http://pp-obr.ru/en/archives/pedagogy-and-psychology-of-education-2017-1/>
13. Kochetkov, M. V. (2013). Integral professional self-development of teacher in creative pedagogical activity: Monograph. Krasnoyarsk: SibGTU. 288 p.
14. Leontiev, A. N. (1975). Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat. 304 p.
15. Nechaev, V. V. (2023). Task technology for system modeling: Activity-based approach. In *Simulation Modeling: Theory and Practice* (pp.

- 155–173). Kazan: Publishing House of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. Available at: <http://simulation.su/uploads/files/default/immod-2023-155-173.pdf>
16. Postaluk, N. Yu. (1993). Didactic system for the development of student's creative style of activity (Doctoral dissertation). Kazan. 362 p.
17. Reinwald, N. I. (1987). *Personality psychology*. Moscow: Publishing house of Russian People's Friendship University. 200 p.
18. Rubinstein, S. L. (1958). On thinking and paths of its exploration. Moscow: USSR Academy of Sciences. 148 p.
19. Rubinstein, S. L. (1946). *Foundations of general psychology* (2nd edition, extended). Moscow: Uchpedgiz. 704 p.
20. Uman, A. I. (1997). Technological approach to education: Theoretical foundations. Moscow-Orel. 205 p.
21. Khamidulin, V. S. (2020). Modernization of project-oriented learning model in university. *Higher Education in Russia*, 29(1), 135–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>
22. Gan, Y., & Jie, B. (2022). Research on optimization of student management evaluation system under the background of big data. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 2917450. <https://doi.org/10.1155/2022/2917450>
23. Gilyazova, O. S., Zamoshchansky, I. I., & Zamoshchanskaya, A. N. (2022). Propósitos humanísticos y utilitarios de la educación superior en el contexto del enfoque de competencia: presentación del problema. *Apuntes Universitarios*, 12(4), 197–219. <https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1242>
24. Kochetkov, M. V., & Avdeeva, E. A. (2021). Humanitarian reversing higher education in the Russian Federation in light of the transhumanist challenges. *Philosophical Forum*, 52(2), 1–12. <https://doi.org/10.1111/phil.12288>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Кочетков Максим Владимирович, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры электроэнергетики и автоматики
Заполярный государственный университет им. Н.М. Федорова

*ул. 50 лет Октября, 7, г. Норильск, 663310, Российская Фе-
дерация*

m-kochetkov@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Maksim V. Kochetkov, PhD in Technology, Associate Professor, As-
sociate Professor of Electric Power and Automation Department
Fedorovsky Polar State University

7, 50 let Oktyabrya Str., Norilsk, 663310, Russian Federation

m-kochetkov@yandex.ru

SPIN-code: 8377-3652

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6000>

ResearcherID: P-6453-2018

Scopus Author ID: 57213873871

*ResearchGate: [https://www.researchgate.net/profile/Maksim-Ko-
chetkov](https://www.researchgate.net/profile/Maksim-Kochetkov)*

Поступила 07.08.2024

После рецензирования 24.09.2024

Принята 26.09.2024

Received 07.08.2024

Revised 24.09.2024

Accepted 26.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-669

EDN: RCNZDA

УДК 378.4/ 372.881.111.1



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ДОСТИЖЕНИЕ ОБЪЕКТИВНОСТИ ПРИ ПРОВЕРКЕ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ

О.М. Кочкина

Аннотация

Обоснование. Проблема достижения объективности при оценивании работ учащихся постоянно обсуждается в педагогическом сообществе. Очевидно, что на первом плане всегда стоит вопрос квалификации преподавателя. Однако научный интерес вызывают и различные объективные и субъективные факторы, которые могут побудить преподавателя снизить или же повысить оценку.

Цель. Целью данного исследования является выявление подобных факторов, влияющих на объективность оценивания, и определение степени их влияния на преподавателя.

Материалы и методы. Основным стимулом к написанию данной статьи являлась книга Д. Канемана и соавторов, в которой анализировались факторы шума в различных областях деятельности. Теоретическую основу исследования составляет обзор существующих критериальных систем по иностранным языкам и научной литературы по теме, практическую основу представляют результаты анкетирования, разработанного автором данной статьи.

Результаты. И анализ литературы, и опрос преподавателей показали, что основными факторами, определяющими объективность, являются компетентность преподавателя и наличие четких критериев оценивания; тем не менее, были определены и внешние факторы, влияющие на объективность и плохо поддающиеся устранению. Существующие практики аудита в образовательной деятельности сложны в исполнении и накладывают дополнительную нагрузку на преподавателя, одновре-

менно снижая роль индивидуального подхода, особенно важного при преподавании таких гуманитарных дисциплин, как иностранные языки.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков; профессиональная квалификация; объективность оценивания; проверка письменных работ; критерии оценивания; внешние факторы

Для цитирования. Кочкина, О. М. (2025). Достижение объективности при проверке письменных работ студентов. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 260–283. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-669>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

ACHIEVING OBJECTIVITY WHILE CHECKING STUDENTS' WRITTEN ASSIGNMENTS

O.M. Kochkina

Abstract

Background. The problem of achieving objectivity while grading students' papers is constantly under discussion in the pedagogical community. In this respect the issue of teachers' qualification is sure to come to the foreground. However, scientific interest may arise in studying other, both subjective and objective, factors that could induce the teacher to downgrade, as well as upgrade the student's mark.

Purpose. This study aims to reveal such factors that affect objectivity of grading and determine the degree of their impact on the teacher.

Materials and methods. The impetus for this article was the book "Noise. A Flaw in Human Judgement" by D. Kahneman and co-authors, where they analyse noise factors in various areas of human activities. The theoretical basis of the research is the review of accepted systems of evaluation criteria and scientific papers on the topic; the practical part presents the results of the survey designed by the author.

Results. Both the literary review and the poll reveal that the main factors contributing to objectivity in evaluating students' progress are teachers'

competence and lucid and concise grading criteria; nevertheless, objectivity may be impaired by a number of external factors that are difficult to remove. The existing education audit practices are complicated and overburden the teacher while diminishing the role of individual approach, which is vital in teaching foreign languages.

Keywords: foreign language teaching; professional competence; evaluation objectivity; grading written works; evaluation criteria

For citation. Kochkina, O. M. (2025). Achieving objectivity while checking students' written assignments. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 260–283. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-669>

Введение

Проверка знаний, усвоенных обучающимися, с последующим вынесением оценки традиционно является неотъемлемой и очень важной частью учебного процесса. Для преподавателя оценивание работы своих учеников во многом является и оцениванием своей работы: удалось ли понятно объяснить материал и помочь усвоить его в такой мере, чтобы они могли свободно пользоваться полученными знаниями и успешно применять их. Для студентов объективность оценки также очень важна, поскольку она отражает и оценку преподавателем затраченных ими усилий, и отношение преподавателя к ним как основным участникам учебного процесса. Разработке системы критериев для достижения объективности при проверке знаний уделяется огромное внимание. Создана и постоянно совершенствуется компетентностная система, описывающая более общие знания, умения и навыки, которыми обучающиеся должны овладеть по окончании определенного этапа обучения [13]. Разрабатываются модели конструирования оценочных средств для осуществления качественного оценивания сформированности компетенций учащихся [4]. В педагогической среде широко обсуждаются различные способы оценивания знаний студентов, которые одновременно обеспечат объективность оценки и позволят обучающимся сохранить мотивацию к учебе [2; 10].

Кроме того, каждое предметное методическое объединение среднего или высшего учебного заведения разрабатывает собственные

критерии оценивания, заточенные под определенные направления или цели обучения. Например, в университете МГИМО, в котором работает автор данной статьи, разработана система собственных образовательных стандартов, лежащих в основе всех рабочих программ [15]. В дополнение к ней каждая кафедра иностранных языков имеет собственную систему критериев оценки всех видов деятельности, отвечающую целям обучения и конкретным задачам на каждом этапе [14].

Очевидно, что существование единых критериев оценивания невозможно, даже по определенному виду деятельности, ввиду разнообразия типов задач и целей для каждого конкретного этапа и уровня обучения. Тем не менее, как правило, имеется общая основа, которая является своего рода эталоном для сопоставления разных критериальных систем и их согласования друг с другом. В преподавании иностранных языков принято использовать систему дескрипторов CEFR [12], разработанную Европейским советом и обновленную и дополненную при участии университетов разных стран, включая Россию. Представленная в документе категоризация видов оценивания представляется ценным ресурсом для преподавателей при выборе соответствующего подхода при проверке различных типов заданий в тестируемом виде речевой деятельности. Не забыт и такой элемент современного подхода к обучению, как индивидуализация – возможность субъективной оценки успеваемости, основанной на мнении преподавателя о прогрессе обучающегося, когда преподаватель руководствуется собственным опытом и сформировавшимися профессиональными навыками, а не только установленными критериями ('impression judgement') [12, с. 41-46].

Достижению объективности оценивания посвящено много работ как зарубежных, так и отечественных педагогов. Очевидно, что объективная аттестация учитывает два основных показателя: знания и умение применить их на практике. Также важным условием является профессионализм преподавателя, владеющего соответствующими критериями оценивания и применяющего их в соответствии с типами заданий. Ожидается, что преподаватели должны соизмерять

свои, нередко субъективные, оценки, с имеющимися критериями и выносить суждение о качестве работы строго в соответствии с имеющимися дескрипторами [17]. Тем не менее достичь абсолютной объективности невозможно, особенно при проверке письменных работ, ввиду целого ряда факторов. Преподаватели могут вкладывать различное содержание в понятия знаний и умений студента [9], учитывая их общий уровень успеваемости, общепедагогические принципы, прогресс студента в рамках изучаемого аспекта и т.п. К тому же преподаватель имеет определенную свободу в выборе критериев оценивания. Отмечается, что при изучении гуманитарных дисциплин очень часто оперируют абстрактными понятиями и приводят оценочные суждения, что позволяет давать различные интерпретации и, следовательно, повышает субъективность оценки [11]. Если тема письменного задания вызывает сильный эмоциональный отклик и у преподавателя, то в таком случае трудно беспристрастно оценивать написанный студентом текст, особенно если высказывается противоположное мнение [16]. Конечно, наличие тщательно разработанных контрольно-измерительных материалов и четких критериев оценки знаний помогают избежать вольности в оценивании, как и профессиональная компетенция преподавателя, который должен обладать необходимыми компетенциями для непредвзятого оценивания [5]. При проверке творческих письменных работ содержанию должно уделяться первоочередное внимание, в то время как формальные критерии (лексико-грамматическая составляющая), хотя тоже важны, но вторичны по отношению к креативности [8]. Отсутствие неконструктивной критики, «развивающее» оценивание, помогающее студенту совершенствовать свои умения, не демотивирующее его очень важны для сохранения объективности. Такие признаки субъективного подхода, как привязка оценки к личности студента, предубеждения, связанные с внешним видом или манерами обучающегося, его посещаемостью, почерком и т.п. могут приравняться к признакам профессиональной непригодности [1]. Правда, следует заметить, что в отношении посещаемости у преподавателей иностранных языков могут возникнуть возражения:

этот фактор важен для формирования прочной основы лингвистических умений и навыков, иностранный язык невозможно освоить за два дня до экзаменов.

Наличие развернутых и детальных критериальной и компетентностной систем во многом способствует объективности вынесения оценки при проверке работ. Однако опыт показывает, что преподаватели могут давать различную интерпретацию одним и тем же критериям при проверке работ вручную. Например, исследование, проведенное среди школьников и студентов, изучающих немецкий язык, показало, что преподаватели по-разному оценивают «степень грубости» одних и тех же ошибок [7]. Такие различия возникают не только у начинающих преподавателей, но и у опытных экспертов. Авторы статьи [7] не определяют причины таких расхождений, но предлагают пути решения проблемы, например, путем частичной автоматизации проверки или привлечения возможностей искусственного интеллекта.

Анализ литературы показал, что тема объективности оценивания актуальна, но причины расхождения в оценках, особенно не зависящие от личности и отношения преподавателя, не изучены.

Материалы и методы

На наш взгляд, интерес представляют такие факторы, которые определяются как “шум” и часто игнорируются при проверке. В педагогической литературе им практически не уделяется внимания. У автора данной статьи интерес к ним возник после прочтения книги лауреата Нобелевской премии Дэниэла Канемана и соавторов «Шум. Ошибка при вынесении персонального суждения» [19]. Далее приводится краткий обзор мнения авторов по поводу шума в образовании (следует, однако, заметить, что этой сфере деятельности уделяется наименьшее внимание) с дополнениями автора статьи.

Авторы книги [19] дают следующее определение шума: это случайные отклонения от нормы при вынесении суждения, которые невозможно предсказать; это не то же самое, что предвзятость (bias), которая определяется как «систематическое (намеренное) отклоне-

ние от должного результата» [19, с. 21]. Основная характеристика шума – его можно установить и измерить, но, как правило, его не принимают во внимание. Обычно ошибки в оценке объясняются или мотивами тех, кто давал эти оценки, или их некомпетентностью и тому подобными причинами. Шум становится заметным как причина ошибок только при проведении статистического анализа на протяжении определенного отрезка времени, и в учебном процессе это вряд ли исполнимо.

Шум возникает везде, где есть личные оценки, суждения, в том числе и профессиональные. Выставление оценки преподавателем при оценивании более сложных, творческих заданий – это тоже профессиональное суждение, основанное на соответствующих критериях, но допускающее субъективную оценку, поскольку в критериях не всегда содержатся четкие рекомендации относительно творческой составляющей [19, с. 51, 53]. По сути, проверку творческого задания и выставление оценки за него можно описать как измерение, в котором инструментом служит человеческий разум, и цена точности – минимизировать ошибку в вынесении оценки, не навязывать свое мнение, но в реальности всегда будут присутствовать доля предвзятости и доля шума. Соответственно, как в работе преподавателя, так и в составлении прогнозов в различных областях, или решениях по выбору сотрудников/ студентов на программы, всегда возможны расхождения в оценках разными специалистами.

В чем проблема наличия шума при вынесении оценочных суждений? Если имеются значительные несоответствия в оценках, возникают сомнения в справедливости и согласованности («когерентности») оценок. Это может касаться взаимоотношений между конкретным преподавателем и студентом, или студентами. Но при неоднократном повторении подобных ситуаций последствия могут быть более масштабные: поскольку это уже неполадки в системе, проблемы в общих установках, то доверие к ней как к образовательному учреждению теряется.

В книге [19] приводятся отдельные факторы, которые могут влиять на объективность выставления оценки, и при этом не будут

являться предвзятым отношением преподавателя к конкретному студенту, а будут создавать шум, т.е. незаметные отклонения, которые могут накапливаться и оказывать негативное влияние [19, с. 81-90, 185, 189]. Мы несколько расширили и конкретизировали их список:

- вариативность суждений одного и того же преподавателя (например, перечитав работу студента, можете изменить оценку, при этом опираясь на те же самые критерии);

- различное интерпретирование оценочной шкалы: «хороший ответ» может быть оценен на 85% или на 75%, в зависимости от строгости преподавателя; или придание одним и тем же критериям различного веса в зависимости от того, что данный преподаватель считает более важным;

- порядок проверки работ: например, может наблюдаться стремление «сохранить баланс» - после нескольких подряд высоких оценок вероятно более строгая проверка и вытекающее из этого последующее снижение оценок;

- настроение (в хорошем настроении – более поспешный выбор, в том числе в сторону повышения оценки);

- стресс и усталость;

- погода (выбор абитуриентов при поступлении: в солнечную погоду выбирались неакадемические достижения, в облачную – академические).

Результаты и обсуждение

Для верификации факторов шума, влияющих на объективность оценивания творческих работ, нами был проведен опрос преподавателей иностранных языков, работающих на различных языковых кафедрах МГИМО МИД РФ. Была разработана анкета в цифровом формате с использованием Google Forms, состоящая из 14 вопросов, куда вошли как факторы, упомянутые в исследовании Канемана, так и факторы, определенные автором статьи. Большая часть вопросов были «закрытыми», то есть подразумевали выбор одного из предложенных вариантов, в нескольких вопросах предлагалась возможность высказать свое мнение («открытые» вопросы).

В опросе приняли участие 124 преподавателя, 96% участников опроса преподают европейские языки, 4% - восточные языки. Результаты опроса показали, что на кафедрах существуют разработанные критерии оценивания письменных творческих работ студентов: 76,6% опрошенных подтвердили наличие такого документа, 18,5% допускают наличие общей схемы выставления оценки (рис. 1). Интересно отметить, что небольшой процент участников опроса (4,9%) утверждают, что они достаточно компетентны, чтобы самостоятельно оценить студенческие работы без опоры на стандартные критерии.

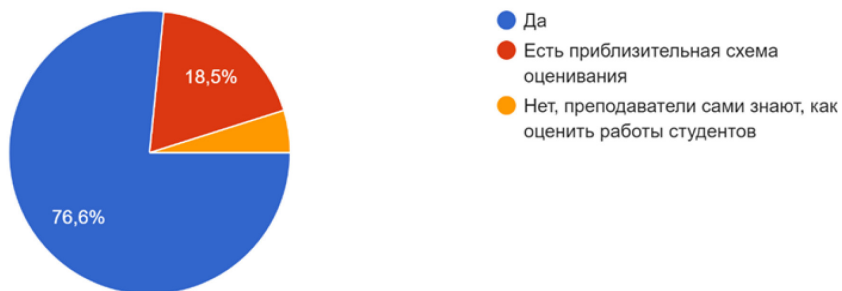


Рис. 1.

Существует ли на Вашей кафедре подробное руководство с набором критериев по проверке письменных работ студентов?

Дальнейшие вопросы касались непосредственно факторов, могущих косвенно повлиять на объективность оценивания письменных заданий свободного типа.

Прежде всего, представляло интерес то, как преподаватели поддерживают качество и объективность оценивания. Ответы участников опроса распределились следующим образом.

Подавляющее большинство преподавателей (почти 80%) перечитывают каждую работу перед окончательным выставлением оценки. При этом чуть больше половины опрошенных (58,1%) готовы изменить поставленную оценку, перечитав уже проверенную работу через некоторое время (рис. 2).

Показательно распределились ответы на вопрос, насколько строго преподаватели придерживаются формальных критериев: неукосни-

тельно следуют критериям только 19% опрошенных, большинство (почти 70%) в основном следуют им, 11% используют имеющиеся схемы только в том случае, если они подходят под проверяемую работу; и, наконец, небольшая часть утверждает, что имеет свои критерии при проверке работ, что объясняется наличием у них значительного опыта преподавательской работы (рис. 3).

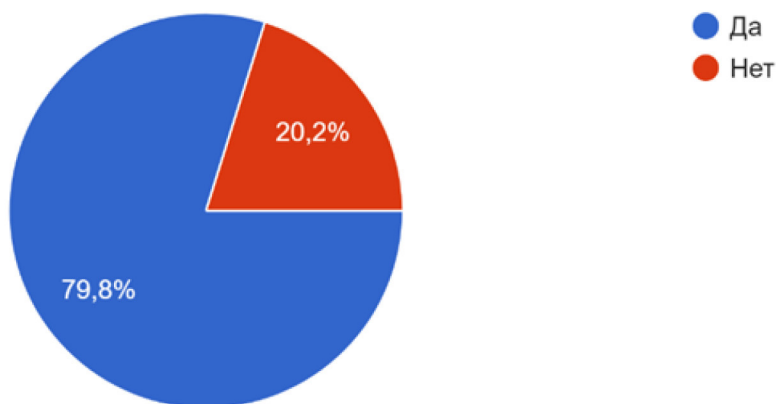


Рис. 2.

Пересчитываете ли Вы каждую работу перед тем, как выставить оценку?

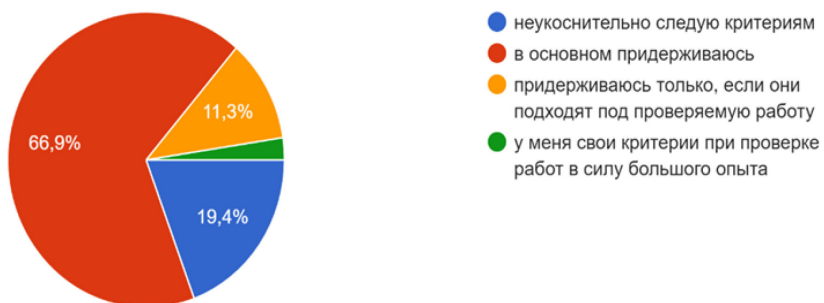


Рис. 3.

Насколько строго Вы придерживаетесь формальных критериев?

Распределение ответов на следующий вопрос (рис. 4) подтверждает результаты исследования, проведенного среди студентов, изучающих немецкий язык (2022): 83% преподавателей, участвовавших в опросе, согласны с утверждением, что даже при наличии стандарт-

ных критериев оценки, выставленные за аналогичные работы, могут различаться у разных преподавателей. Можно предположить, что причиной являются некоторые отличия в интерпретации имеющихся критериев и приоритете при выборе наиболее важных аспектов при оценивании творческих заданий.

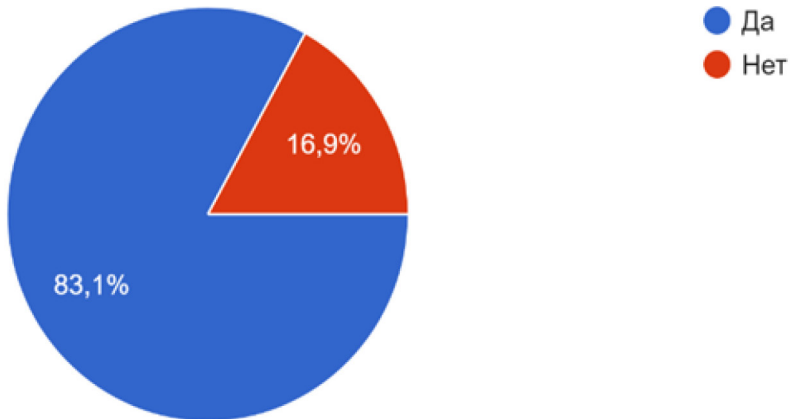


Рис. 4.

Согласны ли Вы с утверждением, что оценка «плохо/ хорошо/ отлично» у разных преподавателей может соответствовать разным баллам на шкале, даже при наличии общих критериев?

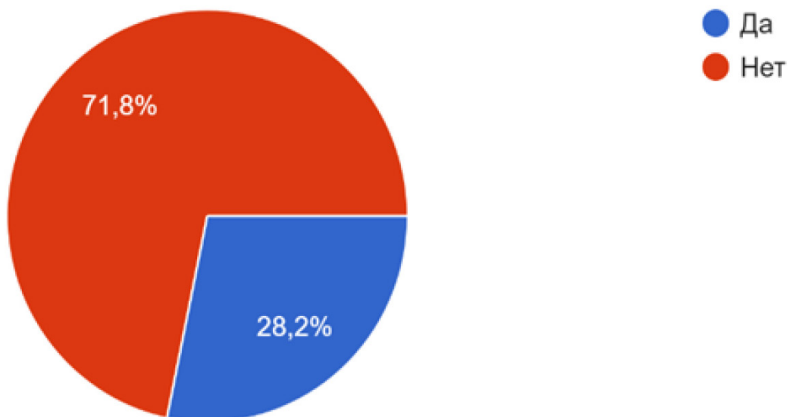


Рис. 5.

Ранжируете ли Вы работы перед проверкой в зависимости от успеваемости студентов (от лучшей к худшей или наоборот).

Далее, большая часть участников опроса (почти 72%) не видят необходимости в ранжировании работ студентов до начала проверки в зависимости от уровня их общей успеваемости по языку; порядок проверки работ также не влияет на строгость оценки (мнение 78% опрошенных) (рис. 5).

Тем не менее, результаты опроса показывают, что, несмотря на уверенность в своей компетентности при выставлении оценок, больше половины преподавателей (более 65%) склонны учитывать мнение коллег относительно способностей одних и тех же студентов при оценивании их работ и, соответственно, могут скорректировать свою оценку в соответствии с оценкой коллеги (рис. 6).

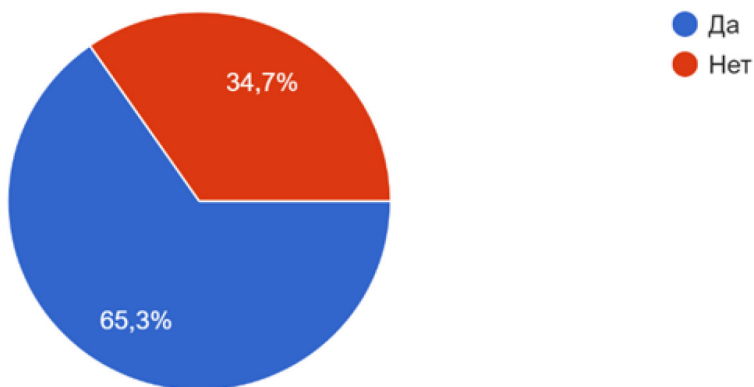
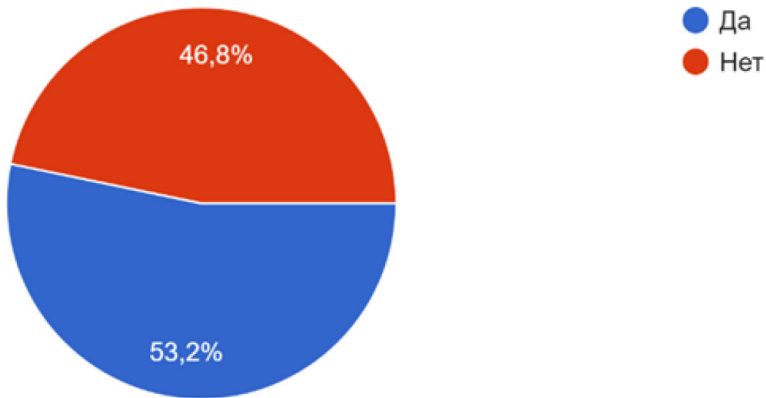


Рис. 6.

Прислушивается ли Вы к мнению коллег при вынесении оценок одним и тем же студентам?

Тем не менее, результаты опроса показывают, что, несмотря на уверенность в своей компетентности при выставлении оценок, больше половины преподавателей (более 65%) склонны учитывать мнение коллег относительно способностей одних и тех же студентов при оценивании их работ и, соответственно, могут скорректировать свою оценку в соответствии с оценкой коллеги (рис.6).

Участникам опроса также предлагалось ответить на несколько вопросов, содержащих как возможные варианты ответов, так и опцию дать собственный вариант.

**Рис. 7.**

Зависит ли время, затрачиваемое Вами на проверку работ, от значимости работы (текущая, финальный срез, экзаменационная и т.п.?)

Первый из подобных вопросов касался внешних факторов, которые могут повлиять на выставление оценки при проверке работы. Ожидаемо, наибольшее количество голосов получил вариант «усталость» (35,5%), далее идут «плохое самочувствие» (17,7%) и «стресс» (16,9%). Большая аудиторная нагрузка, проверка письменных работ, занимающая значительную часть свободного времени, а также необходимость вести научную работу, не позволяют уделять должное внимание повышению качества работы преподавателя. Факторы «настроение» и «погода», упоминаемые в исследовании, рассмотренном выше, не набрали значимого количества ответов респондентов, что свидетельствует о профессионализме участников опроса.

Помимо вышеупомянутых факторов, респонденты предложили и свои варианты ответов. Следует отметить, что почти 30% из них уверены, что никакие субъективные факторы не оказывают на них влияние, а 6,5% преподавателей этой группы добавляют, что стараются быть объективными, то есть считают неподверженность внешним факторам признаком профессионализма. Однако также были названы такие причины, по которым оценка может быть скорректирована в ту или иную сторону, как успеваемость студента в

течение семестра, его прилежание или, наоборот, халатное отношение к предмету; несоответствие уровня написания работы способностям студента (как правило, имеется в виду то, что имело место списывание); общее впечатление от группы или конкретного студента; кафедральная политика или политика конкретного преподавателя в спорных случаях решать вопрос в пользу студента. Кроме того, отмечалось, что бывают случаи, когда стандартные критерии оценивания, разработанные на кафедре, невозможно применить при проверке творческого задания, и в таком случае преподавателю приходится руководствоваться собственным здравым смыслом и накопленным опытом.

Следующий открытый вопрос касался баланса субъективных и объективных факторов при проверке работ. Интересно отметить, что практически одинаковое количество респондентов выбрали имеющиеся критерии проверки и личность студента (его трудолюбие, заинтересованность в предмете, прогресс в обучении) как наиболее важные факторы при выставлении оценки (соответственно 60,5% и 62%). Собственный профессиональный опыт наиболее важным считают 38% участников опроса. Некоторые участники опроса отмечают, что все вышеназванные факторы важны в совокупности при оценивании работ. Также есть мнение, что необходимо учитывать общий уровень обучающихся в группе и наличие у них специальных навыков письменной речи.

Последний открытый вопрос касался других факторов, потенциально воздействующих на объективность выставления оценки при проверке письменных творческих работ.

Вполне естественно, что многие участники опроса называют компетентность, профессионализм преподавателя одним из наиболее важных условий объективного отношения к творчеству студентов. Эти качества в совокупности с четко и подробно разработанными критериями оценивания позволяют добиваться максимальной объективности. Опыт и знания преподавателя, подкрепленные такими личностными качествами, как непредвзятость, лояльность по отношению к, возможно, более слабым, но мотивированным и трудо-

любимым студентам, доброжелательность также имеют значение. Однако, по мнению респондентов, качество проверки часто страдает из-за чрезмерной загруженности преподавателей, необходимости проверять большое количество работ за ограниченный отрезок времени, особенно часто это происходит в конце семестра при проверке зачетных или экзаменационных работ. Также отмечается, что со стороны преподавателей при проверке может происходить смешивание лексико-грамматической и структурно-стилистической сторон или перевес значимости критериев одной стороны в ущерб другой, что может привести к недооценке содержательной части или игнорированию нарушений норм языка. Правда, в данном случае четко сформулированные и подробные критерии оценивания не позволят проверяющему совершить подобные перекосы. Кроме того, некоторые респонденты называют такой фактор, как общая установка соотносить оценку за значимую работу студента с его/ее успеваемостью в течение семестра: при плохой успеваемости проверка должна быть более строгой, при хорошей, наоборот, возможно сделать некоторые послабления. Также может быть важна общая успеваемость группы в течение семестра: если вся группа занималась прилежно, то отдельные недочеты в зачетных работах можно простить.

Интересно отметить, что участники опроса обращают внимание на необходимость учитывать такой фактор, как рост студента в течение семестра относительно своего первоначального уровня, а также его фоновые знания, общий уровень осведомленности, творческий подход к заданию, неординарность мышления.

Среди немаловажных факторов также отмечаются такие, как почерк студента, неаккуратное оформление работы, подозрение на списывание или использование искусственного интеллекта.

Одним из участников опроса было обозначен следующий интересный фактор, влияющий на оценку, - несовпадение мнения преподавателя с мнением студента, высказанным при выполнении творческой работы. Здесь, как и в большинстве случаев, четкие критерии оценки могут помочь в разрешении возможного конфликта.

Один из респондентов поделился кафедральным опытом повышения объективности проверки письменных работ: в начале курса студентам объясняют критерии оценки и дают возможность оценивать работы друг друга, что позволяет им лучше понять требования, быть более четкими в формулировках, стилистическом выражении мыслей. В таком случае также снимаются в дальнейшем возможные вопросы к преподавателям по поводу оценивания работ.

Подводя итоги, хотелось бы сравнить полученные результаты с результатами, представленными в исследовании, которое автор нашел уже при завершении работы над данной статьей [20]. Дж. Оуэнс из Университета международных исследований в г. Канда, Япония, провел очень похожее исследование среди своих коллег, и часть вопросов совпала, а ответы при этом были как аналогичными, так и различающимися. Ожидаемо, что одним из факторов, влияющим на объективность проверки, также называется перегруженность преподавателей [20, с. 114]. Очевидно, что данная проблема является общей для профессии преподавателя в разных странах, но устранить ее вряд ли представляется возможным, поскольку преподавание, как любое творческое занятие, подразумевает постоянное самосовершенствование наряду с выполнением каждодневных обязанностей, как рутинных, так и мультизадачных.

Далее, как преподаватели, участвовавшие в данном исследовании, так и преподаватели из исследования Оуэнса склонны перечитывать проверяемые работы перед выставлением окончательной оценки [20, с. 119].

Фактор, который может повлиять на объективность оценки для большинства преподавателей, - сравнение с предыдущими проверенными работами того же студента (если они были значительно хуже или лучше проверяемой в данный момент) [20, с. 114]. В нашем исследовании преподаватели также отметили при ответе на открытый вопрос, что личность и персональные успехи студента в освоении предмета принимаются ими во внимание при оценивании работ.

Также сравнительный анализ двух исследований показывает, что профессия преподавателя не допускает формализма в оценке дости-

жений студентов. Участники обоих опросов отметили, что могут намеренно повысить или понизить оценку в воспитательных целях, чтобы или поддержать и мотивировать несильного, но старательного ученика или наказать бездельника [20, с. 115].

Аналогично нашему исследованию, отмечается, что при проверке творческих работ невозможно соблюдать жесткую объективность при наличии разнообразия мнений и оценок [20, с. 116]. Если оценке подлежат рассуждения студента на тему, имеющую различные интерпретации даже и в официальных контекстах, невозможно определить, что считать правильным, а что нет. В таком случае можно оценивать логичность изложения доводов, доказательность, структурную последовательность текста, а также лексико-грамматическую адекватность выражения мыслей.

Распределение ответов на еще один вопрос может представлять интерес для будущих исследований: насколько преподаватели осознают, что их оценка может повлиять на дальнейшую судьбу студента. Сами вопросы имели различные формулировки, но суть сводилась к ответственности преподавателя за выставленные оценки. Следует отметить, что в обоих исследованиях мнения разделились почти поровну: сравнительно большая часть учитывает этот фактор при проверке (данное исследование) или соглашается, что мысль об этом может служить причиной для беспокойства, стресса или даже ощущения вины [20, с. 117]. Однако, остальные участники опроса не считают необходимым учитывать это обстоятельство при проверке, поскольку вынесение оценок является частью их работы наряду с другими видами преподавательской деятельности.

Нам также кажется интересным еще один возможный способ достижения объективности проверки, не затронутый в нашем исследовании. Больше половины преподавателей, принявших участие в опросе Оуэнса, считают, что прокрастинация оказывает негативное воздействие на эффективность проверки, так как приходится проверять работы в спешке [20, с. 121]. К сожалению, большая нагрузка не всегда позволяет приступить к проверке своевременно.

Заключение

Следует подчеркнуть, что все описанные результаты представляют собой информацию для дальнейшей рефлексии специалистов и более углубленных исследований ввиду небольшого количества участников опросов. Тем не менее, высказанные мнения показательны и представляют интерес для исследователей ввиду неразработанности данной темы.

Кроме того, хотелось бы отметить, что в образовании, как и в некоторых других сферах, сложно верифицировать оценки специалистов. Доверие к экспертам в этой области основано в большой степени на уважении коллег и учеников. (Д. Канеман и соавторы называют их в своей книге «respect experts») [19, с. 226-228]. Оценки профессионалов принято сопоставлять с оценками коллег, нет единого стандарта в оценивании. И часто мнение таких экспертов будет цениться, даже если между ними есть разногласия. В основе доверия к объективности их суждения лежат такие факторы, как наличие общих норм, профессиональная доктрина; опыт работы, и основанная на нем уверенность в своей объективности и правильности; развитое критическое мышление; общий высокий уровень интеллекта; способность к рефлексии; готовность принимать другие мнения.

Все эти качества позволяют минимизировать уровень шума, но он, как правило, не так заметен, как предвзятое отношение, и поэтому откровенную необъективность проще устранить.

Возможно, наиболее разумным способом сокращения шума будет проведение так называемой «гигиены решений» [19, с. 236]. Очевидные способы проведения такой «гигиены» для преподавателя при проверке письменных работ могут быть следующие:

- потратить больше времени на проверку;
- читать каждую работу несколько раз, и менять порядок работ;
- использовать подробную инструкцию как чек-лист;
- ранжировать работы от лучшей к худшей и далее оценивать в сравнении;
- попросить коллегу перепроверить работы.

Однако опытные преподаватели могут этого не делать (и, как правило, не делают). Для того, чтобы понять, насколько такие меры необходимы, можно проанализировать следующие факторы: сколько точности в оценке добавится, насколько эта точность важна, сколько лишнего времени будет затрачено, насколько важны данные работы в учебном процессе (текущие или влияющие на дальнейшую судьбу студента).

Таким образом, следует помнить, что, с одной стороны, даже при достаточной объективности оценки преподавателей есть внешние факторы, которые снижают объективность, и дальнейшее изучение таких факторов и осознание их наличия может помочь повышению эффективности образовательного процесса; с другой стороны, стремление сократить шум не всегда идет на пользу. Если преподавателю все время приходится руководствоваться жесткими установками, игнорируя особенности личности студента и способы стимулировать его интерес к изучению предмета, а, значит, и прогресс в обучении, он лишается возможности использовать свой творческий потенциал, который лежит в основе преподавательской деятельности.

Благодарности. Автор выражает благодарность Управлению языковой подготовки МГИМО МИД РФ за помощь в проведении опроса.

Список литературы

1. Байбаков, С. Е., & Берген, Н. О. (2020). Варианты оценивания уровня профессиональных компетенций студентов. *МЦНП «Новая наука»*, С. 30–44.
2. Бароненко, Е. А., Райсвих, Ю. А., & Скоробренко, И. А. (2020). Синтез традиционных и нетрадиционных форм контроля как фактор повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, (5), 7–24. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.158.5.001>
3. Громова, Д. А., & Ребикова, Л. Д. (2020). К вопросу об объективности оценивания работы студентов на занятиях по английскому языку в

- высшей школе. В сборнике: *Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы* (Санкт-Петербург, 18–19 февраля 2020 г.; с. 155–156). Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного экономического университета.
4. Ефремова, Н. Ф. (2021). Надежность оценочной системы как условие качественного управления обучением. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 4(4), 71–84. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-71-84>
 5. Зарудная, М. В., Коробова, Е. В., & Кардович, И. К. (2019). Проблема независимой оценки знаний студентов по иностранному языку. *Вестник Костромского государственного университета. Педагогика, психология, социокинетика*, (1), 236–240.
 6. Коровкина, Н. П., Пустовалова, Н. Н., Кобринец, В. П., & Барашко, О. Г. (2020). Анализ использования рейтинговой системы оценки знаний студентов. *Высшее техническое образование*, 4(2), 17–22.
 7. Котюрова, И. А. (2022). Субъективность оценивания письменных работ на иностранном языке. *Мир науки, культуры, образования*, (96), 23–25. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-596-22-25>
 8. Макарова, Ю. А. (2016). Оценивание иноязычных креативных текстов студентов как методическая проблема. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, (24), 196–203.
 9. Мандель, Б. Р. (2017). Оценка больше говорит о том, кто умудрился выставить ее. *Школьные технологии*, (3), 94–111.
 10. Николаева, М. В. (2021). «Автомат»: быть или не быть. *Мир науки, культуры, образования*, (91), 96–100. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-691-96-100>
 11. Хамова, С. Н. (2019). Соотношение объективного и субъективного компонентов в оценивании знаний студентов высшего учебного заведения. *Педагогический журнал*, 9(6А), 341–353. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.46.6.226>
 12. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Получено с <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 15.10.2024).

13. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Получено с <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 15.10.2024).
14. Московский государственный институт международных отношений (МГИМО). Критерии оценки курса английского языка второго года обучения. Получено с <https://mgimo.ru/study/faculty/meo/eng2/docs/criteria-eng2/> (дата обращения: 15.10.2024).
15. Московский государственный институт международных отношений (МГИМО). Правила и стандарты образования. Получено с <https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/> (дата обращения: 15.10.2024).
16. Ben Hedia, N. (2020). How writing teachers' beliefs influence grading practices. В сборнике: *McCallum, L., Coombe, C. (eds) The Assessment of L2 Written English across the MENA Region* (с. 111–134). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53254-3_7
17. Beresova, J. (2019). The importance of objectivity in assessing writing skills. *INTED2019 Proceedings*, 4376–4380. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.1093>
18. Choubane, M. (2022). Investigating teachers' beliefs about the issues affecting their assessment of the writing skills: The case of first-year EFL teachers at the University of Algiers 2. *Arab World English Journal*, 13(3), 202–219. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no3.13>
19. Kahneman, D., Sibony, O., & Sunstein, C. R. (2021). *Noise: A Flaw in Human Judgment*. William Collins, Great Britain.
20. Owens, J. (2023). Grading fairly: A reflection on extraneous factors affecting ability to grade objectively. *Literacies and Language Education: Research and Practice*, Spring, 110–131. English Language Institute, KUIS.

References

1. Baybakov, S. E., & Bergen, N. O. (2020). Options for assessing the level of students' professional competencies. *New Science*, 30–44.
2. Baronenko, E. A., Raissviih, Yu. A., & Skorobrenko, I. A. (2020). Synthesis of traditional and non-traditional forms of control as a factor in

- improving the effectiveness of foreign language teaching. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, (5), 7–24. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.158.5.001>
3. Gromova, D. A., & Rebkova, L. D. (2020). On the issue of objectivity in assessing students' work in English lessons at higher education institutions. In *Professionally oriented language training: Reality and prospects* (St. Petersburg, February 18–19, 2020; pp. 155–156). St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University of Economics.
 4. Efremova, N. F. (2021). Reliability of the assessment system as a condition for quality learning management. *Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Special Education*, 4(4), 71–84. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-71-84>
 5. Zarudnaya, M. V., Korobova, E. V., & Kardovich, I. K. (2019). Problem of independent assessment of students' knowledge in foreign languages. *Bulletin of Kostroma State University. Pedagogy, Psychology, Sociokinetics*, (1), 236–240.
 6. Korovkina, N. P., Pustovalova, N. N., Kobrints, V. P., & Barashko, O. G. (2020). Analysis of the use of the rating system for assessing students' knowledge. *Higher Technical Education*, 4(2), 17–22.
 7. Kotyunova, I. A. (2022). Subjectivity in assessing written assignments in foreign languages. *World of Science, Culture, Education*, (96), 23–25. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-596-22-25>
 8. Makarova, Yu. A. (2016). Assessment of students' creative foreign language texts as a methodological problem. *Professional Education in Russia and Abroad*, (24), 196–203.
 9. Mandel, B. R. (2017). Grades reveal more about those who assigned them than those who received them. *School Technologies*, (3), 94–111.
 10. Nikolaeva, M. V. (2021). Automatic marking: Should it stay or go? *World of Science, Culture, Education*, (91), 96–100. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-691-96-100>
 11. Hamova, S. N. (2019). The balance between objective and subjective components in assessing students' knowledge at higher education institutions. *Pedagogical Journal*, 9(6A), 341–353. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.46.6.226>

12. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Retrieved October 15, 2024, from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
13. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Federal State Educational Standards of Higher Education. Retrieved October 15, 2024, from <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>
14. Moscow State Institute of International Relations (MGIMO). *Criteria for Assessing the Second-Year English Course*. Retrieved October 15, 2024, from <https://mgimo.ru/study/faculty/meo/eng2/docs/criteria-eng2/>
15. Moscow State Institute of International Relations (MGIMO). Rules and Standards of Education. Retrieved October 15, 2024, from <https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/>
16. Ben Hedia, N. (2020). How writing teachers' beliefs influence grading practices. In L. McCallum & C. Coombe (Eds.), *The Assessment of L2 Written English across the MENA Region* (pp. 111–134). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53254-3_7
17. Beresova, J. (2019). The importance of objectivity in assessing writing skills. *INTED2019 Proceedings*, 4376–4380. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.1093>
18. Choubane, M. (2022). Investigating teachers' beliefs about issues affecting their assessment of writing skills: The case of first-year EFL teachers at the University of Algiers 2. *Arab World English Journal*, 13(3), 202–219. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no3.13>
19. Kahneman, D., Sibony, O., & Sunstein, C. R. (2021). *Noise: A Flaw in Human Judgment*. William Collins, Great Britain.
20. Owens, J. (2023). Grading fairly: A reflection on extraneous factors affecting ability to grade objectively. *Literacies and Language Education: Research and Practice*, Spring, 110–131. English Language Institute, KUIS.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Кочкина Ольга Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка №2

*Московский государственный институт международных
отношений (университет) МИД РФ
проспект Вернадского, 76, г. Москва, 119454, Российская Фе-
дерация
o.kochkina@inno.mgimo.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Olga M. Kochkina, PhD in Psychology, Associate Professor of English
Language Department

Moscow State Institute of International Relations (University)

76, Vernadskogo Pr., Moscow, 119454, Russian Federation

o.kochkina@inno.mgimo.ru

SPIN-code: 9255-7270

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7968-7276>

ResearcherID: AGX-8979-2022

Scopus Author ID: 57196147494

Поступила 22.11.2024

После рецензирования 22.01.2025

Принята 25.01.2025

Received 22.11.2024

Revised 22.01.2025

Accepted 25.01.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-679

EDN: VXPTLR

УДК 373.24



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

КВЕСТ-ИГРА КАК СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Лиханова

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена актуальной проблеме формирования у дошкольников основ финансовой грамотности, которая является неотъемлемой частью Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Формирование основ финансовой грамотности детей дошкольного возраста направлено на приобретение финансово-экономических знаний и формирования у них трудовых и нравственных качеств личности: бережливости, экономности, деловитости, рациональности и развития критического мышления.

Цель. Изучение возможности использования современной интерактивной технологии квест-игра как платформы для формирования финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста. Автор концентрирует свое внимание на внедрение квест-технологии в образовательный процесс дошкольного образования как современную интерактивную технологию, направленной на реализацию поставленной цели.

Материалы и методы. В качестве основных подходов, позволяющих достигнуть максимального положительного результата приняты системно-деятельностный и личностно-ориентированный, поскольку они позволяют рассматривать образовательный процесс в контексте с ФГОС ДО. Личностно-ориентированный подход нацелен на создание условий развития личности в процессе реализации квест-игр в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, развития их

способностей и творческого потенциала. Системно-деятельностный подход ориентирован на создание гибкой системы условий развития ребенка, помогающей его позитивной социализации и развития инициативы.

Результаты. Подтверждение выдвинутой гипотезы об эффективности внедрения современной интерактивной технологии квест-игра в образовательный процесс по формированию финансовой грамотности дошкольников. В ходе исследуемой современной интерактивной технологии было выявлено: 1) Активизация познавательной деятельности детей и совершенствование коммуникативных качеств личности. 2) Появление интереса к трудовой деятельности через ознакомление с разными видами профессий. 3) Желание бережно относиться не только к игрушкам, но и к предметам окружения. 4) Творчески подходить к решению игровых задач.

Ключевые слова: дошкольник; квест-игра; ФГОС ДО; финансовая грамотность; ФОП ДО

Для цитирования. Лиханова, Н. В. (2025). Квест-игра как современная интерактивная технология по формированию основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 284–306. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-679>

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

A QUEST GAME AS A MODERN INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF FINANCIAL LITERACY FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN

N.V. Likhanova

Abstract

Background. The article is devoted to the urgent problem of forming the basics of financial literacy in preschool children, which is an integral part of the Federal educational program of preschool education. Formation of the basics of financial literacy of preschool children is aimed at the ac-

quisition of financial and economic knowledge and formation of labor and moral qualities of personality: thrift, frugality, business, rationality and development of critical thinking.

Purpose. The article is devoted to the urgent problem of forming the basics of financial literacy in preschool children, which is an integral part of the Federal educational program of preschool education. Formation of the basics of financial literacy of preschool children is aimed at the acquisition of financial and economic knowledge and formation of labor and moral qualities of personality: thrift, frugality, business, rationality and development of critical thinking.

Materials and methods. The system-activity and personality-oriented approaches were adopted as the main approaches to achieve the maximum positive result, as they allow us to consider the educational process in the context of the Federal State Educational Standards for Preschool Education. Personality-oriented approach is aimed at creating conditions for personal development in the process of realization of quest games in accordance with age and individual characteristics of children, development of their abilities and creative potential. The system-activity approach is focused on creating a flexible system of conditions for the child's development, helping his/her positive socialization and development of initiative.

Results. Confirmation of the put forward hypothesis about the effectiveness of the introduction of modern interactive technology quest-game in the educational process of formation of financial literacy of preschool children. During the researched modern interactive technology was revealed: 1) Activation of children's cognitive activity and improvement of communicative qualities of personality. 2) The emergence of interest in labor activity through familiarization with different types of professions. 3) The desire to treat not only toys, but also objects of the environment with care. 4) Creativity in solving game tasks.

Keywords: preschooler; quest game; federal state educational standard for preschool education; financial literacy; federal educational program for preschool education

For citation. Likhanova, N. V. (2025). A quest game as a modern interactive technology for the formation of financial literacy basics in senior preschool children. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 284–306. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-679>

Введение

В связи с появлением новых финансовых продуктов на экономическом рынке и их стремительным развитием, финансовая грамотность в современном мире представляет собой важнейшую компетенцию, которая так же жизненно важна для каждого современного человека, как и умение писать и читать. Опираясь на исследования Аналитического центра НАФИ, проводимые с 2018 года по настоящее время, уровень финансово грамотного населения постепенно растет, а доля россиян с низким уровнем финансовой грамотности с каждым годом снижается [1], что подтверждается эффективностью реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы, утвержденной Правительством в 2017 году. Количество россиян с высоким и средним уровнем финансовой грамотности составляет 70%, а с низким всего 30% [17]. Актуальность данной темы обусловлена значимостью экономического воспитания, которое является одним из компонентов успешной социализации дошкольников в современном обществе. Внедрение компонентов финансовой грамотности в систему дошкольной образовательной организации важно, так как необходимо воспитать дошкольника социально адаптированной личностью, умеющей ценить результаты труда взрослых, особенно близких ему людей, непосредственно проявляющих заботу о нем, ценить блага детства и быть разумным потребителем этих благ.

Отметим, что с 1 сентября 2022 года все образовательные программы были приведены в соответствие с Федеральной образовательной программой дошкольного образования (далее-ФОП ДО), где в образовательной области социально-коммуникативное развитие отражена работа по формированию финансовой грамотности у дошкольников в виде обогащения представлений детей о труде взрослых, знакомства с современными профессиями, производства и потребления товаров и услуг, о денежных отношениях и представлениях о реальной стоимости и цене [19]. Поэтому в процессе формирования основ финансовой грамотности дошкольников необходим подбор тех методов и форм обучения, которые смогут

эффективно повлиять на результат усвоения дошкольником предложенного материала.

Материалы и методы

В последнее время в дошкольной педагогике поднимаются вопросы современного интерактивного образования, целью которого является поиск решений в содействии самореализации личности дошкольника в педагогическом процессе; развитию потребности в самостоятельной творческой и исследовательской естественно-научной деятельности и оснащения его необходимыми методологическими умениями и навыками. Опираясь на ФГОС ДО, методы и технологии, используемые в процессе образовательной деятельности должны быть нацелены на развитие всесторонне-развитой личности [18]. Выбирая из общего количества современных интерактивных методов, нами была выбрана технология «Квест» (от англ. Quest-«поиск, предмет поисков, поиск приключений»), которая позволяет дошкольнику вести исследовательскую работу. Квест - это вид сюжета (литературного, компьютерного, игрового), в следствии которого путешествие к намеченной цели проходит через преодоление некоторых трудностей. Рассмотрим данную современную технологию как возможность формирования финансовой грамотности дошкольников. И выдвинем гипотезу о том, что квест-игра является эффективным современным средством формирования финансовой грамотности дошкольников.

С первыми экономическими понятиями ребенок знакомится в семье, когда вместе с родителями ходит в магазин. Ребенок видит, как проходит процесс купли-продажи, сталкивается с понятиями реклама, деньги, банковская карта. Все эти финансово-экономические понятия, которые ребенку дошкольного возраста сложно понять, нужно преподнести в более доступной для него форме. С этой целью в настоящее время дошкольными образовательными организациями реализуется работа по формированию финансовой грамотности дошкольников. На уровне дошкольного образования вопросы финансовой грамотности дошкольников на данный мо-

мент отражены в педагогических наследиях А.Д. Шатовой, которая рассматривает финансовую грамотность в контексте сочетания знаний, умений и поведенческих моделей, которые так важны для успешного принятия финансовых решений [24]. По мнению автора, в дошкольниках нужно формировать те качества личности, которые по мере взросления помогут им правильно вести свой бюджет. Сторонником А.Д. Шатовой в формировании финансовой грамотности в современном дошкольнике становится А.А. Смоленцева, которая предлагает знакомить детей с миром финансов, связав их с формированием математических понятий [15]. Анализируя различные мнения исследователей в области экономического воспитания детей, современная дошкольная педагогика предлагает различные методы и технологии для формирования финансовой грамотности дошкольника.

Опираясь на психолого-педагогические особенности детей, отметим исследования Обуховой Л.Ф., которая утверждает, что игра для ребенка становится не только основным видом деятельности, но и ведущим. Именно она оказывает огромное влияние на его развитие, формируя его интеллектуальные и моральные качества личности [8]. Игра в дошкольном возрасте является самостоятельным видом деятельности, в процессе которой дошкольники впервые вступают в общение со сверстниками. Своего «рассвета» она достигает в возрасте ребенка 5-6 лет, обретая форму сюжетно-ролевой игры. А высокий уровень развития игры и сюжетно-ролевой игры, в частности, делает процесс социализации эффективным. Если мы говорим о формировании финансовой грамотности детей в старшем дошкольном возрасте, то подразумеваем формирование у них правильной модели финансового поведения и воспитания определенных ценностей и успешной социализации. Поэтому такая форма как игра для дошкольников наиболее применительна в изучении финансовой грамотности. Так как именно игра является формой осуществления дошкольником реального мира, где, подражая взрослым, ребенок «отрабатывает» формы поведения социума. При помощи игры дошкольники отображают накопленный опыт, углу-

бляют и закрепляют свои представления о происходящих событиях. Опираясь на педагогические труды Радченко Е.В., в процессе игры у детей развиваются такие важные качества личности как самоконтроль и самодисциплина, формируются навыки социального взаимодействия и коммуникации, волевые качества личности, важные для формирования личной зрелости в старшем возрасте [13]. В процессе игровой деятельности, дошкольники учатся адаптироваться к различным социальным ситуациям, находить для себя максимально эффективные решения и стратегии поведения, необходимые им в дальнейшей жизни. Игра является той движимой силой, которая развивает ребенка и дает ему сформировать личностные качества.

Стоит отметить, что именно сюжетно-ролевая игра является тем инструментом, при помощи которой ребенок может создать и проиграть жизненную ситуацию, которую он увидел у взрослых. К примеру, сюжетно-ролевая игра «Магазин» помогает спроектировать процессы купли-продажи, закрепить экономические понятия «цена», «деньги», «дорого», «дешево». Сюжетно-ролевые игры «Парикмахерская», «Больница», «Библиотека» помогают ребенку понять, что трудовая деятельность приносит определенную прибыль. Также, сюжетно-ролевые игры учат дошкольников сотрудничать, соблюдать определенные правила и нормы поведения, формируя в их социально-коммуникативные качества личности.

Стоит отметить, что игра для дошкольника выполняет и коммуникативную функцию. Ссылаясь на О.Е. Смирнову, выделим четыре особенности, присущие дошкольникам в процессе формирования коммуникативных компетентностей личности в процессе игровой деятельности: разнообразие коммуникативных действий и его широкого диапазона; яркая эмоциональная насыщенность; нестандартность и нерегламентированность; преобладание инициативных действий над ответными [14]. Такую потребность в общении со сверстниками дети реализуют в основном в совместных играх. Игра для них становится своеобразной формой общественной жизни, при помощи которой у дошкольников формируется правильное финансовое поведение и закрепляются финансово-экономические умения.

Опираясь на ФОП ДО, финансовая грамотность реализуется через приучение дошкольника к трудовым действиям, уважению к своему и чужому труду, к результатам труда [19]. Играя, дошкольники выполняют трудовые действия подражая взрослым. Поэтому роль игры в трудовом воспитании как элемента финансовой грамотности, неопенима.

Таким образом, игра имеет важное значение для становления личности ребенка, а значит, основы финансовой грамотности легче закладываются и развиваются в игре.

Отметим, что квест является разновидностью игр, который требует от дошкольников поиска решений задач познавательного характера. Роль квест-технологий в современном мире просто невозможно недооценить. Термин «квест» в качестве образовательной технологии был предложен Б. Доджем [3]. Попытки расширить и дополнить определение Б. Доджа были предприняты Т. Марчем. Его детализация понятия позволила более точно технологии квеста. Учитывая их социально-педагогическую и социально-психологическую технологию, квесты широко применяются в образовании. По мнению Б. Доджа и Т. Марча, при использовании квест-технологий в образовательном процессе обучающиеся проходят цикл мотиваций: с момента внимания к изучаемой проблеме до полного его удовлетворения, в результате которого дети исследуют, обсуждают и строят новые концепции создавая проекты [7]. В процессе исследования нами установлено, что задания, предложенные детям во время прохождения квеста мотивировали их на получение фишек на каждой станции. которые приближали дошкольников к долгожданной победе.

Анализируя исследования Т.А. Поспеловой и Н.М. Моисеевой, главным и основным преимуществом квеста следует назвать то, что он в занимательной игровой форме помогает активизировать мыслительные и познавательные процессы участников [12]. Дошкольники учатся анализировать, синтезировать. ставить цели и находить верные пути решения проблемы. Так как финансовая грамотность предполагает формирование нравственно-экономических качеств личности, важных для успешной социализации дошкольников, то

квест-игра, как разновидность игровой деятельности, позволяет детям сформировать в себе важные функции: развитие мотивационно-потребностной сферы; развития умственных способностей и средств развития произвольного поведения. Каждая перечисленная функция имеет важное значения для освоение детьми финансовой грамотности, так как правильное финансовое поведение является залогом успешного будущего каждого члена общества.

Если говорить о квесте как о форме организации детских мероприятий и досугов, то эта игра часто является командной, В процессе прохождения квеста дошкольник становится не только объектом педагогического воздействия, но и субъектом образовательного процесса. Такие досуговые мероприятия в дошкольных образовательных организациях позволяют обогатить образовательный процесс вне занятий, привлекая к организации и участию в мероприятии родителей (законных представителей), которые могут взять на себя роль наставников.

Важным для нашего исследования представляется тот факт, что по мнению С.А. Осяк, квест-игра способствует формированию людей нового поколения, неординарно мыслящих, творчески активных, способных принимать нестандартные решения [9]. Данное положение легло в основу нашего исследования и было подтверждено нами неоднократно. Задания, предложенные в квестах предполагали развитие умений критически мыслить и творчески подходить к делу. Отметим, что данный подход имел у детей огромный успех, который мотивировал их и активно вовлекал в познавательную деятельность. Решения, которые принимали участники квеста иногда даже выходили за рамки их повседневной активности. А творческие задания позволили некоторым дошкольникам раскрыть в себе новые таланты и способности.

В настоящее время современная наука рассматривает квест-игру как самостоятельную область исследования. Одним из показателей эффективности при выборе нами технологии для формирования финансовой грамотности, как основы социализации дошкольников к окружающему миру, стали исследования Й. Хейзинга. По мнению

нидерландского историка, игра является высшим проявлением культуры и всей деятельности человека в целом, она носит социальный характер и присуща только человеку [20]. По мнению, М.ДЖ. Лопанса, социализация рассматривается как социальный процесс, посредством которого различные потребительские характеристики передаются из конкретных источников [5]. А следовательно, процессом финансовой социализации дошкольников будет служить приобретение детьми навыков, знаний и отношений из окружающей среды, в которой растет и развивается.

Проводя исследование на предмет выявления основных дидактических принципов, лежащих в основе организации квестов, нами был выявлены принципы: психологического комфорта, выражающего себя в дружеских отношениях внутри коллектива и креативности, как творческого начала всех участников квеста. Заметим, что квест-технология, по мнению С.А. Осяк, является процессом, основанным на системе правил организации взаимодействия воспитанников и педагога, гарантирующий педагогически продуктивную познавательную коммуникацию, которая создает ситуации, где дошкольники добиваются успеха в учебной деятельности и развивают значимые компетенции [9]. Наблюдения показали, что квест-игры повышают познавательную активность детей, в процессе которой дошкольники становятся более раскрепощенными в общении. Такая форма работы, как утверждал Н. Хокли является эффективным средством развития коммуникативных качеств личности [21].

Стоит отметить, что в соответствии с требованиями ФГОС ДО в образовательной деятельности дошкольников должны использоваться технологии деятельностного типа. Рассматривая квест-игру на предмет деятельностного подхода, заметим, что это универсальная форма, которая представляет собой комплекс решения проблемных ситуаций с использованием различных видов деятельности дошкольников: рисование, конструирование, аппликация.

Обратим внимание на то, что главной особенностью квеста является выполнение разнообразных заданий для достижения определенной цели, поэтому квест-игры являются основой для интеграции

образовательных областей в дошкольном образовании. Такая интеграция способствует развитию в дошкольниках социально-коммуникативных качеств личности, которые так важны для успешной социализации детей. Опыт педагогов дошкольного образования показывает необходимость соблюдения определенных принципов и условий при подготовке квест-игр в дошкольных образовательных организациях: соответствие возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, безопасность для здоровья ребенка.

Использование квест-игр для формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста, позволяют достичь определённых результатов в каждой образовательной области. В таблице 2 отражены образовательные области дошкольного образования и результаты использования квест-игр.

Таблица 2.

Результаты использования квест-игр в образовательных областях дошкольного образования

Образовательная область	Результаты
Социально-коммуникативное развитие	усвоение норм и ценностей, связанные с отношением к личным и семейным финансам.
Познавательное развитие	сформированность первичного понимания финансовых терминов (деньги, банкноты, экономика, сбережения и другое)
Речевое развитие	обогащение словаря воспитанников, развитие связной диалоговой речи
Художественно-эстетическое развитие	развитие воображения и фантазии, сформированность эстетических чувств и ценностей
Физическое развитие	развитие крупной и мелкой моторики рук

Для выявления сущности квест-технологии, используемой в образовательном процессе дошкольного образования, мы опирались на исследования Й. Хейзинга. В своем педагогическом наследии он рассматривает квест-игру как «свободное действие», которое обладает собственным временем и пространством [20]. Это представление может использоваться для осмысления игровой сущности квестов и их возможностей в педагогических целях. Квест-игра создает условия для самостоятельного овладения дошкольниками знаниями и

умениями в процессе активной и мыслительной деятельности в рамках определенного времени. Применительно к дошкольной педагогике, реализация квест-игр обычно по временной продолжительности бывает краткосрочной, так как дошкольник, в силу своих возрастных особенностей, не может долго удерживать свое произвольное внимание, наступает быстрая утомляемость и ребенок быстро переключается на другое действие, которое его может заинтересовать в настоящий момент. По количеству участников педагогами дошкольного образования приветствуются групповые квесты, а по структуре сюжетов, обычно, линейные. Сам квест для дошкольников включает в себя различные задания соревновательного характера и, обычно, имеют определённый сюжет. При этом, данные задания могут быть самыми разными: активными, творческими, интеллектуальными.

Рассматривая квест-игру как организацию интерактивной образовательной среды дошкольного образования, отметим, что такая форма работы дает возможность самостоятельного исследования окружающих объектов, экспериментировать, вырабатывать навыки самообслуживания, развивать логическое мышление и творческое воображение. Интерактивные доски, компьютеры и планшеты в дошкольной образовательной организации являются актуальными для современного обучения. С помощью таких технологий квесты обретают новую форму, которая способствует более эффективному ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с финансово-экономическими понятиями. Использование веб-квестов позволяет уйти от традиционных форм обучения детей и значительно расширить рамки образовательного пространства. Заметим, что при помощи интерактивного обучения решается социально-ориентированная задача, которая отражена во ФГОС ДО [18]. А так как финансовая грамотность ориентирована на формирование правильных финансовых привычек, социальной адаптации, то использование интерактивных методов обучения, таких как веб-квест, позволит изменить определенную модель проведения ребенка.

Так же, квест-игры в дошкольном образовании можно рассматривать как мини-социальную сцену с ограниченными правилами

и условиями. Роли людей расширяются, и, согласно Дж. Миду и его теории ролевой личности, участники осваивают новые социальные роли, меняя своё поведение и приобретая новые навыки и компетенции [22]. Игры, в которых ребенок берет на себя роль взрослого, помогают усвоить определенные социальные роли. Исследования показали, что присутствие театрализации в квест-играх дошкольного возраста в несколько раз увеличивает мотивацию и интерес к изучению основ финансовой грамотности. А также, присутствие в квест-играх различных героев становится ярким дополнением самой игры.

Внедрение современной технологии квест в работу по формированию финансовой грамотности дошкольников позволяет приобретать навыки поиска и систематизации информации, способствующие формированию социально-коммуникативных навыков для успешной социализации. Все вышеперечисленные навыки, приобретенные в процессе квест-игр, позволяют в полной мере сформировать финансовую грамотность у детей старшего возраста.

Таким образом, исследуемая нами современная технология квест-игра способствует формированию финансовой грамотности у дошкольников, так как финансово-экономические знания, умения и навыки приобретаются и развиваются в той деятельности, которая является для ребенка основной и ведущей. Именно в ней дошкольник чувствует себя комфортно и раскрепощенно. Такая форма работы помогает создавать условия для формирования правильного финансового поведения и способствует успешной социализации детей.

Результаты и обсуждение

Исследование проводилось на базе трех дошкольных образовательных организаций Ростовской области. В исследовании принимали участие 124 ребенка (58 мальчиков и 66 девочек в возрасте 5-7 лет). В ходе исследования дошкольники были разделены на 2 группы: Экспериментальную (ЭГ) и контрольную группу (КГ), в каждую из которых входило 62 ребенка (29 мальчиков и 33 девочки).

В ЭГ в течении 1 года на регулярной основе (1 раз в неделю) изучение основ финансовой грамотности проходило через квест -

игры по определенным тематикам: «Труд. Продукт труда», «Деньги. Счет», «Расход - доход», «Семейный бюджет», «Покупка - продажа», «Богатство и бедность»,

Выбор данной технологии основывался на следующих условиях:

1) Использование игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте.

2) Включение в данную интерактивную технологию различных видов детской деятельности (игровой, исследовательской, коммуникативной, творческой и трудовой деятельность), присущей детям дошкольного возраста.

3) Использование авторских проблемно-поисковых игровых ситуаций как средство актуализации уже имеющих первичных экономических понятий и знакомство с новыми.

В качестве метода исследования была использована методика, направленная на диагностику уровня сформированности финансовой грамотности детей 5-7 лет, авторами которой являются К.Ф. Исаева, В.И. Логинова [6]. Наличие у дошкольников конкретного показателя оценивалось по трехбалльной системе: высокий уровень самостоятельность в выполнении задания; средний уровень (2 балла) - выполнение задания с помощью педагога; низкий уровень (1 балл) - с заданием не справляется. Критерий, по которым оценивался уровень финансовой грамотности приведен в таблице 3.

Проводя анализ нашего исследования, заметим, что на момент констатирующего эксперимента уровень знаний и умений дошкольников в сфере финансовой грамотности в экспериментальной и контрольной группах был практически одинаковым. Разность составляла всего лишь 0,6%. Но после прохождения ЭГ формирующего эксперимента, контрольные показатели выявили в этой группе более высокий результат знаний в сфере финансовой грамотности, чем в КГ. Так, высокий уровень знаний и умений дошкольников определился следующим образом: критерий «Труд. Продукт труда» (ЭГ=13,8%, КГ =4,6%), критерий «Товар» (ЭГ=7,9%, КГ =2,3%), критерий «Потребности и возможности» (ЭГ=14,6%, КГ =3,9%), критерий «Деньги и цена» (ЭГ=11,0%, КГ =7,1%), критерий «Ре-

клама» (ЭГ=14,2%, КГ=7,2%), критерий «Полезные экономические навыки» (ЭГ=13,9%, КГ=4,8%).

Таблица 3.

Критерии и показатели уровня сформированности финансовой грамотности дошкольников

№	Критерии	Показатели
1	Труд. Продукт труда	Наличие представлений: о труде, его видах; роли труда взрослых, об орудиях трудовой деятельности. Умение выделять последовательность трудовых действий. Осознание взаимосвязи понятий «труд-продукт-деньги».
2	Товар	Наличие представлений о понятиях «товар» и «цена», их взаимосвязи. Владение понятием «обмен» (бартер) и сформированность умений совершать обменные операции.
3	Потребности и возможности	Владение понятиями «потребности» и «возможности». Умение устанавливать взаимосвязь между ними.
4	Деньги и цена	Умение различать достоинства купюр, уметь считать в пределах 20. Умение совершать покупки и правильно считать сдачу.
5	Реклама	Владение понятием «реклама». Осознание взаимосвязи «реклама - продажа».
6	Полезные экономические навыки	Владение понятием «экономика». Умение выделять экономическое содержание из художественных произведений.

Отметим, что средний уровень сформированности финансовой грамотности дошкольников так же в ЭГ превышает результаты КГ на 0,14 <p> 4,4 по t-критерию Стьюдента (таблица 4).

Таблица 4.

Результаты уровня сформированности финансовой грамотности дошкольников

Критерии	Группа	Высокий уровень в %	Средний уровень в %	Низкий уровень в %	Среднее значение в %	t
Труд. Продукт труда	КГ	4,6	2,5	1,1	2,4	-3,7
	ЭГ	13,8	6,3	1,8	7,3	
Товар	КГ	2,3	1,5	2,8	2,2	-4,4
	ЭГ	7,9	6,8	3,6	6,1	
Потребности и возможности	КГ	3,9	4,3	3,2	3,8	-4,25
	ЭГ	14,6	9,3	2,8	8,9	

Деньги и цена	КГ	7,1	10,4	6,5	8,0	-0,14
	ЭГ	11,0	9,2	4,1	8,1	
Реклама	КГ	7,2	3,6	6,3	5,7	-1,62
	ЭГ	14,2	8,6	4,8	9,2	
Полезные экономические навыки	КГ	4,8	4,4	6,1	5,1	-2,3
	ЭГ	13,9	9,3	3,5	8,9	

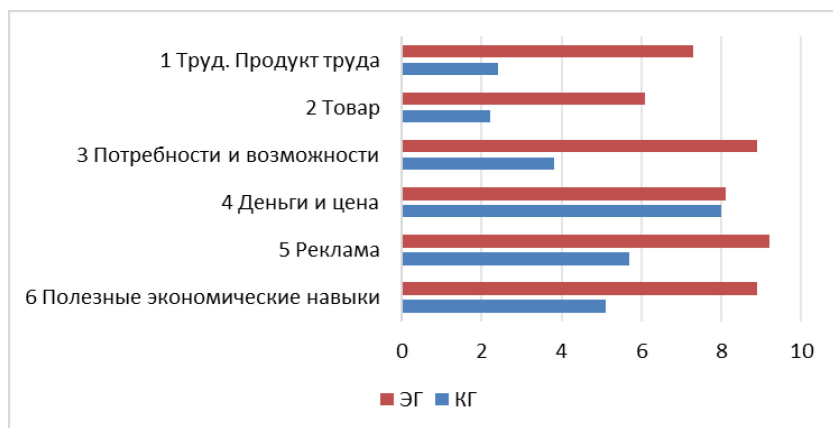


Рис. 1. Гистограмма показателей уровня сформированности знаний и умений в сфере финансовой грамотности по итогам проведения контрольного эксперимента

Анализируя гистограмму показателей уровня сформированности знаний и умений в сфере финансовой грамотности по итогам проведения контрольного эксперимента (рис. 1), заметим следующее, что определенная разница уровня сформированности между результатами экспериментальной и контрольной групп, видна на шкале «Труд. Продукт труда». Контрольный срез определил следующие статистические данные: в экспериментальной группе он составил 7,3%, а в контрольной 2,4%. Такие результаты подтверждают гипотезу положительного влияния современной интерактивной технологии на формирование у дошкольников основ финансовой грамотности через трудовую деятельность. Как показывает статистика, у детей ЭГ, выполняя поручения определенного ряда профессий, были сфор-

мированы нравственные качества личности: настойчивость, целеустремленность, способность к преодолению трудностей (7,8%). А также бережное отношение к результатам труда. Рутинная работа для дошкольников (КГ) не смогла привить им трудовые качества и воспитатель в них настойчивость к преодолению препятствий и созданию определенного продукта труда. Анализируя результаты контрольного эксперимента, можно увидеть, что процентная составляющая знаний детей экспериментальной группы выше (6,1%), чем у дошкольников контрольной группы (2,2%). Данные результаты связаны с пониманием дошкольников (ЭГ) того, что профессия необходима каждому человеку как средство зарабатывания денег. В следствии этого, у детей данной группы на момент контрольного эксперимента были выявлены знания о связи «профессия - труд - деньги». Анализируя знания детей КГ, прослеживается отсутствие взаимосвязи между продуктивной деятельностью и прибылью (1,8%). Некоторые дошкольники не понимают, что продукт своей деятельности можно продать и получить за это деньги. Так же важно отметить, отсутствие уважения детей (КГ) к своему и чужому труду: ребята могут бросить этикетку от конфеты на уличную площадку, не задумываясь о том, что придадут дополнительную работу дворнику. Таким образом, формирование знаний о многообразии профессий и их значимости для человека значительно отличаются между двумя группами дошкольников, участвующих в эксперименте.

Но отметить тот факт, что гистограмме по шкале «Деньги и цена» прослеживается небольшая разница между результатами двух исследуемых групп: ЭГ с процентной составляющей 8,1 единиц и КГ с процентностью в 8,0 единиц. Такой практически одинаковый результат имеет обоснование в следующем: все дошкольники (ЭГ и КГ) имеют одинаковый уровень формирования элементарных математических представлений, так как данное занятие включено в образовательный процесс образовательной деятельности «Познание» в соответствии с ФГОС ДО. Поэтому у детей двух исследуемых групп были хорошо сформированы навыки сбора денежных купюр (стоимость товара) различными способами.

В итоге, проанализировав результаты двух исследуемых групп, можно сделать вывод о том, что ЭГ, в которой использовалась технология квест - игра позволила детям сформировать знания и навыки безопасного поведения в сфере финансовой грамотности более эффективней, интересней и ненавязчивой. Поэтому можно утверждать, что квест - игра является эффективным методом современного дошкольного воспитания и образования, позволяющей всесторонне развивать ребенка с большим для него интересом.

Заключение

1. В связи со стремительным ростом новых финансовых продуктов в современном обществе финансовая грамотность дошкольников является необходимой компетенцией современного человека.

2. В результате проведения исследования ЭГ, в которой использовалась исследуемая нами технология квест, показала высокий результат своего воздействия на образовательный процесс. Поэтому выдвинутая гипотеза подтверждает ее эффективность в формировании финансовой грамотности дошкольников.

Стоит отметить, что в процессе исследовательской деятельности использование квест-игр для формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста, позволило достичь определённых результатов: в области «Социально-коммуникативного развития» усвоены нормы и ценности, связанные с отношением к личным и семейным финансам; в области «Познание» сформировалось первичное понимание финансовых терминов; в области «Речевое развитие» обогатился словарь воспитанников и формировалась связная диалоговая речь; в области «Художественно-эстетическое развитие» у детей развивались воображение и фантазия, формировались эстетические чувства и ценности; в области «Физическое развитие» развивалась крупная и мелкая моторика рук.

Список литературы

1. Аналитический центр НАФИ. (2024). Индекс финансовой грамотности россиян-2024. Получено с <https://nafi.ru/analytics/index-finansovoy-gramotnosti-rossiyan-2024/>

2. Гавришова, Е. В., & Миленко, В. М. (2015). Квест-приключенческая игра для детей. *Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения, (10)*, 57–61.
3. Dodge, B. (2005). Some Thoughts About Webquests. Получено с <http://online.com/learning/index.htm>
4. Кузнецова, Т. А. (2011). Технология веб-квест как интерактивная образовательная среда. *ИТО–Иваново–2011*, секция 2. Получено с <http://ito.edu.ru/2011/Ivanovo/II/II–0–12.html>
5. Lachance, M. J., & Legault, F. (2007). College students' consumer competence: Identifying the socialization sources. *Journal of Research for Consumers, 13*, 1–5.
6. Логинова, В. И. (2011). Комплексная диагностика уровней освоения программы «Детство». *Диагностический журнал: старшая группа*. Волгоград: Учитель. 62 с.
7. March, T. (2000). Are we there yet? A parable on the educational effectiveness of technology. *Multimedia Schools Magazine, 7(3)*, 54–55.
8. Обухова, Л. Ф. (2024). *Возрастная психология: учебник для вузов*. Москва: Издательство Юрайт. 411 с. Получено с <https://urait.ru/bcode/535165>
9. Осяк, С. А., Султанбекова, С. С., Захарова, Т. В., Яковлева, Е. Н., Лобанова, О. Б., & Плеханова, Е. М. (2015). Образовательный квест – современная интерактивная технология. *Современные проблемы науки и образования, (1-2)*. Получено с <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20247>
10. Ошкина, А. А. (2018). Квест-игра — культурная практика детей дошкольного возраста. В сборнике: *Психолого-педагогические и технологические аспекты организации образовательной среды в условиях реализации ФГОСов: материалы международной научно-практической конференции* (с. 279–282).
11. Поварицына, Г. П., & Киселева, Ю. А. (2020). *Финансовая грамотность дошкольников*. Москва: Учитель. 186 с.
12. Поспелова, Т. А., & Моисеева, Н. М. (2017). Квест как новая форма взаимодействия между субъектами образования. *Дошкольная педагогика, (132)*, 18–21.

13. Радченко, Е. В. (2019). Значение игры в развитии детей дошкольного возраста. Получено с <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2019/10/18/statya-znachenie-igry-v-razvitii-detey-doshkolnogo>
14. Смирнова, Е. О. (2000). *Особенности общения с дошкольниками: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. Москва: Академия. 160 с. Получено с http://pedlib.ru/Books/1/0290/1_0290-1.shtml
15. Смоленцева, А. А. (2002). *Введение в мир экономики или как мы играем в экономику: учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург: Детство-Пресс. 167 с.
16. Сокол, И. Н. (2014). Классификация квестов. *Молодой ученый*, (6), 138–140. Получено с <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2014/6/89.pdf>
17. Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. (2023). Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 года № 2039-р. Получено с <https://rulaws.ru/government/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-24.10.2023-N-2958-r//>
18. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. (2020). Москва: Сфера. 96 с.
19. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. (2022). Утверждена приказом Министерства образования и науки РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028/. Получено с https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf/
20. Huizinga, J. (1997). *Homo Ludens*. Москва: Прогресс – Традиция. 416 с.
21. Hockly, N. (2008). What is a WebQuest? *Entré Lenguas*, 117 с.
22. Хьюбнер, Д. (2015). Становление Мида: социальный процесс академического знания. *Европейский журнал социологии*, 53(3), 488–493. <https://doi.org/10.1017/S000397561500034X>
23. Шабаетова, М. Ф., Константинов, Н. А., & Медынский, Е. Н. (1986). История дошкольной педагогики. *История дошкольной педагогики*, С. 395–401. Москва: Просвещение.
24. Шатова, А. Д. (2018). Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы. *Дошкольное воспитание*, (2), 22–26.
25. Эльконин, Д. Б. (2022). *Психология игры*. Москва: RUGRAM. 384 с.

References

1. Analytical Center NAFI. (2024). Index of Russians' financial literacy—2024. Retrieved from <https://nafi.ru/analytics/indeks-finansovoy-gramotnosti-rossiyan-2024/>
2. Gavrishova, E. V., & Mileňko, V. M. (2015). Adventure quest game for children. *Reference Book of Senior Educator of Preschool Institution, (10)*, 57–61.
3. Dodge, B. (2005). Some thoughts about webquests. Retrieved from <http://online.com/learning/index.htm>
4. Kuznetsova, T. A. (2011). WebQuest technology as an interactive educational environment. ITO-Ivanovo-2011, Section 2. Retrieved from <http://ito.edu.ru/2011/Ivanovo/II/II-0-12.html>
5. Lachance, M. J., & Legault, F. (2007). College students' consumer competence: Identifying the socialization sources. *Journal of Research for Consumers, 13*, 1–5.
6. Loginova, V. I. (2011). *Comprehensive diagnostics of the levels of mastery of the Childhood program: Diagnostic journal: senior group*. Volgograd: Uchilnik. 62 p.
7. March, T. (2000). Are we there yet? A parable on the educational effectiveness of technology. *Multimedia Schools Magazine, 7(3)*, 54–55.
8. Obukhova, L. F. (2024). Age psychology: Textbook for universities. Moscow: Yurait Publishing. 411 p. Retrieved from <https://urait.ru/bcode/535165>
9. Osyak, S. A., Sultanbekova, S. S., Zakharova, T. V., Yakovleva, E. N., Lobanova, O. B., & Plekhanova, E. M. (2015). Educational quest — a modern interactive technology. *Modern Problems of Science and Education, (1-2)*. Retrieved from <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20247>
10. Oshkina, A. A. (2018). Quest game — a cultural practice for preschool children. In *Psychological, pedagogical, and technological aspects of organizing the educational environment in the context of implementing FGOS: proceedings of the international scientific-practical conference* (pp. 279–282).
11. Povaritsyna, G. P., & Kiseleva, Yu. A. (2020). *Financial literacy of pre-schoolers*. Moscow: Uchilnik. 186 p.

12. Pospelova, T. A., & Moiseeva, N. M. (2017). Quest as a new form of interaction between educational actors. *Preschool Pedagogy*, (132), 18–21.
13. Radchenko, E. V. (2019). The significance of play in the development of preschool-age children. Retrieved from <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2019/10/18/statya-znachenie-igry-v-razviti-tii-detey-doshkolnogo>
14. Smirnova, E. O. (2000). *Features of communication with preschool children: Manual for students of intermediate specialized educational institutions*. Moscow: Academia. 160 p. Retrieved from http://pedlib.ru/Books/1/0290/1_0290-1.shtml
15. Smolentseva, A. A. (2002). Introduction into the world of economics or how we play economy: teaching and methodological handbook. St. Petersburg: Detstvo-Press. 167 p.
16. Sokol, I. N. (2014). Classification of quests. *Young Scientist*, (6), 138–140. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2014/6/89.pdf>
17. Strategy for raising financial literacy and fostering financial culture up to 2030. (2023). Decree of the Government of the Russian Federation No. 2039-r of October 24, 2023. Retrieved from <https://rulaws.ru/government/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-24.10.2023-N-2958-r/>
18. Federal State Educational Standard of Preschool Education. (2020). Moscow: Sphere. 96 p.
19. Federal educational program of preschool education. (2022). Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1028 of November 25, 2022. Retrieved from https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf/
20. Huizinga, J. (1997). *Homo Ludens*. Moscow: Progress — Tradition. 416 p.
21. Hockly, N. (2008). What is a WebQuest? *Entré Lenguas*, 117 p.
22. Hughner, D. (2015). Mid's becoming: A social process of academic knowledge. *European Journal of Sociology*, 53(3), 488–493. <https://doi.org/10.1017/S000397561500034X>
23. Shabaeva, M. F., Konstantinov, N. A., & Medynskiy, E. N. (1986). *History of preschool pedagogy*. Moscow: Prosveshcheniye. pp. 395–401.
24. Shatova, A. D. (2018). Financial literacy of preschoolers: Two sides of the problem. *Preschool Education*, (2), 22–26.
25. Elkonin, D. B. (2022). *Psychology of Play*. Moscow: Rugram. 384 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Лиханова Наталья Викторовна, аспирант кафедры экономической теории

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

ул. Большая Садовая, 69, г. Ростов-на-Дону, 344002, Российская Федерация

n.oleynick2013@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Natalia V. Likhanova, Postgraduate Student of the Department of Economic Theory

Rostov State University of Economics

69, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344002, Russian Federation

n.oleynick2013@yandex.ru

Поступила 13.12.2024

После рецензирования 20.01.2025

Принята 02.02.2025

Received 13.12.2024

Revised 20.01.2025

Accepted 02.02.2025



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С.Д. Золотарева, И.С. Волежжанина

Аннотация

Обоснование. Одним из ключевых факторов выбора иностранными абитуриентами российских технических вузов является современная образовательная среда. Однако потенциал такой среды для создания стратегических условий социально-профессионального становления иностранных обучающихся раскрыт недостаточно.

Цель. Авторы ставят целью выявить возможности образовательной среды российского технического вуза для успешного социально-профессионального становления иностранных обучающихся.

Материалы и методы. Материалами для данной статьи послужили работы российских и зарубежных ученых, анализ которых позволил определить теоретические основы изучения образовательной среды технического вуза как фактора социально-профессионального становления иностранных обучающихся; обобщить знания об этапах данного процесса и соответствующих педагогических стратегиях.

Результаты. Будучи микросоциумом, образовательная среда технического вуза относится к внешним факторам, определяющим успешность социально-профессионального становления иностранных обучающихся в комплексе с другими внешними и внутренними факторами. Ее существенными характеристиками выделены коммуникативная комфортность и интерактивность; динамичность и деятельностная направленность; практическая ориентированность и реализация потенциального в личности. Возможности такой среды конкретизируют педагогические ре-

альности: учебные будни; интеграция в отраслевое профессиональное сообщество; индивидуализация, приумножение и углубление межличностных связей. Эти возможности реализуются посредством педагогических стратегий «обогащение», «ориентирование», «приобщение» и «сопровождение» на этапах «академическая адаптация», «социально-профессиональная интеграция», «индивидуализация траектории дальнейшего образования, саморазвития и самосовершенствования».

Ключевые слова: педагогический фактор; образовательная среда; технический вуз; социально-профессиональное становление; иностранные обучающиеся

Для цитирования. Золотарева, С. Д., & Волегжанина, И. С. (2025). Образовательная среда технического вуза как фактор социально-профессионального становления иностранных обучающихся. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 307–329. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-683>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

EDUCATION ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY AS A FACTOR OF SOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL STUDENTS

S.D. Zolotareva, I.S. Volegzhanina

Abstract

Background. A key factor in foreign applicants' choice of Russian technical universities is a cutting-edge education environment. However, the potential of such an environment to provide strategic conditions for the social and professional development of international students is revealed insufficiently.

Purpose. The authors aim to reveal the potential of the education environment of a Russian technical university for successful social and professional formation of international students.

Materials and methods. The materials for this article are the works of Russian and foreign scientists, which analysis has provided the theoretical basis to study technical university education environment as a factor of social and professional formation of international students; to summarise knowledge about the stages of this process and appropriate pedagogical strategies.

Results. Being a micro-society, the education environment of a technical university belongs to the external factors that determine the success of social and professional formation of international students in together with other external and internal factors. Its essential characteristics are communicative comfort and interactivity; dynamism and activity orientation; practice orientation and implementation of potential in a human being. The potentialities of such an environment are specified by pedagogical realities such as academic everyday life; integration into the industry-related professional community; individualisation, multiplication and intensification of interpersonal relations. These potentialities are implemented via pedagogical strategies of ‘enrichment’, ‘orientation’, ‘inclusion’ and ‘support’ at the stages of ‘academic adaptation’, ‘social integration’, and ‘individualisation of the further education trajectory, self-development and self-advancement’.

Keywords: pedagogical factor; education environment; technical university; social and professional formation; international students

For citation. Zolotareva, S. D., & Volegzhanina, I. S. (2025). Education environment of a technical university as a factor of social and professional development of international students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 307–329. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-683>

Введение

Рост востребованности инженерно-технических кадров на мировом рынке труда во многом способствует притоку иностранных абитуриентов в российские технические вузы. Согласно статистике, приводимой А.М. Канунниковой, в 2023 г. 21,5 % иностранных граждан выбирали в качестве будущей профессии инженерное дело, технологии и технические науки. Эта сфера профессиональной деятельности оказалась на третьем месте после наук об обществе (22,1 %) и здравоохранения и медицины (21,6 %) [9]. Одним из

аргументом в пользу такого выбора явилась современная образовательная среда. Обоснование дает Ю.С. Мануйлов, рассматривающий личность обучающегося как открытую саморазвивающуюся и саморегулируемую систему, находящуюся в постоянном активном взаимодействии с окружающей ее средой [12].

Авторы современных педагогических исследований, обращаясь к вопросу обстоятельств профессионального становления личности в социальной среде, зачастую связывают понятие «фактор» с понятием «условие». Так, в Словаре по образованию и педагогике В. М. Полонского «фактор» трактуется как постоянно действующие условия, влияющие на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его обучение и воспитание, формирование личности [15]. В противоположность, составители Словаря профессионально-педагогических понятий определяют «условия» как «факторы, от которых зависит развитие человека, системы, организации» [16, с. 423]. А.В. Мудрик ставит между факторами и условиями знак равенства [13, с. 16]. Мы согласимся с теми исследователями, которые считают необходимым разграничивать эти два понятия. «Фактор» в педагогике предлагается рассматривать как «существенное обстоятельство, внутреннюю причину, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющую его характер или отдельные его черты» [3, с. 17]. «Условия» же выражают «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может» [19, с. 269].

О множественности факторов, влияющих на становление личности обучающегося в образовательной среде (наследственных, психологических, социальных, педагогических), способствующих приумножению и углублению связей с социумом и самим собой, пишут В.В. Игнатова и О.А. Шушерина [8]. Эта множественность объясняет стремление ученых систематизировать факторы в контексте проводимых исследований. В словаре В.М. Полонского факторы подразделяются на эндогенные (внутренние генетические) и экзогенные. К последним составитель относит условия среды, влияющие на рост и развитие человека, например, социально-экономические, психологические, климатологические и экологические. А.В.

Мудрик выделяет мега-, макро-, мезо- и микрофакторы социализации личности. Согласно этой классификации, образовательная среда относится к микрофакторам – различным микросоциумам, влияющим на конкретных людей, вступающих с ними во взаимодействие.

Наиболее общую классификацию находим у Ю.К. Бабанского, который рекомендует изучать становление и развитие личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов [14]. Ориентируясь на данную классификацию, внешние и внутренние факторы, влияющие на социально-профессиональные изменения личности иностранного обучающегося в техническом вузе, целесообразно рассматривать в контексте интегративного взаимодействия с производством, концептуальные основы которого описаны в монографии Н.К. Чапаева [18]. Кроме того, понимание специфики образовательной среды технического вуза невозможно без учета отраслевой принадлежности. Как объясняет И.С. Волежанина, технические вузы всегда включены в интеллектуальное поле конкретной отрасли производства, что определяет специфику ресурсного потенциала образовательной среды таких вузов, применяемого на различных этапах становления будущего специалиста [4].

N. Daud и соавторы доказали зависимость удовлетворенности иностранных граждан процессом обучения от того, насколько образовательная среда принимающего вуза соответствует их ожиданиям [20]. Фактически, речь идет о возможности комфортного решения типичных академических и социальных проблем посредством беспроблемного взаимодействия с администрацией факультета, преподавателями и научными руководителями; современной материально-технической инфраструктуры (общежитий, аудиторий, лабораторий и т. д.); обучения в комбинированной (очно-дистанционной) форме и др. Последняя, как подчеркивают D. Deepthi и S. Exley, после пандемии для иностранных обучающихся означает большую доступность учебных ресурсов и оперативную связь с преподавателями для индивидуальной поддержки и сопровождения [21].

Успешному прохождению иностранными обучающимися этапов социально-профессионального становления во многом способству-

ют грамотно выбранные педагогические стратегии. Отметим, что в отечественной педагогической науке выделен стратегический подход, ключевой категорией которого является «педагогическая стратегия». Психолого-педагогические основы этого подхода были заложены трудами И.А. Зимней [5] и получили свое развитие в исследованиях В.В. Игнатовой [7] и ее учеников [1]. На необходимость применения педагогических стратегий в профессиональной подготовке иностранных студентов указывают многие зарубежные авторы. J. Singh полагает такие стратегии важной составляющей грамотного педагогического управления, нацеленного на вовлечение, сопровождение и поддержку иностранных обучающихся в процессе академической и научно-исследовательской деятельности [26]. Наиболее востребованной стратегией является педагогическая поддержка. Так, в работе J. Razgulin и соавторов представлена стратегия социальной поддержки иностранных обучающихся [24], X. Li и соавторы пишут об использовании преподавателями педагогической поддержки при онлайн обучении иностранных студентов языку принимающей страны [28]. Помимо педагогической поддержки актуализированы стратегии вовлечения, формирующие у иностранных студентов чувство принадлежности к сообществу конкретного вуза [29], обогащения социальными связями для социальной идентификации и индивидуализации иностранных обучающихся [27] и др.

В целом результативность педагогических стратегий связывается с созданием более инклюзивной образовательной среды, определяемой как «кросскультурная» или «поликультурная». Тем самым выражаются ее возможности для преодоления иностранными обучающимися культурных различий [25] и языкового барьера [23]. Отсюда обязательным требованием к образовательной среде устанавливается коммуникативная комфортность иностранных обучающихся, которая достигается сформированной профессиональной коммуникативной компетенцией на русском языке, для чего в технических вузах реализуются профильные подготовительные программы [11], наставничество и языковые клубы [22].

Представление об образовательной среде как факторе социально-профессионального становления личности отражено в различных трактовках этого понятия – как более узких, так и расширенных. Глубокий историко-педагогический анализ развития представлений об образовательной среде представлен в работе С.В. Журавлевой, предложившей обобщенную трактовку этого понятия: «определенные объективные обстоятельства, которыми, при наличии определенной цели, можно более или менее успешно управлять» [6, с. 56]. Другим значимым итогом данного исследования полагаем выделенные автором характеристики образовательной среды, а именно «целенаправленность, специальная организация специфической педагогической деятельности, взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, интегративность и вариативность» [6, с. 56].

Наличие большого числа отечественных и зарубежных теоретико-эмпирических исследований, посвященных влиянию фактора образовательной среды принимающего вуза на становление иностранных обучающихся в контексте решения академических и социальных проблем подтверждает актуальность темы статьи. Однако недостаточно изученными остаются возможности образовательной среды российского технического вуза, которые могут быть реализованы посредством педагогических стратегий на последовательных этапах данного процесса. Отсюда, *цель* статьи – на основе теоретического анализа выявить возможности образовательной среды российского технического вуза для успешного социально-профессионального становления иностранных обучающихся.

В соответствии с целью в работе поставлены следующие *задачи*: определить место образовательной среды технического вуза среди других внешних и внутренних факторов, влияющих на процесс социально-профессионального становления иностранных обучающихся; сформулировать характеристики образовательной среды российского технического вуза, существенные для социально-профессионального становления иностранных обучающихся; выявить специфику такой среды в контексте педагогических реальностей российского технического вуза; выбрать педагогические стратегии, реализация

которых на последовательных этапах социально-профессионального становления иностранных обучающихся обеспечит создание стратегических условий успешности данного процесса.

Новизна исследования заключается в рассмотрении образовательной среды российского технического вуза как совокупности стратегических условий поэтапного процесса социально-профессионального становления иностранных обучающихся, успешность которого определяется сформированной профессиональной коммуникативной компетенцией на русском языке.

Материалы и методы

Материалами для настоящей статьи послужили актуальная статистика по экспорту образовательных услуг Российской Федерации; труды российских ученых, посвященные стратегическому подходу в образовании, взаимодействию образования и производства в отраслевом контексте, вопросам социально-профессионального становления иностранных обучающихся в российских вузах; зарубежные теоретико-эмпирические исследования, в которых предлагаются пути решения проблем адаптации и интеграции иностранных обучающихся в образовательную среду принимающих вузов. Анализ отобранных работ позволил определить теоретические основы изучения образовательной среды российского технического вуза как фактора социально-профессионального становления иностранных обучающихся; сравнить результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями; обобщить знания об этапах процесса социально-профессионального становления иностранных обучающихся и соответствующих им педагогических стратегиях.

Результаты и обсуждение

Лучше понять роль образовательной среды российского технического вуза для иностранных обучающихся позволяет взгляд Б.Г. Ананьева на среду образовательной организации как социальную микросреду, посредством которой «личность взаимодействует с более крупными социальными образованиями и обществом в целом. В

свою очередь, эта социальная микросреда воздействует на личность через комплекс социальных групп» [2, с. 263]. Ученый полагает образовательную среду важным фактором социального становления и развития личности, позволяющим создавать собственную среду жизнедеятельности, в которой осуществляются взаимодействия с другими людьми в соответствии с конкретными социальными функциями (ролями).

Анализ представлений о категориях «фактор» и «условие» в педагогике показал, что факторы связываются, скорее, с объективными обстоятельствами, которые можно прогнозировать, а условия – с внешними влияниями, которые можно конструировать и воссоздавать. На основании такого разграничения приходим к следующему заключению: с одной стороны, образовательная среда российского технического вуза является фактором, воздействующим на личность иностранного обучающегося в период получения высшего образования, а с другой стороны, возможности этой среды создают стратегические условия для успешного социально-профессионального становления иностранных обучающихся в современном техническом вузе.

Образовательная среда российского технического вуза рассматривается нами как часть социальной среды, что позволяет определить ее в качестве внешнего фактора, выделяемого на микроуровне. Данная среда влияет на процесс социально-профессионального становления иностранных обучающихся при получении высшего технического образования в России в комплексе с другими факторами – внешними и внутренними.

Внешние факторы разделяем на две укрупненные группы, первая включает в себя природную среду и климат регионов Российской Федерации, а вторая – социальную среду. На макроуровне к факторам социальной среды относятся:

- стратегические направления государственной политики в сфере международных отношений, высшего образования, экспорта образовательных услуг и образовательной миграционной политики;

- экономическая интеграция, международное взаимодействие и партнерство;
- развитие культуры, науки, техники и технологий;
- особенности рынка труда и требования работодателей конкретной отрасли экономики, в интеллектуальное поле которой включен технический вуз;
- ориентирование администрации технического вуза на расширение международного сотрудничества и высокий уровень организации работы с иностранными обучающимися.

На микроуровне, помимо комфортной образовательной среды технического вуза, выделяются такие факторы, как семья, ее социальный статус, социальные группы (однотруппники, коллектив преподавателей, языковые клубы, стройотряды и т. д.), в которых состоят иностранные обучающиеся.

В свою очередь, внутренними факторами полагаем:

- индивидуально-типические особенности иностранных обучающихся по выбранным инженерно-техническим специальностям;
- ориентиры профессионально-личностного развития и саморазвития;
- мотивацию к освоению новых социальных ролей в совместной деятельности с преподавателями русского языка и специальных дисциплин, научными руководителями и представителями производства.

Сформулированные до нас определения образовательных сред (приводятся в статье С.В. Журавлевой), содержащие их существенные характеристики, послужили ориентирами при выявлении характеристик образовательной среды российского технического вуза, существенных для социально-профессионального становления иностранных обучающихся.

В качестве таких характеристик назовем следующие:

1. *Коммуникативная комфортность и интерактивность.* В данной характеристике раскрываются возможности образовательной среды для передачи иностранным обучающимся в межличностных

взаимодействиях на русском языке (с администрацией, преподавателями, представителями науки и производства, другими обучающимися) норм и правил жизнедеятельности для комфортного функционирования в социальных, академических и профессиональных коллективах принимающей страны. Достижимые иностранными обучающимися результаты социально-профессионального становления выражаются в социальном признании, самоактуализации, саморефлексии относительно успешности межличностных отношений и необходимости их коррекции.

2. Динамичность и деятельностная направленность. Данная характеристика позволяет рассматривать личность иностранного обучающегося как динамическую функциональную структуру, которая постепенно изменяется в совместной деятельности при прохождении последовательных этапов социально-профессионального становления.

Анализ теоретико-эмпирических исследований, посвященных подготовке иностранных обучающихся в вузах разных стран мира (России, Испании, Португалии, Польши, Китая, Австрии, Германии, Малайзии и др.), позволил выделить обобщенные этапы этого процесса, обозначив их как «адаптация», «интеграция» и «индивидуализация». Конкретизируя их содержание, в качестве этапов социально-профессионального становления иностранных обучающихся в российском техническом вузе выделяем академическую адаптацию, социально-профессиональную интеграцию, индивидуализацию траектории дальнейшего образования, саморазвития и самосовершенствования. Объединяющим основанием полагаем сформированную профессиональную коммуникативную компетенцию на русском языке как стратегический ориентир.

Решение задач каждого из выделенных этапов предполагает обращение к интегративному ресурсному потенциалу образовательной среды технического вуза как научно-образовательно-производственного комплекса, имеющего отраслевую специфику. Накопление и использование такого ресурсного потенциала происходит в совместной деятельности участников образовательного процесса. Следуя

представлениям В.И. Слободчикова [17], образовательную среду российского технического вуза рассматриваем как динамический феномен, основными принципами существования которого являются развитие (естественное и социально регулируемое) и саморазвитие.

В вариативных видах совместной деятельности происходит активное целенаправленное взаимодействие иностранных обучающихся с образовательной средой, а также изменения самой этой среды как динамической системы. Результатом является освоение иностранным обучающимся новых социальных ролей, позволяющих выстраивать индивидуальные траектории дальнейшего образования, саморазвития и самосовершенствования.

3. Практическая ориентированность и реализация потенциального в личности. Данная характеристика раскрывает возможности образовательной среды для освоения иностранными обучающимися практических способов взаимодействия с другими социальными ролями в различных коммуникативных ситуациях, которые соотносятся с педагогическими реальностями технического вуза как специфического микросоциума.

Ориентируясь на исследования А.П. Кормилицина, объясняющего педагогические реальности как коммуникативные ситуации, в которых обычно оказывается иностранный обучающийся и которые предполагают эффективное взаимодействие с другими людьми на «чужом» языке [10], в перечень педагогических реальностей включаем:

- *учебные будни*, предполагают следование установленным в техническом вузе нормам и правилам для успешного освоения содержания учебных дисциплин и коммуникативной комфортности в ситуациях аудиторной и внеаудиторной самообразовательной деятельности, проживания в общежитии, участия в социальной жизни вуза, спортивных и воспитательных мероприятий и т. д.; погружение в специально организованный временной ритм технического вуза, который определяется расписанием занятий, сессиями, консультациями, прохождением производственных практик и т. д.;

- *интеграция в профессиональное сообщество конкретной отрасли производства*, связывается с включением иностранного обучающегося в процесс изучения специальных дисциплин на русском языке и прохождения производственных практик, ориентированный на национальные и отраслевые особенности профессиональной деятельности будущих специалистов в области инженерного дела, технологий и технических наук, которая отличается высокой сложностью; более напряженными интеллектуальными усилиями, по сравнению с русскоязычными одноклассниками, когда иностранные обучающиеся должны воспринимать и осмысливать сложный учебный материал на неродном языке в ускоренном для них темпе предъявления; высоким уровнем самоорганизации для соблюдения графика выполнения заданий на фоне освоения новых для себя образовательных технологий;
- *индивидуализация, приумножение и углубление межличностных связей*, выражается в стремлении иностранных обучающихся проявить свой индивидуальный профессионально-личностный потенциал в стандартизованном процессе обучения, желании добиться высоких академических результатов, активном участии в общественной жизни вуза, научно-исследовательской работе и т. д.; необходимости отстаивать свою индивидуальную значимость в общении с русскоязычными преподавателями специальных дисциплин, руководителями производственных практик и научными руководителями, консультантами с производства. В контексте этой педагогической реальности процесс социально-профессионального становления иностранного обучающегося связывается с приумножением и углублением связей с внешней средой и самим собой, что ведет к проявлению «потенциального» в личности будущего специалиста.

Выявленные характеристики раскрывают возможности образовательной среды технического вуза для социально-профессионального становления иностранных обучающихся как достаточно длительного процесса поэтапных профессионально-личностных

преобразований, успешность которых зависит от сформированной профессиональной коммуникативной компетенции.

Применительно к нашему исследованию рассматриваем *образовательную среду* как совокупность стратегических условий поэтапного социально-профессионального становления иностранных обучающихся, соотносимых с педагогическими реальностями российского технического вуза как особого микросоциума, успешность реализации которых определяет сформированная профессиональная коммуникативная компетенция на русском языке.

Стратегические условия являются частным выражением педагогических стратегий, выбор которых обосновывается спецификой задач, решаемых на различных этапах процесса социально-профессионального становления иностранных обучающихся.

Исходя из педагогических смыслов, функционального назначения и принципов педагогических стратегий «обогащение», «ориентирование», «приобщение» и «сопровождение», были выделены следующие стратегические условия социально-профессионального становления иностранных обучающихся в российском техническом вузе:

- обогащение новыми знаниями о русском языке и русской культуре;
- ориентирование в будущей специальности, приобщение к совместной деятельности в интерактивно-коммуникативной образовательной среде технического вуза;
- сопровождение в профессионально-ориентированной коммуникации и исследовательской деятельности.

Выделенные стратегические условия соотносятся с содержанием описанных выше педагогических реальностей и реализуются с использованием интегративного ресурсного потенциала образовательной среды технического вуза, рассматриваемого как отраслевой научно-образовательно-производственный комплекс.

Заключение

1. Анализ современных отечественных и зарубежных теоретических и эмпирических исследований позволил обосновать образова-

тельную среду российского технического вуза в качестве важного фактора социально-профессионального становления иностранных обучающихся в период получения высшего технического образования. Будучи частью социальной среды, образовательная среда технического вуза оказывает воздействие на личность иностранных обучающихся в совокупности с другими внешними и внутренними факторами.

2. Сравнение результатов, полученных отечественными и зарубежными авторами, показало преимущественно схожие представления о возможностях образовательной среды для социально-профессионального становлении иностранных обучающихся на уровне вуза. Обобщение полученных до нас знаний позволило выделить этапы данного процесса (академическая адаптация, социально-профессиональная интеграция, индивидуализация траектории дальнейшего образования, саморазвития и самосовершенствования), на каждом из которых решаются свои социальные и академические задачи.

3. Существенными характеристиками образовательной среды российского технического вуза выявлены «коммуникативная комфортность и интерактивность», «динамичность и деятельностная направленность», «практическая ориентированность и реализация потенциального в личности». Перечисленные характеристики раскрывают возможности образовательной среды для социально-профессионального становлении иностранных обучающихся в связи с педагогическими реальностями технического вуза как специфического микросоциума. Такими педагогическими реальностями определены «учебные будни», «интеграция в профессиональное сообщество конкретной отрасли производства», «индивидуализация, приумножение и углубление межличностных связей с одноклассниками, преподавателями специальных дисциплин, руководителями производственных практик, научными руководителями, консультантами с производства».

4. Социально-профессиональное становление иностранных обучающихся в период получения высшего технического образования является длительным процессом, который сопровождается посте-

пенными профессионально-личностными изменениями и требует создания стратегических условий для каждого из последовательных этапов. Являясь частным выражением педагогических стратегий «обогащение», «ориентирование», «приобщение» и «сопровождение», такими условиями выделены «обогащение новыми знаниями о русском языке и русской культуре», «ориентирование в будущей специальности», «приобщение к совместной деятельности в интерактивно-коммуникативной образовательной среде технического вуза», «сопровождение в профессионально-ориентированной коммуникации и исследовательской деятельности». Успешная реализация выделенных стратегических условий определяется сформированной профессиональной коммуникативной компетенцией иностранных обучающихся на русском языке и осуществляется с использованием интегративного ресурсного потенциала образовательной среды технического вуза, который рассматривается отраслевым научно-образовательно-производственным комплексом.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация о спонсорстве. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Список литературы

1. Адольф, В. А., Янова, М. Г., & Голубничая, Е. В. (2021). *Педагогическое сопровождение обучающихся в практике дополнительного образования* (монография). Красноярск. 188 с.
2. Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер. 288 с.
3. Борытко, Н. М. (2010). Целостный подход как система регулятивов научно-педагогического исследования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, (9), 16–20.
4. Волегжанина, И. С. (2020). Потенциал научно-образовательного комплекса для становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях цифровизации. *Вестник*

- Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, (52), 34–45. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-198>
5. Зимняя, И. А. (2019). Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания. В книге: *Понятийный аппарат педагогики и образования* (Коллективная монография, Выпуск 11, с. 35–47). Екатеринбург.
 6. Журавлева, С. В. (2016). Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке. *Научное обозрение. Педагогические науки*, (3), 48–56.
 7. Игнатова, В. В. (2012). Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении. *Вестник Академии знаний*, (1), 70–76.
 8. Игнатова, В. В., & Шушерина, О. А. (2004). Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза. *Сибирский педагогический журнал*, (1), 105–113.
 9. Канунникова, А. М. (2024). *Экспорт образовательных услуг России в условиях современных вызовов развития глобальной экономики* (диссертация кандидата экономических наук). Москва. 182 с.
 10. Кормилицын, А. П. (2005). Факторы профессионального становления иностранных студентов. *Научный вестник МГТУ ГА. Серия Международная деятельность вузов*, (94)(12), 52–59.
 11. Краснощеков, В. В., Новикова, О. А., & Сурьгин, А. И. (2021). О курсе математики для иностранных предмагистрантов. *Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин*, (20), 19–24.
 12. Мануйлов, Ю. С. (2021). Социализация вместо воспитания как объект лингвопедагогического анализа. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, (60), 417–421.
 13. Мудрик, А. В. (2024). *Социально-педагогические проблемы социализации* (2-е издание). Москва: Московский педагогический государственный университет. 248 с.

14. Педагогика (под ред. Ю. К. Бабанского). (1983). Москва: Просвещение. 608 с.
15. Полонский, В. М. (2004). *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа. 512 с.
16. Профессионально-педагогические понятия (сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева). (2005). Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессиональнопедагогического университета. 456 с.
17. Слободчиков, В. И. (2000). О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. *Вторая российская конференция по экологической психологии: тезисы доклада* (с. 172–176). Москва.
18. Чапаев, Н. К. (2023). *Педагогическая интеграция: методология, теория, технология* (4-е издание). Екатеринбург. 372 с.
19. Яковлев, Е. В., & Яковлева, Н. О. (2019). *Диссертация как результат педагогического исследования* (монография). Краснодар: Издательство Краснодарского государственного института культуры. 304 с.
20. Daud, N., Ali, N. A., & Jantan, A. H. (2019). Influential determinants of international students' satisfaction in higher education. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(2S11), 589–597. <https://doi.org/10.35940/ijrte.B1091.0982S1119>
21. Deepthi, D., & Exley, S. (2023). Exploring students' experiences of technical and vocational learning in University Technical Colleges during the pandemic. *British Educational Research Journal*, 49(3), 575–592. <https://doi.org/10.1002/berj.3857>
22. Kuzmina, N., Kochkina, D. V., & Kuzmin, M. (2021). Blended learning as a means of foreign students' integration into a university educational process. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(6), 259–274. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.19073>
23. Khakunova, F., Bersirova, A., Khakunov, N., & Bersirova, S. (2020). Psychological and pedagogical aspects of international students' adjustment to the cultural and educational university environment. *E3S Web of Conferences*, 210, 19009. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021019009>

24. Razgulin, J., Argustaitė-Zailskienė, G., & Šmigelskas, K. (2023). The role of social support and sociocultural adjustment for international students' mental health. *Scientific Reports*, 13, 893. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-27123-9>
25. Di, W., Zhang, S., Lian, X., & Oubibi, M. (2022). Research on cross-cultural adaptation and educational management of international students in China: Case of African students at Zhejiang Normal University. *Frontiers in Psychology*, 13, article 1009658. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1009658>
26. Singh, J. (2020). Academic failure: Unspoken experiences by international postgraduate students in a Malaysian university. *IAFOR Journal of Education*, 8(4), 79–94. <https://doi.org/10.22492/ije.8.4.05>
27. Gaitán-Aguilar, L., Hofhuis, J., Bierwiazzonek, K., & Carmona, C. (2022). Social media use, social identification and cross-cultural adaptation of international students: A longitudinal examination. *Frontiers in Psychology*, 13, article 1013375. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1013375>
28. Li, X., Zhang, F., Duan, P., & Yu, Z. (2024). Teacher support, academic engagement and learning anxiety in online foreign language learning. *British Journal of Educational Technology*, 55, 2151–2172. <https://doi.org/10.1111/bjet.13430>
29. Yildirim, H., Zimmermann, J., & Jonkmann, K. (2021). The importance of a sense of university belonging for the psychological and academic adaptation of international students in Germany. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53(1-2), 15–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000234>

References

1. Adolf, V. A., Yanova, M. G., & Golubnichaya, E. V. (2021). *Pedagogical support of learners in additional education practice* (monograph). Krasnoyarsk. 188 p.
2. Ananiev, B. G. (2001). *Human being as object of cognition*. Saint Petersburg: Piter. 288 p.
3. Borytko, N. M. (2010). Holistic approach as a system of regulators for scientific-pedagogical research. *Izvestiya Volgograd State Pedagogical University*, (9), 16–20.

4. Voilegezhanina, I. S. (2020). Potential of scientific-educational complex for the formation and development of professional competence of future engineers in digitalization era. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*, (52), 34–45. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-198>
5. Zimnaya, I. A. (2019). Psychological and pedagogical characteristics of strategic approach and overall strategy of education. In *Conceptual apparatus of pedagogy and education* (Collective monograph, Volume 11, pp. 35–47). Yekaterinburg.
6. Zhuravleva, S. V. (2016). Historical overview of the formation of the concept “educational environment” in pedagogical science. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, (3), 48–56.
7. Ignatova, V. V. (2012). Strategic approach in higher education pedagogy in innovative interpretation. *Bulletin of Academy of Knowledge*, (1), 70–76.
8. Ignatova, V. V., & Shusherina, O. A. (2004). Pedagogical strategies in the context of professionally-cultural development of university students. *Siberian Pedagogical Journal*, (1), 105–113.
9. Kanunnikova, A. M. (2024). Export of educational services of Russia in the context of modern challenges of global economy development (doctoral dissertation). Moscow. 182 p.
10. Kormilitsyn, A. P. (2005). Factors influencing professional development of foreign students. *Scientific Bulletin of Moscow Aviation Institute. Series: International Cooperation of Universities*, (94)(12), 52–59.
11. Krasnoshchekov, V. V., Novikova, O. A., & Surygin, A. I. (2021). Mathematics course for foreign pre-master students. *Bulletin of Tula State University. Series: Modern Educational Technologies in Teaching Natural Sciences*, (20), 19–24.
12. Manuylov, Yu. S. (2021). Socialization instead of education as an object of linguopedagogical analysis. *Academic Records. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, (60), 417–421.
13. Mudrik, A. V. (2024). *Socio-pedagogical problems of socialization* (2nd edition). Moscow: Moscow State Pedagogical University. 248 p.
14. Pedagogy (edited by Yu. K. Babansky). (1983). Moscow: Prosveshchenie. 608 p.

15. Polishchuk, V. M. (2004). Dictionary of education and pedagogy. Moscow: High School. 512 p.
16. Professionally pedagogical notions (compiled by G. M. Romantsev, V. A. Fyodorov, I. V. Osipova, O. V. Tarasyuk; edited by G. M. Romantsev). (2005). Yekaterinburg: Publishing House of Russian State Professional Pedagogical University. 456 p.
17. Slobodchikov, V. I. (2000). On the notion of educational environment in the concept of developmental education. Second Russian Conference on Ecological Psychology: Abstracts (pp. 172–176). Moscow.
18. Chapayev, N. K. (2023). *Pedagogical integration: methodology, theory, technology* (4th edition). Yekaterinburg. 372 p.
19. Yakovlev, E. V., & Yakovleva, N. O. (2019). *Dissertation as a result of pedagogical research* (monograph). Krasnodar: Publishing House of Krasnodar State Institute of Culture. 304 p.
20. Daud, N., Ali, N. A., & Jantan, A. H. (2019). Influential determinants of international students' satisfaction in higher education. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(2S11), 589–597. <https://doi.org/10.35940/ijrte.B1091.0982S1119>
21. Deepthi, D., & Exley, S. (2023). Exploring students' experiences of technical and vocational learning in University Technical Colleges during the pandemic. *British Educational Research Journal*, 49(3), 575–592. <https://doi.org/10.1002/berj.3857>
22. Kuzmina, N., Kochkina, D. V., & Kuzmin, M. (2021). Blended learning as a means of foreign students' integration into a university educational process. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(6), 259–274. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.19073>
23. Khakunova, F., Bersirova, A., Khakunov, N., & Bersirova, S. (2020). Psychological and pedagogical aspects of international students' adjustment to the cultural and educational university environment. *E3S Web of Conferences*, 210, 19009. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021019009>
24. Razgulin, J., Argustaitė-Zailskienė, G., & Šmigelskas, K. (2023). The role of social support and sociocultural adjustment for international students' mental health. *Scientific Reports*, 13, 893. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-27123-9>

25. Di, W., Zhang, S., Lian, X., & Oubibi, M. (2022). Research on cross-cultural adaptation and educational management of international students in China: Case of African students at Zhejiang Normal University. *Frontiers in Psychology*, 13, article 1009658. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1009658>
26. Singh, J. (2020). Academic failure: Unspoken experiences by international postgraduate students in a Malaysian university. *IAFOR Journal of Education*, 8(4), 79–94. <https://doi.org/10.22492/ije.8.4.05>
27. Gaitán-Aguilar, L., Hofhuis, J., Bierwiazzonek, K., & Carmona, C. (2022). Social media use, social identification and cross-cultural adaptation of international students: A longitudinal examination. *Frontiers in Psychology*, 13, article 1013375. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1013375>
28. Li, X., Zhang, F., Duan, P., & Yu, Z. (2024). Teacher support, academic engagement and learning anxiety in online foreign language learning. *British Journal of Educational Technology*, 55, 2151–2172. <https://doi.org/10.1111/bjet.13430>
29. Yildirim, H., Zimmermann, J., & Jonkmann, K. (2021). The importance of a sense of university belonging for the psychological and academic adaptation of international students in Germany. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53(1-2), 15–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000234>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Золотарева Светлана Дмитриевна, старший преподаватель кафедры русского языка
 Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин)
 ул. Ленинградская, 113, г. Новосибирск, Новосибирская область, 630008, Российская Федерация
zolotarevasd78@mail.ru

Волгжанина Ирина Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки»
 Сибирский государственный университет путей сообщения

ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск, Новосибирская область, 630049, Российская Федерация
erarcher@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana D. Zolotareva, Senior Instructor of the Russian Language Department

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin)

113, Leningradskaya Str., Novosibirsk, Novosibirskaya oblast, 630008, Russian Federation

zolotarevasd78@mail.ru

SPIN-code: 4540-4915

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1536-7809>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Svetlana-Zolotareva-4>

Irina S. Volegzhnina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of the Foreign Languages Department

Siberian Transport University

191, Dusi Kovalchuk Str., Novosibirsk, Novosibirskaya oblast, 630049, Russian Federation

erarcher@mail.ru

SPIN-code: 8263-9915

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5523-714X>

ResearcherID: C-8896-2019

Scopus Author ID: 57195935978

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Irina-Volegzhnina>

Поступила 13.01.2025

После рецензирования 10.02.2025

Принята 15.02.2025

Received 13.01.2025

Revised 10.02.2025

Accepted 15.02.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-770

EDN: ALQIDF

УДК 372.881.1



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕГРАЦИИ ВЕБ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

С.В. Гетманская, Р.А. Сафина

Аннотация

Обоснование. В условиях цифровизации образования и глобальных изменений в образовательной среде на первый план выходит необходимость использования цифровых инструментов и ресурсов для повышения качества учебного процесса. Обучение иностранным языкам, в том числе немецкому, требует особого внимания, так как язык выступает не только средством коммуникации, но и инструментом межкультурного взаимодействия. В младшем школьном возрасте внедрение веб-ресурсов позволяет повысить интерактивность и доступность обучения, способствуя индивидуализации образовательных маршрутов. Использование мультимодальных цифровых инструментов помогает учитывать познавательные потребности младших школьников, усиливая их мотивацию и познавательную активность. Тем не менее, эффективная интеграция веб-ресурсов сопряжена с необходимостью разработки методологических подходов, направленных на адаптацию содержания к возрастным и когнитивным особенностям школьников, а также на обеспечение педагогического контроля над их самостоятельной деятельностью.

Целью исследования является выявление методологических особенностей интеграции образовательных веб-ресурсов в процесс обучения немецкому языку младших школьников с учётом их когнитивных, возрастных и лингвистических особенностей.

Материалы и методы. Исследование опирается на анализ научных публикаций по методике преподавания иностранных языков и

описание функциональных возможностей образовательных платформ. Основными методами исследования выступили сравнительный анализ цифровых образовательных ресурсов, анализ учебных процессов и педагогическое моделирование.

Результаты. В результате исследования разработаны методические подходы к интеграции веб-ресурсов в обучение немецкому языку младших школьников, определены механизмы подбора веб-ресурсов и разработаны подходы к их адаптации под возрастные особенности школьников. Установлено, что использование веб-ресурсов активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует росту мотивации и формированию языковой интуиции. Кроме того, определены подходы к организации взаимодействия учителя и учащихся с использованием цифровых образовательных инструментов. Результаты исследования позволяют оптимизировать учебный процесс и улучшить подготовку учащихся по немецкому языку в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: веб-ресурсы; цифровое обучение; образовательные траектории; немецкий язык; младшие школьники

Для цитирования. Гетманская, С. В., & Сафина, Р. А. (2025). Методические подходы к интеграции веб-ресурсов в обучение немецкому языку в младшем школьном возрасте. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 330–349. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-770>

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE INTEGRATION OF WEB RESOURCES IN TEACHING GERMAN TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS

S.V. Hetmanskaya, R.A. Safina

Abstract

Background. The ongoing process of digitalization in education highlights the need to use digital tools and resources to improve the quality of education. The teaching of foreign languages, including German, requires particular at-

tention, as language serves not only as a means of communication but also as an instrument for intercultural interaction. The integration of web resources into the process of teaching German to primary school students enhances the interactivity and accessibility of learning, supporting the personalization of educational trajectories. The use of multimodal digital tools allows educators to meet the cognitive needs of younger students, thereby increasing their motivation and cognitive activity. However, the effective integration of web resources requires the development of methodological approaches aimed at adapting content to the cognitive and age-related characteristics of students and ensuring pedagogical control over their independent activities.

Purpose. The purpose of the study is to identify methodological approaches for integrating educational web resources into the process of teaching German to primary school students, taking into account their cognitive, age-related, and linguistic characteristics.

Materials and methods. The study is based on the analysis of scientific publications on the methodology of teaching foreign languages, an analysis of the functional capabilities of educational platforms, and pedagogical observations of the learning process. The main research methods include a comparative analysis of digital educational resources, an analysis of educational processes, and pedagogical modeling.

Results. The study identified methodological approaches to the integration of web resources into the process of teaching German to primary school students. Mechanisms for selecting web resources were established, and approaches for adapting them to the age-specific characteristics of students were developed. It was found that the use of web resources activates students' cognitive activity, increases motivation, and fosters the development of language intuition. In addition, approaches for organizing teacher-student interaction using digital educational tools were identified. The results of the study make it possible to optimize the learning process and improve the training of primary school students in German.

Keywords: web resources; digital learning; educational trajectories; German language; junior high school students

For citation. Hetmanskaya, S. V., & Safina, R. A. (2025). Methodological approaches to the integration of web resources in teaching German to

primary school students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 330–349. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-770>

Введение

Современная образовательная среда характеризуется стремлением к цифровой трансформации, что требует интеграции цифровых образовательных ресурсов в процесс обучения младших школьников. Это особенно актуально для обучения иностранным языкам, где цифровизация позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать развитию их лингвистических и когнитивных компетенций. Особое внимание уделяется внедрению веб-ресурсов, которые способствуют переходу от традиционных форм подачи материала к интерактивному обучению, что повышает уровень вовлечённости учащихся и их познавательную активность.

Согласно концептуальной позиции Ю.Э. Мюллер, интеграция образовательных веб-ресурсов в процесс изучения немецкого языка значительно расширяет спектр методологических инструментов современного языкового обучения, что позволяет решать целый ряд дидактических задач, выходящих за рамки традиционных педагогических подходов и технологий [8, с. 162]. Веб-платформы способствуют созданию полимодальной образовательной среды, ориентированной на развитие когнитивных, коммуникативных и рефлексивных компетенций учащихся.

Веб-ресурсы выступают в качестве инструмента, способного обеспечивать доступ к аутентичным речевым практикам, оригинальным текстовым материалам и мультимедийным контентам, тем самым способствуя интегративному развитию всех ключевых видов речевой деятельности – устной речи, аудирования, чтения и письменного изложения. Кроме того, использование веб-ресурсов служит катализатором для формирования у обучающихся способности к интеркультурной коммуникации, что представляется одной из приоритетных задач обучения иностранным языкам в условиях стремительно глобализирующегося мира [15, с. 63]. Подобный подход способствует не только расширению языковой компетент-

ности, но и развитию гибкости мышления, эмпатии и способности к культурному диалогу.

А.Ю. Алексеева утверждает, что применение интернет-платформ в процессе обучения обусловлено необходимостью не только стимулирования когнитивной активности учащихся, но и интенсификации образовательного взаимодействия посредством медиативных технологий. Эти платформы не просто поддерживают высокий уровень учебной мотивации, но и создают соревновательную атмосферу благодаря внедрению интерактивных заданий и тестов, что способствует глубокому формированию лингвистических и социокультурных компетенций [1, с. 113]. Более того, цифровые ресурсы открывают уникальные перспективы для прямого межкультурного диалога, расширяя культурно-языковые горизонты и формируя у обучающихся способность к осмыслению социолингвистических реалий целевого сообщества.

Процесс интеграции веб-ресурсов в образовательную практику требует разработки комплексной методической архитектуры, базирующейся на совокупности фундаментальных принципов, которые направлены на структурирование познавательной деятельности, систематизацию этапов усвоения учебного контента и обеспечение максимальной эффективности применения цифровых инструментов в образовательной среде. Такая архитектура предполагает учет индивидуально-личностных характеристик обучающихся, их когнитивных стилей и образовательных потребностей, что позволяет создать основу для гибкой, интерактивной и ориентированной на результат модели обучения [16, с. 115].

Настоящее исследование направлено на анализ методических подходов к интеграции веб-ресурсов в процесс обучения немецкому языку младших школьников. Основное внимание уделено вопросам отбора и адаптации контента, разработке механизмов взаимодействия учителя и ученика, а также определению педагогических стратегий, способствующих повышению эффективности учебного процесса. В ходе исследования был проведён анализ возможностей немецкоязычных цифровых образовательных платформ, включая их потенциал для обучения младших школьников.

Материалы и методы

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы, посвященные методике преподавания иностранных языков и проблеме интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, а также немецкоязычные образовательные платформы, такие как Kinderuni (Goethe-Indtitut), Deutsch für dich (Goethe-Indtitut), Planet Schule (WDR и SWR), Deutsch-Lernen.com, Kindersache.

Исследование базируется на таких методах, как анализ и синтез научно-методической литературы по вопросам использования веб-ресурсов в обучении иностранным языкам, сравнительный анализ функциональных возможностей немецкоязычных образовательных платформ, а также педагогическое моделирование.

Результаты и обсуждение

Успешная интеграция цифровых ресурсов требует глубоко проработанного научно-методического сопровождения, направленного на системное упорядочение учебных процессов с учётом таких параметров, как предшествующая языковая подготовка обучающихся, их возрастные и когнитивные особенности, стилевые предпочтения в обучении, а также целевые ориентиры и содержательные параметры образовательной программы.

В младшем школьном возрасте ученики обладают высокой восприимчивостью к новой информации, что делает этот возрастной период оптимальным для формирования языковой интуиции и лингвокультурной компетенции. Использование веб-ресурсов позволяет активизировать сразу несколько каналов восприятия (аудиальный, визуальный и тактильный), что способствует повышению эффективности обучения. Однако процесс интеграции веб-ресурсов в обучение младших школьников требует учёта ряда методологических аспектов. Во-первых, необходимо адаптировать контент под когнитивные и возрастные особенности учащихся, чтобы задания были понятными и доступными. Во-вторых, важно учитывать возможности обратной связи и контроля, так как младшие школьники требуют большего внимания со стороны педагога, особенно в условиях цифровой образовательной среды.

Интеграция веб-ресурсов в процесс преподавания иностранных языков открывает не просто дополнительные дидактические перспективы, но и способствует формированию нового образовательного пространства, в котором традиционные подходы к передаче знаний подвергаются существенной трансформации. Это изменение не сводится лишь к технологическим нововведениям, а представляет собой радикальную методологическую переоценку самого процесса обучения, при которой учебные материалы приобретают гибкость и динамичность, а учащиеся становятся активными субъектами образовательной деятельности, вовлечёнными в процесс созидания и осмысления знаний, а не пассивными потребителями информации [13].

Применение веб-ресурсов позволяет эффективно развивать языковые компетенции на всех этапах учебного занятия. Н.А. Ощепкова подчёркивает необходимость глубокой и методологически обоснованной интеграции образовательных веб-ресурсов в процесс обучения иностранным языкам школьников, акцентируя, что данная интеграция должна быть синхронизирована с общей дидактической архитектурой урока. Этот подход предполагает чёткую корреляцию каждого этапа учебного занятия (подготовительного, основного и итогового) с методологическими принципами и образовательными задачами, что обеспечивает логическую взаимосвязанность и последовательность учебных действий.

На подготовительном этапе главной задачей преподавателя становится формулирование чётко структурированных образовательных целей, которые должны быть строго согласованы с функциональными характеристиками отобранных веб-ресурсов, а также проведение всестороннего анализа их релевантности и соответствия поставленным задачам. Этот этап предполагает тщательный отбор цифрового контента, направленного на развитие специфических языковых компетенций, таких как аудирование и чтение, и создание детализированных инструктивных материалов, способствующих упорядочению взаимодействия учащихся с интернет-ресурсами [11, с. 152]. Особое внимание уделяется дидактической адаптации

учебных материалов, которая учитывает когнитивные, психолингвистические и психологические особенности учащихся, что позволяет оптимизировать их восприятие. Для младших школьников особую значимость приобретает использование мультимедийных ресурсов, обогащённых визуальными элементами и игровыми компонентами, поскольку именно такие подходы способствуют ускоренной аккультурации, формируют интерес к учебному процессу и обеспечивают плавную интеграцию в цифровое образовательное пространство.

Основной этап образовательного процесса предполагает активное и многоаспектное взаимодействие учащихся с контентом веб-ресурсов, что реализуется через систематическую работу с мультимодальными текстами, аудиовизуальными материалами и интерактивными учебными заданиями. Данный этап направлен на всестороннее развитие рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности — аудирования, чтения, говорения и письма, что обеспечивается за счёт активации множественных когнитивных каналов восприятия и вовлечения учащихся в процесс активного осмысления языкового материала [11, с. 155]. Центральным элементом этого этапа для младших школьников выступают интерактивные задания, которые способствуют автоматизации и закреплению лексико-грамматических структур, а также синтаксических конструкций. Подобные задания могут быть представлены в виде текстов для анализа, интерактивных викторин или игровых сценариев, что позволяет интенсифицировать познавательную деятельность и активизировать процессы запоминания через многократное воспроизведение и вариативную интерпретацию языковых единиц.

Интерактивные возможности веб-ресурсов выступают в качестве механизма, активизирующего познавательную деятельность и способствующего более глубокому вовлечению учащихся в процесс обучения. Интерактивность проявляется не только в удобстве и адаптивности интерфейса, но и в предоставлении пользователям возможностей для диалогового взаимодействия с образовательным контентом через мультимедийные задания, тестовые модули, викторины и игровые элементы. Эти инструменты обеспечивают оперативную обрат-

ную связь, способствуют актуализации ранее приобретённых знаний и поддерживают устойчивый уровень мотивации обучающихся [3, с. 101]. Более того, такие ресурсы инициируют многоканальное восприятие информации, активируя сенсорные, когнитивные и языковые процессы, что в значительной мере углубляет понимание языковых структур и способствует их долговременному закреплению в памяти.

Заключительный этап учебного занятия предназначен для синтеза, систематизации и закрепления усвоенного материала, а также для проведения рефлексивного анализа, направленного на осмысление обучающимися достигнутых результатов и выявление возникших трудностей [9, с. 156]. На данном этапе крайне важно предоставить учащимся возможность продемонстрировать уровень овладения материалом через выполнение заданий, требующих интеграции приобретённых знаний. Немаловажную роль играет предоставление качественной обратной связи, которая позволяет не только оценить успешность выполнения заданий, но и предложить рекомендации для дальнейшего обучения, направленные на совершенствование индивидуальных образовательных маршрутов. Такая обратная связь помогает педагогу корректировать подходы к использованию веб-ресурсов, адаптируя их к когнитивным, лингвистическим и образовательным особенностям каждого учащегося, что способствует оптимизации учебного процесса и повышению его эффективности.

Е.А. Полежаева подчёркивает, что процесс отбора образовательных веб-ресурсов для их последующей интеграции в процесс преподавания иностранных языков в школьной среде должен основываться на целостной совокупности методологических критериев, которые обеспечивают не только их педагогическую значимость, но и дидактическую эффективность. Эти критерии учитывают когнитивные, лингвистические и социокультурные аспекты развития учащихся [12, с. 415]. В этом контексте Т.А. Кулпина выделяет в качестве приоритетного параметра аутентичность контента, под которой понимается использование оригинальных языковых материалов, созданных носителями языка и адекватно отражающих культурно-исторические, социолингвистические и прагматические характеристики целевого

языкового сообщества [6, с. 144]. Применение аутентичного контента способствует погружению обучающихся в многосубъектную языковую среду, что не только интенсифицирует процесс овладения языковыми знаниями, но и способствует формированию социолингвистической и межкультурной компетенции, которая рассматривается как одна из ключевых целей современного процесса обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе.

Вторым критерием выступает релевантность, интерпретируемая как способность отобранных материалов органично вписываться в возрастную, когнитивный и психоэмоциональный профиль обучающихся, а также отражать их реальный уровень языковой компетенции [10, с. 88]. Оптимальная адаптация содержания предполагает учет развития метакогнитивных стратегий, сформированности языковой рефлексии и степени когнитивной зрелости школьников, что требует от педагога тонкой настройки образовательных ресурсов. Для младших школьников логично применять преимущественно мультимедийные и интерактивные компоненты, активирующие множественные перцептивные каналы и способствующие целостному восприятию информации, тогда как для более возрастных групп предпочтительны материалы аналитического характера, стимулирующие критическое осмысление и дискурсивный анализ.

Третий критерий – образовательная ценность – заключается в способности веб-ресурса обеспечить разностороннее совершенствование языковых компетенций, включая как продуктивные (говорение и письмо), так и рецептивные (аудирование и чтение) аспекты. Существенную роль при этом играют интерактивные задания градуированной сложности, позволяющие пошагово усложнять языковые конструкции и синтаксические схемы, обеспечивая гармоничную интеграцию когнитивных и лингвистических процессов. В этой связи Д.О. Андреева подчеркивает необходимость организации условий для персонализированных образовательных траекторий, что предоставляет возможность применять дифференцированный подход и учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося [2, с. 279].

В рамках данного исследования мы провели всесторонний анализ нескольких образовательных веб-сайтов, предназначенных для изучения немецкого языка, с целью выявления их дидактических особенностей, методологических подходов и образовательного потенциала.

Ресурс Goethe-Institut: Kinderuni [19], отличающийся высокой степенью мультимедийной интерактивности, воплощает концепцию интегративного обучения, в рамках которого аудиовизуальные элементы и игровые компоненты синергетически воздействуют на процессы усвоения материала. Дидактическая модель данного ресурса формирует условия для глубокого погружения в языковую среду, активируя когнитивные механизмы восприятия и обработки информации, что особенно актуально в контексте формирования устойчивых языковых компетенций у младших школьников. Тем не менее ресурс сталкивается с определёнными ограничениями, связанными необходимостью участия взрослых в процессе выполнения интерактивных заданий, а также с дефицитом материалов для более продвинутых уровней.

Платформа Deutsch für Dich [17], разработанная Goethe-Institut, представляет собой многофункциональный инструмент для формирования языковой компетенции посредством интерактивных упражнений, аудиоматериалов и текстовых заданий. Основная дидактическая ценность платформы заключается в синтезе различных аспектов речевой деятельности, направленных на развитие грамматических и фонетических навыков. Однако, несмотря на её многофункциональность, некоторые материалы платформы требуют возрастной адаптации, а ограниченная интерактивность заданий по грамматике сужает её дидактический потенциал для младших школьников.

Ресурс Planet Schule [22], созданный WDR и SWR, интегрирует мультимедийные видеоматериалы и интерактивные задания, направленные на всестороннее развитие языковых навыков, стимулируя когнитивные и аналитические способности учащихся. Благодаря широкому выбору видеоконтента высокого качества, платформа предлагает погружение в аутентичные языковые ситуации, что соз-

даёт условия для когнитивной активации учащихся. Тем не менее, сложность некоторых материалов и необходимость постоянного педагогического сопровождения указывают на необходимость их адаптации для младшей аудитории.

Платформа Deutsch-Lernen.com [18] базируется на грамматико-переводной методике, что позволяет учащимся глубоко усваивать языковые структуры, однако её ограниченная интерактивность и формализованный подход снижают уровень вовлечённости младших школьников. Структурированность и чёткость подачи материала остаются преимуществами, однако отсутствие игрового компонента и взаимодействия с более сложными когнитивными процессами оставляют вопросы относительно эффективности такого подхода для младшей аудитории.

На детском образовательном веб-ресурсе KINDERSACHE [21] интерактивное обучение осуществляется через игры и мультимедийные материалы, включающие тексты, направленные на закрепление лексики и развитие коммуникативных навыков. Простые и увлекательные задания, которые поддерживают интерес к обучению, разнообразие тем и форматов способствуют лучшему усвоению лексики и языковых единиц. Однако ограниченное количество тем и заданий могут быть недостаточно сложными для детей с более высоким уровнем владения языком.

Платформа Kika.de [20] реализует обучение посредством игровых ситуаций и видеоматериалов, ориентированных на детей. Для данного веб-ресурса характерна коммуникативная методология с акцентом на аудиовизуальное восприятие. Мультимедийные элементы использованы как обучающие инструменты для создания ассоциаций и понимания. Данная платформа способна обеспечить высокую степень вовлеченности школьников за счет развлекательного контента, который стимулирует познавательный интерес и поддерживает мотивацию. Мультимедийные материалы богаты тематикой и аутентичны. Ресурс в большей степени ориентирован на начальный и средний уровни владения языком, сложным грамматическим структурам уделено ограниченное внимание.

Из представленных в исследовании веб-ресурсов наиболее подходящими для использования в младших классах являются учебные платформы Goethe-Institut: Kinderuni, Kindersache и Kika.de. Эти цифровые платформы предоставляют доступ к аутентичным мультимодальным материалам, создавая условия для формирования лингвокультурной компетенции и позволяя учащимся осваивать языковые конструкции в контексте реальных коммуникативных ситуаций. Данные платформы предоставляют доступ к подлинным аудиоматериалам, что способствует становлению фонологических и интонационных компетенций, необходимых для успешного восприятия и воспроизведения живой речи. В процессе работы с такими ресурсами учащиеся осваивают навыки аудирования в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникативной среде. Это особенно важно, поскольку использование живой речи и аутентичных акцентов позволяет учащимся адаптироваться к реальному языковому взаимодействию и способствует развитию интерактивных аудиальных компетенций. Благодаря включению интерактивных элементов, таких как геймифицированные задания и аудиовизуальный контент, данные ресурсы активизируют разнообразные когнитивные процессы, что способствует созданию благоприятной среды для развития как рецептивных, так и продуктивных речевых навыков в многоуровневой образовательной системе.

Исследование показало, что преимуществом современных образовательных веб-ресурсов является их высокая степень адаптивности, которая обеспечивает возможность гибкой интеграции в индивидуальные образовательные маршруты, что способствует многогранному развитию когнитивных и социокультурных навыков школьников [7, с. 174].

Однако, несмотря на многочисленные достоинства, использование данных платформ сопряжено с рядом методологических ограничений. Одной из наиболее острых проблем является недостаточная возможность осуществления педагогического контроля над процессом усвоения учебного материала в условиях самостоятельного обучения, что затрудняет своевременное вмешательство и коррек-

цию ошибок [4, с. 456]. Это становится особенно значимым на начальных этапах языковой подготовки, где необходимы постоянная внешняя оценка и систематическое предоставление обратной связи, направленные на формирование устойчивых когнитивных стратегий. Кроме того, значительная часть образовательных веб-ресурсов ориентирована преимущественно на учащихся начальных уровней владения языком, что ограничивает их функциональные возможности для обучающихся, находящихся на продвинутых этапах языкового развития [14, с. 124].

Заключение

1. Интеграция образовательных веб-сайтов в процесс изучения немецкого языка значительно расширяет дидактический потенциал современных педагогических технологий, создавая многоуровневую, адаптивную образовательную среду, способную учитывать когнитивные особенности и лингвистические потребности обучающихся.

2. Методологические стратегии по внедрению веб-ресурсов в процесс обучения иностранным языкам характеризуются вариативностью, обусловленной множеством факторов, среди которых особое значение приобретают уровень когнитивной автономности обучающихся, а также степень их готовности к взаимодействию с цифровыми образовательными платформами в условиях самостоятельной учебной деятельности.

3. Успешное внедрение веб-ресурсов на начальном этапе обучения иностранному языку может осуществляться только при определенной готовности младших школьников к самостоятельной работе с цифровыми платформами. Тем не менее, важно подчеркнуть, что необходимым условием цифрового языкового обучения на начальных этапах является систематический педагогический контроль и предоставление обратной связи со стороны учителя.

4. Отбор веб-ресурсов для младших школьников должен соответствовать, в первую очередь, таким критериям, как аутентичность, интерактивность и релевантность. Использование аутентичных текстов, мультимедийных компонентов и интерактивных заданий

способствуют успешному формированию лингвистических и коммуникативных компетенций школьников. Интерактивные веб-ресурсы обеспечивают многоканальную подачу информации, активизируют познавательную деятельность, соревновательную мотивацию и способствуют более глубокому вовлечению учащихся в процесс обучения. Кроме того, отобранные материалы цифровых платформ должны органично вписываться в возрастной, когнитивный и психоэмоциональный профиль обучающихся.

5. Важным фактором успешного внедрения цифровых ресурсов в начальной школе является также соблюдение принципа мультимодальности, который обеспечивает доступ обучающихся к разнообразным форматам подачи информации – текстовым, аудиовизуальным и интерактивным. Такой подход способствует многоканальной активации когнитивных механизмов восприятия, что позволяет задействовать визуальные, слуховые и тактильные каналы восприятия одновременно. В результате формируется более целостная картина усвоения учебного материала, что существенно повышает глубину его осмысления и ускоряет процесс закрепления языковых конструкций.

Список литературы

1. Алексеева, А. Ю., & Мельникова, О. К. (2017). Популярность информационных технологий в изучении иностранного языка. В сборнике: *Информационные технологии в исследовательском пространстве разноструктурных языков: сборник статей I первой международной интернет-конференции молодых ученых* (с. 112–114).
2. Андреева, Д. О. (2021). Основные функции образовательных веб-ресурсов. В сборнике: *XLIX Огарёвские чтения* (с. 276–282).
3. Галимова, К. М., & Морозова, О. А. (2022). Использование образовательных веб-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам. В сборнике: *Наука и образование в условиях мировой нестабильности: проблемы, новые этапы развития* (с. 99–103).
4. Егорова, Д. А., & Зейнутдинова, Э. Ш. (2022). Использование образовательных веб-ресурсов на уроках иностранного языка. В сбор-

- нике: *Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в свете современных исследований* (с. 454–458).
5. Кадникова, О. В., & Крамаренко, В. А. (2017). Обзор ресурсов для изучения немецкого языка с помощью компьютерной и мобильной техники. *Филологический аспект*, (6), 77–86.
 6. Кулпина, Т. А. (2022). Использование интернет-ресурсов при обучении немецкому языку. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*, (18), 143–146.
 7. Макаренко, А. А., & Онищенко, Ю. Ю. (2023). Веб-инструменты в процессе формирования рецептивных навыков в обучении иностранному языку. В сборнике: *Материалы конференции* (с. 172–177).
 8. Мюллер, Ю. Э. (2017). Возможности обучающих ресурсов интернета для повышения эффективности обучения немецкому языку. В сборнике: *Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения* (с. 160–164).
 9. Нелунова, Е. Д. (2018). *Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку в школе*. Якутск: Просвещение. 356 с.
 10. Новохатская, О. Э. (2019). Современные технологии обучения иностранным языкам. *Педагогика и просвещение*, (2), 84–92. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2019.2.29025>
 11. Ощепкова, Н. А. (2020). Веб-ресурсы на уроке иностранного языка. В сборнике: *Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам* (с. 247–252).
 12. Полежаева, Е. А., & Митрофанова, О. А. (2018). Использование современных онлайн-ресурсов в обучении иностранному языку в вузе на примере немецкого и французского языков. В сборнике: *New language. New thinking* (с. 413–418).
 13. Сахарова, А. В., & Чугунов, И. А. (2022). Использование образовательных веб-ресурсов в процессе обучения иностранному языку в общеобразовательной организации. В сборнике: *Современные проблемы и перспективы развития науки и образования* (с. 184–189).

14. Симонова, М. А., & Сорокина, Т. Г. (2021). Интернет-ресурсы в системе обучения школьников немецкому языку. В сборнике: *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков* (с. 123–125).
15. Строкань, В. И. (2017). Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку. *Концепт*, (8), 61–66.
16. Титова, С. В., & Александрова, К. В. (2018). Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку. *Вестник Московского университета*, (3), 113–123.
17. Deutsch für Dich. Получено с <https://www.goethe.de/prj/dfd/en/home.cfm> (дата обращения: 11.12.2024).
18. Deutsch-Lernen.com. Получено с <https://www.deutsch-lernen.com> (дата обращения: 11.12.2024).
19. Goethe-Institut: Kinderuni. Получено с <https://kinderuni.goethe.de> (дата обращения: 11.12.2024).
20. Kika.de. Получено с <https://www.kika.de> (дата обращения: 11.12.2024).
21. KINDERSACHE. Получено с <https://www.kindersache.de> (дата обращения: 11.12.2024).
22. Planet Schule. Получено с <https://www.ardmediathek.de/sendung/planet-schule/Y3JpZDovL3N3ci5kZS8yNTgyNzUw> (дата обращения: 11.12.2024).

References

1. Alexeeva, A. Yu., & Melnikova, O. K. (2017). Popularity of information technologies in foreign language learning. In *Information Technologies in the Research Space of Structurally Different Languages: Proceedings of the I International Internet Conference of Young Scientists* (pp. 112–114).
2. Andreyeva, D. O. (2021). Basic functions of educational websites. In *XLIX Ogarev Readings* (pp. 276–282).
3. Galimova, K. M., & Morozova, O. A. (2022). Utilization of educational web resources in foreign language teaching. In *Science and Education in Times of Global Instability: Problems, New Stages of Development* (pp. 99–103).

4. Egorova, D. A., & Zeinutdinova, E. Sh. (2022). Use of educational web resources in foreign language lessons. In *Linguodidactics and Methods of Teaching Foreign Languages in the Light of Modern Research* (pp. 454–458).
5. Kadnikova, O. V., & Kramarenko, V. A. (2017). Overview of resources for learning German using computers and mobile devices. *Philological Aspect*, (6), 77–86.
6. Kul'pina, T. A. (2022). Use of Internet resources in teaching German. *Problems of Romance-Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages*, (18), 143–146.
7. Makarenko, A. A., & Onischenko, Yu. Yu. (2023). Web tools in the process of forming receptive skills in foreign language teaching. In *Conference Proceedings* (pp. 172–177).
8. Müller, Yu. E. (2017). Possibilities of online learning resources for improving the effectiveness of German language teaching. In *Creating Virtual Intercultural Educational Spaces Through E-Learning Technologies* (pp. 160–164).
9. Nelunova, E. D. (2018). Information and communication technologies in foreign language teaching at school. Yakutsk: Prosveshcheniye. 356 p.
10. Novokhatkaya, O. E. (2019). Modern technologies in foreign language teaching. *Pedagogy and Enlightenment*, (2), 84–92. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2019.2.29025>
11. Oschepkova, N. A. (2020). Web resources in foreign language lessons. In *Problems of Modern Philology and Methods of Language Teaching* (pp. 247–252).
12. Polezhaeva, E. A., & Mitrofanova, O. A. (2018). Use of modern online resources in teaching foreign languages at university (examples of German and French). In *New Language. New Thinking* (pp. 413–418).
13. Sakharova, A. V., & Chugunov, I. A. (2022). Use of educational web resources in foreign language teaching in general education institutions. In *Current Problems and Prospects of Science and Education Development* (pp. 184–189).
14. Simonova, M. A., & Sorokina, T. G. (2021). Internet resources in teaching German to schoolchildren. In *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages* (pp. 123–125).

15. Strokan', V. I. (2017). Relevance of using Internet resources in foreign language teaching. *Koncept*, (8), 61–66.
16. Titova, S. V., & Aleksandrova, K. V. (2018). Theoretical and methodological bases of electronic educational resources utilization in foreign language teaching. *Bulletin of Moscow University*, (3), 113–123.
17. Deutsch für Dich. Retrieved December 11, 2024, from <https://www.goethe.de/prj/dfd/en/home.cfm>
18. Deutsch-Lernen.com. Retrieved December 11, 2024, from <https://www.deutsch-lernen.com>
19. Goethe-Institut: Kinderuni. Retrieved December 11, 2024, from <https://kinderuni.goethe.de>
20. Kika.de. Retrieved December 11, 2024, from <https://www.kika.de>
21. KINDERSACHE. Retrieved December 11, 2024, from <https://www.kindersache.de>
22. Planet Schule. Retrieved December 11, 2024, from <https://www.ardmediathek.de/sendung/planet-schule/Y3JpZDovL3N3ci5kZS8yNTgyNzUw>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Гетманская Софья Владимировна, магистр

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Кремлевская 18, г. Казань, Российская Федерация
Sofyaget821@gmail.com*

Сафина Римма Абельхаеровна, кандидат филологических наук,

*доцент, доцент кафедры романо-германской филологии
Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Кремлевская 18, г. Казань, Российская Федерация
Rimma.Safina@ksu.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Sofya V. Getmanskaya, Master's student

*Kazan Federal University
18, Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation
Sofyaget821@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0718-8572>

ResearcherID: LXU-8513-2024

Rimma A. Safina, PhD in Philology, Associate Professor, Associate
Professor of Department of Romance and Germanic Philology
Kazan Federal University

18, Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation

Rimma.Safina@ksu.ru

SPIN-code: 2408-3567

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5787-1427>

ResearcherID: D-9877-2015

Scopus Author ID: 38162672200

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Rimma_Safina

Google scholar: <https://scholar.google.ru/citations?user=Kvukx-lcAAAAJ&hl=ru&oi=ao>

Поступила 24.12.2024

После рецензирования 30.01.2025

Принята 04.02.2025

Received 24.12.2024

Revised 30.01.2025

Accepted 04.02.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-769

EDN: XMSLWI

УДК 371.4



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА» В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ: ФИЛОСОФСКО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ

Р.С. Мардашова

Аннотация

Обоснование. Происходящие сегодня социальные изменения в обществе требуют решения многих проблем современного образования. Наиболее актуальные из них – воспитание молодого поколения. В этой связи интерес представляют философско-политические, психолого-педагогические, естественно-научные идеи о воспитании личности «нового типа», выдвинутые мыслителями прошлого в разные исторические эпохи. В доказательство необходимости изучения и возможности применения наиболее продуктивных выдвинутых ими утверждений в практике современного образования, автор производит историко-педагогический анализ концептуальных идей о воспитании «нового человека» в контексте разных подходов: философско-политическом, психолого-педагогическом, естественно-научном.

Цель – произвести историко-педагогический анализ концептуальных идей о воспитании «нового человека» в свете философско-политических, психолого-педагогических, естественно-научных утверждений.

Материалы и методы. В исследовании осуществлён системный подход, предполагающий учёт разных элементов педагогической системы и изменений этих элементов вследствие обусловленного требованиями исторического развития общества. Статья базируется на ком-

плексе источников, представленных первоисточниками, современными научными исследованиями в области философии, психологии, педагогики.

Результаты. По итогам проведённого исследования отмечено, что в педагогическую теорию и современную практику воспитания должны быть положены наиболее продуктивные историко-педагогические концептуальные идеи о воспитании личности человека на том основании, что эти идеи содержат в себе гуманистический потенциал в признании ценности человека и соответствуют антропо-ориентированной парадигме образования.

Ключевые слова: концептуальные идеи; воспитание «нового человека»; личность «нового типа»; антропологические утверждения

Для цитирования. Мардашова, Р. С. (2025). Концептуальные идеи воспитания «нового человека» в истории педагогики: философско-политические, психолого-педагогические, естественно-научные подходы. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 350–370. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-769>

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

CONCEPTUAL IDEAS OF EDUCATING A “NEW PERSON” IN THE HISTORY OF PEDAGOGY: PHILOSOPHICAL-POLITICAL, PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL, NATURAL-SCIENTIFIC APPROACHES

R.S. Mardashova

Abstract

Background. The social changes taking place in society today require solving many problems of modern education. The most urgent of them is the education of the young generation. In this regard, the philosophical-political, psychological-pedagogical, natural-scientific ideas about the education of a “new type” of personality put forward by the thinkers of the past in different historical epochs are of interest. To prove the necessity of studying and the possibility of applying the most productive statements put

forward by them in the practice of modern education, the author makes a historical and pedagogical analysis of conceptual ideas about the education of a “new man” in the context of different approaches: philosophical-political, psychological-pedagogical, natural-scientific.

Purpose – to make a historical and pedagogical analysis of conceptual ideas about the education of a “new man” in the light of philosophical-political, psychological-pedagogical, natural-scientific statements.

Materials and methods. The study is based on the system approach, which implies taking into account the different elements of the pedagogical system and changes in these elements due to the requirements of the historical development of society. The article is based on a set of sources represented by primary sources, modern scientific research in the field of philosophy, psychology, pedagogy.

Results. The study is based on the system approach, which implies taking into account the different elements of the pedagogical system and changes in these elements due to the requirements of the historical development of society. The article is based on a set of sources represented by primary sources, modern scientific research in the field of philosophy, psychology, pedagogy.

Keywords: conceptual ideas; education of a “new person”; personality of a “new type”; anthropological statements

For citation. Mardashova, R. S. (2025). Conceptual ideas of educating a “new person” in the history of pedagogy: philosophical-political, psychological-pedagogical, natural-scientific approaches. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 350–370. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-769>

Введение

Историко-педагогическое знание – важное условие продуктивного решения многих проблем современного российского образования. Сегодня, когда происходит переосмысление жизненных ценностей в соответствии с задачей сохранения культурных и духовных традиционных основ общества, необходима некая идея, содержащая в себе ориентиры для решения теоретических и методологических проблем воспитания личности.

Концептуальное понимание явлений бытия характерно для самых разных областей человеческого знания. Значение концептуальной идеи в истории педагогики в том, что она представляет собой условие решения выдвигаемых педагогических задач и носит исторический и методологический характер. Концептуальную идею мы понимаем, как определённый подход в видении и осмыслении проблемы; характерный способ её решения/

В этой связи вызывают интерес различные концептуальные идеи мыслителей прошлого (философско-политические, психолого-педагогические, естественно-научные) о воспитании личности «нового типа», большинство из которых стали декларироваться и воплощаться в жизнь в практике отечественного образования в советский период.

Проблема данного исследования содержит вопрос: что из совокупности историко-педагогических утверждений о воспитании личности может представлять интерес сегодня? Этим объясняется определение цели исследования – произвести историко-педагогический анализ различных концептуальных идей о воспитании «нового человека», представляющих ценность в борьбе с новыми вызовами современной системе образования. С этой целью на основании анализа первоисточников и научной литературы изучен педагогический потенциал высказанных утверждений о воспитании «нового человека», большинство из которых были положены в основу идейного фундамента советской системы образования. Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении философско-политических, психолого-педагогических, естественно-научных концептуальных идей о воспитании «нового человека», некоторые из которых не потеряли своей актуальности и сегодня. Практическая значимость проведённой работы предполагает претворение в жизнь наиболее продуктивных концептуальных идей в практике современного воспитания. Значимость исследования подтверждается сделанным выводом о гуманистическом и ассертивном потенциале высказанных концептуальных идей о воспитании «нового человека», что безусловно делает возможным их применение в соответствующих технологиях воспитания молодого поколения сегодня.

Материалы и методы

Методологической основой исследования являются исторические философско-политические, психолого-педагогические, биологические утверждения о воспитании «нового человека» (К.А. Гельвеций, Л.М. Лепелетье, Р. Оуэн, К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин, Н.И. Бухарин, Л.Д. Троцкий, А.А. Богданов, Н.К. Кольцов, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская и др.); современные труды по методологии историко-педагогических исследований (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, С.Ф. Егоров, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, В.А. Сластёнин, М.А. Захарищева, С.В. Сергеева и др.), дающие возможность рассмотрения развитие процесса воспитания в рамках отстаивания принципа самоценности личности человека в истории педагогики; работы по истории дошкольной педагогики (Н.А. Тумим-Альмединген, Л.М. Волобуева, Л.Н. Литвин и др.), содержащие в себе аксиологические подходы к исследованию процесса развития теории и практики воспитания в системе дошкольного образования.

В изучении рассматриваемых концептуальных идей о воспитании личности «нового типа» был осуществлён системный подход, следуя которому мы придерживались определения, данного В.А. Сластёниным, – «учёт всех элементов педагогической системы, изменений системы в целом или покомпонентно, вследствие обусловленного требованиями исторического развития общества и научно-технического прогресса, совершенствования хотя бы одного из них, а также учет действия многочисленных внешних и внутренних факторов и условий функционирования системы» [15]. Системный подход реализовывался через совокупность принципов: принципа историзма, принципа единства, принципа объективности, принципа конкретности, принципа системности, позволяющих добиваться научности и объективности в изучении фактов историко-педагогического прошлого. Вместе с этим исследование проводилось с помощью методов анализа и синтеза, обобщения, систематизации, сравнения и абстрагирования.

Результаты и обсуждение

Вопрос о месте и роли человека в мире всегда ставился в истории человечества. Гармоничное развитие личности, ее внутренний мир, культура, духовность являлись одними из главных вопросов общественно-политической мысли всех исторических эпох (Античности, Возрождения, Просвещения, Новейшего времени) и создавали свой идеал человека.

Концептуальные истоки идеала нового человека, способного избавить общество от недостатков и пороков предшествующих поколений, содержатся в социально-педагогических концепциях эпохи Просвещения и Французской революции. Складывающиеся в это время представления о воспитании нового человека включали общечеловеческие идеи и устремления, связанные с обретением прав свободы, равенства, культуры, духовного обновления и сопровождались поиском форм и средств воспитания нового поколения.

В этой связи справедливым остаётся доказательство Ф. Энгельсом того, что любой философ опирается на мыслительный капитал предшествующей эпохи. Выступая оппонентом немецкого философа Евгения Дюринга в работе «Анти-Дюринг», Энгельс последовательно проводит мысль, что диалектика XIX в. возникла как естественное следствие предшествующего развития философии, естествознания и общественно-политической практики людей [12, т.20, с. 366-367]. Мы же, соглашаясь с данным выводом, можем утверждать, что основные идеи о воспитании «нового» человека были высказаны и получили своё развитие в рамках составной части марксизма, которая вошла в него под названием «утопический социализм».

Марксизм – течение в социально-политической, философской и экономической мысли со второй половины 19 в., представляющее собой широкий спектр различных доктрин, исходящих из идей К. Маркса и Ф. Энгельса (важнейшими из них являются материалистическое понимание истории, критическая теория накопления капитала и «научный социализм» как концепция революционного преобразования общества) [6].

Марксизм в значительной мере формировался под влиянием идей европейского Просвещения, для которого характерным было положение о значении воспитания в создании «новых людей». Особенно ярко это проявилось в творчестве Клода Адриана Гельвеция (1717–1771). Выдвинув тезис о всемогуществе воспитания в переустройстве общества, Гельвеций сформулировал единую цель воспитания для всех граждан, которая представлялась ему в стремлении к благу всего общества, в сочетании личного интереса каждого человека с «благом нации», интересом общественным. Он считал, что претворить эту цель в жизнь возможно только в условиях общественно-го воспитания и в доказательство этого привёл пять преимуществ общественного воспитания над домашним: 1) общественные дома должны строиться за городом, что делает возможным укреплять тело и здоровье; 2) в домах соблюдается твёрдая дисциплина; 3) в общественном воспитании присутствуют элементы соревнования; 4) воспитание осуществляется образованными воспитателями; 5) в воспитании проявляется твёрдость, стимулирующая проявлению у детей мужественности и смелости [5, с. 403–407].

Учение Гельвеция получило развитие в педагогических идеях французской буржуазной революции и, в частности, во взглядах французского революционера Луи Мишель Лепелетье де Сен-Фаржо (1760–1793) и Гракха Бабёфа (1760–1797). Так, Лепелетье была высказана идея об организации «домов национального воспитания», в которых дети (мальчики от 5 до 12 лет и девочки от 5 до 11 лет) содержались бы за счет государства и получали бы всестороннее воспитание и развитие. Им же высказана мысль о необходимости чётко регламентированной системы воспитания, когда каждый час будет точно предписан для тех или иных действий: сна, еды, работы, упражнений и отдыха: «... Единообразный спасительный устав предпишет выполнение всех деталей, и твёрдое выполнение их даст уверенность в хороших результатах» [17, с. 130, 131].

Идею воспитательной коммуны развивал и Г. Бабёф, который считал, что «воспитание должно быть национальным, всеобщим, равным», а в новом общественном строе, как ему представлялось,

«... отечество завладевает индивидуумом при его рождении и покидает его только со смертью» [там же; с. 136].

Воспитательные идеи социалистов-утопистов о воспитании «нового человека» Анри де Сен-Симона (1760-1825), Шарля Фурье (1772–1837), Роберта Оуэна (1771–1858) получили высокую оценку К. Маркса и Ф. Энгельса. Взгляды Ш. Фурье на воспитание, по оценке Маркса и Энгельса, «... представляют наибольшее, что есть в этой области и содержат в себе гениальнейшие наблюдения» [11, т.3, с. 516-517]. Широко известны слова Маркса из его «Капитала» о созданных Р. Оуэном детских учреждениях, где отмечается: что «... Из фабричной системы, как можно проследить в деталях у Роберта Оуэна, вырос зародыш воспитания эпохи будущего, когда для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей [11, т.23, с. 495].

Высокую оценку воспитательным учреждениям Оуэна для детей дошкольного возраста дал Энгельс. Описывая в «Анти-Дюринге» образцовую колонию, он указывает: «В Нью-Ланарке были впервые введены детские сады, придуманные Оуэном. В них принимали детей, начиная с двухлетнего возраста, и так хорошо проводили там время, что их трудно было увести домой» [12, т.20, с. 57].

Самую широкую известность получает данное Оуэном определение «троицы зол – частной собственности, религии, современного брака и создаваемой им семьи», в связи с чем, отмечается устойчивая ориентация представителей утопического социализма на необходимость общественного воспитания детей с возможно более раннего возраста [9, с. 8].

Идеи социалистов-утопистов об общественном воспитании детей были восприняты деятелями Парижской Коммуны (1871 г.). Наряду с требованиями о едином, бесплатном, обязательном всеобщем, светском школьном образовании Парижская Коммуна ставила вопрос об организации дошкольного воспитания и планировала открытие яслей и Домов сирот. Но за 72 дня своего существования

Коммуна не смогла осуществить на практике создание объявленных ею школ и учреждений для дошкольников.

Предшествующие марксизму социалистические утопии позволили оформиться наиболее продуктивным антропологическим идеям философского наследия Маркса и Энгельса, в рамках которых происходит отстаивание принципа самоценности личности человека. В русле немецкой классической философии, вслед за Фейербахом Маркс полагал: «Человек – высшее существо для человека» [12, т.1, с. 421]. Этим выражением продемонстрирован категорический императив и вытекающее из него требование к обществу «... *ниспровергнуть все отношения*, в которых человек является униженным, поработённым, беспомощным, презренным существом» и тем самым обеспечить всестороннее развитие человека [12, т.1, с. 422]. А в письме рабочему парламенту 1854 г. он прямо говорит: «Рабочий класс завоевал природу; теперь он должен завоевать человека» [12, т.10, с. 123].

Этот философско-антропологический мотив проходит через все творчество Маркса. Подобная мировоззренческая доминанта Маркса представлена и в трудах Энгельса (1820–1895), а их совместная работа «Немецкая идеология» выступает своеобразным итогом их философско-антропологических размышлений [12, т.3].

В рамках проводимого историко-педагогического исследования важно заметить: и Энгельс, и Маркс выступали за всеобщее общественное воспитание детей с самого раннего возраста. Ярким подтверждением тому является работа Ф. Энгельса «Положение рабочего класса в Англии» [12, т.21]. Став книгой обвинения капитализма и буржуазии, Энгельс показал эксплуатацию труда детей с дошкольного возраста в разных отраслях промышленности: в кружевном – «...Самым нездоровым следует признать труд детей, выдёргивающих нитки из готовых кружев; это большей частью дети семи, даже пяти или четырёх лет. Комиссар Грейнджер застал даже за этой работой ребёнка двух лет. Постоянное высматривание в сложном кружевном узоре одной и той же нитки, которую надо выдёргивать при помощи иголки, очень вредно сказывается на глазах,

в особенности если работа, как это обычно бывает, продолжается в течение 14 или 16 часов» [18, с. 417]; в гончарном – «... они целый день ходят из мастерской в сушильную и обратно с ношей слишком тяжёлой для их возраста ... Дети эти, почти без исключений, худы, бледны, слабы, малорослы и плохо сложены; почти все они страдают болезнями желудка, частыми рвотами, отсутствием аппетита, и многие умирают от истощения» [18, с. 431], в производстве стеклянных изделий [18, с. 432] и даже каменноугольных копях и железных рудниках [18, с. 467].

Другой, подтверждающей необходимость всеобщего общественного воспитания, является работа «Принципы коммунизма» [11, т.4]. В пункте 8 Энгельс изложил требования о необходимости воспитания всесторонне развитых людей, способных ориентироваться во всей системе производства, и, как одно из условий этого, выдвинул всеобщее общественное воспитание детей с самого раннего возраста: «Воспитание всех детей с того момента, как они могут обходиться без материнского ухода, в государственных учреждениях и на государственный счёт» [11, т.4, с. 333].

Характерным для взглядов Маркса и Энгельса является их воззрения на сущность человека. Не вступая в противоречие с материалистическими основаниями своего учения, оба философа признают биологическую природу человека – человек и человеческое сознание появились в процессе эволюции материального мира и в числе первых поддержали учение Ч. Дарвина. Подтверждением этого является классическое определение, данное Марксом, о значении теории Дарвина для марксизма: «Эта книга даёт естественноисторическую основу нашим взглядам» [11, т.22, с. 551]. Доказательством того же служит и работа Ф. Энгельса «О роли труда в процессе превращения обезьяны в человека» [12, т.20, с. 490-493].

Однако, признавая биологическую природу человека, К. Маркс в работе «Тезисы о Феербахе» настаивает на социальной сущности человека «... Но сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений...» [12, т.3, с. 3, 4]. Только

вступая в общественные отношения, человек открывает и реализует себя, как человека. От степени его социализации зависит и степень реализации своих сущностных сил, а именно, способностей, творческого потенциала, свободной деятельности.

Бурное развитие в начале XX в. в России общественно-политических событий, а также происходящие в стране экономические изменения позволили рассматривать проблему воспитания «нового человека» особенно масштабно. Дух марковского учения вполне отвечал ожиданиям русской души и нашёл отражение в самых разных общественно-политических идеях и течениях. Важную роль в этом, по мнению Д.Б. Зильбермана, сыграло то обстоятельство, что комплекс православной этики, занимавшей в культуре дореволюционной России центральное место, оказался созвучен философии марксизма с её коммунистическими идеалами [19]. Вопросы воспитания «нового человека» с этого времени теперь получили рассмотрение в самых разных аспектах: философском, политическом, биологическом, художественно-эстетическом, этическом, педагогическом. А свершившаяся в 1917 г. Октябрьская революция позволила объявить большевикам, что воспитание нового поколения является одним из решающих условий победы социализма.

Вначале у большевиков не было четкой программы по формированию «нового человека». Она рождалась и корректировалась в ходе политических и социально-экономических преобразований. Заданный вектор движения на формирование людей с новым сознанием, моралью, волей, с невиданными прежде способностями был положен в концепцию создания «нового типа личности» в новом государстве. Идеологами данной концепции были видные политические и общественные деятели. Ярким тому примером являются концепции В.И. Ленина, Н.И. Бухарина, Л.Д. Троцкого, А.А. Богданова, А.В. Луначарского, Г.В. Плеханова, Н.К. Крупской и др. Особенно выдвинутых ими концепций является не только отражение в них общечеловеческих идей, устремлений, связанных с обретением прав свободы, равенства, культурного развития, а главное, что эти ценности должны были быть претворены в жизнь применительно

только к пролетариату – единственных носителей и выразителей пролетарской идеологии.

В логике исследуемой проблемы нельзя не остановиться на взглядах В.И. Ленина (1870-1923), продолжателем учения марксизма и являющимся первым руководителем советского государства. Тема идеала «нового человека» проходит через всё его творческое наследие. Уже в первых работах конца XIX в. Ленин ставит и решает вопрос о личности и её роли в историческом процессе [10, т.1, с.407, 408], в которых содержится предупреждение, что к оценке исторических событий необходимо подходить с точки зрения движения масс и классов, а не поступков и настроений отдельных лиц. И, в то же время, по его утверждению, общество, история представляют собой результат действий отдельных людей [10, т.2, с. 547-550].

Творчество Ленина было связано со сложным периодом в истории России. Происходящие социально-политические и экономические изменения требовали переосмысления и изменения задач в области воспитания «нового человека»: в период подготовки первой русской революции стояла задача организации масс и разъяснения их положения в обществе [10, т.10, с. 355-358; 10, т.11, с. 3-5], в послеоктябрьский период – задача формирования нового типа личности на основе преодоления собственнической психологии и привычек, перешедших в наследство от старого мира [10, т.30, с. 313-314; 10, т.36, с. 162-164]. Задача формирования «нового человека» должна была решаться, по мнению Ленина, путем перестройки всей системы воспитания, изменения ее социальной функции, вовлечения трудящихся в строительство новых общественных отношений. В работах «Задачи союзов молодежи» и ряде других работ он определил основное направление государственной политики в формировании личности будущего – борца за социализм [10, т.41, с. 298-318].

Взгляды В.И. Ленина на проблему личности и ее идеала оказали влияние на общественно-политическую мысль 20-х гг. прошлого столетия. В условиях тех лет проблема «нового человека» и его воспитания получила дальнейшее развитие в трудах политических

и общественных деятелей Н.И. Бухарина, Л.Д. Троцкого, А.А. Богданова, Г.В. Плеханова, А.В. Луначарского и др.

В дореволюционный период Н.И. Бухарин практически не уделял внимания проблеме «нового человека». С утверждением диктатуры пролетариата и строительством социалистического общества Бухарин занимался не только экономическими и политическими вопросами, но и обратился к проблеме формирования личности нового типа. Работы Н.И. Бухарина охватывали большой круг вопросов: процесс и характер формирования нового типа личности, пути и механизмы воздействия на неё, роль партии и государства в решении данной проблемы, связь развития личности с культурным строительством послереволюционного времени. Его взгляды на данную проблему содержатся в выступлениях перед молодежью, рабочими, интеллигенцией, учительством, представителями науки и культуры [4].

Взгляды Л.Д. Троцкого о воспитании «нового человека» связаны с созданием теории перманентной революции. В ряде работ он описал характерные черты и качества «нового человека», влияние социальных условий на его развитие. В статьях по литературе и искусству Троцкий изложил взгляды о роли образования, воспитания, просвещения, культуры, искусства, быта на формирование личности нового типа. «... В области педагогики, т.е. в области сознательной обработки человека, люди учились, пожалуй, еще более вслепую, чем в других областях. ... Ибо что такое человек? Это отнюдь не законченное и не гармоническое существо. Нет, это существо еще весьма нескладное. ... Вопрос о том, как воспитать и урегулировать, как улучшить и «достроить» физическую и духовную природу человека, является колоссальной проблемой, серьезная работа над которой мыслима только на основах социализма. Мы можем провести через всю Сахару железную дорогу, построить Эйфелеву башню и разговаривать с Нью-Йорком без проволоки, а человека улучшить неужели же не сможем? Нет, сможем! Выпустить новое, «улучшенное издание» человека – это и есть дальнейшая задача коммунизма» [16, с. 110, 11].

Проблема «нового человека» волновала не только философов и политиков, но и естествоиспытателей, ученых-биологов, которые стремились решить проблему создания личности будущего биологическим способом. В этой связи нельзя не остановиться на концептуальной идее создания «нового человека» такой незаурядной личности, как А. А. Богданов (1873-1928).

Ещё до революции, будучи большевиком, членом РСДРП, Богданов начал строить единую картину мира, в гармоничной схеме которого не было места насилию и классовой борьбе. Он предлагал мирный характер социальных преобразований, считая, что революция случится, когда для этого будут созданы нужные условия, главным из которых, по его мнению, было наличие «нового человека». Гарантом формирования «нового человека» он считал выдвинутую концепцию пролетарской культуры. Ленин считал это чистой утопией и предлагал прямо противоположное: ввязаться в революцию, а потом посмотреть, что из этого получится. Продолжающиеся споры Богданова с большевиками кончились тем, что в 1911 году его вывели из ЦК и исключили из партии.

После октябрьской революции Богданов является одним из руководителей Пролеткульта, серьезно занимается вопросами повышения культурного уровня пролетариата, пытаясь создать совершенно новый тип человека – человека, воспитанного на культуре, в труде, живущего в мире и согласии с другими людьми [3].

Однако А.А. Богданов не только философ и писатель по призванию, он – врач по образованию и с 1926 – директор первого в мире, созданного по распоряжению Сталина, института переливания крови. С помощью переливания крови Богданов пропагандировал собственную теорию омоложения. Кроме того, обменное переливание по его методу широко использовалось для пропаганды классовых и коммунистических идей. Первые опыты, которые Богданов проводил на себе, проходили успешно. Однако в дальнейшем очередной эксперимент по обмену кровью с больным малярией и туберкулёзом закончился трагически. Причиной тому явилось незнание наличия в крови антигена, открытого позже и получившего название

резус-фактор. После смерти Богданова его сотрудники продолжали исследования крови, добившись успехов в области её консервации, благодаря чему в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) треть всех её запасов была заготовлена в богдановском институте.

Большевики, движимые идеей создания «нового человека», вкладывали немалые средства в разные проекты. В послереволюционные годы экспериментальным методом проверялись самые смелые идеи по «переделке» человека. В контексте такого общественного и научного подъёма, как способ создания «нового человека», приветствовалась наука – евгеника, основателями которой считаются в Москве – Николай Константинович Кольцов (1872–1940 гг.) и Юрий Александрович Филипченко (1882–1930 гг.) – в Питере. Сам термин «евгеника» первоначально ввёл английский ученый Ф. Гальтон. В рамках этой науки в 1920 г. было создано Русское Евгеническое Общество, в задачи которого входило проводить исследования в области генетики человека и его эволюционного изменения биологическим способом. Особое место среди разнообразных евгенических исследований занимали исследования наследственности, для чего использовались разные формы фиксации сбора материалов («Семейная карта для изучения отдельных признаков», «Семейный евгенический лист», «Семейный демографический лист» и т.д.). Результаты проводимых исследований размещались в созданном Обществом журнале под названием «Русский евгенический журнал». Основной идеей этого журнала было – улучшение человеческой природы. На протяжении всех лет выхода журнала (1922–1930) в нём рассматривались биологические способы улучшения «человеческого вида». Предполагалось, что улучшение «человеческой расы» можно достичь теми же путями, что и при улучшении «расы культурных растений» и «расы домашних животных» [8]. Науку об улучшении человеческой породы проф. Кольцов предложил называть «антропотехнией», при этом она, по его мнению, являлась «... не более, как отделом зоотехнии» [8, с. 33]. Таким образом, отвергая прежние способы создания «нового человека» (воспитание, культуру, изменения

социальной и экономической составляющих среды), евгенисты предлагали улучшать природу человека посредством применения методов «зоотехнии» в «антропотехнии».

Подобных взглядов на создание нового человека придерживались психологи и педагоги. Известный педагог и психолог П.П. Блонский ещё в 1922 г. писал: «...наряду с растениеводством и животноводством должна существовать однородная с ними наука – человеководство, и педагогика... должна занять свое место рядом с зоотехникой и фитотехникой, заимствуя от последних, как более разработанных родственных наук, свои методы и принципы» [1, с. 33]. Сходными представлениями других психологов и педагогов (А.П. Нечаев, М.Я. Басов, А.Б. Залкинд, Л.С. Выготский, С.С. Моложавый и др.) утверждалась официальная наука 20-х гг. прошлого столетия – педология, идеологический фундамент которой составляли идеи воспитания высоконравственной личности, чьим смыслом должно было стать построение совершенного общества [2].

Чрезвычайно важное значение в формировании взглядов на воспитание «нового человека» имела теоретико-пропагандистская, организаторская деятельность руководителей созданного советским правительством народного Комиссариата по просвещению, педагогов-марксистов А.В. Луначарского (1875–1933) и Н.К. Крупской (1869–1939).

Ещё в дореволюционных статьях А.В. Луначарский выдвинул теорию богостроительства, в которой обосновывал необходимость создания новой религии, где главная роль отводилась идеям социализма и человеку. Позднее, после революции, будучи первым наркомом просвещения СССР, круг, рассматриваемых им проблем в создании «новой личности», расширился. Его внимание было обращено на создание пролетарской культуры как важного фактора развития человека. В рамках этого фактора он обосновывает роль искусства, литературы, значение творческой интеллигенции в строительстве социализма.

Особое внимание в социалистическом воспитании Луначарский отводил дошкольному возрасту. В обращении к IV Всероссийско-

му съезду по дошкольному воспитанию (1928 г.) Луначарский указал на самую тесную связь дошкольного воспитания с задачами воспитания «нового человека» и выдвинул требование: «...воспитательная работа обязательно должна начинаться в дошкольном возрасте, что начинать ее с возраста школьного уже ненормально»¹. Доказательством этого требования являются и его слова в заключительном слове на VII Всесоюзном съезде работников просвещения в 1929 г.: «Если мы хотим воспитать нового человека, т. е. воспитывать новые рефлексы, новые склонности, то мы должны помнить, что проводим пока еще эту воспитательную работу крайне нерационально, поскольку мы начинаем с 8-летних детей. Я как-то сказал и держусь за этот афоризм, что в дошкольном возрасте можно человека лепить, гнуть, в комсомольском возрасте – только ломать, а дальше уже – «горбатого могила исправит». (Смех.) Если мы упустим этот дошкольный возраст, то дальше человек уже застывает, костенеет. Самое главное, самое основное воспитание, которое оставляет след на всю жизнь, – это воспитание дошкольное ...»².

Педагогическая концепция первого теоретика советской школы Н.К. Крупской сформировалась также задолго до Октябрьской революции и включала в себя педагогическую интерпретацию идей Маркса и Энгельса о всестороннем развитии личности [14]. В послереволюционный период Н.К. Крупская вместе с А.В. Луначарским, А.С. Макаренко и др. принимала самое активное участие в создании системы коммунистического воспитания, целью которой было воспитание всесторонне и гармонично развитой личности, личности обладающей преданностью идеалам коммунизма, политической активностью, патриотизмом, интернационализмом, коммунистическим отношением к труду.

¹ К единой системе народного образования : Доклад А. В. Луначарского и И. А. Шохина, прения по докладам, тезисы и резолюции. М.; Л. : Работник просвещения, 1929. С.13

² Луначарский А.В. Народное образование в СССР в связи с реконструкцией народного хозяйства : Доклады на VII съезде Союза работников просвещения. М. : Работник просвещения, 1929. С.131-132

Заключение

По итогам проведённого исследования, посвящённого рассмотрению концептуальных идей, выдвинутых в воспитании личности «нового типа», через призму разных подходов (философско-политических, психолого-педагогических, естественно-научных) можно выделить главное:

1. Рассмотренные концептуальные идеи о воспитании «нового человека» представляют собой ресурс научного мышления в решении главного вопроса сегодня – какую личность мы хотим воспитать в условиях противостояния вызовам современной системе образования?

2. Гуманистический пафос и продуктивный аксиологический потенциал рассмотренных концептуальных философско-антропологических и психолого-педагогических идей в воспитании «нового человека» способствует созиданию творчески-конструктивных начал в построении воспитательного процесса в системе образования. Позитивные концепции воспитания, истоки которых усматриваются в историческом философско-политическом и общественно-педагогическом сознании, должны найти широкое применение в современной практике воспитания.

Список литературы

1. Блонский, П. П. (1922). *Педагогика*. Москва: Госиздат, Работник просвещения. 164 с.
2. Блонский, П. П. (2025). *Педология*. Москва: Юрайт. 315 с. Получено с сайта Образовательной платформы Юрайт: <https://urait.ru/bcode/561994>
3. Богданов, А. А. (1920). *Элементы пролетарской культуры в развитии рабочего класса: лекции, прочитанные в Московском пролеткульте весной 1919 года*. Москва: Госиздат. 91 с.
4. Бухарин, Н. И. (1990). *Речи и статьи о молодежи*. Саратов: Издательство Саратовского университета. 284 с.
5. Гельвеций, К. А. (1938). *О человеке, его умственных способностях и его воспитании*. Москва: Соцэкгиз. 486 с.

6. Гловери, К. А. (нет даты публикации). Марксизм. *Большая российская энциклопедия*. Получено с архива Интернета: <https://web.archive.org/web/20230330144516/https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2187362/#> (дата обращения: 10.10.2023).
7. Калинин, С. Б. (1994). *Проблема «нового» человека в трудах политических деятелей 20-х годов: А.А. Богданов, Н.И. Бухарин, А.В. Луначарский, Л.Д. Троцкий* (дисс. канд. ист. наук). Ставрополь. 206 с.
8. Кольцов, Н. К. (1923). *Улучшение человеческой породы*. Петроград: Время. 62 с.
9. Литвин, Л. Н. (1992). *Общественное дошкольное воспитание в РСФСР, 1917–1940 гг.* Мурманск: Мурманский государственный педагогический институт. 166 с.
10. Ленин, В. И. (1967). *Полное собрание сочинений* (5-е изд.). Получено с Библиотеки ВИВАЛДИ: <https://vivaldi.nlr.ru/bv000002887/view/?#page=441>
11. Маркс, К., & Энгельс, Ф. (1-е изд.). *Сочинения*.
12. Маркс, К., & Энгельс, Ф. (2-е изд.). *Сочинения*.
13. Маркс, К., Энгельс, Ф., & Ленин, В. И. (1984). *О коммунистическом воспитании*. Москва: Политиздат. 288 с.
14. Руднева, Е. Н. (1968). *Педагогическая система Н.К. Крупской*. Москва: Издательство Московского университета. 307 с.
15. Сергеева, С. В., & Козлова, Е. В. (2015). Историко-педагогическое исследование: системный подход, принципы, методы. *Современные проблемы науки и образования*, (1), часть 1. Получено с: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=121>
16. Троцкий, Л. (2012). *Проблемы культуры. Культура переходного периода*. Москва: Книга по Требованию. 366 с.
17. Тумим-Альмединген, Н. А. (1940). *История дошкольной педагогики: конец средних веков – первая половина XIX века: хрестоматия*. Ленинград: Учпедгиз. 478 с.
18. Энгельс, Ф. (1845). *Положение рабочего класса в Англии*. Получено с: <https://altkprf.ru/upload/iblock/e00/e003688f15c616416121ca8059fb95d1.pdf>

19. Zilberman, D. (1977). Orthodox ethics and the matter of communism. *Studies in Soviet Thought*, 17(4), 341–419. <https://doi.org/10.1007/bf00831416>

References

1. Blonsky, P. P. (1922). *Pedagogy*. Moscow: Gosizdat, Rabotnik Prosveshcheniya. 164 p.
2. Blonsky, P. P. (2025). *Pedology*. Moscow: Yurayt. 315 p. Retrieved from Educational Platform Yurayt: <https://urait.ru/bcode/561994>
3. Bogdanov, A. A. (1920). Elements of proletarian culture in the development of the working class: lectures delivered in Moscow Proletkult in spring 1919. Moscow: Gosizdat. 91 p.
4. Bukharin, N. I. (1990). Speeches and articles on youth. Saratov: Saratov University Press. 284 p.
5. Helvétius, K. A. (1938). *On man, his intellectual faculties, and his education*. Moscow: Soczekgiz. 486 p.
6. Glovery, K. A. (n.d.). Marxism. *Great Russian Encyclopedia*. Retrieved from Internet Archive: <https://web.archive.org/web/20230330144516/https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2187362/#> (Accessed: October 10, 2023).
7. Kalinchenko, S. B. (1994). The problem of the “new” person in the works of political figures of the 1920s: A.A. Bogdanov, N.I. Bukharin, A.V. Lunacharsky, L.D. Trotsky (Candidate diss. in historical sciences). Stavropol. 206 p.
8. Koltsov, N. K. (1923). Improvement of the human race. Petrograd: Vremya. 62 p.
9. Litvin, L. N. (1992). Public preschool education in RSFSR, 1917–1940. Murmansk: Murmansk State Pedagogical Institute. 166 p.
10. Lenin, V. I. (1967). Complete collection of works (5th ed.). Retrieved from Vivaldi Library: <https://vivaldi.nlr.ru/bv000002887/view/?#page=441>
11. Marx, K., & Engels, F. (1st ed.). *Works*.
12. Marx, K., & Engels, F. (2nd ed.). *Works*.
13. Marx, K., Engels, F., & Lenin, V. I. (1984). On communist education. Moscow: Politizdat. 288 p.
14. Rudneva, E. N. (1968). *N.K. Krupskaya's pedagogical system*. Moscow: Moscow University Press. 307 p.

15. Sergeeva, S. V., & Kozlova, E. V. (2015). Historical-pedagogical research: systematic approach, principles, methods. *Modern Problems of Science and Education*, (1), Part 1. Retrieved from: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=121>
16. Trotsky, L. (2012). Problems of culture. Transitional period culture. Moscow: Po Trebovaniyu. 366 p.
17. Tumim-Almendingen, N. A. (1940). *History of early childhood education: Late Middle Ages – first half of the 19th century: anthology*. Leningrad: Uchpedgiz. 478 p.
18. Engels, F. (1845). Condition of the Working Class in England. Retrieved from: <https://altkprf.ru/upload/iblock/e00/e003688f15c-616416121ca8059fb95d1.pdf>
19. Zilberman, D. (1977). Orthodox ethics and the matter of communism. *Studies in Soviet Thought*, 17(4), 341–419. <https://doi.org/10.1007/bf00831416>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Мардашова Рамзия Суфияновна, кандидат педагогических наук, преподаватель Индустриально-педагогического колледжа *Набережночелнинский государственный педагогический университет*
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
Mardashova62@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ramziya S. Mardashova, Candidate of Pedagogy, Lecturer at the Industrial and Pedagogical College
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation
Mardashova62@mail.ru

Поступила 20.01.2025

После рецензирования 10.02.2025

Принята 15.02.2025

Received 20.01.2025

Revised 10.02.2025

Accepted 15.02.2025

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-652

EDN: LMGXRT

УДК 159.923:159.922:159.9.07:39



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН ИНГУШСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ИХ СУБЪЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Р.И. Погорова

Аннотация

Обоснование. Изучение влияния смысложизненных ориентаций на уровень удовлетворённости жизнью и субъективного ощущения состояния счастья у молодых представительниц ингушского этноса представляет интерес в силу нескольких причин. Во-первых, анализ научной литературы показал, что исследований, посвящённых изучению связи компонентов ценностно-смысловой сферы с удовлетворённостью жизнью у представителей ингушского народа в указанном аспекте, практически, не встречается. Во-вторых, эмпирических исследований, посвящённых изучению удовлетворённости жизнью разных категорий женщин (матерей, руководителей, профессионалов в определенных областях и т.д.) также в проанализированной нами литературе достаточно много, но при этом нами не было встречено исследований, посвящённых изучению категории представительниц ингушского этноса. Таким образом, научная новизна проведённого исследования очевидна, а его результаты смогут оказаться полезными при организации психоло-

гических мероприятий (тренингов, консультаций и т.п.) для молодых представительниц ингушского этноса.

Цель – изучение специфики влияния смысложизненных ориентаций молодых ингушских женщин на уровень их удовлетворённости жизнью и субъективное ощущение счастья.

Материалы и методы. Для реализации исследования нами были применены такие методы, как анализ специализированной научной литературы в рамках заявленной тематики; психологическое тестирование с применением таких трёх психодиагностических методик, адаптированных к применению в отечественных исследованиях Д.А. Леонтьевым, как «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. Крамбо и Л. Махолика, «Шкала удовлетворённости жизнью» (ШУДЖ, SWLS), E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin и «Шкала субъективного счастья» (ШСС, SHS), S. Lyubomirsky и H. Lepper; математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных с применением усреднения данных, их дескриптивного анализа, одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова, непараметрического критерия Н-Краскала-Уоллеса и линейного регрессионного анализа. Для обработки данных были использованы стандартные компьютерные программы «Windows» и «Microsoft Office» («Microsoft Excel 10.0») и SPSS 20.0 for Windows - Statistical Package for the Social Science (статистический пакет для социальных наук).

Результаты. Проведён теоретический анализ специализированной научной литературы по теме исследования, обоснованы актуальность, теоретическая и практическая значимость проведённого исследования и полученных результатов. Выявлены особенности смысложизненной сферы как выборки в целом, так и выделенных в её рамках трёх возрастных групп, а также степени и специфики влияния её компонентов на субъективное психологическое благополучие личности, состоящее из удовлетворённости жизнью и субъективного ощущения счастья. Было установлено, что степень влияния компонентов смысложизненной сферы уменьшается по мере увеличения возраста респондентов, что может быть связано с экзистенциальным кризисом и трансформацией смыслов и ценностей. Выявлены статистически значимые различия между

представителями трёх возрастных групп в отношении способности брать на себя ответственность за события собственной жизни и общей осмысленности жизни, где преобладающие показатели отмечаются у представителей самой старшей из выделенных возрастных категорий респондентов. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности профильных специалистов.

Ключевые слова: ингушский этнос; молодые женщины; удовлетворённость жизнью; смысложизненные ориентации; ценностно-смысловая сфера; уровень субъективного счастья; субъективное благополучие

Для цитирования. Погорова, Р. И. (2025). Смысложизненные ориентации молодых женщин ингушской национальности как детерминанты их субъективного психологического благополучия. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 371–393. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-652>

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

LIFE MEANING ORIENTATIONS OF YOUNG WOMEN OF INGUSH NATIONALITY AS DETERMINANTS OF THEIR SUBJECTIVE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

R.I. Pogorova

Abstract

Background. The study of the influence of life-purpose orientations on the level of life satisfaction and subjective feeling of happiness among young representatives of the Ingush ethnic group is of interest for several reasons. Firstly, the analysis of scientific literature has shown that there are practically no studies devoted to the study of the connection between the components of the value-semantic sphere and life satisfaction among representatives of the Ingush people in this aspect. Secondly, there are also quite a lot of empirical studies devoted to the study of life satisfaction of different categories of women (mothers, managers, professionals in certain fields, etc.) in the literature we analyzed, but we did not find any studies

devoted to the study of the category of representatives of the Ingush ethnic group. Thus, the scientific novelty of the study is obvious, and its results can be useful in organizing psychological events (trainings, consultations, etc.) for young representatives of the Ingush ethnic group.

Purpose – study of the specifics of the influence of life-purpose orientations of young Ingush women on their level of life satisfaction and subjective sense of happiness.

Materials and methods. To implement the study, we used the following methods: analysis of specialized scientific literature within the framework of the stated topic; psychological testing using three psychodiagnostic techniques adapted for use in domestic studies by D.A. Leontiev, such as “Meaning of Life Orientations” (MLO) by D. Crambaugh and L. Makholik, “Satisfaction with Life Scale” (SWLS) by E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen and S. Griffin and “Subjective Happiness Scale” (SHS) by S. Lyubomirsky and H. Lepper; mathematical and statistical processing of the obtained empirical data using data averaging, their descriptive analysis, the one-sample Kolmogorov-Smirnov criterion, the nonparametric Kruskal-Wallis H criterion and linear regression analysis. For data processing, standard computer programs “Windows” and “Microsoft Office” (“Microsoft Excel 10.0”) and SPSS 20.0 for Windows - Statistical Package for the Social Science (statistical package for the social sciences) were used.

Results. A theoretical analysis of specialized scientific literature on the topic of the study was conducted, the relevance, theoretical and practical significance of the study and the results obtained were substantiated. The features of the life-meaning sphere of both the sample as a whole and the three age groups identified within it, as well as the degree and specificity of the influence of its components on the subjective psychological well-being of the individual, consisting of life satisfaction and a subjective feeling of happiness, were revealed. It was found that the degree of influence of the life-meaning sphere components decreases with increasing age of the respondents, which may be associated with an existential crisis and transformation of meanings and values. Statistically significant differences were revealed between representatives of the three age groups in relation to the ability to take responsibility for the events of their own lives and the general meaningfulness of life, where

the prevailing indicators are noted among representatives of the oldest of the identified age categories of respondents. The results of the study can be used in the practical activities of specialized specialists.

Keywords: Ingush ethnic group; young women; life satisfaction; life-meaning orientations; value-semantic sphere; level of subjective happiness; subjective well-being

For citation. Pogorova, R. I. (2025). Life meaning orientations of young women of Ingush nationality as determinants of their subjective psychological well-being. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 371–393. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-652>

Введение

Исследование влияния смысложизненных ориентаций на уровень удовлетворённости жизнью и субъективного счастья у молодых женщин ингушской национальности представляется весьма актуальным, поскольку у каждой этнической группы существуют свои уникальные особенности восприятия социальной действительности и реализации стратегий жизни в ней. Такого рода исследования проводились применительно к различным этническим группам, например, изучался уровень удовлетворённости жизнью представителей белорусского, еврейского [15], армянского [12] этносов. Были описаны в научной литературе особенности ценностно-смысловой сферы курдов [5], марийцев [4], американцев [9], осетин [7] и др.

В нашем исследовании предпринята попытка совместить изучение особенностей ценностно-смысловой сферы представителей ингушского этноса и их влияния на уровень их субъективного ощущения счастья удовлетворённости жизнью с гендерным аспектом. В частности, нас интересовало влияние смысложизненных компонентов на уровень удовлетворённости жизнью и ощущение счастья у молодых женщин ингушской национальности. Исследований, посвящённых изучению удовлетворённости жизнью представительниц женского пола в сочетании со смысложизненными аспектами в проанализированной нами литературе представлено достаточно много [1; 3; 18; 19; 21].

Удовлетворённость жизнью, понимаемая в психологической науке как некая субъективная оценка человеком качества собственной жизни [15], как интегративный показатель, отражающий его отношение к собственной жизни [8;24], в современном мире, то и дело бросающем человечеству новые вызовы в условиях стремительно меняющейся социальной реальности, является важнейшей детерминантой возможности успешной самореализации личности в разных сферах своей жизни. В некоторых современных исследованиях между понятиями «удовлетворённость жизнью» и «счастье» ставится знак равенства [2; 6; 16; 20; 22].

Счастье в психологии определяется как состояние, пропорционально увеличивающееся вслед за ростом внутренней субъективной удовлетворённости человеком условиями и качеством собственной жизни, проявляющееся в осмысленности и полноте жизни, в возможности самореализации и самоактуализации личности [11; 16; 17]. Согласно формуле, предложенной М. Селигманом, «Счастье = индивидуальный диапазон (предопределенный генетически уровень счастья) + внешние обстоятельства + волевой контроль» [23].

В проанализированной нами специализированной психологической литературе показано, что удовлетворённость жизнью напрямую связана со смысложизненными ориентациями личности, которые представляют собой систему её стратегий, основанную на жизненных ценностях, регулирующую осознанные выборы, которые личность делает в различных сферах своей жизни [8]. Это касается как таких судьбоносных выборов, как выбор профессии или брачного партнёра, так и менее значительных выборов, тем или иным образом отражающихся на качестве жизни и уровне удовлетворённости жизнью. Интерес к процессу проживания различных ситуаций, с которыми приходится сталкиваться индивиду, его способность строить собственную жизнь, исходя из своих потребностей и в соответствии со своими возможностями, целеустремлённость и уровень удовлетворенности результатами своих действий – всё это смысложизненные факторы, прямо или

косвенно оказывающие влияние на уровень удовлетворённости личности своей жизнью. Таким образом, предметом же нашего научного интереса стала удовлетворённость жизнью под влиянием смысловых компонентов у молодых представительниц именно ингушского этноса.

Материалы и методы

Для реализации исследования нами были применены такие методы, как анализ специализированной научной литературы в рамках заявленной тематики; психологическое тестирование с применением таких психодиагностических методик, как «Смысловые ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева, представляющей собой адаптацию теста «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика [10], «Шкала удовлетворённости жизнью» (ШУДЖ, SWLS), разработанная E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin, а затем валидизированная и адаптированная на русском языке Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиным и «Шкала субъективного счастья» (ШСС, SHS), разработанная S. Lyubomirsky и H. Lepper, а затем также переведённая на русский язык и адаптированная Д.А. Леонтьевым [14]. Обе последние методики направлены на определение степени субъективного психологического благополучия личности и высоко прямо коррелируют между собой. Математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных с применением усреднения данных, их дескриптивного анализа, одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения данных в эмпирической выборке, непараметрического критерия Н-Краскала-Уоллеса для сравнения данных в более чем двух независимых выборках и линейного регрессионного анализа для установления наличия и специфики влияния одних переменных на другие. Для обработки данных были использованы стандартные компьютерные программы «Windows» и «Microsoft Office» («Microsoft Excel 10.0») и SPSS 20.0 for Windows - Statistical Package for the Social Science (статистический пакет для социальных наук) [13].

Результаты и обсуждение

Эмпирическая выборка в исследовании представлена 357 молодыми женщинами, проживающими на территории Республики Ингушетия и относящих себя к ингушскому этносу, в возрасте от 17 до 30 лет, принимавших участие в исследовании на добровольной основе.

С целью установления наличия и специфики статистически достоверных различий, связанных с возрастом, выборка была разделена на три возрастные группы, в первую группу вошли 138 респондентов в возрасте от 17 до 19 лет включительно, вторую группу составили 115 молодых женщин в возрасте от 20 до 23 лет, и в самую старшую возрастную группу были включены 102 женщины в возрасте от 24 до 30 лет.

Данные результатов статистического анализа распределения данных в выборке, представленные в Таблице 1, показывают, что величина вероятности принадлежности выборки к генеральной совокупности с нормальным распределением по всем шкалам проведенных тестов ничтожно мала ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$).

Таблица 1.

Нормальность распределения данных в выборке (одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова)

Шкалы методик (далее)	Уровень значимости (p)
Цели в жизни (Цели)	0,000**
Процесс жизни (Процесс)	0,000**
Результативность жизни (Результат)	0,000**
Локус контроля-Я (ЛК-Я)	0,000**
Локус контроля-жизнь (ЛК-Ж)	0,000**
Общая осмысленность жизни (ОЖ)	0,000**
Удовлетворённость жизнью (УЖ)	0,000**
Шкала субъективного счастья (ШСС)	0,000**

** - различия достоверны на уровне 0,01;

* - различия достоверны на уровне 0,05

Исходя из того, что распределение данных в обследованной выборке значительно отличается от нормального, было принято решение о применении в исследовании методов непараметрической

статистики, в частности, непараметрического критерия *H*-Краскала-Уоллеса для сравнения более, чем двух, независимых выборок. В нашем случае он применялся для сравнения результатов, полученных для трёх возрастных групп.

Сравнительный анализ усреднённых данных, представленных в Таблице 2, позволил выявить следующие особенности молодых женщин ингушской национальности.

Таблица 2.

Усреднённые результаты диагностики по группам

Шкалы	17 лет - 30 лет	17 лет – 19 лет	20 лет – 23 года	24 года - 30 лет
Цели	27,83 б. (66,26%)	27,24 б. (64,86%)	28,04 б. (66,76%)	28,37 б. (67,55%)
Процесс	27,06 б. (64,43%)	26,55 б. (63,21%)	27,65 б. (65,83%)	27,06 б. (64,43%)
Результат	22,17 б. (63,34%)	21,36 б. (61,03%)	22,83 б. (65,23%)	22,51 б. (64,31%)
ЛК-Я	18,46 б. (65,93%)	18,03 б. (64,39%)	17,54 б. (62,64%)	20,09 б. (72,46%)
ЛК-Ж	26,59 б. (63,31%)	26,50 б. (63,10%)	26,46 б. (63,00%)	26,85 б. (63,93%)
ОЖ	89,30 б. (63,79%)	87,80 б. (62,71%)	86,10 б. (61,50%)	94,99 б. (67,85%)
УЖ	21,07 б. (60,20%)	20,11 б. (57,46%)	21,18 б. (60,51%)	22,25 б. (63,57%)
ШСС	17,79 б. (63,54%)	17,65 б. (63,04%)	18,41 б. (65,75%)	17,26 б. (61,64%)

Усреднённые результаты проведённой психодиагностики, представленные сырыми баллами и процентными соотношениями в Таблице 2, позволяют говорить о том, что все смысложизненные компоненты, включая интегральный показатель общей осмысленности жизни (ОЖ), у всех респондентов, как в выборке целиком, так в выделенных возрастных подгруппах, находятся на весьма развитом уровне. Об этом свидетельствует тот факт, что все процентные показатели по всем шкалам теста «Смысложизненные ориентации» значительно превышают средние значения и находятся в диапазоне выше шестидесятипроцентной отметки.

Результаты, полученные для всей обследованной выборки респондентов, позволяют говорить о том, что молодые ингушские женщины обладают высоким уровнем целеустремлённости («Цели» = 66,26%). Причём, цели, которые они себе ставят, являются вполне реальными и достижимыми, поскольку вторым по величине пока-

зателем является «внутренний локус контроля» («ЛК-Я» = 65,93%), что свидетельствует о силе личности и её способности свободно делать собственные жизненные выборы, необходимые для организации собственного жизненного пространства таким образом, чтобы достижение поставленных целей стало возможным. О том же говорит и высокий показатель по шкале управляемости жизнью («ЛК-Ж» = 63,31%).

При этом, цели неразрывно связаны в представлении респондентов с процессом их достижения, также осмысленным, интересным и эмоционально насыщенным, в связи с чем мы видим значение соответствующей шкалы третьим по величине («Процесс» = 64,43%). Интегральный показатель общей осмысленности жизни также превышает средние значения по соответствующей шкале («ОЖ» = 63,79%). При том, что показатель по шкале результативности жизни также достаточно высок («Результат» = 63,34%), что свидетельствует об оценке респондентами уже пройденного отрезка жизни как достаточно успешного и эффективного, тем не менее, этот аспект для них не столь значим, как необходимость и возможность достижения новых поставленных целей.

Результаты, полученные для группы респондентов в возрасте от 17 до 19 лет включительно, позволяют говорить о том, что, как и общей выборки в целом, приоритетными для этой возрастной категории респондентов являются постановка и достижение актуальных целей в будущем («Цели» = 64,86%), готовность брать на себя ответственность за самореализацию и достижение поставленных целей («ЛК-Я» = 64,39%) и заинтересованность в самом процессе продвижения к поставленным целям («Процесс» = 63,21%). Отличие от основной выборки состоит в том, что результативность прожитого отрезка жизни для этой категории респондентов представляет меньшую ценность, чем все остальные компоненты, кроме того, показатель по шкале результативности жизни («Результат» = 61,03%) ниже, чем тот же показатель, полученный для общей выборки. Вероятно, для респондентов наиболее молодой из трёх представленных в исследовании группы респондентов постановка цели и процесс её

достижения более важны, чем оценка результативности уже пройденного этапа жизни. На основании вышесказанного можно предположить, что область смыслов и ценностей категории ингушских женщин в возрасте 17-19 лет находится больше в будущем, чем в прошлом. Кроме того, отмечается отличающееся соотношение показателей общей осмысленности жизни («ОЖ» = 62,71%) и возможности контролировать собственную жизнь и управлять ею («ЛК-Ж» = 63,10%) от соотношения этих показателей в общей выборке. Если в общей выборке интегральный показатель осмысленности жизни превышает показатель её контролируемости, то для наиболее молодых респондентов соотношение этих показателей обратное, что позволяет предположить большую их направленность на осуществление контроля того, что происходит в их жизни.

Первые три позиции в структуре смысложизненных ориентаций женщин ингушской национальности в возрасте от 20 до 23 лет включительно занимают последовательно способность и возможность ставить себе цели и достигать их («Цели» = 66,76%), процесс достижения этих целей («Процесс» = 65,83%) и оценка прошлого опыта с точки зрения своей результативности в достижении желаемого на протяжении уже прожитого отрезка жизни («Результат» = 65,23%). Причём, показатели по всем трём названным шкалам превышают результаты, полученные по указанным шкалам, и для общей выборки, и для описанной выше младшей возрастной группы. Это может свидетельствовать о большей способности и возможности группы 20-23-летних респондентов не просто стремиться вперёд к достижению поставленных целей, контролируя процесс их достижения в каждый момент времени в настоящем, но и о возможности опираться на уже имеющийся опыт, полученный в прошлом. Ещё одно отличие этой группы от выборки в целом и более молодой возрастной группы заключается в том, что возможность контролировать жизнь и внешние обстоятельства достижения целей («ЛК-Ж» = 63,00%) здесь имеет большую значимость, чем способность принимать свою ответственность за самореализацию и достижение своих целей («ЛК-Я» = 62,64%) и общий уровень осмысленности жизни («ОЖ» = 61,50%).

Старшая из трёх групп, радикально отличается как от обеих групп, представленных более молодыми респондентами, так и от выборки в целом, очень высокой готовностью к самореализации и способностью брать на себя ответственность за достижение желаемого («ЛК-Я» = 72,46%), а также сравнительно более высоким уровнем осмысленности жизни («ОЖ» = 67,85%). Постановка целей и стремление к их достижению в этой возрастной группе по значимости находится на третьем месте («Цели» = 67,55%), тогда как в полной выборке и в двух более молодых группах – на первом, а процесс продвижения к целям менее значим, чем результат («Процесс» = 64,43%). Меньше всего респонденты, относящиеся к этой возрастной группе, стремятся контролировать внешние события («ЛК-Ж» = 63,93%), а результативность прошедшего отрезка жизни оценивается ими достаточно высоко («Результат» = 64,31%), но здесь она менее значима, чем остальные компоненты ценностно-смысловой сферы.

Показатели по шкале «удовлетворённость жизнью» («УЖ») и «шкале субъективного счастья» («ШСС»), как видно в Таблице 2, превышают средние показатели, как в общей выборке, так и во всех трёх возрастных группах, что свидетельствует о достаточно высоком уровне психологического благополучия респондентов как в общей выборке, так и во всех трёх возрастных группах.

В Таблице 3 представлены результаты сравнительного анализа данных для трёх выделенных возрастных групп респондентов, осуществлённого с применением непараметрического критерия *H*-Краскала-Уоллеса.

В результате математического анализа данных были выявлены статистически достоверные различия на высоком уровне значимости относительно показателей по двум шкалам методики «Смысл-жизненные ориентации» Д. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева. Так, внутренний локус контроля («ЛК-Я»: $p = 0,000^{**}$), отражающий способность человека брать на себя ответственность все события, происходящие в его жизни, более, чем у остальных респондентов, выражена у молодых женщин ингушской нацио-

нальности в возрасте от 24 до 30 лет («ЛК-Я» = 72,46%), а менее остальных – у респондентов в возрасте от 20 до 23 лет («ЛК-Я» = 62,64%). Сходные различия отмечаются и в отношении интегрального показателя общей осмысленности жизни («ОЖ»: $p = 0,001^{**}$). А именно, самые высокие значения среди трёх групп респондентов выявлены для самой старшей возрастной группы («ОЖ» = 67,85%), самые низкие – для средней возрастной группы («ОЖ» = 61,50%).

Таблица 3.

Статистически значимые различия в психологических особенностях респондентов разного возраста (критерий Н-Краскала-Уоллеса)

Шкалы	Возраст	Средние значения	Уровень значимости
ЛК-Я	17-19 лет	18,03 б. (64,39%)	0,000**
	20 лет-23 года	17,54 б. (62,64%)	
	24 года – 30 лет	20,09 б. (72,46%)	
ОЖ	17-19 лет	87,80 б. (62,71%)	0,001**
	20 лет-23 года	86,10 б. (61,50%)	
	24 года – 30 лет	94,99 б. (67,85%)	

** - различия достоверны на уровне 0,01;

* - различия достоверны на уровне 0,05

В Таблице 4 представлены результаты, дающие представление о наличии и степени влияния смысловых ориентаций респондентов на составляющие их психологического благополучия (удовлетворённость жизнью и субъективное ощущение счастья), полученные с применением линейного регрессионного анализа.

Данные, представленные в Таблице 4, позволяют увидеть, что на уровне всей обследованной выборки влияние всех рассматриваемых нами компонентов смысловой сферы на обе составляющие психологического благополучия респондентов прослеживается на высоком уровне статистической значимости. При этом, чем старше респонденты, тем менее значимо это влияние.

Так, в группе самых молодых обследованных женщин ингушской национальности степень влияния всех рассматриваемых компонентов смысловой сферы отмечается на высоком уровне статистической значимости, кроме показателя по шкале «Процесс»,

который влияет на уровень удовлетворённости жизнью на среднем уровне статистической значимости, а на субъективное ощущение счастья не оказывает значимого влияния.

Таблица 4.

Влияние смысловых ориентаций ингушских молодых женщин на уровень их удовлетворённости жизнью и субъективного счастья (линейный регрессионный анализ)

Зависимые переменные	Влияющие переменные	Влияние	Знач. (p)
<i>Вся выборка (17-30 лет)</i>			
<i>Удовлетворенность жизнью (УЖ)</i>	Цели	0,273	0,000**
	Процесс	0,169	0,001**
	Результат	0,297	0,000**
	ЛК-Я	0,224	0,000**
	ЛК-Ж	0,209	0,000**
	ОЖ	0,302	0,000**
<i>Шкала субъективного счастья (ШСС)</i>	Цели	0,191	0,000**
	Процесс	0,150	0,004**
	Результат	0,198	0,000**
	ЛК-Я	0,141	0,008**
	ЛК-Ж	0,187	0,000**
	ОЖ	0,297	0,000**
<i>Первая возрастная группа (17-19 лет)</i>			
<i>Удовлетворенность жизнью (УЖ)</i>	Цели	0,269	0,001**
	Процесс	0,177	0,038*
	Результат	0,324	0,000**
	ЛК-Я	0,223	0,009**
	ЛК-Ж	0,277	0,001**
	ОЖ	0,274	0,001**
<i>Шкала субъективного счастья (ШСС)</i>	Цели	0,236	0,005**
	Процесс	0,148	0,083
	Результат	0,223	0,008**
	ЛК-Я	0,245	0,004**
	ЛК-Ж	0,236	0,005**
	ОЖ	0,305	0,000**
<i>Вторая возрастная группа (20-23 года)</i>			
<i>Удовлетворенность жизнью (УЖ)</i>	Цели	0,415	0,000**
	Процесс	0,254	0,006**
	Результат	0,408	0,000**
	ЛК-Я	0,325	0,000**
	ЛК-Ж	0,357	0,000**
	ОЖ	0,431	0,000**

<i>Шкала субъективного счастья (ШСС)</i>	Цели	0,375	0,000**
	Процесс	0,238	0,010**
	Результат	0,420	0,000**
	ЛК-Я	0,178	0,055
	ЛК-Ж	0,361	0,000**
	ОЖ	0,528	0,000**
<i>Третья возрастная группа (24-30 лет)</i>			
<i>Удовлетворенность жизнью (УЖ)</i>	Цели	0,104	0,296
	Процесс	0,028	0,779
	Результат	0,110	0,271
	ЛК-Я	0,045	0,655
	ЛК-Ж	-0,052	0,602
	ОЖ	0,164	0,100
<i>Шкала субъективного счастья (ШСС)</i>	Цели	-0,005	0,959
	Процесс	0,053	0,599
	Результат	-0,022	0,855
	ЛК-Я	0,065	0,517
	ЛК-Ж	0,004	0,966
	ОЖ	0,166	0,096

** - влияние достоверно на уровне 0,01;

* - влияние достоверно на уровне 0,05

В группе женщин ингушской национальности в возрасте от 20 до 23 лет при высокой степени влияния всех компонентов смысловой сферы на обе составляющие психологического благополучия, отмечается отсутствие значимого влияния показателя по шкале внутреннего локуса контроля «ЛК-Я» на субъективное ощущение счастья.

В группе же женщин, оказавшихся в самой старшей возрастной группе в выборке (24-30 лет) не отмечено значимого влияния компонентов смысловой сферы на составляющие психологического благополучия, что может быть, предположительно, связано с возрастными особенностями периода «середины жизни», часто сопровождающегося экзистенциальным кризисом, для которого характерна трансформация ценностей и жизненных смыслов. Однако, данное предположение требует проверки в последующих исследованиях.

Заключение

1. У молодых женщин ингушской национальности, принявших участие в исследовании, отмечается высокая степень развития всех

исследуемых составляющих их смысловой сфер, а также высокий уровень субъективного психологического благополучия, складывающийся из удовлетворённости жизнью и субъективного ощущения счастья.

2. Все молодые ингушские женщины, принявшие участие в исследовании, обладают высоким уровнем личностной силы, способны управлять своей жизнью и свободно делать собственные жизненные выборы, необходимые для организации своего жизненного пространства таким образом, чтобы достижение поставленных ими себе реальных и достижимых целей, стало возможным, чему в немалой степени способствует выявленный у них высокий уровень целеустремлённости, кроме того, у них выявлен высокий уровень влияния всех рассматриваемых компонентов смысловой сфер на обе составляющие психологического благополучия.

3. Для молодых ингушских женщин в возрасте от 17 до 19 лет, включённых в самую младшую возрастную группу обследованной выборки, приоритетными являются такие компоненты смысловой сфер, как постановка целей на будущее и определение путей их максимально успешного достижения с принятием на себя ответственности за процесс и результат достижения своих целей, при этом они стремятся контролировать свою жизнь и управлять ею в настоящем, и не особенно склонны оглядываться назад и опираться на уже имеющийся опыт, что свидетельствует о направленности вектора их внимания больше в будущее, чем в прошлое, кроме того, у них выявлен высокий уровень влияния практически всех (кроме показателя по шкале «Процесс») рассматриваемых компонентов смысловой сфер на обе составляющие психологического благополучия.

4. Молодые женщины ингушской национальности в возрасте от 20 до 23 лет, включённые в среднюю возрастную группу обследованной выборки, ориентированы на постановку и достижение целей, отслеживание и контроль процесса их достижения, при этом, в отличие от более молодых респондентов, они склонны учитывать уже имеющийся у них жизненный опыт, оценивать его с точки зре-

ния успешности и опираться на него как в настоящем, так и в планировании будущего, кроме того, у них выявлен высокий уровень влияния практически всех (кроме показателя по шкале «ЛК-Я» в отношении субъективного ощущения счастья) рассматриваемых компонентов смысловой сферы на обе составляющие психологического благополучия.

5. Молодые женщины ингушской национальности в возрасте от 24 до 30 лет, включённые в старшую возрастную группу обследованной выборки, отличаются от остальных респондентов очень высокой готовностью к самореализации, способностью принимать собственную ответственность за достижение желаемых результатов и поставленных целей, высоким уровнем общей осмысленности жизни, при этом они менее остальных склонны контролировать текущие внешние события, смещая фокус внимания на себя и свои внутренние процессы, радикально отличает их от более молодых респондентов отсутствие какого-либо значимого влияния рассматриваемых нами компонентов смысловой сферы на составляющие их психологического благополучия, что, предположительно, может быть связано с экзистенциальным кризисом и трансформацией смыслов.

6. Выявлены статистически достоверные различия между результатами респондентов, включённых в три возрастные группы, в отношении показателя по шкале внутреннего локуса контроля («ЛК-Я») и интегрального показателя общей осмысленности жизни («ОЖ») теста «Смысловые ориентации», причем самые высокие значения среди трёх групп респондентов выявлены для самой старшей возрастной группы, а самые низкие – для средней.

Таким образом, мы можем констатировать достижение цели исследования, обладающего несомненной практической значимостью, состоящей в том, что полученные результаты могут быть учтены в работе специалистов помогающих профессий (психологов, педагогов, социальных работников, специалистов центров занятости населения и др.), осуществляющих сопровождение данной категории населения.

Информированное согласие. Информированное согласие было получено от всех субъектов, участвовавших в исследовании.

Список литературы

1. Андреева, О. В., & Черемискина, И. И. (2024). Совладающее поведение у женщин с разным уровнем удовлетворенности жизнью. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 13(2(47)), 140–144.
2. Аргайл, М. (2003). *Психология счастья*. Санкт-Петербург. 212 с.
3. Брылева, А. В. (2023). Взаимосвязь ценностных ориентаций и удовлетворенности жизнью у женщин с разным профессиональным и семейным статусом. *Психология и педагогика в Крыму: пути развития*, (6), 14–21.
4. Глухова, Н. Н. (2013). Этнические ценности в марийских антропонимах. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, (4-1), 43–47.
5. Деткова, И. В., Леонтьева, А. В., & Панченко, Е. Н. (2013). Жизненные ценности и смысложизненные ориентации подростков – детей курдов-мигрантов. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*, (92), 1374–1383.
6. Джидарьян, И. А. (1995). Проблема счастья в русском менталитете. В сборнике: *Сознание личности в кризисном обществе* (с. 34–48). Москва.
7. Дреев, О. И., & Дреева, С. В. (2018). Проблемные и ресурсные зоны психологических детерминант жизнедеятельности современных осетин. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*, 9(12), 62–80. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-12-62-80>
8. Корж, Е. М., & Кунстман, Я. О. (2022). Взаимосвязь смысложизненных ориентаций, карьерных ориентаций и удовлетворенности жизнью у женщин. В сборнике: *Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: Сборник статей и тезисов, Москва, 26–27 апреля 2022 года* (с. 312–318). Москва: Московский психолого-социальный университет.

9. Костюченко, Т. Я. (2006). *Ценностные основания культуры США: специальность 24.00.01 «Теория и история культуры»*: диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологии. Кемерово. 193 с.
10. Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысловых ориентации (СЖО)* (2-е изд.). Москва: Смысл. 18 с.
11. Маслоу, А. Г. (2013). *Мотивация и личность* (3-е изд.). Москва: Питер. (Переводчики: Т. Гутман, Н. Мухина). 351 с. (Серия: Мастера психологии.)
12. Навасардян, М. А. (2019). Life Quality in Republic of Armenia. *Регион и мир*, (3), 114–117.
13. Наследов, А. Д. (2013). *IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных*. Санкт-Петербург: Питер. 416 с.
14. Осин, Е. Н., & Леонтьев, Д. А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг*, (1), 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
15. Самаль, Е. В. (2017). Жизнестойкость и удовлетворённость жизнью как составляющие качества жизни у белорусов и израильтян. В сборнике: *Феномен человека. Философско-психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности современного человека: Сборник трудов Международной научно-практической конференции* (с. 238–241). Подольск: Автономная некоммерческая организация высшего профессионального образования «Московский областной гуманитарный институт».
16. Самокрутова, О. В. (2013). «Счастье» или «удовлетворённость жизнью»? В материалах: *Проблемы социальной зрелости современной молодежи: материалы международного семинара молодых ученых и аспирантов, Тамбов, 23 апреля 2013 года* (с. 55–62). Тамбов: Тамбовская региональная общественная организация «Общество содействия образованию и просвещению «Бизнес - Наука – Общество»; отв. ред. Н. А. Коваль.
17. Суздаль, В. М. (2019). Результаты исследования социально-психологических представлений о счастье. *Столица науки*, (2), 45–47.

18. Сунгурова, Н. Л., & Ильина, Е. В. (2019). Особенности жизненной перспективы работающих женщин среднего возраста во взаимосвязи с удовлетворённостью трудом. *Акмеология*, (1), 27–33.
19. Шаймухаметова, С. Ф., Терещенко, Н. Г., & Вазиева, А. Р. (2017). Ценностные ориентации и удовлетворенность качеством жизни женщин-руководителей. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*, 8(12-2), 308–314.
20. Argyle, M., & Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. В кн.: F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Ред.), *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective* (стр. 77–100). Нью-Йорк: Pergamon Press.
21. Cappe, E., Bolduc, M., Vilcoque, A., Jammet, L., Rostaing-Rigattieri, S., Perrot, S., & Untas, A. (2021). Perceived dyadic coping, anxiety, depression and satisfaction with life of women diagnosed with fibromyalgia. *Psychologie Française*, 66(3), 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.09.002>
22. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
23. Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Нью-Йорк: Simon and Schuster. 321 с.
24. Sheldon, K. M., et al. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the big-five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1380–1393. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1380>

References

1. Andreeva, O. V., & Cheremiskina, I. I. (2024). Coping behavior in women with different levels of life satisfaction. *Azimuth nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologija*, 13(2(47)), 140–144.
2. Argyle, M. (2003). *Psychology of happiness*. St. Petersburg: Peterburgskoye izdatel'stvo. 212 p.
3. Bryleva, A. V. (2023). Relationship between value orientations and life satisfaction among women with different professional and family statuses. *Psychology and Pedagogy in Crimea: Development Pathways*, (6), 14–21.

4. Glukhova, N. N. (2013). Ethnic values in Mari anthroponyms. *Philological Sciences: Questions of Theory and Practice*, (4-1), 43–47.
5. Detkova, I. V., Leont'eva, A. V., & Panchenko, E. N. (2013). Life values and life meaning orientations of adolescent Kurd migrants. *Polythematic Online Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, (92), 1374–1383.
6. Djidar'jan, I. A. (1995). The problem of happiness in the Russian mentality. In *Consciousness of Personality in the Crisis Society* (pp. 34–48). Moscow: Akademkniga.
7. Dreev, O. I., & Dreeva, S. V. (2018). Problematic and resource zones of psychological determinants of the vital activity of modern Ossetians. *Modern Research in Social Problems (Online Scientific Journal)*, 9(12), 62–80. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-12-62-80>
8. Korzh, E. M., & Kunstman, Ya. O. (2022). Relationship between life meaning orientations, career orientations, and life satisfaction among women. In *Actual Problems of Modern Russia: Psychology, Pedagogy, Economics, Management and Law: Collection of Articles and Abstracts*, Moscow, April 26–27, 2022 (pp. 312–318). Moscow: Moscow Psychological and Social University.
9. Kostyuchenko, T. Ya. (2006). *Value Foundations of American Culture: Specialty 24.00.01 "Theory and History of Culture"* (Dissertation for Candidate of Cultural Studies Degree). Kemerovo. 193 p.
10. Leont'ev, D. A. (2000). *Test of Life Meaning Orientation (SZO)* (2nd ed.). Moscow: Smysl. 18 p.
11. Maslow, A. H. (2013). *Motivation and Personality* (3rd ed.). Moscow: Peter. (Translated by T. Gutman & N. Mukhina, 351 p.) (Series: Masters of Psychology)
12. Navasardyan, M. A. (2019). Life Quality in the Republic of Armenia. *Region and World*, (3), 114–117.
13. Nasledov, A. D. (2013). *IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Data Analysis*. Saint Petersburg: Peter. 416 p.
14. Osin, E. N., & Leont'ev, D. A. (2020). Short Russian-language scales for diagnosing subjective well-being: Psychometric characteristics and comparative analysis. *Monitoring*, (1), 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>

15. Samal', E. V. (2017). Hardiness and life satisfaction as components of quality of life among Belarusians and Israelis. In *Phenomenon of Human Being: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Aspects of Formation and Development of Modern Personality: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 238–241). Podolsk: Autonomous Nonprofit Organization of Higher Vocational Education “Moscow Regional Humanitarian Institute.”
16. Samokrutova, O. V. (2013). Happiness or Life Satisfaction? In *Problems of Social Maturity of Modern Youth: Proceedings of the International Seminar for Young Scientists and Graduate Students*, Tambov, April 23, 2013 (pp. 55–62). Tambov: Tambov Regional Public Organization “Business – Science – Society”; eds.: N. A. Koval’.
17. Sudal', V. M. (2019). Results of research on social and psychological representations of happiness. *Capital Science*, (2), 45–47.
18. Sungurova, N. L., & Il'ina, E. V. (2019). Features of the life perspective of middle-aged working women in relation to job satisfaction. *Akmeology*, (1), 27–33.
19. Shaimukhametova, S. F., Tereshchenko, N. G., & Vazieva, A. R. (2017). Value orientations and satisfaction with the quality of life of female leaders. *Modern Research in Social Problems (Online Scientific Journal)*, 8(12-2), 308–314.
20. Argyle, M., & Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 77–100). New York: Pergamon Press.
21. Cappe, E., Bolduc, M., Vilcoque, A., Jammet, L., Rostaing-Rigattieri, S., Perrot, S., & Untas, A. (2021). Perceived dyadic coping, anxiety, depression, and satisfaction with life of women diagnosed with fibromyalgia. *Psychologie Française*, 66(3), 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.09.002>
22. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
23. Seligman, M. E. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon and Schuster. 321 p.

24. Sheldon, K. M., et al. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the big-five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1380–1393. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1380>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Погорова Райшат Исмаиловна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
Ингушский государственный университет
ул. Зязикова 7, г. Магас 386001, Российская Федерация
pogorova-03@bk.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Raishat I. Pogorova, Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Ingush State University
7, Zyazikova Str., Magas, 386001, Russian Federation
pogorova-03@bk.ru
SPIN-code: 2510-3960
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8517-0626>

Поступила 16.11.2024

После рецензирования 20.12.2024

Принята 09.01.2025

Received 16.11.2024

Revised 20.12.2024

Accepted 09.01.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-684

EDN: YSPSDW

UDC 159.923.3:159.955:159.922.4



Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

NETWORK MODELING OF THE INTELLECTUAL COMPETENCE STRUCTURE

Y.I. Sipovskaya

Abstract

Background. Adolescence is characterized by significant qualitative transformations in the physical, intellectual, personal, and spiritual spheres of an individual. This stage is notable for a marked improvement in problem-solving skills, driven by the development of conceptual thinking and metacognitive abilities in the context of intellectual growth. These advanced cognitive mechanisms are key to achieving intellectual competence and productivity.

Purpose. To determine the structure of the intellectual competence construct in late adolescence in terms of its conceptual, metacognitive, and intentional abilities.

Materials and methods. The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the structure of intellectual competence in the context of manifestations of conceptual abilities, voluntary and involuntary metacognitive abilities, and intentional abilities in older adolescents. The study involved 90 students aged 14–16 from secondary schools in Moscow. Data from the following methods were used in the study: “Conceptual Synthesis” (by M.A. Kholodnaya, Y.I. Sipovskaya, 2023), “Method for Diagnosing the Degree of Reflexivity Development” (by A.V. Karpov, 2003), “Matching Familiar Figures Test” (by J. Kagan, 1966), “Mindset” (by Y.I. Sipovskaya, 2015) and “Interpretation” (by Y.I. Sipovskaya, 2016).

Results. Correlates of intellectual competence indicators in late adolescence were identified, demonstrating selective correlations with conceptual, metacognitive, and intentional abilities. The main elements of the intellec-

tual competence construct include skills related to creating new contexts, managing intellectual activity, and exhibiting specialized intellectual sensitivity. At the same time, indicators of involuntary intellectual control show a weaker association with intellectual competence. This suggests that the intellectual competence construct is heterogeneous, reflecting differences in the functional roles and cognitive complexity of its components.

Keywords: intelligence; intellectual competence; mental abilities; late adolescence

For citation. Sipovskaya, Y. I. (2025). Network modeling of the intellectual competence structure. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 394–424. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-684>

Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

СЕТЕВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Я.И. Сиповская

Аннотация

Обоснование. Подростковый возраст характеризуется значительными качественными преобразованиями в физической, интеллектуальной, личностной и духовной сферах человека. Этот этап примечателен значительным улучшением навыков решения проблем, обусловленным развитием концептуального мышления и метакогнитивных способностей в контексте интеллектуального роста. Эти продвинутые мыслительные механизмы являются ключевыми для достижения интеллектуальной компетентности и продуктивности.

Цель. Определение структуры конструкта интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте в терминах его понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей.

Материалы и методы. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление структуры интеллектуальной компетентности в контексте проявлений понятийных

способностей, произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностей, а также интенциональных способностей у старших подростков. В исследовании приняли участие 90 учащихся в возрасте 14–16 лет из общеобразовательных школ г. Москвы. В исследовании использовались данные следующих методик: «Понятийный синтез» (Холодная М.А., Сиповская Я.И., 2022), «Метод диагностики степени развития рефлексивности» (Карпов А.В., 2016), «Тест сравнения похожих фигур» (Каган Дж., 1966), «Умонастроения» (Сиповская Я.И., 2015) и «Интерпретация» (Сиповская Я.И., 2016).

Результаты. Определены корреляты показателей интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте, которые демонстрируют избирательные корреляции с концептуальными, метакогнитивными и интенциональными способностями. Основные элементы конструкции интеллектуальной компетентности включают навыки, связанные с созданием новых контекстов, управлением интеллектуальной деятельностью и проявлением специализированной интеллектуальной чувствительности. В то же время показатели непроизвольного интеллектуального контроля имеют более слабую связь с интеллектуальной компетентностью. Это позволяет утверждать, что конструкция интеллектуальной компетентности является неоднородной, что отражает различия в функциональной роли и когнитивной сложности ее компонентов.

Ключевые слова: интеллект; интеллектуальная компетентность; ментальные способности, старший подростковый возраст

Для цитирования. Сиповская, Я. И. (2025). Сетевое моделирование структуры интеллектуальной компетентности. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 394–424. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-684>

Introduction

Modern policies in the field of social and educational management guide the labor market and employment towards the formation of so-called flexible and mobile metaskills [2], i.e., competencies. These competencies, in turn, are manifestations of tacit knowledge. According to

V.I. Arshinov's views, tacit knowledge is knowledge about action, knowledge realized in the action of a person as a thinking, feeling, sensing, and experiencing being [5]. This knowledge is based on experience and, at the same time, contributes to the enrichment of this experience, expanding opportunities for new activities for the individual. Tacit knowledge, according to L.B. Sultanova's views, is a means of achieving set goals, a kind of tool acquired during the practical activity [30]. However, during this activity, when applying their knowledge in practice, this tool is improved, "adjusted" to specific circumstances, ultimately leading to more productive work in this particular field of activity [25; 57; 58]. Thus, there is a mutual influence between tacit knowledge and experience – experience leads to the emergence and development of tacit knowledge, and tacit knowledge, in turn, expands the possibilities for spreading personal experience across various spheres, thereby contributing to its enrichment.

As shown in the studies of S. Scribner, conducted among sorting workers at a factory producing and bottling milk, workers did not have formal mathematical education, but when bottling milk, they could accurately determine when to stop the flow of milk to fill a specific volume of the bottle [59; 60]. The experiments by S.J. Chechi and J.K. Laiker with Brazilian children who were forced by economic reasons to work as street vendors showed that these children had acquired and mastered complex mathematical skills for calculations [46; 47]. Studies by R.J. Sternberg [62; 63] and experiments by O.K. Tikhomirov with chess players of various categories [31] also demonstrated the importance of gaining experience for more productive activity in a specific field, which, however, does not necessarily mean success in any other unrelated activity. Another piece of evidence is the research by W.M. William and R.J. Sternberg, which showed that the less experience an individual has in a specific activity, the lower the corresponding scores for tacit knowledge [65]. The results underline the role of experience, through which tacit knowledge is traced, in practical activity.

According to M. Polanyi's views, outlined in his work "Personal Knowledge," tacit knowledge forms the basis of all knowledge, including

scientific knowledge, and manifests itself in various cognitive acts [24]. It appears as a deep layer, on which, in turn, explicit, implicit knowledge, brought into the focus of consciousness, rises. L.B. Sultanova writes that tacit knowledge represents assumptions we rely on but which we leave out in reasoning [30]. Tacit knowledge ensures an adequate understanding of reality, but it cannot be consciously reconstructed. L.B. Sultanova believes that tacit knowledge is preconditioned, exists in an implicit form, as it seems unproblematic and obvious, self-evident, and serves as a tool and condition for cognition (which almost always remains unnoticed, focusing on the final result or the object of action itself). Despite its foundational position, tacit knowledge is subject to change, and its boundaries constantly expand along with the expanding sphere of activity of each individual, which, in turn, determines the personal nature of tacit knowledge. Since tacit knowledge is acquired during the process of gaining personal experience, it has practical value only for the individual possessing it.

Speaking about the importance of personal experience, it is necessary to mention R.J. Sternberg's viewpoint, who wrote that tacit knowledge is knowledge reflecting the practical ability to learn from experience, rather than from social learning, and apply it to achieve personal goals [62; 63]. Such knowledge is essential for adapting to the environment, shaping this environment, and selecting it. Here, the process of reflection is already involved, and for its proper course, a stable basis is needed, which tacit knowledge provides. The understanding and problem-solving depend on procedural skills and schematically organized knowledge, controlled at an unconscious level. This knowledge provides a more complete picture of the surrounding environment than knowledge obtained in formal education processes [64]. The goal of an action is usually achieved by following norms and rules unknown to the person performing the action, as noted by M. Polanyi. As T. Kuhn writes in his work "The Structure of Scientific Revolutions," tacit knowledge requires reflection, analysis, and pre-existing interpretation, and sometimes, in addition, the intervention of an external authority [20]. This knowledge is the result of experience; it is transmitted through education or training.

Thus, the educational task points to the direction of training – the ability to use knowledge and accumulated experience in various (new) situations while forming and developing the ability to combine them depending on the changing conditions of the situation [27].

Thus, several areas of further intellectual development are addressed, primarily the need to form a conceptual apparatus [19; 35; 37; 38; 39; 42]. These abilities allow students to understand and analyze the world more deeply, developing an understanding of abstract concepts, logical and analytical thinking, the ability to make conclusions and generalizations, etc. Three types of conceptual abilities are highlighted: 1) semantic – forming semantic networks and operating with the content of verbal signs; 2) categorical – using categories of different degrees of generalization and identifying relevant categorical features of an object of thought; and 3) conceptual, related to generating new mental content [34]. Each of the identified types of conceptual abilities has its own criteria and functional load. For example, identifying hidden (latent) features and patterns falls under the category of conceptual abilities, while vocabulary (features of the individual's mental lexicon) falls under semantic abilities. However, categorical abilities are essential for implementing a function such as actualizing a variable set of categories concerning any object by individualizing the content of categories. According to M.A. Kholodnaya, such types of conceptual abilities have structures of nested constructs, where the basic ones are semantic abilities, which, through the process of categorization (categorical abilities), reach the level of conceptual abilities [ibid.]. This process is bidirectional, both bottom-up and top-down, as L.M. Vekker pointed out [10]. Thus, enriching semantic experience, i.e., the alphabet of ways to encode incoming semantic information, expanding and complicating the semantic fields of concepts can improve the differentiation of species and genus signs in the content of a concept and, accordingly, form new areas of mental experience. Meanwhile, already enriched and differentiated new mental contents, in a way, top-down, change the boundaries of categories and expand semantic fields.

However, if we return to the problem of the permissive capabilities of tacit, hard-to-verbalize knowledge, it is worth noting another feature

– the resource and regulating function, namely, the regulation of intellectual activity to achieve outstanding results, without which students will not be able to effectively apply their knowledge in real life and successfully tackle tasks [4]+, i.e., metacognitive abilities. This type of ability is a form of intellectual self-regulation, mental structures that determine sensitivity to the direction of problem-solving in situations of uncertainty and information deficit [7; 14; 30; 35]. A.V. Litvinov and T.V. Ivolina study the “diagnostic potential of metacognition, allowing predicting the development of an individual’s intellectual activity, their learning motivation, and self-regulation in the process of mastering new knowledge” [21, p. 59]. The authors point out that metacognitions are characterized by systemicity, divided into two components: the ability to learn and the ability to manage this process. The authors also note that: “Metacognitive regulation is the monitoring of one’s cognitive activity, including the stages of planning the cognitive process, realizing one’s ability to carry it out, its implementation, evaluation of the effectiveness of monitoring processes and chosen cognitive strategies” [ibid., p. 67]. Therefore, the authors point out, on the one hand, the heterogeneity of the metacognitive abilities construct, and on the other, the connection between metacognitive abilities and cognitive processes. Similar ideas are held by A.V. Karpov [14], who indicates that the ability to learn and the degree of individual formation of metacognitive processes and personality traits are interdependent. In their collective monograph, the authors appeal to the fact that “the metacognitive sphere of personality is usually not explicit and is not revealed in terms of its belonging to specifically systemic-type formations,” emphasizing the tacit nature of metacognitive abilities [15, p. 780].

M.A. Kholodnaya defines metacognitive experience through a high degree of involuntary intellectual control with high reflectivity, which is compressed [37]. According to M.A. Kholodnaya, metacognitive abilities imply metacognitive awareness and planning, as well as an open cognitive position as a personality trait [ibid.]. It should be noted that in this respect, a transition to other psychological constructs occurs in terms of personality traits, such as cognitive styles, which are also involuntary,

unconscious, or automated constructs.

In this regard, it is worth mentioning other manifestations of tacit knowledge related to the productivity of activity, i.e., intentional abilities, which determine the degree of formation of personal knowledge in the form of individual preferences, beliefs, and specific intellectual intuitions [18; 23; 52; 53; 56]. These, like other manifestations of tacit knowledge underlying outstanding achievements in any field of activity, be it creativity or scientific work, are difficult to verbalize, and professionals cannot accurately describe them. Intellectual intentions initiate, direct, and regulate cognitive activity at an unconscious, compressed, indescribable level. These components are related to “professional intuition” or “professional sense,” characterized by a unique individuality and even inimitability. They are marked by a pronounced selectivity in the process of perception and understanding of what is happening and the heterogeneity of information processing strategies. M.A. Kholodnaya divides them into moods (confidence that the problem should be solved in a strictly defined direction, although the reasons for this selectivity cannot be named, relying on what one “feels”) and beliefs – individual epistemological positions [34; 36]. I.A. Belyaev also notes the general subject-semantic direction, stating that intention is “...one of the possible specific variations of the current direction of an individual’s worldview orientation towards certain concrete and abstract objects and processes, the real-situational configuration of its motivational-semantic content” [7, p. 31]. Other authors, such as N.D. Pavlova and T.A. Grebenshchikova, define intentions as intentions that manifest themselves, for example, in textual activity [22]. They can be expressed openly, highlighting their motivating character aimed at achieving specific goals, such as speech forms of communication used by a child to “inform” others about their desires [32]. However, this approach does not reveal the deeper, inexpressible verbal characteristics of intentional abilities in the context of activity productivity.

Thus, considering the problem of forming and developing intellectual abilities in the educational system at a basic, deep level, one can conclude that it is necessary to take into account a metasystem of selectively included

components, which may represent intellectual competence, determining the possibility of achieving high results in a particular type of subject-oriented activity associated with high productivity. This epistemological approach, on the one hand, due to its systematic nature, allows students to realize their full intellectual potential and become successful and productive members of society. On the other hand, the construct of competence appeals to real practical activity, i.e., subject-specific knowledge [17; 35; 36; 56]. Meanwhile, the development of intellectual activity is an important task for the educational system. At the same time, it is important to emphasize the adaptability of the educational system to the needs of modern society and the labor market. Thus, the introduction of educational standards for basic general education, implemented by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on December 17, 2010, is aimed at developing “universal educational actions” (UEA) among schoolchildren, with special attention given to the interdisciplinary educational activity [33]. This activity includes not only knowledge but also the ability to quickly analyze and solve problems, work in teams, cognitive needs, flexibility, critical thinking, and the creative approach to problem-solving [30; 44; 53] and specific motivation [37; 48; 49; 63]. Achieving these UEA requires the formation of flexible and adaptive knowledge and skills that will enable effective decision-making within specific subject areas – this is where intellectual competence (general academic abilities, logical thinking, and problem-solving skills) plays a key role. Consequently, studying the mechanisms of intellectual achievements in real-life conditions shows the need to study the complex of individual mental resources, namely conceptual, metacognitive, and intentional abilities [16].

It should be noted that studying the manifestations of intellectual competence in older adolescents (14-16 years old) is of particular interest due to the special sensitivity of this developmental stage in a person's life. This stage marks a critical point, signifying the transition from one phase of mental growth to another. It is during this period that the final maturation of conceptual thinking occurs, which contributes to the qualitative improvement of intellectual resources. According to L.M. Vekker, the ability to conceptualize is a prerequisite for higher intellectual

actions [10]. Moreover, through conceptualization, individuals assign resource value to external (objective, natural, and social) and internal (intrapersonal) objects, imbuing them with personal meaning and practical value for achieving goals, maintaining activity, and stimulating development [36]. Furthermore, it is precisely the developed conceptual abilities that can explain the unique regulatory role in information and energy processes – first in the primary “vertical” system (cortico-reticular regulation) and additionally in the “horizontal” system (cortico-bilateral regulation, characterized by the simultaneous and coordinated work of both hemispheres of the brain) [10]. Accordingly, conceptual abilities play an important role in intellectual and physiological regulation. Returning to the processes of initiation and regulation of intellectual competence, it should be pointed out that metacognitive abilities encompass both voluntary and involuntary processes. These regulatory mental functions distinguish natural (human) intelligence from artificial intelligence [1; 9; 11; 12; 13]. In our previous studies, regulatory thinking – defined as the regulation of one’s intellectual activity – was used as an indicator of metacognitive abilities [27; 28; 29]. F. Beuk and T. Basadur argue: “Based on the theory of regulatory congruence, we find that engagement in the task mediates a positive effect of orientation towards advancement on creative potential. Our findings are consistent regardless of whether fluency, flexibility, or originality is used as a measure of creative potential” [43, p. 199].

Thus, in this study, the following were examined:

1. Manifestations of intellectual competence;
2. Voluntary and involuntary metacognitive abilities;
3. Intentional abilities, such as intellectual confidence and attitudes;
4. Conceptual abilities.

Theoretical hypothesis: the indicators of intellectual competence are associated with conceptual, voluntary and involuntary metacognitive, and intentional abilities. Research hypothesis: there is a connection between the degree of formation of intellectual competence indicators and the development of conceptual abilities, intentional abilities, and metacognitive abilities in middle school students aged 14–16 years.

Objective: to reveal the structure of intellectual competence in older adolescents in terms of conceptual, metacognitive, and intentional abilities.

Task: to determine the structure of the construct of intellectual competence through the lens of conceptual abilities, voluntary and involuntary metacognitive abilities, and intentional abilities.

Thus, the subject of this research is the structure of intellectual competence, and the object is middle school students aged 14–16 years with developed intellectual competence.

Materials and methods

The study was conducted between 2019 and 2023, based on the examination of the degree of development of mental experience in older adolescents. The materials of the study, which illustrate the development of mental experience in the form of conceptual, metacognitive, and intentional abilities as components of intellectual competence in older adolescents, were the results of diagnosing these constructs.

The participants of the study formed a sample consisting of 90 ninth-grade students (54 girls and 36 boys) from secondary schools in Moscow, namely Secondary School No. 709 and Secondary School No. 2044. The participants' age ranged from 14 to 16 years, with a median age of 15 years [50].

The following research methods were used: “Conceptual Synthesis” [34], Methodology for Diagnosing the Degree of Development of Reflexivity [14], The Matching Familiar Figures Test (MFFT) [54], “Mood States” [27], and “Interpretation” [28].

“Conceptual Synthesis” [34] assesses the development of generative abilities, particularly the ability to create new mental constructs. Indicator: the level of development of conceptual abilities (the ability to generate mental spaces based on personal experience).

The Methodology for Diagnosing the Degree of Development of Reflexivity [14] evaluates the degree of reflexivity as a metacognitive personality trait. The reflexivity diagnostic tool (A.V. Karpov's questionnaire, reflection test) measures the level of voluntary reflection in an individual. Indicator: Voluntary metacognitive abilities.

The Matching Familiar Figures Test (MFFT) [54] assesses the cognitive style of impulsivity/reflexivity, which reflects individual differences in decision-making speed and is associated with involuntary regulation of intellectual activity. Indicators of impulsivity/reflexivity:

1. Time delay of the first response (duration);
2. Total number of errors.

The “Mood States” method [27] evaluates an individual’s attitudes, defined as the “feeling of direction” in their activity, experienced as “a sense of progress towards a specific goal...” (quoted from [6, p. 153]). The overall assessment combines two aspects: the intensity of attitudes (the number of predictions) and confidence in attitudes (subjective certainty about the accuracy of decisions). Indicators:

1. Intensity of attitudes;
2. Confidence in attitudes.

The “Interpretation” method [28] is used to assess intellectual competence and involves writing an essay based on a moral dilemma described by A.I. Podolsky and O.A. Karabanova (quoted from [6, pp. 57-61]). It evaluates how individuals structure their personal experience, reflecting their ability and willingness to effectively process information through a cognitive-personal approach [6; 41].

The qualitative features of the essays are considered indicators of intellectual competence, as writing an essay is an important component of academic performance. The analysis also includes the classification of sentence types used in the essays, highlighting factual, argumentative, systematizing, interrogative, interpretative, emotionally-evaluative-informative, and emotionally-evaluative-personal sentences. Indicators:

- Intellectual competence (complexity of the generated text or mental narrative);
- Factual type of narration;
- Argumentative type of narration;
- Interrogative type of narration;
- Interpretative type of narration;
- Emotionally-evaluative-informative narration;
- Emotionally-evaluative-personal narration.

Results and discussions

Since the distribution of several variables significantly deviated from normality, non-parametric statistical methods were used for data analysis, specifically Spearman's correlation analysis. The results of its application regarding conceptual, intentional, and metacognitive abilities, as well as indicators of intellectual competence, are presented in Table 1.

Table 1.

Correlation of indicators of intellectual competence and indicators of conceptual, metacognitive and intentional abilities

Indicators	Conceptual abilities	Voluntary metacognitive abilities	Involuntary metacognitive abilities - time	Involuntary metacognitive abilities - errors	Mind-set
Interpretation	0.31	0.37	-0.10	-0.08	0.31
Factual type narratives	0.16	0.08	0.03	-0.02	0.15
Argument type narratives	0.35	0.24	-0.25	-0.27	0.27
Systematic type narratives	0.10	0.02	0.10	-0.04	0.09
Question type narratives	0.42	0.19	0.12	-0.13	0.30
Interpretive type narratives	0.41	0.26	0.01	-0.20	0.42
Emotional-evaluative informative type narratives	0.29	0.14	0.12	-0.18	0.35
Emotional-evaluative personal type narratives	0.48	0.30	-0.09	-0.19	0.44

The results presented in Table 1 indicate that the overall indicator of intellectual competence significantly correlates with conceptual abilities ($R_s = 0.31$; $p \leq 0.01$), the level of reflexivity ($R_s = 0.37$; $p \leq 0.001$), and the degree of development of intentional abilities (in particular, the ability to rely on one's own beliefs when searching for answers in the absence of necessary knowledge; $R_s = 0.31$; $p \leq 0.01$). However, no significant correlation was found between intellectual competence and indicators of cognitive speed and accuracy (involuntary metacognitive

abilities). Accordingly, in the senior adolescent age, the development of intellectual competence is associated with voluntary metacognitive abilities, which echoes L.S. Vygotsky's assertion of the predominance of voluntary control and general regulation of behavior during the peak development of conceptual thinking in adolescence, while involuntary intellectual control occupies a secondary role [cited in 38, p. 14]. In this age, the voluntary component of metacognitive abilities actively forms and develops, replacing the involuntary one, and, as a result, intellectual competence includes control over goal setting, choice of methods, monitoring progress, and assessing results.

Thus, intellectual competence is associated with conceptual, voluntary metacognitive, and intentional (belief-related) abilities.

The types of sentences are selectively related to conceptual and intentional abilities. Conceptual abilities correlate with question-based, interpretive, argumentative, and emotionally evaluative-personal sentences. Intentional abilities correlate with question-based, interpretive, emotionally evaluative, substantial, and emotionally evaluative-personal sentences.

Interestingly, argumentative and interpretive sentence types show correlations with involuntary metacognitive abilities, such as cognitive speed and error frequency ($R_s = -0.25$; $p \leq 0.05$; $R_s = -0.27$; $p \leq 0.05$; $R_s = -0.20$; $p \leq 0.05$, respectively). These results suggest that a more developed mechanism of involuntary intellectual control is associated with a higher frequency of using cognitively loaded constructs, such as interpretive sentences when constructing explanations.

The moral dilemma allows for multiple solutions, none of which can be unequivocally evaluated as right or wrong. Therefore, instead of seeking the right or wrong solution, individuals rely on other mental resources, such as intentional abilities, which correspond to the use of question-based ($R_s = 0.30$; $p \leq 0.01$), emotionally evaluative ($R_s = 0.35$; $p \leq 0.01$), and emotionally evaluative-personal ($R_s = 0.44$; $p \leq 0.001$) sentence types.

Intentional abilities are similar to conceptual abilities in their functional roles: both serve as tools for mobilizing an individual's emotional experience.

Thus, the contribution of both conceptual abilities [27; 38] and intentional abilities to the productivity of intellectual activity in terms of intellectual competence is confirmed. The heterogeneity of the structure of this connection can be explained by the differences in the functional load of each ability, as well as the varying cognitive and emotional complexity of sentences of different types. This reflects the selective mobilization of resources depending on the requirements of specific mental tasks.

A significant relationship between attitudes and beliefs ($R_s = 0.46$; $p = 0.001$; $df = 90$) – two indicators of intentional abilities – along with their correlations with conceptual abilities ($R_s = 0.6$; $p = 0.001$; $df = 90$ for attitudes and $R_s = 0.3$; $p = 0.01$; $df = 90$ for beliefs), indicates a synergy between conceptual and intentional abilities. This is consistent with the assumption that these abilities likely form a tandem of descriptors of intellectual competence. However, the data from the correlation analysis are insufficient to draw such an unequivocal conclusion.

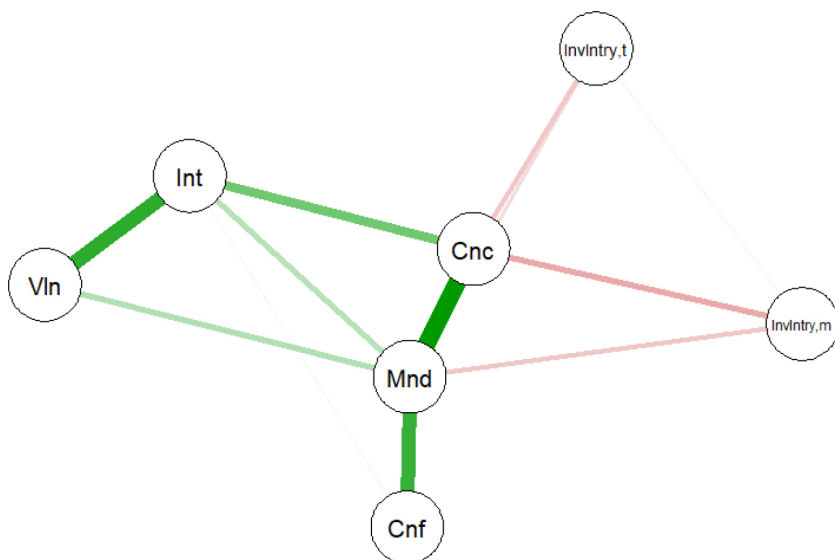
For further study of the structure of the intellectual competence construct, network analysis was used, applied to reduce the dimensionality of variables while preserving significant interrelationships in a comprehensive data analysis [4; 45; 51]. This type of modeling is a powerful tool for analyzing complex multidimensional random measurements [3; 8], where the properties of the whole cannot be derived solely from the properties of individual components [55].

The results of the network analysis of the intellectual competence construct, studied in the context of conceptual, metacognitive, intentional, and categorical abilities, are presented in this study in the form of Graph 1.

Based on the data presented in Graph 1, it can be concluded that the core of intellectual competence is formed by abilities that contribute to the generation of new contexts, voluntary regulation of intellectual activity, and increased intellectual sensitivity, while the indicators of involuntary intellectual control occupy a peripheral position.

The network structure of the intellectual competence construct emphasizes the key role of metacognitive abilities (such as reflexivity), conceptual abilities, and intentional abilities, particularly in the aspect of

attitudes and beliefs. The influence of involuntary metacognitive abilities (such as cognitive pace) was primarily observed in the detailed analysis of interpretive texts, revealing connections with emotionally evaluative-personal and substantial sentence types.



Graph 1. Network model of intellectual competence

Notes: Int – indicators of intellectual competence; Vln – indicators of arbitrary (voluntary) metacognitive abilities; Mnd – indicators of intensity of mindset; Cnf – indicators of certainty of mindset; Cnc – indicators of conceptual abilities; Invlntry,t – indicators of impulsivity / reflexivity – latent time of the first response (amount); Invlntry,m – indicators of impulsivity / reflexivity – the total number of errors.

Thus, the results suggest that conceptual thinking reaches sufficient maturity to provide significant improvement of intellectual resources by late adolescence. At this stage of development, the mental space reaches its maximum potential, despite the inherent variability of established connections and relationships.

Therefore, it can be concluded that the construct of intellectual competence is heterogeneous. The observed differentiation in the structure of intellectual competence is determined by the functional load and cognitive complexity of its constituent components.

The results indicate the complexity of the conceptual composition of intellectual competence in senior adolescents.

The results of this empirical study emphasize the multilayered nature of the formation of intellectual competence in senior adolescents, illustrating the uneven contribution of conceptual experience, voluntary and involuntary intellectual control, as well as intentional abilities to intellectual productivity. Various correlations were found, depending on the type of functional load.

Thus, intellectual competence, functioning as a metasubjectivity that determines the productivity of intellectual activity, is characterized by the necessity to regulate task setting, choose appropriate methods, control the process of achieving results, and compare expected outcomes with actual ones. In the present study, this control was manifested at a voluntary level, complemented by a more implicit and involuntary intentional control, in contrast to involuntary metacognitive control, whose contribution was not proven.

Similar results were obtained by M.A. Kholodnaya and Y.I. Sipovskaya, who found correlations between the indicators of two methods, i.e., “Conceptual synthesis” and “Comparison of similar drawings”. Their results showed that higher indicators of conceptual abilities corresponded to faster decision-making and fewer errors, i.e., senior students with developed conceptual abilities predominantly belonged to the “quick/accurate” cognitive style subgroup.

The authors also conducted a factor analysis of the components of intellectual competence in terms of indicators of conceptual, metacognitive, and intentional abilities. The complexity of the text interpreting the moral dilemma was included in one factor with voluntary metacognitive abilities (level of reflexivity) and intentional abilities (intensity of attitudes). Another factor, which includes high factor loadings for conceptual abilities, involuntary metacognitive abilities (particularly, the accuracy of perceptual scanning under multiple-choice conditions), and intentional abilities (intensity of attitudes), suggests that the key aspect of conceptual abilities is the integration of involuntary intellectual control when processing information and reliance on personal intuition. This

conclusion is especially important, as it highlights the connection between the highest level of conceptual experience and involuntary mechanisms regulating intellectual activity.

Several studies have explored the role of intuition in various forms of conceptual cognitive activity. These studies focused on individual differences in intuitive information processing, which relied on a “sense of meaning” when interpreting stimuli and real events [50; 61]. The results of these studies led to the conclusion that participants with a strong “sense of correctness” (the ability to rely on intuition as an indicator of a high degree of developed intentional abilities) demonstrated more pronounced positive emotions.

To determine the skills that best predict the complexity of texts interpreting moral dilemmas, the authors conducted stepwise discriminant analysis, which allowed them to conclude that three types of abilities – conceptual, metacognitive (reflexivity), and intentional – predict manifestations of intellectual competence in senior adolescents. These results emphasize the importance of engaging and interacting with these three different levels of abilities when performing complex intellectual activities related to making moral judgments in conditions of information deficit and reliance on facts.

Similar results emphasizing the central role of conceptual abilities were obtained in studies of intellectual competence in adults [39; 40]. In these studies by O.V. Shcherbakova and D.N. Makarova, participants were required to go beyond established corporate rules and work in conditions of insufficient information, and their conceptual abilities were assessed. The authors concluded: “Conceptual abilities, which underlie the ability to identify non-obvious connections between objects and phenomena and form highly generalized connections between categories into holistic and meaningful conceptual concepts, explain 42% of the variance in case-solving success” [40, p. 68], while correlation analysis did not reveal any connection between case-solving success and the level of psychometric intelligence.

Furthermore, participants who successfully solved both tasks not only demonstrated a high level of conceptual abilities but also exhibit-

ed cognitive-personal characteristics such as: flexible application of formal rules, guided by the internal logic of the real problem; intellectual reflection, critical evaluation; open cognitive position and tolerance for uncertainty; independence in reasoning [ibid.].

The results of this study emphasize the key role of conceptual abilities and the importance of regulating intellectual activity as indicators of voluntary metacognitive abilities, as well as intentional abilities.

Conclusion

A high level of intellectual competence correlates with the development of conceptual, intentional, and metacognitive abilities in students aged 14–16 years.

Intellectual competence is defined as a systemically organized metastucture, the components of which are manifestations of conceptual, voluntary, and involuntary metacognitive and intentional abilities.

The construct of intellectual competence is heterogeneous due to the differentiated functional load and cognitive complexity of its components: the foundation consists of voluntary metacognitive, intentional, and conceptual (conceptual) abilities.

The use and interaction of conceptual, metacognitive (reflexivity), and intentional abilities as three different levels of abilities when performing complex intellectual activity under information deficit and in the absence of reliance on knowledge serve as predictors of manifestations of intellectual competence in late adolescence.

References

1. Anan'ev, B. G. (1968). *Man as an Object of Cognition*. Leningrad: Leningrad State University Press. 288 p.
2. Andryashchenko, A. S. (2021). Development of systemic thinking in schoolchildren. *Education in Russia and Abroad*, (6), 147–152.
3. Artemenkov, S. L. (2012). Initiative-semantical model of divergent creativity. *Psychological Science and Education*, (3), 1–15.
4. Artemenkov, S. L. (2017). Network modeling of psychological constructs. *Modeling and Data Analysis*, (1), 9–28.

5. Arshinov, V. I. (1999). Synergy as a phenomenon of post-non-classical science. Moscow: Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences. 203 p.
6. Asmolov, A. G. (1990). *Psychology of Personality*. Moscow: Moscow State University Press. 367 p.
7. Belyaev, I. A. (2007). Intentionality of holistic worldview. *Bulletin of Orenburg State University*, (1), 29–35.
8. Berestneva, O. G. (2005). Simulation of intellectual competence development in students. *Bulletin of Tomsk Polytechnic University*, 308(2), 152–156.
9. Budanov, V. G. (2023). Anthroposocial challenges of expanding artificial intelligence. *Notes of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences*, 3(2), 23–31. https://doi.org/10.38098/proceedings_2023_03_02_03
10. Vecker, L. M. (1976). *Psychological Processes*. Vol. 2. Leningrad: Leningrad State University Press. 343 p.
11. Gardieva, E. N. (2023). Calibration problem of user trust in artificial intelligence in foreign research. *Organizational Psychology and Occupational Psychology*, 8(3), 121–146. https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2023_28_3_006
12. Grekova, A. A. (2020). Pseudopathological features of thinking in healthy university students (PhD thesis in psychology). Saint Petersburg. 220 p.
13. Karel'ov, S. V. (2023). “Goodhart’s trap” for AI: Comparative analysis problem of artificial and human intelligence. *Notes of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences*, 3(3), 5–23. https://doi.org/10.38098/proceedings_2023_03_03_02
14. Karpov, A. V. (2003). Reflectivity as a mental trait and its diagnostic method. *Psychological Journal*, 24(5), 45–57.
15. Karpov, A. V., & Karpov, A. A. (2022). *Structure of metacognitive regulation of information processing: Monograph*. Yaroslavl: Filigran'. 816 p.
16. Kibalkhenko, I. A., & Barankova, M. S. (2021). Diagnosis of conceptual abilities in late adolescents: Relevance, problems, and prospects. In *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Educational Diagnostics: History, Theory, Present Day”* (pp. 103–108). Rostov-on-Don: RINH.

17. Kim, O. G. (2013). *Educational activities in small groups as a factor optimizing music lessons in elementary school* (PhD dissertation in psychology). Moscow. 169 p.
18. Kiseleva, T. S. (2006). Study of personal initiative in intellectual activity. In *Proceedings of the All-Russian Conference "Psychology of Individuality"* (pp. 220–223).
19. Kozlova, N. V., Sivitskaya, L. A., & Kachalov, N. A. (2006). Innovative educational technologies as a condition for the development of professional competencies of university teachers. *Bulletin of Tomsk Polytechnic University*, 309(4), 240–243.
20. Kuhn, T. (1966). *The Structure of Scientific Revolutions*. Moscow: Nauka. 608 p.
21. Litvinov, A. V., & Ivolina, T. V. (2013). Metacognition: Concept, structure, connection with intellectual cognitive abilities (based on foreign studies). *Contemporary Foreign Psychology*, (3), 59–70.
22. Pavlova, N. D., & Grebenshchikova, T. A. (2017). Analysis of intentions: Foundations, procedure, experience of use. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. 151 p.
23. Pazukhina, S. V. (2021). Reflexions of digital native generation in the VUCA world: Features of studying soft skills in high school students. *Concept: Scientific and Methodological Electronic Journal*, (12), 121–132. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-11085>
24. Polanyi, M. (1985). *Personal Knowledge* (translated by M. B. Gnedovsky, N. M. Smirnova, B. A. Starostin). Moscow: Progress. 344 p.
25. Raven, J. (2002). *Competence in Modern Society: Discovery, Development, and Realization* (translation from English). Moscow: Kogito-Center. 396 p.
26. Savin, E. Yu. (2002). Conceptual and metacognitive experience as the basis of intellectual competence. In O. G. Kim, *Educational Activity in Small Groups as a Factor Optimizing Music Classes in Elementary School* (candidate dissertation in psychology, Moscow, 2002). 162 p.
27. Siposkaya, Ya. I. (2013). Structure of intellectual competence in late adolescence. In *Proceedings of the International Conference "Psychology: Science of the Future"* (pp. 272).

28. Siposkaya, Ya. I. (2014). Descriptors of intellectual competence in late adolescence. In *Proceedings of the XXVII International Scientific and Practical Conference "Psychology and Pedagogy: Theoretical and Practical Aspects of Modern Sciences"* (pp. 34–36).
29. Siposkaya, Ya. I. (2015). Conceptual, metacognitive, and goal-directed descriptors of intellectual competence in late adolescence. *Bulletin of St. Petersburg State University*, 12(4), 22–31.
30. Sultanova, L. B. (2004). The problem of tacit knowledge in science. Ufa: UGPTU Press. 184 p.
31. Tikhomirov, O. K. (2008). *Psychology of Thinking: Textbook for Higher Education Students*. Moscow: Academy. 272 p.
32. Ushakova, T. N. (2005). Semantic structures of speech: Name, word, utterance. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2(1), 4–24.
33. Federal State Educational Standard of Basic General Education. (2010). Approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1897 of December 17, 2010. Retrieved from <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (Accessed February 19, 2025).
34. Kholodnaya, M. A. (2002). *Psychology of Intelligence: Paradoxes of Research* (2nd rev. and ext. ed.). St. Petersburg: Peter. 272 p.
35. Kholodnaya, M. A., Berestneva, O. G., & Kostrikina, I. S. (2005). Cognitive and metacognitive prerequisites of intellectual competence in scientific and technical activities. *Psychological Journal*, 26(1), 51–59.
36. Kholodnaya, M. A., & Khazova, S. A. (2017). The phenomenon of conceptualization as the basis of productivity of intellectual activity and coping behavior. *Psychological Journal*, 38(5), 5–17. <https://doi.org/10.7868/S0205959217050014>
37. Kholodnaya, M. A. (2019). *Psychology of Intelligence: Paradoxes of Research: Textbook for Undergraduates and Master's Students* (3rd rev. and ext. ed.). Moscow: Yurayt. (Series: Author's Textbook). 334 p.
38. Kholodnaya, M. A., & Siposkaya, Ya. I. (2023). Conceptual Abilities: Theory, Diagnostics, Empirical Evidence. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Press. 172 p. https://doi.org/10.38098/mng_23_0458

39. Shcherbakova, O. V., Makarova, D. N., & Nikiforova, E. A. (2017). “Concept Synthesis Test” for investigating intelligence: qualitative analysis and conceptual comments. *Bulletin of St. Petersburg State University. Psychology and Education*, 7(2), 128–136. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2017.202>
40. Shcherbakova, O. V., & Makarova, D. N. (2018). How expert knowledge works: Intelligence, conceptual abilities, and something else. *St. Petersburg Psychological Journal*, (22), 56–87.
41. Yadrovskaya, E. R. (2012). Development of interpretative activity in high school students (grades 5–11) (PhD dissertation in medicine). St. Petersburg. 512 p.
42. Iasiukova, L. A. (2005). Laws of conceptual thinking development and its role in learning. St. Petersburg: Imaton State Enterprise. 256 p.
43. Beuk, F., & Basadur, T. (2016). Regulatory focus, task engagement, and divergent thinking: Regulatory focus and divergent thinking. *Creativity and Innovation Management*, 25(2), 199–210. <https://doi.org/10.1111/caim.12182>
44. Bi, D., & Li, X. (2021). Psychological flexibility profiles, college adjustment, and subjective well-being among college students in China: A latent profile analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 20–26. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.01.008>
45. Borsboom, D. A. (2017). Network theory of mental disorders. *World Psychiatry*, 16(1), 5–13. <https://doi.org/10.1002/wps.20375>
46. Ceci, S. J., & Liker, J. K. (1986). A day at the races: A study of IQ, expertise, and cognitive complexity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115(3), 255–266. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.115.3.255>
47. Ceci, S. J., & Liker, J. K. (1987). Correction to “A day at the races: A study of IQ, expertise, and cognitive complexity”. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(2), 90. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.116.2.90>
48. Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). Intellectual competence. *The Psychologist*, 18(6), 352–354.
49. Chamorro-Premuzic, T., & Arteche, A. (2008). Intellectual competence and academic performance: Preliminary validation of a model. *Intelligence*, 36, 564–573. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.01.001>

50. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Routledge Academic. 567 p.
51. Dalege, J., Borsboom, D., Van Harreveld, F., Van den Berg, H., Conner, M., & Van der Maas, H. L. J. (2015). Toward a formalized account of attitudes: The causal attitude network (CAN) model. *Psychological Review*, 123(1), 2–22. <https://doi.org/10.1037/a0039802>
52. Hicks, J. A., Cicero, D. C., Trent, J., Chad, M., Burton, C. M., & King, L. A. (2010). Positive affect, intuition, and feelings of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 967–979. <https://doi.org/10.1037/a0019377>
53. Jeffords, J. R., Bayly, B. L., Bumpus, M. F., & Hill, L. G. (2020). Investigating the relationship between university students' psychological flexibility and college self-efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 351–372. <https://doi.org/10.1177/1521025117751071>
54. Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17–24. <https://doi.org/10.1037/h0022886>
55. McNally, R. J., Robinaugh, D. J., Wu, G. W. Y., Wang, L., Deserno, M. K., & Borsboom, D. (2015). Mental disorders as causal systems: A network approach to post-traumatic stress disorder. *Clinical Psychological Science*, 3(6), 836–849. <https://doi.org/10.1177/2167702614553230>
56. McNamara, D. (2006). Subject knowledge and its application: Problems and possibilities for teacher educators. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 17, 113–128. <https://doi.org/10.1080/0260747910170201>
57. Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41(1), 1–48. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0735>
58. Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Basic Books. 380 p.
59. Scribner, S., et al. (1984). Studying working intelligence. In *Everyday Cognition: Its Development in Social Context* (pp. 9–40).
60. Scribner, S., et al. (1986). Thinking in action: Some characteristics of practical thought. In *Practical Intelligence: Nature and Origins of Com-*

petence in the Everyday World (Vol. 13, pp. 13–30). New York: Cambridge University Press.

61. Shepherd, J., & Carter, J. (2023). Knowledge, practical knowledge, and intentional action. *Ergo: An Open Access Journal of Philosophy*, 9(21), 556–583. <https://doi.org/10.3998/ergo.2277>
62. Sternberg, R. J., Forsyth, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., ... Grigorenko, E. L. (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press. 268 p.
63. Sternberg, R. J., Arezoo, S. D., & Banu, B. (2024). An empirical test of the concept of adaptively intelligent attitude. *Journal of Intelligence*, 12(5), 49. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12050049>
64. Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. J. (Eds.). (1988). *The Nature of Expertise*. New York: Psychology Press. 470 p. <https://doi.org/10.4324/9781315799681>
65. Williams, W. M., & Sternberg, R. J. (1988). Group intelligence: Why some groups are better than others. *Intelligence*, 12(4), 351–377. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(88\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0160-2896(88)90002-5)

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета. 288 с.
2. Андриященко, А. С. (2021). Развитие системного мышления школьников. *Образование и наука в России и за рубежом*, (6), 147–152.
3. Артеменков, С. Л. (2012). Инициативно-смысловая модель дивергентного творчества. *Психологическая наука и образование*, (3), 1–15.
4. Артеменков, С. Л. (2017). Сетевое моделирование психологических конструктов. *Моделирование и анализ данных*, (1), 9–28.
5. Аршинов, В. И. (1999). *Синергетика как феномен постнеклассической науки*. Москва: Институт философии РАН. 203 с.
6. Асмолов, А. Г. (1990). *Психология личности*. Москва: Изд-во МГУ. 367 с.
7. Беляев, И. А. (2007). Интенциональность целостного мировоззрения. *Вестник Оренбургского государственного университета*, (1), 29–35.

8. Берестнева, О. Г. (2005). Моделирование развития интеллектуальной компетентности студентов. *Вестник Томского политехнического университета*, 308(2), 152–156.
9. Буданов, В. Г. (2023). Антропосоциальные вызовы расширения искусственного интеллекта. *Научные записки Института психологии РАН*, 3(2), 23–31. https://doi.org/10.38098/proceedings_2023_03_02_03
10. Веккер, Л. М. (1976). *Психологические процессы*. Ленинград: Издательство ЛГУ. Т. 2. 343 с.
11. Гардеева, Е. Н. (2023). Проблема калибровки доверия пользователей к искусственному интеллекту в зарубежных исследованиях. *Организационная психология и психология труда*, 8(3), 121–146. https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2023_28_3_006
12. Грекова, А. А. (2020). Псевдопатологические особенности мышления практически здоровых студентов вузов (диссертация кандидата психологических наук). Санкт-Петербург. 220 с.
13. Карелов, С. В. (2023). «Ловушка Гудхарта» для ИИ: проблема сравнительного анализа искусственного интеллекта и человеческого интеллекта. *Научные записки Института психологии РАН*, 3(3), 5–23. https://doi.org/10.38098/proceedings_2023_03_03_02
14. Карпов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и метод ее диагностики. *Психологический журнал*, 24(5), 45–57.
15. Карпов, А. В., & Карпов, А. А. (2022). *Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности: монография*. Ярославль: Филигрань. 816 с.
16. Кибальченко, И. А., & Баранкова, М. С. (2021). Диагностика концептуальных способностей старших подростков: актуальность, проблемы и перспективы. В материалах: *Педагогическая диагностика: история, теория, современность: Международная научно-практическая конференция* (с. 103–108). Ростов-на-Дону: РИНХ.
17. Ким, О. Г. (2013). *Образовательная деятельность в малых группах как фактор оптимизации музыкальных уроков в начальной школе* (диссертация кандидата психологических наук). Москва. 169 с.
18. Киселева, Т. С. (2006). Изучение личной инициативы в интеллектуальной деятельности. В материалах: *Психология индивидуальности: Всероссийская конференция* (с. 220–223).

-
19. Козлова, Н. В., Сивицкая, Л. А., & Качалов, Н. А. (2006). Инновационные образовательные технологии как условие развития профессиональных компетенций преподавателей высшей школы. *Вестник Томского политехнического университета*, 309(4), 240–243.
 20. Кун, Т. (1966). *Структура научных революций*. Москва: Наука. 608 с.
 21. Литвинов, А. В., & Иволина, Т. В. (2013). Метакогниция: концепция, структура, связь с интеллектуальными когнитивными способностями (на основе зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*, (3), 59–70.
 22. Павлова, Н. Д., & Гребенщикова, Т. А. (2017). *Анализ намерений: основания, процедура, опыт использования*. Москва: Издательство «Институт психологии РАН». 151 с.
 23. Пазухина, С. В. (2021). Рефлексии поколения цифровых аборигенов в мире VUCA: особенности изучения мягких навыков старшеклассников. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, № 12, с. 121–132. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-11085>
 24. Полани, М. (1985). *Личное знание* (перевод с английского М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина). Москва: Прогресс. 344 с.
 25. Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация* (перевод с английского). Москва: Когито-Центр. 396 с.
 26. Савин, Е. Ю. (2002). Концептуальный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности. В: Ким, О. Г. *Образовательная деятельность в малых группах как фактор оптимизации музыкальных уроков в начальной школе* (диссертация кандидата психологических наук, Москва, 2002). 162 с.
 27. Сиповская, Я. И. (2013). Структура интеллектуальной компетентности позднего подростка. В материалах: *Психология – наука будущего: Международная конференция молодых ученых* (с. 272).
 28. Сиповская, Я. И. (2014). Дескрипторы интеллектуальной компетентности позднего подростка. В материалах: *Психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных наук: XXVII Международная научно-практическая конференция* (с. 34–36).

29. Сиповская, Я. И. (2015). Концептуальные, метакогнитивные и целенаправленные дескрипторы интеллектуальной компетентности позднего подростка. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета*, 12(4), 22–31.
30. Султанова, Л. Б. (2004). *Проблема неявного знания в науке*. Уфа: Издательство УГПУ. 184 с.
31. Тихомиров, О. К. (2008). *Психология мышления: Учебник для студентов высших учебных заведений*. Москва: Академия. 272 с.
32. Ушакова, Т. Н. (2005). Семантика речи: имя, слово, высказывание. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2(1), 4–24.
33. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. (2010). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. Получено с <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 19.02.2025).
34. Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта: Парадоксы исследования* (2-е изд., перераб. и доп.). Санкт-Петербург: Питер. 272 с.
35. Холодная, М. А., Берестнева, О. Г., & Кострикина, И. С. (2005). Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в области научно-технической деятельности. *Психологический журнал*, 26(1), 51–59.
36. Холодная, М. А., & Хазова, С. А. (2017). Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и копинг-поведения. *Психологический журнал*, 38(5), 5–17. <https://doi.org/10.7868/S0205959217050014>
37. Холодная, М. А. (2019). *Психология интеллекта. Парадоксы исследований: учебник для бакалавров и магистров* (3-е изд., перераб. и доп.). Москва: Юрайт. (Серия: Авторский учебник). 334 с.
38. Холодная, М. А., & Сиповская, Я. И. (2023). *Концептуальные способности: теория, диагностика, эмпирика*. Москва: Издательство «Институт психологии РАН». 172 с. https://doi.org/10.38098/mng_23_0458
39. Щербакова, О. В., Макарова, Д. Н., & Никифорова, Е. А. (2017). Тест «Синтез концептов» для исследования интеллекта: качественный анализ и концептуальные комментарии. *Вестник СПбГУ. Пси-*

- хология и образование, 7(2), 128–136. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2017.202>
40. Щербакова, О. В., & Макарова, Д. Н. (2018). Как работает экспертное знание: интеллект, концептуальные способности и нечто еще. *Санкт-Петербургский психологический журнал*, (22), 56–87.
41. Ядровская, Е. Р. (2012). Развитие интерпретативной деятельности школьников-старшеклассников в процессе литературного образования (классы 5–11) (диссертация кандидата медицинских наук). Санкт-Петербург. 512 с.
42. Ясюкова, Л. А. (2005). *Закономерности развития концептуального мышления и его роль в обучении*. Санкт-Петербург: ГП «Иматон». 256 с.
43. Beuk, F., & Basadur, T. (2016). Regulatory focus, task engagement, and divergent thinking: Regulatory focus and divergent thinking. *Creativity and Innovation Management*, 25(2), 199–210. <https://doi.org/10.1111/caim.12182>
44. Bi, D., & Li, X. (2021). Psychological flexibility profiles, college adjustment, and subjective well-being among college students in China: A latent profile analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 20–26. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.01.008>
45. Borsboom, D. A. (2017). Network theory of mental disorders. *World Psychiatry*, 16(1), 5–13. <https://doi.org/10.1002/wps.20375>
46. Ceci, S. J., & Liker, J. K. (1986). A day at the races: A study of IQ, expertise, and cognitive complexity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115(3), 255–266. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.115.3.255>
47. Ceci, S. J., & Liker, J. K. (1987). Correction to “A day at the races: A study of IQ, expertise, and cognitive complexity”. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(2), 90. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.116.2.90>
48. Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). Intellectual competence. *The Psychologist*, 18(6), 352–354.
49. Chamorro-Premuzic, T., & Arteche, A. (2008). Intellectual competence and academic performance: Preliminary validation of a model. *Intelligence*, 36, 564–573. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.01.001>
50. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Routledge Academic. 567 p.

51. Dalege, J., Borsboom, D., Van Harreveld, F., Van den Berg, H., Conner, M., & Van der Maas, H. L. J. (2015). Toward a formalized account of attitudes: The causal attitude network (CAN) model. *Psychological Review*, 123(1), 2–22. <https://doi.org/10.1037/a0039802>
52. Hicks, J. A., Cicero, D. C., Trent, J., Chad, M., Burton, C. M., & King, L. A. (2010). Positive affect, intuition, and feelings of meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 967–979. <https://doi.org/10.1037/a0019377>
53. Jeffords, J. R., Bayly, B. L., Bumpus, M. F., & Hill, L. G. (2020). Investigating the relationship between university students' psychological flexibility and college self-efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 351–372. <https://doi.org/10.1177/1521025117751071>
54. Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17–24. <https://doi.org/10.1037/h0022886>
55. McNally, R. J., Robinaugh, D. J., Wu, G. W. Y., Wang, L., Deserno, M. K., & Borsboom, D. (2015). Mental disorders as causal systems: A network approach to post-traumatic stress disorder. *Clinical Psychological Science*, 3(6), 836–849. <https://doi.org/10.1177/2167702614553230>
56. McNamara, D. (2006). Subject knowledge and its application: Problems and possibilities for teacher educators. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 17, 113–128. <https://doi.org/10.1080/0260747910170201>
57. Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41(1), 1–48. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0735>
58. Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books. 380 p.
59. Scribner, S., et al. (1984). Studying working intelligence. In *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 9–40).
60. Scribner, S., et al. (1986). Thinking in action: Some characteristics of practical thought. In *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (Vol. 13, pp. 13–30). New York: Cambridge University Press.

61. Shepherd, J., & Carter, J. (2023). Knowledge, practical knowledge, and intentional action. *Ergo: An Open Access Journal of Philosophy*, 9(21), 556–583. <https://doi.org/10.3998/ergo.2277>
62. Sternberg, R. J., Forsyth, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., ... Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press. 268 p.
63. Sternberg, R. J., Arezoo, S. D., & Banu, B. (2024). An empirical test of the concept of adaptively intelligent attitude. *Journal of Intelligence*, 12(5), 49. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12050049>
64. Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. J. (Eds.). (1988). *The nature of expertise*. New York: Psychology Press. 470 p. <https://doi.org/10.4324/9781315799681>
65. Williams, W. M., & Sternberg, R. J. (1988). Group intelligence: Why some groups are better than others. *Intelligence*, 12(4), 351–377. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(88\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0160-2896(88)90002-5)

DATA ABOUT THE AUTHOR

Yana I. Sipovskaya, PhD in Psychology, Senior Researcher
Institute of Psychology Russian Academy of Sciences
13, Yaroslavskaya Str., 129366, Moscow, Russian Federation
sipovskayayi@ipran.ru
SPIN-code: 6174-7627
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7226-0560>
Researcher ID: Q-3627-2016
Scopus Author ID: 57211157567

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Сиповская Яна Ивановна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
Институт психологии Российской академии наук
ул. Ярославская, 13, г. Москва, 129366, Российская Федерация
sipovskayayi@ipran.ru

Поступила 13.01.2025

После рецензирования 19.02.2025

Принята 26.02.2025

Received 13.01.2025

Revised 19.02.2025

Accepted 26.02.2025



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Е.Н. Сорокина, Д.В. Гулякин, Д.Д., Гринев

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена исследованию социально-психологического климата студенческих коллективов в техническом вузе, что обусловлено его значением для эффективности образовательного и воспитательного процессов. Авторы обосновывают актуальность темы, указывая на возрастающую роль социально-психологических факторов в условиях усложнения задач современного высшего образования, включая формирование благоприятной атмосферы, развитие сплоченности и творческого потенциала студентов.

Цель – анализ социально-психологического климата студенческого коллектива, выявление его особенностей и факторов, влияющих на образовательный процесс, а также в разработке рекомендаций по его оптимизации.

Материалы и методы. В рамках работы использовались методы анализа психолого-педагогической литературы, наблюдения, тестирования и математической статистики. Исследование базировалось на эмпирических данных, собранных в Институте строительства и транспортной инфраструктуры КубГТУ.

Результаты. Социально-психологический климат определяется такими факторами, как взаимопонимание, защищенность, активность и готовность к сотрудничеству членов коллектива. Установлено, что успешное формирование психологического климата способствует развитию у

студентов социально значимых качеств, самоактуализации и гражданской позиции. Кроме того, выявлены ключевые элементы, формирующие коллектив как устойчивую систему, включая механизмы самоуправления и структурные взаимодействия. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных данных для управления коллективами в высшей школе и повышения квалификации преподавателей. Делается вывод о том, что оптимизация социально-психологического климата в студенческом коллективе способствует не только успешной реализации образовательных задач, но и раскрытию личностного и профессионального потенциала студентов.

Ключевые слова: технический университет; профессиональное воспитание; инженер; студенческий коллектив; социально-психологический климат; формирование личности; образовательная среда

Для цитирования. Сорокина, Е.Н., Гулякин, Д.В., & Гринев, Д.Д. (2025). Социально-психологический климат как фактор профессиональной подготовки студентов технического вуза. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 425–445. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-776>

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CLIMATE AS A FACTOR IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

E.N. Sorokina, D.V. Gulyakin, D.D. Grinev

Abstract

Background. The article is devoted to the study of the socio-psychological climate of student groups at a technical university, which is due to its importance for the effectiveness of educational and educational processes. The authors substantiate the relevance of the topic, pointing out the increasing role of socio-psychological factors in the context of the increasing

complexity of the tasks of modern higher education, including the formation of a favorable atmosphere, the development of cohesion and creative potential of students.

Purpose. The purpose is to study the socio-psychological climate of the student body, identify its features and factors affecting the educational process, as well as develop recommendations for its optimization.

Materials and methods. The work used methods of analysis of psychological and pedagogical literature, observation, testing and mathematical statistics. The study was based on empirical data collected at the Institute of Construction and Transport Infrastructure of KubSTU.

Results. The socio-psychological climate is determined by such factors as mutual understanding, security, activity and willingness to cooperate among the team members. It has been established that the successful formation of a psychological climate contributes to the development of socially significant qualities, self-actualization and citizenship among students. In addition, the key elements that form a team as a stable system, including self-management mechanisms and structural interactions, have been identified. The practical significance of the research lies in the possibility of applying the data obtained for team management in higher education and teacher training. It is concluded that the optimization of the socio-psychological climate in the student body contributes not only to the successful implementation of educational objectives, but also to the disclosure of personal and professional potential of students.

Keywords: technical university; professional education; engineer; student body; socio-psychological climate; personality formation; educational environment

For citation. Sorokina, E. N., Gulyakin, D. V., & Grinev, D. D. (2025). Social and psychological climate as a factor in professional training of students of technical universities. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 425–445. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-776>

Введение

Сегодня уверенное развитие и усложнение содержания решаемых современным техническим университетом задач, все более отчетливо осознает необходимость акцентирования внимания на

социально-психических аспектах своей деятельности. Эти факторы играют ключевую роль в создании устойчивой образовательной среды: важна не только академическая подготовка, но и атмосфера, способствующая развитию единства и взаимопонимания между студентами и преподавателями. Единство коллектива, его сплоченность и высокая культура межличностных отношений становятся залогом формирования эмоционально благоприятной и творческой атмосферы.

Профессиональное воспитание студенческой молодежи в системе технической высшей школы это не просто процесс передачи знаний; это сложный механизм формирования личности, способной осознавать и защищать интересы, как своей профессиональной группы, так и общества в целом. Оно должно ориентироваться на развитие навыков взаимодействия и ответственности, обеспечивать формирование личности, умеющей отстаивать свои интересы, а также интересы определенной социально-профессиональной группы и российского общества в целом, как на современном этапе, так и в долгосрочной перспективе [1].

Наряду с социально-психическими проблемами в условиях высшего технического образования, все более актуальным и требующим новых подходов становятся вопросы, связанные также с совершенствованием самих форм организации учебно-воспитательного процесса, труда и управления образовательным учреждением. В последнее время всё больше внимания уделяется явлению, которое можно назвать социально-психологическим климатом в коллективе. Этой теме посвящено множество работ, в которых анализируются особенности, значение и причины формирования такого климата [7].

Среди приоритетных задач технического вуза сегодня можно выделить такие позиции, как [6]:

- формирование развивающейся, активной, профессионально зрелой личности;
- обеспечение индивидуального подхода к каждому студенту;
- полноценное личностное, интеллектуальное и профессиональное развитие будущего специалиста на каждом возрастном этапе;

– создание благоприятного психологического микроклимата в образовательном учреждении в процессе оптимизации форм общения студентов между собой, педагогов со студентами, педагогов с коллегами и родителями.

Данная статья написана на основе анализа научных знаний и эмпирических данных проведенного исследования социально-психологического климата студенческого коллектива, академической группы технического вуза. И хотя особенности социально-психологического климата общие для всех коллективов, сегодня, с появлением альтернативных, авторских школ, в связи с развитием и дифференциализацией учебного процесса и процесса профессионального воспитания, в том числе и в высшей технической школе встает необходимость выявления особенностей регулирования и совершенствования социально-психологического климата именно студенческого коллектива, как важнейшего фактора мобилизации творческого потенциала студентов вуза.

Формирование в студенческих коллективах, в рамках академической группы психологического климата необходимого для сплоченной, творческой работы, становится все более значимой проблемой. Над ее решением сегодня работают, как специалисты-практики, так и представители психолого-педагогической науки [3]. В данной работе была предпринята попытка, преломить некоторые имеющиеся обобщенные данные в области изучения социально-психологического климата, по отношению к студенческому коллективу и его роли в профессиональном воспитании в условиях технического вуза.

Состояние социально-психологической атмосферы в коллективе – это не только вопрос, который нужно решать сегодня, но и задача на будущее. Необходимо моделировать новые, более совершенные отношения между людьми и сообществами. Улучшение социально-психологического климата в студенческой среде – это способ раскрыть потенциал будущего общества и личности. Это также возможность создать условия для полноценной и счастливой жизни людей [7].

Актуальность нашего исследования обеспечивается необходимостью изучения социально-психологического климата студенче-

ского коллектива как фактора, обеспечивающего согласованность и результативность образовательного и воспитательного процесса современного технического вуза.

Целью ставилось изучить и дать характеристику социально-психологическому климату студенческого коллектива современного технического вуза, определить его особенности в специфике образовательного и воспитательного процесса в таких учебных заведениях.

Основной задачей в работе являлась разработка мероприятий по оптимизации психологического климата; его уровней и особенностей; а также выявление тех факторов, которые в данном студенческом коллективе могут влиять на учебно-воспитательные задачи [4], в том числе задачи профессионального воспитания и обучения в условиях технического вуза.

Гипотезой исследования предполагается, что социально-психологический климат студенческого коллектива имеет специальные характеристики, определяемые отношениями членов студенческого коллектива в образовательном и воспитательном процессе технического вуза.

Материалы и методы

В работе использовались методы анализа психолого-педагогической литературы, наблюдения, тестирования, методы математической статистики.

Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов как основания для управления студенческим коллективом, а также в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Базой исследования являлся Институт строительства и транспортной инфраструктуры ФГБОУ ВО «Кубанского государственного технологического университета». Исследование охватывает 120 студентов 2–3 курсов направлений бакалавриата «Строительство» и специалитета «Строительство уникальных зданий и сооружений» Кубанского государственного технологического университета - молодых людей в возрасте 19–21 года, представляющих собой динамичную и разноо-

бразную по составу группу. Гендерное соотношение - 60% мужчин и 40% женщин - отражает специфику технического вуза, где традиционно преобладает мужская аудитория, однако наблюдается постепенное увеличение доли девушек, что добавляет исследованию социальную значимость. Выборка не случайна: она включает студентов, активно вовлечённых в учебный процесс, а также тех, кто демонстрирует разный уровень социальной активности - от лидеров студенческих объединений до участников, предпочитающих индивидуальную работу. Особое внимание уделено группам, где преподаватели применяют интерактивные методы обучения — такие как групповые проекты, дискуссии и кейс-стади. Именно эти группы, по предварительным наблюдениям, демонстрируют более высокий уровень сплочённости и взаимопонимания, что делает их ключевым объектом анализа. Выборка не только репрезентативна, но и позволяет глубже понять, как педагогические практики влияют на формирование социально-психологического климата в студенческой среде.

Результаты и обсуждение

Коллектив, как социальное явление, представляет собой сложное объединение людей, которое отличается определенными структурными и функциональными характеристиками. Этот термин, берущий начало от латинского *collectivus* (что можно перевести как «собрание», «группа», «объединение»), обозначает социальную группу, основанную на ряде ключевых признаков. Прежде всего, коллектив ориентирован на достижение общей цели, имеющей значимость не только для его участников, но и для более широкого социального контекста [5]. Совместная деятельность, обеспечивающая достижение этой цели, предполагает четкую организацию и системность; отношения между членами коллектива основываются на ответственности и взаимозависимости, которые можно выразить формулой: «один за всех, все за одного».

Психологическая атмосфера внутри коллектива играет фундаментальную роль: она формируется через межличностные отношения, уровень взаимопонимания и степень эмоциональной включенности

каждого участника. Сплоченность - не просто состояние группы, а результат кропотливой работы, включающей создание ощущения защищенности, принадлежности и так называемого «командного духа» [5]. Не менее важны взаимопомощь и взаимная ответственность: эти качества проявляются в бескорыстии, конструктивной критике, готовности к самокритике и даже в здоровом соперничестве, которое стимулирует личностный и коллективный рост.

Студенческий коллектив – это не просто совокупность индивидов, объединенных учебным процессом. Это сложный социальный организм, где каждый член играет свою уникальную роль, а их взаимодействия формируют особую среду [9]. Именно в этом коллективе закладываются основы будущей профессиональной деятельности, а также формируются личностные качества, определяющие успешность в жизни.

Межличностные отношения в студенческом коллективе – это не просто общение, а целый спектр взаимодействий, от дружеских до конкурентных. Они характеризуются постоянной готовностью к действию, осознанием своей принадлежности к группе, ощущением защищенности и возможностью самореализации.

Однако, студенческий коллектив – это не только пространство для самовыражения, но и школа социальных отношений, где каждый сталкивается с необходимостью подчиняться правилам, отстаивать свою точку зрения и иногда брать на себя лидерские роли [5].

Воспитательная роль студенческой группы не ограничивается только передачей информации и умений. Она также включает в себя формирование системы ценностей, развитие навыков командной работы, умения разрешать конфликты и принимать на себя ответственность.

В этом смысле студенческая группа представляет собой своеобразную площадку для развития социальных навыков, где будущие профессионалы получают опыт, необходимый для успешной интеграции в профессиональное сообщество.

Участие в общественной жизни и работе коллектива помогает студентам развивать важные качества, такие как гражданствен-

ность, человечность, социальная справедливость, ответственность и активность [2]. Коллектив становится для студентов местом, где они могут проявить себя, развиваться и утверждаться как личности. Именно в коллективе формируются такие черты характера, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, то есть принятие или непринятие себя как личности [7].

Организованная и скоординированная коллективная работа, направленная на получение знаний, формирование ценностей и общение, создаёт условия для развития и укрепления интеллектуальной и нравственной независимости, а также для тренировки в их применении [7]. В процессе совместной деятельности, помимо интеллектуально-нравственных ориентиров, формируется гражданская позиция личности, а также другие общественно значимые навыки и умения.

Коллектив, как единая структура, играет неоценимую роль в организации трудовой деятельности, ибо именно в его рамках наиболее ярко и полно раскрывается идея взаимной ответственности за результаты работы. В коллективе четко проявляется необходимость взаимной помощи и поддержки, без которых достижение общих целей становится невозможным [7]. Взаимозависимость и слаженность, характерные для эффективной работы группы, позволяют каждому участнику ощутить свою значимость и влияние на общий результат, что способствует не только профессиональному росту, но и формированию чувства принадлежности к общему делу.

Однако влияние коллектива распространяется не только на трудовую сферу - его сила раскрывается в других аспектах жизни, таких как спортивная, оздоровительная и творческая деятельность [2]. Когда такие виды активности координируются в рамках свободного и неформального общения, возникает пространство для глубокого обмена духовно-нравственными ценностями, что существенно обогащает внутренний мир студентов [7]. Этот обмен становится основой для эмоционального становления, позволяя формировать в коллективе атмосферу сочувствия, взаимопонимания и сопереживания.

ния. В такой среде каждый участник чувствует себя частью единого целого, что порождает эффект совместного творчества и сплоченности. Совместное восприятие эмоциональной среды коллектива, в свою очередь, позволяет укрепить связи и создать условия для взаимного вдохновения и личностного роста [5].

Студенческий коллектив дает возможность личности каждого студента на практике овладеть элементами организации жизнедеятельности, это осуществляется посредством активного включения студентов в общественную жизнь университета и органы вузовского самоуправления [9].

Анализ показывает, что студенческий коллектив представляет собой сложную систему с взаимозависимыми компонентами, которая функционирует как целостный организм [1]. Это не просто группа людей, объединенная общей целью, а динамичная структура, включающая взаимодействие различных элементов и процессов. Студенческий коллектив - часть воспитательного альянса, объединяющего студентов и преподавателей, что создает пространственно-временной континуум взаимодействия. Это взаимодействие не сводится к обучению, а обогащает личность, воспитывая знания и социальные, нравственные ориентиры.

Ключевой характеристикой студенческой группы является её способность к самостоятельному управлению, организации и контролю. Эти внутренние процессы позволяют группе функционировать независимо, создавая условия для свободного обмена идеями и взаимной помощи. В то же время этот коллектив существует как двойственная структура:

- одна часть формируется и координируется официально преподавателями, устанавливающими цели и задачи,
- другая появляется естественным образом - через личные и межличностные взаимодействия студентов, отражая их потребности и устремления.

Взаимодействие этих двух уровней: официального и неофициального - является основой для формирования как образовательной, так и воспитательной среды.

Коллектив - это субъект, активно участвующий в деятельности по реализации общественно значимых ориентиров. Эти ориентиры обогащаются и развиваются через коллективные усилия, формируя чувство принадлежности и ответственности [11]. Психологическая атмосфера коллектива и его климат являются важными характеристиками, определяющими его уникальность и силу.

Одним из ключевых аспектов, определяющих состояние коллектива, является его психологический климат. Он отражает эмоциональные аспекты взаимодействия внутри группы, характер сотрудничества и отношение к важным событиям в жизни коллектива [12-15].

С точки зрения педагогики, психологический климат формируется в результате совместной деятельности людей и их межличностного общения. Он представляет собой сложное явление, которое зависит от двух факторов: микросоциальные условия функционирования коллектива и социально-психологическая атмосфера в обществе.

Психологический климат проявляется в групповых эффектах, таких как настроение и мнение коллектива, а также индивидуальное самочувствие и оценка условий жизни и работы в коллективе. Эти эффекты проявляются в отношениях, связанных с работой и решением общих задач.

С момента зарождения экспериментальной социальной психологии (групповые эксперименты В. Меде, Ф. Олпорта, В. М. Бехтерева) и начала проведения прикладных исследований многочисленными зарубежными и отечественными психологами [10], учёные изучают групповые эффекты как социально-психологические явления, возникающие в процессе совместной деятельности.

Однако термин «социально-психологический климат» появилось в научном обиходе сравнительно недавно. Как отмечал З. Б. Ольшанский, «психологический климат, или микроклимат, или психологическая атмосфера - все эти метафорические выражения удачно отражают суть проблемы» [10].

Эта аналогия помогает выявить ключевые черты социально-психологического климата (табл. 1)

Таблица 1.

Ключевые черты социально-психологического климата

Характеристика психологического климата	Описание
Влияние на участников группы	Оказывает различное воздействие на каждого члена коллектива.
Индивидуальность проявления	В разных группах проявляется по-разному, отражая уникальные особенности коллектива.
Аспект жизни людей	Является неотъемлемой частью повседневной жизни людей, влияя на их взаимодействие и самочувствие.
Влияние на психологическое состояние	Оказывает существенное воздействие на эмоциональное состояние и психологическое благополучие людей.

Однако термин «социально-психологический климат» появилось в научном обиходе сравнительно недавно. Как отмечал З. Б. Ольшанский, «психологический климат, или микроклимат, или психологическая атмосфера - все эти метафорические выражения удачно отражают суть проблемы» [10].

Некоторые учёные рассматривают психологический климат как совокупность общественных настроений. Однако другие исследователи расширяют это понятие, считая его более многозначным и отражающим преобладающий тон общественного настроения, условия и особенности труда и отдыха в коллективе, уровень управления и характер взаимоотношений между людьми [10].

В понятие психологического климата входят:

- общий настрой, стиль работы, который сложился в коллективе;
- единство мыслей, чувств и воли всех участников коллектива.
- система отношений между людьми;
- психологические процессы, которые связывают людей между собой;
- общие ожидания и требования, которые люди предъявляют друг к другу;

Психологический климат в коллективе - это комплексное эмоциональное состояние группы, которое остаётся стабильным и отражает реальные условия трудовой деятельности, её организацию

и характер межличностных отношений. Он охватывает три ключевых аспекта: вертикальные отношения между членами коллектива и руководством, горизонтальные отношения между коллегами и их отношение к труду [10].

Вертикальные отношения охватывают взаимодействие между членами коллектива и руководством, восприятие руководителя коллективом, степень участия в управлении и удовлетворённость этим процессом [10]. Горизонтальные отношения включают сплочённость коллектива, характер межличностных связей и способы разрешения конфликтов. Наконец, отношение к труду выражается через удовлетворённость работой, эффективность деятельности коллектива и другие связанные параметры.

Концепция социально-психологического климата предполагает, что его структура является ключевым элементом для понимания этого явления. В этой структуре выделяются два основных компонента: отношения людей друг к другу и их отношение к труду. Структура социально-психологического климата определяется системой отношений между членами коллектива и представляет собой синтез общественных и межличностных связей [10].

Отношения между людьми дифференцируются на взаимодействие между товарищами по работе и отношения в системе руководства и подчинения. Эти отношения оцениваются через призму двух основных параметров психического состояния: эмоционального и предметного [14]. Студенческий коллектив вуза оказывает влияние на каждого отдельного человека опосредованно, через первичные группы.

Первичные группы характеризуются постоянным взаимодействием участников в деловом и межличностном общении. Они могут быть постоянными или временными, различаясь по характеру деятельности (учебные: студенческие отряды, академические группы; одного вида деятельности: творческие кружки и клубы, спортивные секции). Каждая из этих групп вносит свой вклад в формирование социально-психологического климата, создавая уникальные условия для взаимодействия и развития.

На разных этапах обучения и профессиональной подготовки студенческий коллектив может иметь общие черты, связанные с вступлением личности в новые социальные отношения. Это движение, по мнению А. В. Петровского, проходит через несколько этапов [5].

Этап первый - адаптация личности в студенческом коллективе. Адаптация подразумевает в первую очередь возможность усвоить нормы и правила, действующие в вузе, а также овладеть необходимыми для осуществления деятельности формами и средствами.

Второй этап - индивидуализация личности в студенческом коллективе. Данная особенность образуется в результате образовавшегося противоречия между достигнутой адаптированностью личности в коллективе и неудовлетворенной степенью потребности в максимальной персонализации [5, 8].

На третьем этапе происходит интеграция личности в студенческую группу. Основные признаки этого процесса: принятие личности коллективом и оценка её особенностей как индивида. В свою очередь, личность стремится выстроить отношения с участниками группы на основе сотрудничества. Это время, когда студент как член коллектива, максимально полноценно выражая и опираясь на свою индивидуальность может дополнить процесс жизнедеятельности студенческого коллектива своим интеллектом, своими эмоциями, своим творчеством [5].

На основе анализа данных опросника А.Н. Лутошкина удалось выявить комплексные закономерности формирования социально-психологического климата в студенческих коллективах технического вуза – результаты оказались весьма показательными и многоаспектными (рис. 1).

Прежде всего, стоит отметить следующее: уровень психологической комфортности оказался наиболее высоким в группах с активным использованием интерактивных методов обучения; при этом показатели межличностной удовлетворённости демонстрируют прямую зависимость от степени вовлечённости студентов в коллективную деятельность. В частности, группы, регулярно участвующие в проектной работе и дискуссиях, продемонстрировали на 35% более высокий уровень сплочённости по сравнению с контрольными группами.



Рис. 1. Распределение студентов по уровням социальной активности

Особенно интересны данные о восприятии лидерства: если в первом семестре наблюдается явное предпочтение авторитарного стиля управления (67% опрошенных), то к третьему курсу ситуация кардинально меняется – большинство респондентов (78%) отдают предпочтение демократичному стилю руководства (рис. 2). Это свидетельствует о значительной трансформации ценностных ориентаций студентов в процессе обучения.

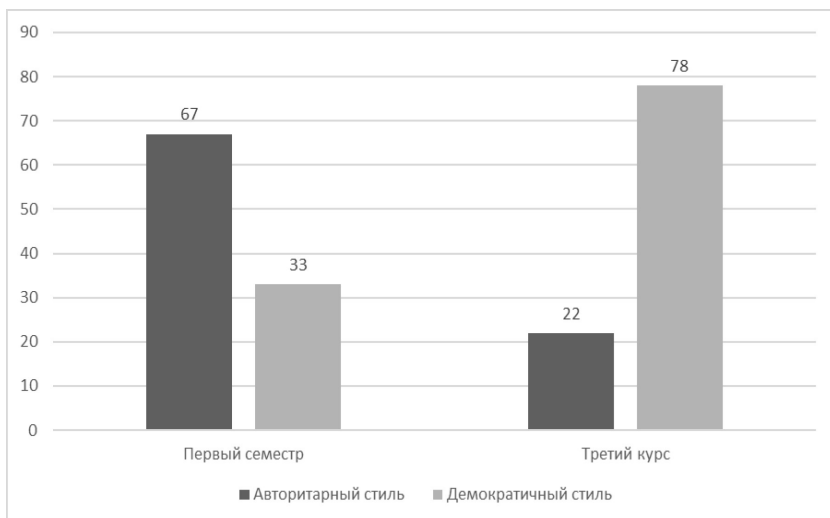


Рис. 2. Динамика восприятия лидерства от первого к третьему курсу

Важный аспект, заслуживающий особого внимания, – это динамика показателей психологической безопасности: от первого к третьему курсу наблюдается стабильный рост данного параметра, что подтверждается как количественными данными (увеличение на 42%), так и качественными характеристиками, зафиксированными в ходе наблюдений. Однако следует подчеркнуть: данный процесс не является автоматическим – он требует целенаправленной работы со стороны преподавателей и кураторов.

Анализ вертикальных отношений выявил примечательную закономерность: степень удовлетворённости взаимодействием с преподавателями напрямую коррелирует с уровнем академической успеваемости; более того – группы с высокими показателями педагогического сопровождения демонстрируют значительно лучшие результаты не только в учебной деятельности, но и в социальной адаптации. Горизонтальные связи характеризуются следующими особенностями: преобладание деловой направленности коммуникации (63%) сочетается с достаточно высоким уровнем эмоциональной поддержки между студентами (71%); при этом важно отметить, что женская часть коллектива проявляет большую склонность к установлению личностных контактов, нежели мужская.

Заключение

1. Выяснилось, что социально-психологический климат в студенческой группе – это комплексная система, которая состоит из множества элементов. Она отражает взаимоотношения между людьми, их настроение и общественные идеалы. На её формирование влияют как внешние, так и внутренние факторы.

2. Выявлены специфические особенности социально-психологического климата в техническом вузе: акцент на конструктивное взаимодействие, взаимопомощь и развитие навыков самоорганизации, что способствует формированию личности с высоким уровнем социальной ответственности и профессиональной зрелости.

3. Определена роль студенческого коллектива как ключевого звена профессионального воспитания, обеспечивающего интеграцию

образовательного и воспитательного процессов через совместную деятельность, межличностное общение и включение в общественную жизнь университета.

4. Показано, что благоприятный социально-психологический климат способствует не только повышению эффективности учебной и трудовой деятельности студентов, но и формированию таких социально значимых качеств, как гражданственность, гуманизм и инициативность.

5. Разработанные мероприятия по оптимизации социально-психологического климата ориентированы на улучшение взаимодействия студентов и преподавателей, укрепление сплоченности и поддержание атмосферы эмоциональной стабильности, что, в свою очередь, формирует условия для раскрытия творческого потенциала участников образовательного процесса.

6. Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что климат в студенческом коллективе, учитывающий социальные и психологические аспекты, является ключевым элементом в достижении образовательных задач и развитии личности в условиях современного технического вуза.

Список литературы

1. Карпанина, Е. Н., & Ронь, И. Н. (2016). Обоснование системного подхода к воспитанию будущих специалистов в вузе. *European Social Science Journal*, (12-2), 205–207.
2. Пономарев, А. В., & др. (2015). *Воспитательная среда университета: традиции и инновации* (монография). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 408 с.
3. Тимонин, А. И. (2012). Профессиональное воспитание как воспитание социальное. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, 18(1), 55–58.
4. Краевский, В. В. (2011). Воспитание или образование? *Педагогика*, (3), 3–10.
5. Петровский, А. В. (2007). *Психология и время*. Санкт-Петербург: Питер. 448 с.

6. Сорокина, Е. Н., & Гулякин, Д. В. (2019). Воспитание студентов технического университета: предпосылки исследования проблемы. *Мир науки, культуры, образования*, (4), 256–258.
7. Сорокина, Е. Н. (2019). *Теоретические и психолого-педагогические аспекты воспитания студентов технического университета* (монография). Краснодар: ФГБОУ ВО «КубГТУ». 178 с.
8. Гулякин, Д. В. (2016). Сущностные характеристики социально-информационной культуры студента технического вуза. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, (1), 4–7.
9. Карпанина, Е. Н., & Ронь, И. Н. (2017). Структурно-функциональная характеристика вузовской системы воспитания. *Перспективы науки*, (5), 84–87.
10. Андреева, Г. М. (2020). *Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений*. Москва: Аспект Пресс. 363 с.
11. Scheler, M. (1915). *Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg*. Leipzig: Der Neue Geist Verlag.
12. Kipper, D. A. (1986). *Psychotherapy Through Clinical Role Playing*. New York: Brunner/Mazel Publishers. 222 p.
13. Kharchenko, L., Panova, I., Babaeva, E., Magomedova, R., Gulyakin, D., & Pashtaev, B. (2014). Russian Syndromes Impeding the Development of Innovation Processes in Education. *Life Science Journal*, 11(9s), 184–187.
14. Kharchenko, L., Panova, I., Babaeva, E., Magomedova, R., Gulyakin, D., & Pashtaev, B. (2014). Transgression of Culturological Approach in the Practice of Russian Higher Education. *Life Science Journal*, 11(9s), 188–191.
15. Petrova, N. P., Mareev, V. I., Pivnenko, P. P., Kotov, S. V., Kotova, N. S., Kharchenko, L. N., & Gulyakin, D. V. (2016). The Higher School Teacher Matrix of Competences. *The Social Sciences*, 11(18), 4539–4543.

References

1. Karpanina, E. N., & Ron', I. N. (2016). Justification of a systematic approach to the education of future specialists in a university. *European Social Science Journal*, (12-2), 205–207.

2. Ponomarev, A. V., et al. (2015). *Educational environment of the university: Traditions and innovations* (monograph). Yekaterinburg: UrFU Publ. 408 p.
3. Timonin, A. I. (2012). Professional education as social education. *Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociodynamics*, 18(1), 55–58.
4. Kraevsky, V. V. (2011). Education or upbringing? *Pedagogy*, (3), 3–10.
5. Petrovsky, A. V. (2007). *Psychology and time*. Saint Petersburg: Piter. 448 p.
6. Sorokina, E. N., & Gul' yakin, D. V. (2019). Education of technical university students: Premises for researching the problem. *World of Science, Culture, Education*, (4), 256–258.
7. Sorokina, E. N. (2019). *Theoretical and psychologically-pedagogical aspects of technical university students' education* (monograph). Krasnodar: KubSTU Publ. 178 p.
8. Gul' yakin, D. V. (2016). Essential characteristics of socio-informational culture of technical university students. *Izvestiya of Volgograd State Pedagogical University*, (1), 4–7.
9. Karpanina, E. N., & Ron', I. N. (2017). Structural and functional characteristic of university education system. *Prospects of Science*, (5), 84–87.
10. Andreeva, G. M. (2020). *Social psychology: Textbook for higher educational institutions*. Moscow: Aspect Press. 363 p.
11. Scheler, M. (1915). *Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg*. Leipzig: Der Neue Geist Verlag.
12. Kipper, D. A. (1986). *Psychotherapy Through Clinical Role Playing*. New York: Brunner/Mazel Publishers. 222 p.
13. Kharchenko, L., Panova, I., Babaeva, E., Magomedova, R., Gul' yakin, D., & Pashtae, B. (2014). Russian syndromes impeding the development of innovation processes in education. *Life Science Journal*, 11(9s), 184–187.
14. Kharchenko, L., Panova, I., Babaeva, E., Magomedova, R., Gul' yakin, D., & Pashtae, B. (2014). Transgression of culturological approach in the practice of Russian higher education. *Life Science Journal*, 11(9s), 188–191.

15. Petrova, N. P., Mareev, V. I., Pivnenko, P. P., Kotov, S. V., Kotova, N. S., Kharchenko, L. N., & Gul'yakin, D. V. (2016). The matrix of competences of higher school teachers. *The Social Sciences*, 11(18), 4539–4543.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Сорокина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Строительных конструкций»
Кубанский государственный технологический университет
ул. Московская, 2, г. Краснодар, 350072, Российская Федерация
karpanina.elena@yandex.ru

Гулякин Дмитрий Владимирович, доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра «Архитектуры гражданских и промышленных зданий»
Кубанский государственный технологический университет
ул. Московская, 2, г. Краснодар, 350072, Российская Федерация
dvggti@yandex.ru

Гринев Денис Дмитриевич, студент специалитета
Кубанский государственный технологический университет
ул. Московская, 2, г. Краснодар, 350072, Российская Федерация
grinev.den2014@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Elena N. Sorokina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Building Structures
Kuban State Technological University
2, Moskovskaya Str., 2, Krasnodar, 350072, Russian Federation
karpanina.elena@yandex.ru

Dmitry V. Gulyakin, Doctor of pedagogical Sciences. PhD, Associate Professor, Professor, Department of Architecture of Civil and Industrial Buildings

Kuban State Technological University

2, Moskovskaya Str., 2, Krasnodar, 350072, Russian Federation

dvvggti@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6366-0688>

Denis D. Grinev, speciality student

Kuban State Technological University

2, Moskovskaya Str., 2, Krasnodar, 350072, Russian Federation

grinev.den2014@yandex.ru

Поступила 24.12.2024

После рецензирования 19.02.2025

Принята 25.02.2025

Received 24.12.2024

Revised 19.02.2025

Accepted 25.02.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-680

EDN: YUUBVG

УДК 159.99:316.61



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

КЛАССИФИКАЦИЯ СИТУАЦИЙ НАСИЛЬСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: КРИТЕРИИ РЕГУЛЯРНОСТИ И НАБЛЮДАЕМОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ

А.И. Чулошников

Аннотация

Обоснование. В настоящий момент в публикациях, посвященных изучению насилия, наблюдаются трудности в разработке единых оснований, классифицирующих его феноменологию. В частности это касается стратегий его осуществления, обстоятельств, отношений в которых оно происходит. С одной стороны, можно выделить классификации инструментов/форм насилия, с другой – классификации типов ситуаций, где каждая обнаруживает как проблемные зоны, так и точки концептуального роста.

Цель. Целью работы является проблематизация существующих классификаций насилия и разработка на этих основаниях частного варианта классификации насилия – классификации ситуаций насилия.

Методология. Выделение оснований классификации осуществлялось на материале публикаций, предметная область которых прямо или косвенно была связана с классификацией феноменов насилия.

Результаты. Данные классификации можно представить как своеобразные взаимодополняющие друг друга оси, где одна соотносится с конкретными формами воздействия (тактическая сторона), а другая – с организацией их в конкретных условиях (стратегическая сторона). Дополнительным основанием классификации форм насилия может выступать преследуемый эффект – десубъективация объекта насилия, в определенной степени определяющий инструментальную и орга-

низационную его сторону. На данных основаниях сконструирована гипотетическая координатная сетка, позволяющая описать различные ситуации насилия в рамках ограниченного количества кластеров, группирующих ситуации воздействия по параметрам регулярности (ситуативное, периодически осуществляемое и регулярное) и условной интенсивности воздействия (слабая, средняя и высокая).

Выводы. Сконструированная модель при всей ее условности не только позволяет компактизировать многообразие ситуаций насилия, но и исходя из выделенных оснований идентифицировать или представить таковые. В частности, в ее рамках можно представить различные варианты использования информационного воздействия, а также гибридные формы насилия.

Ключевые слова: насилие; психологическое насилие; абьюз; буллинг; классификация насилия

Для цитирования. Чулошников, А. И. (2025). Классификация ситуаций насильственного взаимодействия: критерии регулярности и наблюдаемой интенсивности воздействия. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 446–467. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-680>

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

CLASSIFICATION OF VIOLENT INTERACTION SITUATIONS: CRITERIA FOR REGULARITY AND OBSERVED INTENSITY OF IMPACT

A.I. Chuloshnikov

Abstract

Background. Currently, there are difficulties in developing a unified basis for categorizing phenomenology in studies that examine abuse. In particular, it refers to the ways of its implementation, strategies and relational options within which abuse is performed. On the one hand, classifications of instruments/forms of abuse can be identified, and on the other hand, clas-

sifications of types of situations, where each reveals both problem areas as well as areas of conceptual growth.

Aim. The paper aims to problematize the existing classifications of violence and develop on these grounds a special variant of the classification of violence – the classification of situations of violence.

Methodology. The basis of the classification was chosen by analyzing publications, the subject area of which was directly or indirectly related to the classification of abuse phenomena.

Results. These classifications can be presented as complementary axes, with one relating to specific forms of impact (the tactical side) and the other to their implementation in specific contexts (the strategic side). An additional basis for categorizing the implementation of abuse may be the pursued effect – desubjectivization of a victim, which to a certain extent sets the instrumental and organizational aspects. On these bases, a hypothetical coordinate grid is constructed that allows describing different situations of abuse within a limited number of clusters, grouping them according to the parameters of regularity (situational, periodic and regular) and impact intensity (weak, medium and high).

Conclusions. The constructed model, despite its conventionality, not only allows to compress the diversity of situations of abuse, but also to identify such situations, based on the selected grounds. In particular, it can present various uses of informational impact as well as some hybrid forms of abuse.

Keywords: abuse; psychological abuse; bullying; classification of abuse

For citation. Chuloshnikov, A. I. (2025). Classification of violent interaction situations: criteria for regularity and observed intensity of impact. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 446–467. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-680>

Введение

В настоящее время в научной литературе, посвященной проблематике насилия, наблюдается плюрализм в вопросе критериев классификации проявлений насилия [12; 17; 22; 25]. С одной стороны, можно видеть деление насилия на такие абстрактные формы как физическое, психологическое, эмоциональное [3; 8; 18]. С дру-

гой – все чаще предметом исследования становятся смешанные, комплексные формы насилия, такие как буллинг, моббинг, травля, жестокое обращение, притеснение, газлайтинг, абьюзинг и т. д. [3; 21; 23]. Первая классификация группирует насилие исходя из применяемых инструментов и мишеней насильственных интервенций. Второй вариант классификации эклектичен в плане оснований и в большей степени представляет конкретные типы стратегий насильственного воздействия в зависимости от тех задач и условий, которые ставит субъект насилия.

У каждого варианта классификаций есть как плюсы, так и “слепые зоны”. В “инструментальной” классификации такими зонами являются поиск оснований для дифференциации феноменов физического и нефизического насилия [12; 14; 20], дифференциация содержания каждой группы [26; 27; 28].

Классификация типов, в свою очередь, потенциально громоздка и в большей степени представляет собой коллекционирование без какой-либо существенной группировки, тем самым снижая свой объяснительный потенциал. А существенная гетерогенность и вариативность оснований, таких как социально-демографические характеристики участников, социальные ситуации/отношения и длительность взаимодействия дают потенциал для бесконечного преумножения этих типов.

Таким образом, актуальные классификации демонстрируют некоторые ограничения в плане решения таких вопросов как идентификация, анализ и группировка всего спектра проявлений феномена насилия.

Целью данной работы является разработка варианта более частной классификации ситуаций, в которых осуществляется насилие. *Задачами* является: а) проблематизация существующих классификаций феноменов насилия и экспликация их оснований; б) формулировка иных оснований для классификации.

Основным материалом выступают публикации, прямо или косвенно посвященные вопросу классификации того, что можно назвать феноменологией насильственного воздействия.

Гипотеза: на базе существующих классификаций феноменов насилия возможно построение компактной системы, позволяющей вместить и упорядочить внутри себя подавляющее их большинство.

Проблемы классификаций феноменов насилия

В первую очередь мы бы хотели обозначить на данный момент рабочее определение насилия, которое будет в дальнейшем задавать “фрейм” нашей работы. *Насилие – вид неравноценного социально-го обмена* (т.е. акт социальной эксплуатации), *выраженный в действии или деятельности, направленной на достижение состояния десубъективированности объекта насилия* (т.е. состояния, в котором волевые функции индивида нивелированы), *в первую очередь посредством нарушения у него переживания безопасности и осуществляемого против его воли*. В данном определении мы умышленно исключили один важный момент – насилие часто обозначают еще и как неконвенциональное воздействие на другого человека, т.е. оцениваемое как не правовое. Однако мы допускаем, что далеко не каждое действие или деятельность, обладающее десубъективирующим эффектом, посредством причинения страданий может быть со стопроцентной точностью идентифицировано как противоправное. Этим объясняется наше решение не ограничивать определение насилия этим моментом.

Рассмотрим более подробно преимущества и проблемные зоны инструментальных и типологических классификаций насилия.

Проблемы инструментальных классификаций. Первой проблемой данного формата классификации можно назвать дискуссию относительно оснований разделения насилия на физическое и нефизическое (далее – психологическое). В качестве таких критериев рассматриваются инструменты воздействия (информационные или физические) [12; 14] и мишени воздействия, т. е. фактор, обеспечивающий реализацию субъектных функций объекта насилия [10; 30].

Так, если в вопросе разделения физического и психологического насилия мы, в качестве основного принимаем форму воздействия, то мы будем вынуждены исключить разнообразные способы оказания

психологического давления посредством физиологических воздействий (физические и химические способы доведения до диссоциативных состояний) [9]. Примером тому может быть длительная пытка каплями воды, ведущая к психическим изменениям разной степени стойкости.

Если же мы опираемся на критерий мишеней, то мы вынуждены признать, что помимо инструментов воздействия важную роль играет и организация этого воздействия, а именно его регулярность [3]. Так, физическое насилие ассоциируется в большей степени с ситуативным воздействием, а психологическое – с длительным, растянутым по времени. И тут возникает вопрос о том, может ли психологическое насилие быть краткосрочным?

Существуют также и примеры промежуточных форм насилия, таких как угрозы физического насилия, которые являются ничем иным как воздействием на психику, приводящим к психическим изменениям той или иной степени устойчивости [1; 25].

Второй проблемой данных классификаций является то, что группа психологического насилия представлена довольно неоднородными феноменами.

В первую очередь это выражается в различиях формы, ясности и внешне воспринимаемой деструктивности психологического воздействия [7; 29]. Психологическое воздействие может быть выражено как в явно деструктивной форме, такой как унижения, необоснованная критика, угроза, так и в неявной, полу-манипулятивной форме, за которой довольно сложно опознать степень деструктивности воздействия. Подобные “тонкие формы” [25; 28] воздействия могут осуществляться на протяжении длительного времени, оставаясь незамеченными, и иметь потенциально иной эффект, нежели прямые формы.

Во вторую очередь мы имеем в виду примеры “комбинированных” или промежуточных форм физического и психологического воздействия, которые не укладываются в обозначенные терминологические рамки инструментальных классификаций.

Обобщая сказанное, можно отметить, что даже в инструментальных классификациях, разделяющее насилие по форме воздействия

(физическая или информационная) имплицитно присутствует дополнительный аспект, связанный со стратегией воздействия и с ожидаемым результатом, в некоторой степени определяющим эту стратегию.

Типологические классификации. При рассмотрении типологических классификаций можно отметить следующие плюсы и минусы данной формы группировки. В качестве единиц анализа в них берется некоторый тип ситуаций/отношений, в которых насилие может происходить, или даже конкретный кейс.

В качестве ведущих критериев классифицирования насилия могут рассматриваться характеристики ее участников, их социальные роли (родители/дети, партнеры, начальник/подчиненный) [2; 5; 15], характер их отношений (зависимы или независимы друг от друга), пол/гендер, условия и причины насильственного взаимодействия [21] регулярность и конкретные формы насильственного воздействия [23; 29]. Таким образом, происходит многомерный анализ процесса осуществления насилия.

Проблема данных типологий на данный момент видится, в противовес инструментальным классификациям, в склонности к коллекционированию и “размножению” типов описываемых ситуаций, т. е. конкретизации, снижению аналитических функций данного подхода. В то же время ранжирование и группировка оснований могла бы выделить наиболее существенные оси для продуктивного “дименсионального” анализа самых разнообразных кейсов и гипотетически возможных ситуаций насилия. Такими основаниями, к примеру, могли бы стать тип отношений между участниками насилия (горизонтальные/вертикальные или добровольные/зависимые) и регулярность взаимодействия между участниками (по типологии J. Gultuntg) [24], которые уже можно представить в виде ограниченного набора *стратегий*.

Десубъективация как результирующая сторона насилия

Еще одним основанием, структурирующим варианты осуществления насилия, может выступать результат насильственной активности, полагаемый субъектом насилия или фактически достигнутый.

Им в наиболее общем виде выступает такое состояние объекта, в котором он не мог бы в полной мере реализовать свои функции как субъекта [7; 13; 19]. Такой продукт можно обозначить как переживание объектом насилия десубъективированности, достигаемой различными способами в разных обстоятельствах.

Эти функции конкретизируются в виде пассивной или активной волевой регуляции, т. е. способности к самоорганизации для последовательной реализации субъектом выбранной им линии поведения либо к сопротивлению влиянию (на поведение или когнитивно-аффективное содержание психики), оказываемому извне, не согласующемуся с его потребностями, ценностями. Субъектность как характеристика личности (представленная в трудах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, Л. И. Анцыферовой, Е. А. Волковой др.) может характеризоваться определенными качествами переживания собственной деятельности, такими как активность (проактивность), авторство собственных действий и ее смыслов, свобода выбора (действия, отношения), самостоятельность/автономность, мотивационная целостность (согласованность действий и мотивов) и т. д. [16].

Насильственная деятельность применительно к этому заключается в ингибировании, подавлении или деформации факторов, оказывающих влияние на реализацию данных функций. То есть мишенями насилия выступает все, от чего зависит способность реализовывать субъектность. В рамках инструментальных классификаций данные факторы можно условно разделить как на соматические и психические, так и на оказывающие ситуативное воздействие или стабильно присутствующие. Далее мы рассмотрим то, как данное состояние можно квантифицировать.

В соответствии с инструментальными классификациями можно выделить физические и психические факторы субъектности.

Физические факторы субъектности. Группу физических факторов можно дополнительно разделить на блокирование физической активности (обездвиживание, блокирование действий) и подавление соматических ресурсов (доведение организма объекта наси-

лия до разной степени нефункционального состояния). Последняя группа во многих случаях связана с индукцией болевых и “около-болевых” переживаний, дезорганизующих уже психическую регуляцию [4; 8; 13].

Так, в сущности можно говорить о весьма условном разделении ресурсов физической и психической регуляции, являющихся разными сторонами одной медали [1]. Т. е. продолжительные физические ограничения или переживание боли могут оказывать влияние как на актуальное эмоциональное состояние - дезинтегрировать ситуативную произвольную регуляцию, так и в перспективе формировать (деформировать) такие психические свойства, как снижение самоэффективности, возвращать чувство беспомощности.

Психические факторы субъектности и их деформация. Что же можно считать психическими факторами, обеспечивающими реализацию субъектных функций, и как может выглядеть их деформация/дезинтеграция?

Если рассматривать психику как информационно-регуляторный процесс (Л. В. Веккер, В. А. Ганзен), результатом которого является построение образа актуальной ситуации и впоследствии – картины мира, то мы можем предположить его как мишень такого информационного воздействия. Воздействию информационными инструментами должна подвергаться либо актуальная способность ориентироваться и *целенаправленно* действовать в ситуации, либо нечто более стабильное – картина мира и образ субъекта в ней.

В первом случае можно предположить, что, ситуативно, способность к ориентировочной активности могут нарушать такие воздействия, которые бы приводили к индукции высокоинтенсивных эмоций. Предположительно это может быть информация, связанная удовлетворением значимых для индивида потребностей (витальные потребности или личностно конституирующие ценности: причинение интенсивной боли; угроза близким, будущему, жизни; пристыжение, критика, обесценивание) [7; 8; 17]. Иными словами, это может быть воздействие нарушающее или связанное с актуальным переживанием безопасности.

Вторым вариантом дезорганизации является глобальное реформирование или деформирование более-менее динамичных, изменчивых свойств психики, таких как *отношения, картина мира, Я-концепция* [3; 6; 10; 11], путем оказания уже регулярного воздействия. Данные свойства обеспечивают “потенциал субъектности”, отвечают на вопросы: *“Возможна ли регуляция в принципе?”*, *“Могут ли я и есть ли у меня силы/право/возможности что-либо регулировать в этом мире?”*.

Уровни десубъективированности и способы их достижения. Таким образом, можно говорить о том, что воздействие на субъектные функции может характеризоваться разной степенью: ситуативного воздействия на способность к психическому регулированию и стабильному, реформирующему психические свойства.

Исходя из подобной группировки инструментов/мишеней насилия, более оптимальной представляется группировка форм насилия по производимому ими эффекту: а) ситуативная, “локальная” десубъективация; б) стойкая, стабильная, связанная с деформацией психических свойств.

Модель структурирования ситуаций насилия

Можно построить следующую координатную плоскость, позволяющую совместить “тактическую” и “стратегическую” стороны реализации насильственного воздействия. Она представляет собой стандартную двухосевую координатную сетку. Вертикальная ось обозначает своеобразную временную организацию осуществления насилия. Горизонтальная ось описывает шкалу внешне “интенсивности” воздействия в конкретный момент времени, какой бы она могла казаться внешнему наблюдателю (“шкала очевидной деструктивности воздействия”).

Помимо этого, в координатную сетку включены еще два элемента, отражающие субъективное измерение насилия (со стороны объекта насилия): а) линия, отражающая субъективную интенсивность воздействия, как производная от интенсивности и регулярности воздействия; б) гипотетические зоны, отражающие ожидаемую вероятность и глубину состояния десубъективированности.

Рассмотрим более детально каждую ось.

Тактическая ось: виды воздействия и их эффекты. В основу деления данной оси на интервалы было положено допущение о том, что различные формы насильственных действий (информационные и неинформационные) могут иметь различный потенциал воздействия: фрустрирующий и принуждающий эффект, который мог бы оценить внешний наблюдатель, наблюдая каждый акт впервые (т. е. без учета истории этих воздействий и их индивидуального значения для объекта насилия).

Было произведено условное шкалирование двух основных групп инструментов воздействия на факторы субъектности: физическое и психологическое (информационное, опосредованное знаково-символическими системами) [12]. Мы опирались на следующие теоретические предпосылки, раскрывающие особенности данных инструментов.

Физическое воздействие характеризуется: а) непосредственностью (т. е. практически не требует знания того, как организован субъективный мир объекта насилия для воздействия на него); б) принудительностью (т. е. данное воздействие практически невозможно игнорировать); в) явностью (т. е. оно с большей вероятностью будет восприниматься как воздействие, как нечто насильственное) [29]. Также создание физической угрозы с большей вероятностью будет очевидным для наблюдателя, нежели трансляция субъектом насилия сигнала о ней.

Информационное/психологическое воздействие в то же время будет характеризоваться: а) опосредованностью (воздействие осуществляется через значимые элементы субъективного мира объекта насилия, которые с меньшей вероятностью могут быть идентифицированы субъектом насилия в рамках единичного, ситуативного взаимодействия); б) меньшей степенью принудительности (с большей вероятностью данное воздействие может быть игнорировано); в) меньшей явностью (т. е. возможностью использования не прямых, неявных интервенций и потому с меньшей вероятностью может быть идентифицировано как воздействие, насилие) (там же).

Исходя из этого, мы с определенной степенью условности можем составить трехуровневую шкалу, где первый уровень будет соответствовать низкой степени интенсивности воздействия, не воспринимаемой как небезопасная, либо находящейся на границе этого порога. Второй уровень – средней, уже воспринимаемой как насильственное воздействие, но лишь с некоторой вероятностью приводящему к состоянию десубъективированности. И третьей – высокой, соответствующей явно насильственному, деструктивному воздействию.

В соответствии с этими уровнями мы распределили ситуативный “потенциал” физических и нефизических (информационных) инструментов воздействия.

Стратегическая ось: регулярность. Данная ось отражает формат взаимодействия, проявляющийся в регулярности воздействия, а также условиях, в которых возможна та или иная ее степень. Мы исходим из того, что различные отношения, складывающиеся между людьми, задают определенные условия того, как гипотетически могло бы осуществляться насильственное взаимодействие между ними – насколько регулярным могло бы оно быть и каковы были бы границы допустимого.

При условно добровольном взаимодействии людей, построенном на “контракте” комфорта, совместных целей и безопасности, толерантность к явно небезопасным действиям партнера будет минимальной (партнерско-супружеские, дружеские, наставнические отношения). И потому допустимыми могут быть лишь воздействия минимально болезненные, т. е. как минимум не нарушающие общее переживание безопасности в данный момент (условно “низко интенсивные”).

В недобровольных, зависимых отношениях, таких как детско-родительские отношения, отношения в учебном классе, отношения сослуживцев/сокамерников/пленных границы допустимого могут быть в разной степени толерантны к явной деструктивности воздействия.

Мы решили шкалировать данную ось по параметру регулярности взаимодействия: ситуативное, периодическое и регулярное. При этом степень регулярности ограничена или же наоборот предпола-

гается форматом отношений, складывающихся между субъектом и объектом насилия.

Связь регулярности и субъективной интенсивности психологического насилия. Исходя из обозначенного выше, мы предполагаем, что регулярность психологического (информационного) воздействия может вести: а) к постепенному возрастанию уязвимости к фрустрации (за счет кумуляции и повышения адресности – более точному учету “больных точек” или их созданию) при той же явной интенсивности воздействия; б) к возможности реализации более сложных, комплексных и потенциально нераспознаваемых внешним наблюдателем насильственных действий.

В то же время, в ответ на резонный вопрос о возможности развития реакции *габитуации/адаптации*, в как противоположной сенсификации мы можем предложить ряд аргументов. Во-первых, габитуация будет развиваться при продолжительном и гомогенном воздействии, а не при частом и гетерогенном, которое с большей вероятностью может привести состоянию эмоциональной истощенности. Во-вторых, психологическое насилие – это сложный и опосредованный процесс трансформации отношения, приводящий к страданию, механизм которого сложно свести к элементарному перцептивному или эмоциональному привыканию.

Модель структурирования ситуаций насилия

Как уже было отмечено, помимо двух основных осей (тактической и стратегической) на координатной плоскости (Рис. 1) обозначены зоны, отражающие потенциальный продукт насилия в виде состояния десубъективированности – степень вероятности ее наступления и глубины. Зоны делятся на три уровня: отсутствие состояния десубъективированности у объекта насилия; наличие вероятной, неглубокого состояния десубъективированности; высоковероятное, глубокое состояние десубъективированности.

Границы зон десубъективированности могут соотноситься с “осью интенсивности” и “регулярности” лишь отчасти, в конкретных случаях сдвигаясь. Данные интервалы не отражают строго вы-

веренную математическую тенденцию, но скорее иллюстрируют идеи, обозначенные ранее. Первая идея состоит в том, что при регулярном воздействии субъективная уязвимость объекта насилия к состоянию эмоциональной дезинтегрированности может расти, при той же внешне наблюдаемой интенсивности воздействия. А, следовательно, регулярное воздействие внешне незначительных насильственных актов может постепенно вести к высокой вероятности наступления состояния десубъективированности. Вторая идея, при наличии существенных оговорок, состоит в том, что единичное воздействие, каким бы болезненным оно ни было, вряд ли может привести к стойкому изменению картины мира, отношения к себе и другим людям, обеспечивающего реализацию субъектных функций.

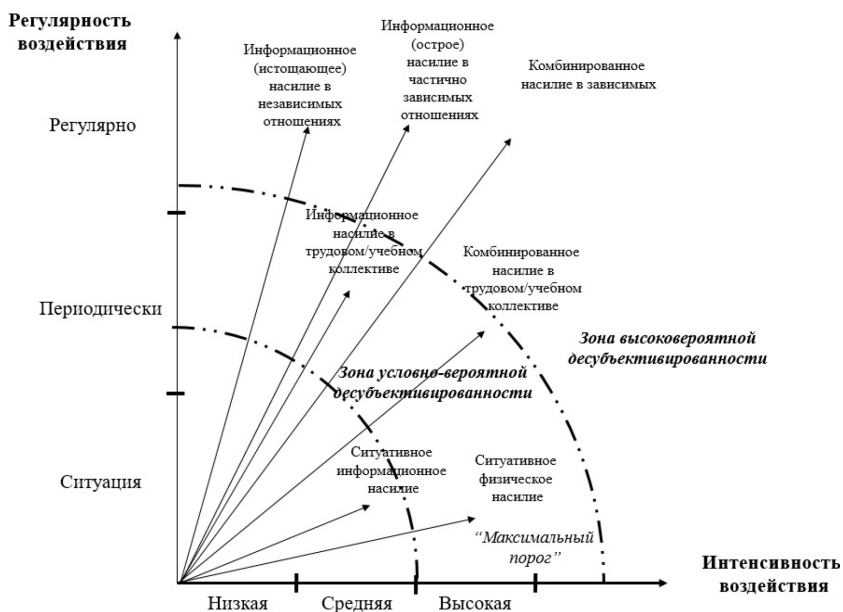


Рис. 1. Модель структурирования ситуаций насилия

Данный график также иллюстрирует идею того, что физические способы воздействия могут иметь больший потенциал индукции болевых и других дезорганизующих переживаний без какой-либо

подготовительного периода. В свою очередь десубъективирующий потенциал психологических инструментов воздействия может возрастать в зависимости от времени/регулярности воздействия при его относительно не явной опасности, заметности для внешнего наблюдателя.

Таким образом, график позволяет отразить *три группы ситуаций насилия*.

Первая группа – ситуативное физическое и психологическое насилие, лишь с некоторой вероятностью приводящее к неглубокому состоянию десубъективированности. Эту группу можно скорее квалифицировать как *насильственные действия*.

Вторая группа – длительное, регулярное психологическое воздействие, реализуемое скрытым или частично скрытым образом (в том числе путем постепенного изменения порога психологического дискомфорта/боли) ведущее к достоверно вероятному состоянию десубъективированности разной степени глубины. Необходимость “симуляции безопасности” для объекта насилия отчасти делает данный вид насилия сходным с *манипулятивной деятельностью* и потому его можно также называть “гибридным насилием”. Также данная группа уже может быть названа *насильственной деятельностью* ввиду ее регулярности, систематичности и необходимой проактивности, что требует наличия внутренних устойчивых мотивационных образований.

Третья группа – это комбинированное насилие разной степени длительности и интенсивности, осуществляемое в обстоятельствах, ограничивающих объект насилия, и потенциально ведущее к высоко вероятному и глубокому состоянию десубъективированности.

Гипотетически, данные группы могут трансформироваться т. е. одна может перетекать в другую. Этому может способствовать как возможность “привыкания” ко все большему уровню психологического дискомфорта, так и постепенно углубляющееся и стабилизирующееся состояние десубъективированности. Так, со временем, даже ситуация равного партнерства может реорганизоваться в ситуацию невольных отношений, при которых, помимо психологиче-

ских факторов субъектности, могут быть нивелированы и остальные (финансовые, социальные).

Разумеется, мы осознаем, что и акты физического и психологического воздействия весьма сложно однозначно распределить по шкале интенсивности, как в виду их гетерогенности, так и в виду других факторов, таких как степень эмоциональной, финансовой зависимости участников насильственного взаимодействия, культурный контекст.

Выводы

1. Представленные основания позволяют компактизировать и ограничить все многообразие частных форм проявления насилия в рамках нескольких кластеров, а также предвосхитить его гипотетические варианты и вероятные последствия.
2. Данные кластеры расширяют представление о возможных видах насилия, в том числе психологического насилия. Психологическое насилие разделяется на подвиды (интенсивное ситуативное, интенсивное регулярное и низкоинтенсивное регулярное или “гибридное”), исходя из интенсивности воздействия и продолжительности – дифференцируясь по тактике, стратегии и потенциальным эффектам.
3. В рамках данной модели насилие также может быть рассмотрено в динамическом аспекте, т.е. как модель потенциального развития насильственного взаимодействия - расширения десубъективированности объекта насилия тактик десубъективации.
4. Графически отображена идея влияния истории предыдущих насильственных воздействий на развитие субъективной уязвимости к ним, расхождение объективно наблюдаемой интенсивности воздействия и его субъективной интенсивности.

Список литературы

1. Агеев, Н. В., & Усова, В. В. (2019). К вопросу о физическом и психическом насилии как способе совершения преступления. *ЭПОМЕН*, (28), 10–15.

2. Андрианова, Р. А., Шемшурин, А. А., Чернов, В. А., & Селиванова, Е. И. (2021). Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации. *Психолого-педагогические исследования*, 13(4), 107–125. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130407>
3. Аптикиева, Л. Р. (2020). Последствия психологического насилия для разных возрастных категорий. *Вестник ОГУ*, (224), 6–13.
4. Бири, П. (2018). *Жизненный выбор. О многообразии человеческого достоинства* (перевод с нем. Д. В. Сильверстова). Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха. 504 с.
5. Борисов, С. Н., Волкова, О. А., Бессчетнов, О. В., & Доля, Р. Ю. (2020). Домашнее насилие как фактор нарушения социального и психического здоровья. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*, 28(1), 68–73. <https://doi.org/10.32687/0869-866X-2020-28-1-68-73>
6. Бубнова, И. С. (2016). Изучение Я-концепции подростков - жертв насилия в рамках судебно-психологической экспертизы. *Глаголь правосудия*, (1), 56–61.
7. Бузина, А. А. (2020). Оскорбление как высокотравматичная для личности ситуация. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 26(2), 63–67. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-63-67>
8. Волкова, Е. Н., & Исаева, О. М. (2015). *Ребенок и насилие: диагностика, предотвращение и профилактика* (монография). Нижний Новгород. 290 с.
9. Дмитренко, А. П., Подгайный, А. М., & Супатаева, Ж. Э. (2019). Психологическое насилие в уголовном праве: проблемы определения понятия, форм и пределов наказуемости. *Право и практика*, (4), 88–101.
10. Егоров, А. Ю., & Фрейдман, О. Г. (2003). *Психологическое насилие и развитие личности*. Санкт-Петербург. 68 с.
11. Земляных, М. В., & Изотова, М. Х. (2019). Система отношений к себе, значимым людям и миру у подростков, подвергающихся жестокому обращению в семье. *Педиатр*, 10(5), 85–90.

12. Игнатов, А. Н. (2016). О насилии, его видах и их уголовно-правовом отражении. *Вестник Дальневосточного юридического института МВД России*, (4), 59–65.
13. Кампер, Д. (2010). *Тело. Насилие. Боль: сб. ст.* (перевод с нем.; сост. и общ. ред. В. В. Савчука). Санкт-Петербург: Издательство РХГА. 174 с.
14. Круковский, В. Е., & Мосечкин, И. Н. (2017). Нефизическое насилие в уголовном праве: понятие и признаки. *Право. Журнал Высшей школы экономики*, (3), 89–104.
15. Садыков, Р. М., & Большакова, Н. Л. (2022). Насилие в семье: сущность и виды. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 7(2), 81–84. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-7-2-81-84>
16. Стахнева, Л. А. (2010). Понимание субъекта и субъектности в современной психологии. *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, (1), 345–349.
17. Фирсова, Е. В. (2015). Жестокое обращение с детьми: проблемы терминологии и классификации. *Гуманитарные научные исследования*. [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2015/02/9840> (дата обращения: 13.09.2023).
18. Хаидов, С. К. (2020). Эмоциональное и психологическое насилие в семье над мужчинами. *Мир науки. Педагогика и психология*, 8(6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/78PSMN620.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).
19. Чеверикина, Е. А., & Фатина, М. Л. (2017). Психологическое манипулирование, психологическое насилие, психотерроризм в образовательной среде: к вопросу об определении понятий. *Матрица научного познания*, (1–2), 89–99.
20. Чулошников, А. И. (2023). Психологическое насилие сквозь призму деятельностного подхода. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, (1), 84–97. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2023-1-84-97>
21. Ali, P. A., Dhingra, K., & McGarry, J. (2016). A literature review of intimate partner violence and its classifications. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 16–25. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.06.008>

22. Burelomova, A. S., Gulina, M. A., & Tikhomandritskaya, O. A. (2018). Intimate partner violence: an overview of the existing theories, conceptual frameworks, and definitions. *Psychology in Russia*, 3, 128–144.
23. Cui, N., & Liu, J. (2020). Physical abuse, emotional abuse, and neglect and childhood behavior problems: A meta-analysis of studies in mainland China. *Trauma Violence Abuse*, 21(1), 206–224. <https://doi.org/10.1177/1524838018757750>
24. Gultuntg, J. (1991). *Selected works*. New York — London, p. 95.
25. Heise, L., Pallitto, C., García-Moreno, C., & Clark, C. J. (2019). Measuring psychological abuse by intimate partners: Constructing a cross-cultural indicator for the Sustainable Development Goals. *SSM Population Health*, 9, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100377>
26. Jones, S., Davidson, W. S., Bogat, G. A., Levendosky, A., & von Eye, A. (2005). Validation of the Subtle and Overt Psychological Abuse Scale: An Examination of Construct Validity. *Violence and Victims*, 20(4), 407–416.
27. Mikołajczuk, K. (2020). Different forms of violence – selected issues. *Review of European and Comparative Law*, 43(4), 103–118. <https://doi.org/10.31743/recl.10035>
28. Porrúa-García, C., Rodríguez-Carballeira, Á., Escartín, J., Gómez-Benito, J., Almendros, C., & Martín-Peña, J. (2016). Development and validation of the scale of psychological abuse in intimate partner violence (EAPA-P). *Psicothema*, 28(2), 214–221. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.197>
29. Sikström, S., Dahl, M., Lettmann, H., Alexandersson, A., Schwörer, E., Stille, L., Kjell, O., Innes-Ker, Å, & Ngaosuvan, L. (2021). What you say and what I hear – Investigating differences in the perception of the severity of psychological and physical violence in intimate partner relationships. *PLoS ONE*, 16(8):e0255785. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255785>
30. Tomison, A. M., & Tucci, J. (1997). *Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment*. Issues in Child Abuse Prevention Number 8, Spring. 16 p.

References

1. Ageev, N. V., & Usova, V. V. (2019). On the issue of physical and psychological violence as a method of committing a crime. *EPOMEN*, (28), 10–15.

2. Andrianova, R. A., Shemschurin, A. A., Chernov, V. A., & Selivanova, E. I. (2021). Problems and resources of comprehensive prevention of aggressive behavior in educational institutions. *Psychological and Pedagogical Research*, 13(4), 107–125. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130407>
3. Aptikeiva, L. R. (2020). Consequences of psychological violence for different age categories. *Bulletin of Orel State University*, (224), 6–13.
4. Bir, P. (2018). *Choice of Life. On the Diversity of Human Dignity* (translated by D. V. Silverstov). St. Petersburg: Ivan Limbach Publisher. 504 p.
5. Borisov, S. N., Volkova, O. A., Beschetnov, O. V., & Dolya, R. Yu. (2020). Family violence as a factor affecting social and mental health. *Problems of Social Hygiene, Health Care and Medical History*, 28(1), 68–73. <https://doi.org/10.32687/0869-866X-2020-28-1-68-73>
6. Bubnova, I. S. (2016). Self-concept study of adolescent victims of violence within forensic psychological examination. *Glagol Pravosudiya*, (1), 56–61.
7. Бузина, А. А. (2020). Insult as a highly traumatic situation for a person. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy, Psychology, Sociokinetics*, 26(2), 63–67. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-63-67>
8. Volkova, E. N., & Isaeva, O. M. (2015). *Child and Violence: Diagnosis, Prevention, and Prevention* (monograph). Nizhny Novgorod. 290 p.
9. Dmitrenko, A. P., Podgayny, A. M., & Supataeva, Zh. E. (2019). Psychological violence in criminal law: Problems of defining the concept, forms, and limits of punishability. *Law and Practice*, (4), 88–101.
10. Egorov, A. Yu., & Freydmann, O. G. (2003). *Psychological Violence and Personality Development*. St. Petersburg. 68 p.
11. Zemlyanykh, M. V., & Izotova, M. Kh. (2019). System of relationships with oneself, important people, and the world among adolescents exposed to harsh treatment in the family. *Pediatric*, 10(5), 85–90.
12. Ignatov, A. N. (2016). On violence, its forms, and their reflection in criminal law. *Bulletin of Far Eastern Law Institute of the Interior Ministry of Russia*, (4), 59–65.
13. Camp, D. (2010). *Body. Violence. Pain: Collected Essays* (translated and edited by V. V. Savchuk). St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University Press. 174 p.

14. Krunkovsky, V. E., & Mosetchkin, I. N. (2017). Nonphysical violence in criminal law: Concept and signs. *Law. Journal of the Higher School of Economics*, (3), 89–104.
15. Sadykov, R. M., & Bolshakova, N. L. (2022). *Family Violence: Essence and Types*. International Journal of Humanities and Natural Sciences, 7(2), 81–84. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-7-2-81-84>
16. Stahneva, L. A. (2010). Understanding of the Subject and Subjectivity in Contemporary Psychology. *Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, (1), 345–349.
17. Firsova, E. V. (2015). *Child Abuse: Problems of Terminology and Classification*. Humanitarian Scientific Research. [online]. Available at: <https://human.snauka.ru/2015/02/9840> (Accessed: 13 Sep 2023).
18. Haidov, S. K. (2020). Emotional and Psychological Violence Against Men in Families. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 8(6). [online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/78PSMN620.pdf> (Accessed: 15 Jan 2024).
19. Cheverikina, E. A., & Fatina, M. L. (2017). Psychological Manipulation, Psychological Violence, and Psychoterrorism in Educational Settings: On the Question of Defining Concepts. *Matrix of Scientific Awareness*, (1–2), 89–99.
20. Chuloshnikov, A. I. (2023). Psychological Violence Through the Lens of Activity Theory. *Bulletin of Perm University. Philosophy, Psychology, Sociology*, (1), 84–97. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2023-1-84-97>
21. Ali, P. A., Dhingra, K., & McGarry, J. (2016). A literature review of intimate partner violence and its classifications. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 16–25. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.06.008>
22. Burelomova, A. S., Gulina, M. A., & Tikhomandritskaya, O. A. (2018). Intimate Partner Violence: An Overview of Existing Theories, Conceptual Frameworks, and Definitions. *Psychology in Russia*, 3, 128–144.
23. Cui, N., & Liu, J. (2020). Physical Abuse, Emotional Abuse, and Neglect and Childhood Behavior Problems: A Meta-Analysis of Studies in Mainland China. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(1), 206–224. <https://doi.org/10.1177/1524838018757750>
24. Gultung, J. (1991). *Selected Works*. New York — London, p. 95.
25. Heise, L., Pallitto, C., Garcia-Moreno, C., & Clark, C. J. (2019). Measuring Psychological Abuse by Intimate Partners: Constructing a Cross-Cul-

- tural Indicator for the Sustainable Development Goals. *SSM Population Health*, 9, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100377>
26. Jones, S., Davidson, W. S., Bogat, G. A., Levendosky, A., & Von Eye, A. (2005). Validation of the Subtle and Overt Psychological Abuse Scale: An Examination of Construct Validity. *Violence and Victims*, 20(4), 407–416.
27. Miękowski, K. (2020). Different Forms of Violence – Selected Issues. *Review of European and Comparative Law*, 43(4), 103–118. <https://doi.org/10.31743/recl.10035>
28. Porrua-Garcia, C., Rodriguez-Carballeira, A., Escartin, J., Gomez-Benito, J., Almendros, C., & Martin-Pena, J. (2016). Development and Validation of the Scale of Psychological Abuse in Intimate Partner Violence (EAPA-P). *Psicothema*, 28(2), 214–221. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.197>
29. Sikstrom, S., Dahl, M., Lettmann, H., Alexandersson, A., Schworer, E., Stille, L., Kjell, O., Innes-Ker, A., & Ngaosuvan, L. (2021). What You Say and What I Hear – Investigating Differences in the Perception of Severity of Psychological and Physical Violence in Intimate Partner Relationships. *PLoS ONE*, 16(8):e0255785. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255785>
30. Tomison, A. M., & Tucci, J. (1997). *Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment*. Issues in Child Abuse Prevention, Number 8, Spring. 16 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Чулошников Алексей Игоревич, независимый исследователь
sintekatz@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Alexey I. Chuloshnikov, independent researcher

sintekatz@rambler.ru

SPIN-code: 2319-5155

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1891-4305>

ResearcherID: HNK-7434-2023

Поступила 27.12.2024

После рецензирования 20.01.2025

Принята 27.01.2025

Received 27.12.2024

Revised 20.01.2025

Accepted 27.01.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-774

EDN: HLGPPA

УДК 159.923



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

МОТИВЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ИГРОКОВ В ИГРЫ ЖИВОГО ОБЩЕНИЯ

С.Т. Джанерьян, Д.И. Гвоздева

Аннотация

Обоснование. В последние годы исследователи отмечают увеличение популярности у взрослых людей игр живого общения (игры в формате личных встреч). Пространство игр живого общения, в отличие от компьютерных игр, характеризуется иными возможностями для личностного проявления и социального взаимодействия игроков, в связи с чем роль этих игр в жизни взрослого населения, а также личностные особенности игроков будут иметь отдельную специфику.

Цель – изучение ведущих мотивов игровой деятельности и связанных с ними личностных особенностей у взрослых мужчин и женщин, играющих в игры живого общения.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 64 постоянных члена клуба игр живого общения. Для установления перечня мотивов участия в играх живого общения применялись методы опроса (анкетирование) и контент-анализа. Личностные особенности игроков устанавливались с помощью метода тестирования. Для установления доминирования показателей и взаимосвязи между ними применялись методы математической статистики (биномиальный критерий, Критерии ранговый ДА Фридмана, W-критерий знаковых рангов Уилкоксона, коэффициент корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни).

Результаты. Ведущие мотивы участия в играх живого общения идентичны у игроков-мужчин и игроков-женщин: коммуникативный, гедонистический, интеллектуальный, досуговый. Участие в играх живого общения и у мужчин, и у женщин может обеспечивать как реализа-

цию основного жизненного мотива, так и удовлетворение ситуативных потребностей игроков. Мотивация участия в играх живого общения у мужчин поддерживается особенностями их социальной фрустрированности, а у женщин — особенностями их фрустрированности, адаптированности и внутренней конфликтности. И у игроков-мужчин, и у игроков-женщин ведущие мотивы участия в играх живого общения сопровождаются их низкой социальной фрустрированностью.

Ключевые слова: игра живого общения; игроки-мужчины; игроки-женщины; мотивы игры; жизненные мотивы; фрустрированность; адаптированность; внутриличностная конфликтность

Для цитирования. Джанерьян, С. Т., & Гвоздева, Д. И. (2025). Мотивы игровой деятельности и личностные особенности взрослых игроков в игры живого общения. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 468–492. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-774>

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

MOTIVES FOR PLAY ACTIVITY AND PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ADULT PLAYERS OF REAL-LIFE COMMUNICATION GAMES

S.T. Dzhaneryan, D.I. Gvozdeva

Abstract

Background. In recent years, researchers have noted an increase in the popularity of real-life communication games (games in the format of in-person meetings) among adults. The space of real-life communication games, unlike computer games, is characterised by other opportunities for personal manifestation and social interaction of players, in this connection the role of these games in the life of the adult population, as well as the personal characteristics of players will have a separate specificity.

Purpose. The purpose is to study the leading motives of play activity and related personal characteristics in adult men and women playing real-life communication games.

Materials and methods. The study involved sixty-four regular club members of real-life communication games. The methods of survey (questionnaire) and content analysis were used to determine the list of motives for participation in real-life communication games. Personal characteristics of the players were determined using the testing method. Methods of mathematical statistics (binomial test, Friedman's rank test, Wilcoxon signed-rank test, Spearman's rank correlation coefficient, and Mann-Whitney's U test) were used to determine the dominance of indicators and the relationship between them.

Results. The leading motives for participation in real-life communication games were identical for male and female players: communicative, hedonistic, intellectual motives, and leisure. Participation in real-life communication games for both men and women can provide both realisation of the main life motive and satisfaction of situational player needs. Motivation of participation in real-life communication games for men is supported by the peculiarities of their social frustredness, and for women by the peculiarities of their frustredness, adaptedness, and intrapersonal proneness to conflict. Both male and female players have leading motives of participation in real-life communication games accompanied by their low social frustredness.

Keywords: real-life communication game; male players; female players; game motives; life motives; frustredness; adaptedness; intrapersonal proneness to conflict

For citation. Dzhaneryan, S. T., & Gvozdeva, D. I. (2025). Motives for play activity and personality characteristics of adult players of real-life communication games. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 468–492. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-774>

Введение

В последние годы в мире существенно вырос интерес взрослого населения к компьютерным играм. Во многом этому способствовала пандемия COVID-19, при которой количество игроков в онлайн игры увеличилось в геометрической прогрессии [9; 10; 22]. В ситуации самоизоляции, изменившей уклад жизни населения, онлайн-игры явились доступным каждому пространством замещения утраченных

возможностей привычной жизни и снижения эмоционального напряжения [9; 10]. Таким образом, пандемия показала, что игры могут выполнять позитивную функцию в жизни современного человека. Вероятно поэтому они плотно вошли в повседневную жизнь людей разных возрастов и статусов и не только как один из вариантов времяпровождения. В качестве самостоятельной технологии игра активно применяется для решения прикладных задач *диагностики* [18], *развития* [2; 16] и *поддержки* [18; 24] населения. Таким образом, в современном мире игры выступают в качестве специально организованного пространства, с помощью которого (спонтанно или целенаправленно) можно улучшить качество жизни населения.

Благодаря разнообразию сюжетов и форматов, игры позволяют удовлетворять широкий спектр потребностей взрослых игроков - жизненных (развитие, творчество, достижение, принадлежности) у постоянных игроков и ситуативных (развлечение, отдых и др.) у случайных [11; 12; 20]. В литературе выделяются следующие игровые мотивы, связанные с удовлетворением потребностей игроков - социального взаимодействия, соперничества [6; 7], развлечения [7], достижения, развития [7; 12; 20], творчества [7; 12], материального обогащения [12] и др. При этом особое внимание исследователи уделяют изучению удовлетворения потребностей игроков в пространстве «игра-реальная жизнь». Результаты ряда исследований показывают, что удовлетворение жизненных потребностей в компьютерной игре часто оказывается компенсацией их фрустрации в реальной жизни игроков, т.е. является игровым эскапизмом – уходом от реальности в игру [15 и др.]. При игровом эскапизме высок риск возникновения игровой зависимости в связи с тем, что графика игры создает точную копию реальности и может вызывать эффект слияния последней с игрой [21]. Человек выбирает игру как наиболее безопасный, в отличие от реальности, путь удовлетворения потребностей. Т.о., согласно взглядам ряда авторов, компьютерные игры могут вытеснять реальную жизнь в пользу игровых возможностей, а удовлетворение потребностей в игровом пространстве приводит к ухудшению реальных жизненных результатов и возникновению

игровых зависимостей [21 и др.]. В иных исследованиях также показано, что у игроков с невысокими реальными жизненными результатами (более низким социальным статусом, уровнем образования, самостоятельным доходом ниже прожиточного минимума, у холостых студентов и школьников, находящихся на иждивении родителей) игровые зависимости возникают чаще [3; 12].

Невысокие жизненные результаты в свою очередь могут вызывать состояние социальной фрустрированности игроков. Исследования транслируют противоречивые данные о связи социальной фрустрированности игроков в компьютерные игры со спецификой их игровой активности. По данным одних исследований игровая зависимость (выражающаяся в отсутствии контроля за временем игры) сопровождается выраженной социальной фрустрированностью игроков [25], по данным других исследований – отсутствие контроля за временем и формат игры не связаны с удовлетворенностью жизнью, социальным благополучием, качеством жизни игроков и переживанием чувства счастья [14].

Наряду с этим, результаты исследований показывают, что, с одной стороны, особенности игры могут способствовать формированию у игроков определенных личностных особенностей, а с другой – личностные особенности игроков обуславливают особенности их игровой активности. Игры с сюжетом о выживании вырабатывают стрессоустойчивость [22]; групповые и многопользовательские игры – развивают взаимность, сотрудничество, чувство поддержки и принятия [19]; возможности для конструирования аватаров – поддерживают самооценку и формируют идентичность [3; 17]. Наряду с этим, личностные черты являются предикторами меры вовлеченности игроков в игровую деятельность [1]: высокий нейротизм [5], трудности в регуляции эмоций [26], низкий уровень организации личности в целом [23] обуславливают развитие игровой зависимости, а развитые коммуникативные особенности игроков предотвращают ее развитие [8]; низкая экстраверсия, доброжелательность, добросовестность обуславливают большее времяпровождение за игрой [6].

Теоретические предпосылки исследования

1. Специфика игровой активности онлайн игроков задается мерой удовлетворенности в реальной жизни их потребностей – жизненных (развитие, творчество, достижение) или ситуативных (развлечение, сбросить напряжение, компенсировать).
2. Наличие игровой зависимости определяется не только по количеству времени, проведенного за игрой, но и по следующим показателям: слабой удовлетворенностью потребностей в реальной жизни при даже минимальных успехах в игре, высоким нейротизмом игроков, их низким социальным статусом и уровнем образования. Эти показатели одновременно являются косвенным доказательством проблем с социальной адаптивностью игроков, что вызывает необходимость возвращаться в игру для замещения реальной жизни.
3. Данные о влиянии социальной фрустрированности онлайн-игроков на специфику их игровой активности и варьируются от констатации факта возникновения игровой зависимости у высокофрустрированных игроков до полного опровержения связи социальной фрустрированности со спецификой игровой активности. Таким образом, социальная фрустрированность личности неоднозначно обуславливает особенности игровой активности игроков в компьютерные игры.
4. Особая роль в обуславливании игровой активности отводится нейротизму игроков, их самосознанию, коммуникативным особенностям и уровню организации личности в целом. Высокий нейротизм, неразвитые коммуникативные качества и низкая организация личности приводят к игровым зависимостям и свидетельствуют о внутренней конфликтности личности, которая влияет на игровую активность.

В последнее время все большую популярность приобретают игры «живого общения». По данным всероссийского центра общественного мнения 43% взрослого населения России, играющего в игры, предпочитают игру в формате личной встречи. Условия игры в таком формате существенно отличаются от условий игры в

компьютерные игры: игры живого общения являются частью пространства реальной жизни; в них отсутствует защитный барьер, обеспечивающий психологическую безопасность, и присутствует фактор социальной оценки. В связи с этим такие игры вряд ли могут служить средством компенсации и замещения нереализованных возможностей реальной жизни. Так, Bar A., Otterbring T. (2021) показали, что наиболее часто в настольные игры (разновидность игр живого общения) играют открытые, добросовестные с низким нейротизмом игроки, в то время, как игроки с высокой социальной желательностью, озабоченные отношением к себе других людей избегают подобных игр, т.к. в них можно выглядеть не в лучшем виде [4]. Таким образом, можно полагать, что игры живого общения выполняют иную роль в жизни взрослого населения, нежели компьютерные игры, в связи с чем становится актуальным изучение мотивов такой игровой активности в их обусловленности особенностями социальной адаптированности, фрустрированности и внутренней конфликтности личности.

Материалы и методы

Описание выборки. Исследование проводилось в период с января 2024 по июнь 2024 года. В исследовании приняли участие 64 жителя г.Ростова-на-Дону, которые являются членами игровых клубов живого общения. Основным критерием отбора участников исследования явилось их постоянное членство в игровом клубе в течение последних трех лет. Среди участников исследования было 39 мужчин и 25 женщин в возрасте от 18 до 47 лет.

Методы. Методами исследования выступили: *опрос* (анкета для изучения мотивов игровой деятельности, социально-демографических характеристик и специфики игровой активности игроков); *метод контент-анализа*; *тестирование* (опросник «Уровень социальной фрустрированности» Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. и Березин М.А.; опросник «Социально-психологической адаптации» (К.Роджерс, Р.Даймонд); опросник «Диагностика мотивационной структуры личности» (Мильман В.Э.); Тест по выявлению уровня

внутриличностной конфликтности» (Шипилов А.И.); *методы математической статистики* (биномиальный критерий, Критерии ранговый ДА Фридмана, W-критерий знаковых рангов Уилкоксона, коэффициент корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни).

Метод опроса (анкетирование) был применен для получения данных о демографических характеристиках респондентов, специфике и мотивах их игровой деятельности. Анкета включала вопросы, позволяющие установить: 1) пол, социальное положение (работающий, безработный) и семейное положение (брак, романтические отношения) респондентов путем выбора ими одного из предложенных вариантов; 2) особенности игровой активности респондентов – время игры (каждый день, несколько дней в неделю, несколько дней в месяц); формат игры (онлайн/ личная встреча); 3) мотивы игровой деятельности респондентов путем оценивания каждого из мотивов по шкале от 1 до 10, где 1 – не свойственно мне, 10 – мне максимально свойственно.

Для получения перечня мотивов игровой деятельности было проведено предварительное исследование, в ходе которого респонденты давали ответ на открытый вопрос «Почему и зачем, по Вашему мнению, взрослые люди играют в игры?». Все полученные ответы были подвержены процедуре контент-анализа. Далее осуществлялась кодировка ответов респондентов для составления словарей индикаторов соответствующей ключевой категории. Адекватность выбора индикаторов проверялась на основе экспертной оценки, составленной 3-мя психологами-экспертами (стаж работы не менее 3 лет). Эксперты оценивали по 10-и балльной шкале каждый из индикаторов с целью возможности его отнесения к соответствующей категории. На основании результатов экспертных оценок осуществлялась корректировка словарей индикаторов: исключались индикаторы, средние экспертные оценки которых были меньше 6 баллов. Далее вычислялась мера согласованности экспертных оценок по каждой из категорий на основе попарных коэффициентов ранговой корреляции Спирмена ($r > 0,7$; $p < 0,05$), установленных между значениями экспертных оценок области индикаторов той или иной

категории. В итоге принимались индикаторы, каждый из которых получил среднюю экспертную оценку, равной или превышающей 6 баллов, а коэффициенты корреляции, как мера согласованности экспертных оценок, были равны или более 0,7. За количественную единицу контент-анализа была принята относительная частота встречаемости категории. В результате контент-анализа были выделены категории, отражающие содержание мотивов игровой деятельности, которые вошли в анкету.

С помощью метода тестирования устанавливались особенности социальной фрустрированности респондентов, особенности их социально-психологической адаптированности, их жизненные мотивы и внутриличностная конфликтность.

Описательная статистика (биномиальный критерий m по Д.Оуэну) была применена для анализа распределения респондентов по социально-демографическим характеристикам и показателям специфики их игровой активности. Для установления ведущих мотивов игровой деятельности были применены непараметрические критерии Фридмана и Т-критерий Уилкоксона (для подтверждения доминирования). Критерий Манна-Уитни применялся для подтверждения наличия/отсутствия различий в выраженности мотивов у разных групп игроков, а коэффициент корреляции Спирмена - для изучения взаимосвязи между ведущими мотивами игровой деятельности и личностными особенностями игроков.

Результаты и обсуждение

Исследование показало, что игроки-мужчины и игроки-женщины различаются по демографическим характеристикам и особенностям их игровой активности (Таблица 1).

Так возраст женщин-игроков составил 18-28 лет, а мужчин-игроков – 20-47 лет. Игроки-женщины могут быть как работающими, так и безработными, но большинство из них не состоят в браке и предпочитают играть в игры в формате личной встречи несколько раз в неделю. Игроки-мужчины работают, имеют разный статус в отношениях, но играют каждый день в разных форматах.

Таблица 1.

**Социально-демографические характеристики респондентов
(биномиальный критерий m по Д.Оуэну)***

Пол/	Воз- раст	Занятость ($m_{\text{эмп}}$)	Семейное поло- жение ($m_{\text{эмп}}$)	Частота игры ($m_{\text{эмп}}$)	Формат игры ($m_{\text{эмп}}$)
Женщи- ны (25 чел.)**	18-28 лет	Безработ- ный – 12 Работаю- щий – 13	В романтических отношениях -19* Не в отношени- ях – 4 В браке – 2	Каждый день – 5 Несколько раз в неделю – 18 Несколько раз в месяц – 2	Онлайн – 6 Оф- флайн-19*
Мужчи- ны (39 чел.)***	20-47 лет	Безработ- ный – 12 Работаю- щий - 27*	В романтических отношениях -12 Не в отношени- ях – 21 В браке – 6	Каждый день – 27* Несколько дней в месяц – 4 Несколько дней в неделю – 8	Онлайн - 20 Оффлайн - 19

*Жирным курсивом выделены доминирующие показатели

** $m_{\text{крит}} = 18$ (по Д.Оуэну); *** $m_{\text{крит}} = 25$ (по Д.Оуэну)

Далее с помощью контент-анализа были установлены следующие мотивы игровой деятельности участников игр живого общения: Монетарный (игра как средство заработка), Протекционный (безопасная самореализация в игре); Новизны (новая деятельность в жизни); Сберегательный (минимальные пространственно-временные и финансовые вложения в досуг); Избегания (уход от проблем в реальности); Глорический (возможность проявить героизм, достичь успеха и славы); Ностальгический (игра как возврат в детство, приятные воспоминания); Экспансии общения (расширение социальных связей); Разрядки (игра как средство отреагирования негативных эмоций); Коммуникативный (общение с друзьями); Интеллектуальный (игра как возможность проявить и развить интеллект); Гедонистический (отдых, получение удовольствия от игры); Досуговой (занять чем-то свободное время). С помощью критериев Фридмана и Уилкоксона мы установили доминирующие мотивы игровой деятельности у игроков-мужчин и игроков-женщин (Таблица 2).

Ведущие мотивы которые, как оказалось, содержательно идентичны у обеих групп: «досуговой», «гедонистический», «интеллектуальный»; «коммуникативный» (Таблица 2).

Таблица 2.

Иерархия мотивов игровой деятельности у игроков-женщин
и игроков-мужчин

ИГРОКИ-ЖЕНЩИНЫ			ИГРОКИ-МУЖЧИНЫ		
Friedman ANOVA (N = 29) = 136,0811 p <0,0000		Wilcoxon Matched Pairs Test	Friedman ANOVA (N = 35) = 134,4538 p <0,0000		Wilcoxon Matched Pairs Test
Мотивы	Sum of Runks		Мотивы	Sum of Runks	
Монетарный	83,5	-	Монетарный	134,0	-
Протекционный	116,5		Сберегательный	165,5	
Новизны	160,0		Протекционный	168,5	
Сберегательный	167,5		Новизны	180,0	
Избегания	172,0		Ностальгический	219,0	
Глорический	174,0		Избегания	223,5	
Экспансии общения	195,0		Экспансии общения	232,5	
Ностальгический	196,5		Глорический	241,5	
Разрядки	227,5		Разрядки	262,0	
Коммуникативный	246,0		Коммуникативный	308,5	
Интеллектуальный	294,5		Досуговый	342,5	
Досуговый	302,5		Гедонистический	353,0	
Гедонистический	303,5		Интеллектуальный	354,5	
		T=44,5; p=0,0005			T=81,5; p=0,0011

Примечание: жирным курсивом выделены доминирующие показатели.

Для подтверждения полученных результатов мы провели оценку различий в выраженности данных мотивов между группой игроков-женщин и группой игроков-мужчин с помощью критерия Манна-Уитни, который подтвердил отсутствие межгрупповых различий в выраженности мотивов (Таблица 3).

Таблица 3.

Результаты сравнения выраженности ведущих мотивов
игровой деятельности между группами игроков-мужчин и игроков-женщин
(Mann–Whitney U – test)

Variables	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Valid N	Valid N
Коммуникативный мотив	1099,00	981,00	469,00	-0,519	0,603	35	29
Интеллектуальный мотив	1121,50	958,50	491,50	-0,215	0,829	35	29
Гедонистический мотив	1117,00	963,00	487,00	-0,276	0,782	35	29
Досуговый мотив	1046,00	1034,00	416,00	-1,234	0,217	35	29

Далее мы установили взаимосвязь между мотивами игровой деятельности и личностными особенностями у игроков-женщин и

игроков-мужчин. В качестве личностных особенностей выступили показатели социальной фрустрированности, социальной адаптированности, внутренней конфликтности и жизненных мотивов респондентов. Примечательно, что у игроков-мужчин не для всех игровых мотивов были установлены взаимосвязанные с ними личностные особенности.

Корреляционный анализ показал, что *коммуникативный мотив* игровой деятельности у игроков-женщин поддерживается жизненными мотивами «Социальный статус» ($R=0,385$, $p=0,039$) и «Общение» ($R=0,405$, $p=0,029$), а также низкой общей социальной фрустрированностью ($R=-0,367$, $p=0,049$), принятием других (социальная адаптация) ($R=0,492$, $p=0,006$) и высокой общей внутриличностной конфликтностью ($R=0,381$, $p=0,041$) (основной конфликт – конфликт долга ($R=0,373$, $p=0,046$)). У игроков-мужчин данный мотив поддерживается жизненными мотивами «Общая активность» ($R=0,380$, $p=0,024$), «Творческая активность» ($R=0,344$, $p=0,042$).

Гедонистический мотив игровой деятельности у игроков-женщин актуализируется при удовлетворенности жизненных мотивов «Поддержание жизнеобеспечения» ($R=-0,524$, $p=0,003$) и «Общая активность» ($R=-0,416$, $p=0,024$), низкой фрустрированности своим здоровьем, работоспособностью ($R=0,429$, $p=0,020$) и социально-экономическим положением ($R=0,420$, $p=0,023$), а у игроков-мужчин – поддерживается жизненным мотивом «Комфорт» ($R=0,437$, $p=0,008$) и общей низкой социальной фрустрированностью ($R=-0,350$, $p=0,038$) (особенно ближайшим окружением ($R=-0,337$, $p=0,047$), социально-экономическим положением ($R=-0,425$, $p=0,010$) и социальным статусом ($R=-0,342$, $p=0,044$)).

Интеллектуальный мотив игровой деятельности у игроков-женщин поддерживается низкой общей социальной фрустрированностью ($R=-0,374$, $p=0,045$) (особенно низкой фрустрированностью семейными отношениями ($R=0,443$, $p=0,015$) и ближайшим окружением ($R=-0,427$, $p=0,020$)).

Досуговый мотив игровой деятельности у игроков-женщин актуализируется при удовлетворенности жизненных мотивов «Жизнео-

беспечение» ($R=-0,446$, $p=0,015$) и «Общая активность» ($R=-0,368$, $p=0,048$) и поддерживается низкой общей социальной фрустрированностью разными жизненными сферами ($R=-0,403$, $p=0,030$).

Корреляционный анализ показал отсутствие статистически значимых взаимосвязей между личностными особенностями и мотивами игровой деятельности «Интеллектуальный» и «Досуговый» у игроков-мужчин.

Полученные данные позволяют говорить о том, что у мужчин-игроков в игры живого общения, по сравнению с игроками-женщинами, более устойчивый и длительный по времени интерес к любой игровой активности в целом, что соответствует результатам, полученным в иных исследованиях [6 и др.]. В нашем исследовании установлен достаточно широкий перечень мотивов участия взрослых людей в играх живого общения. Содержательно эти мотивы сходны с мотивами игры в компьютерные игры, представленные в работах Meriläinen M. и др., Gosztonyi M. [12; 20], однако ведущие мотивы у игроков в компьютерные игры и игры живого общения различаются. Наше исследование показало, что постоянные участники клуба игр живого общения играют ради общения и встреч с друзьями, получения удовольствия, умственной активности и избавления от скуки (занятие свободного времени), в то время, как постоянные игроки в компьютерные игры (согласно данным других исследований) играют ради достижений, творчества и развития навыков [12]. Как видно, игры живого общения больше связаны с удовлетворением ситуативных потребностей постоянных игроков, а компьютерные игры – с удовлетворением их индивидуальных потребностей роста и развития личности. Таким образом, игры живого общения не являются пространством для замещения нереализованных в реальной жизни возможностей, которым могут выступать компьютерные игры. Это обусловлено принципиально разной организацией игрового пространства: пространство компьютерных игр позволяет создать желаемые и безопасные для игрока условия удовлетворения его потребностей, в то время, как пространство игр живого общения имеет заданные и сходные с реальной жизнью ус-

ловия, что не позволяет компенсировать жизненные неудачи в игре, но позволяет воплощать в игре те же мотивы, которые реализуются в реальной жизни.

Именно это и показали результаты нашего исследования - участие в играх живого общения может обеспечивать как реализацию основного жизненного мотива, так и удовлетворение ситуативных потребностей игроков. Женщины, ориентированные в жизни на общение и социальный статус, рассматривают игры живого общения как место встречи с друзьями (*коммуникативный мотив игровой деятельности*), что соответствует их основным жизненным мотивам («социальный статус» и «общение»). Формат живого общения при желании позволяет продемонстрировать свой статус, а участие в таких играх является трендом, что само по себе статусно. При высокой жизненной активности и материальной обеспеченности женщины участвуют в играх живого общения ради отдыха, получения удовольствия (*гедонистический мотив игровой деятельности*) или ради занятия свободного времени (*досуговый мотив игровой деятельности*), т.е. игровая деятельность является для них средством удовлетворения ситуативных потребностей.

Высокая жизненная активность и продуктивность (жизненные мотивы «общая активность» и «творческая активность») у мужчин сопровождается участием в играх живого общения ради встреч с друзьями (*коммуникативный мотив игровой деятельности*), что не соотносится с их основными жизненными мотивами, но удовлетворяет ситуативно возникающую потребность в общении и поддержке дружеских связей. У мужчин, ориентированных в жизни на обеспечение комфорта (жизненный мотив «комфорт»), игра живого общения поддерживает их основной жизненный мотив – позволяет получить удовольствие и отдохнуть (*гедонистический мотив игровой деятельности*).

Особо интересными видятся полученные данные о том, что ведущие мотивы участия в играх живого общения сопровождаются низкой социальной фрустрированностью игроков независимо от их пола. Как было показано в других исследованиях, у участников

компьютерных игр ситуация несколько иная – высокая игровая мотивация обусловлена фрустрацией потребностей в реальной жизни, что приводит к замене реальности игрой [4; 25]. Таким образом, участники игр живого общения удовлетворены результатами собственной жизни в разных ее сферах, что еще раз подтверждает отсутствие потребности что-то компенсировать с помощью игры, как это характерно для компьютерных игр. Более того, участие в играх живого общения дает возможность игрокам продемонстрировать свой социальный статус, поэтому игроки с высоким социальным статусом предпочитают групповые игры [13].

Подавляющее большинство исследований посвящено изучению особенностей геймеров-мужчин. Нам же удалось изучить и женскую выборку участников игр живого общения и установить специфику личностной обусловленности их игровых мотивов. Согласно полученным данным, мотивация участия у мужчин в играх живого общения может поддерживаться особенностями их социальной фрустрированности, а у женщин – особенностями их фрустрированности, адаптированности и внутренней конфликтности. При этом прослеживается содержательная связь между особенностями этих измерений личности игроков и ведущим мотивом их игровой деятельности.

Так у женщин коммуникативный мотив участия в играх живого общения поддерживается, помимо жизненных мотивов «общение» и «статус», высокой потребностью в совместной деятельности и умением уважать других (хорошая адаптированность к другим) на фоне нравственного внутриличностного конфликта, отражающего необходимость следования этическим и нравственным нормам поведения вопреки своим желаниям, что соответствует общей направленности игроков на других людей. Гедонистический и досуговый мотивы у женщин, актуализирующиеся при реализованности жизненных мотивов «Поддержание жизнеобеспечения» и «Общая активность», поддерживаются общей низкой фрустрированностью, в том числе низкой фрустрированностью своим материально-экономическим положением и здоровьем, т.е. состоянием, связанным с реализованностью вышеуказанных жизненных мотивов.

Интеллектуальный мотив участия в играх живого общения у женщин актуализируется при устойчивом эмоциональном отношении к происходящей действительности (хорошая эмоциональная адаптированность к жизненным событиям) и низкой фрустрированности отношениями с близким окружением и семьей. Таким образом, интеллектуальный мотив участия в играх живого общения, предполагающих публичность и социальную оценку интеллектуальных результатов игроков, актуализируется у эмоционально устойчивых игроков-женщин, уверенных в поддержке близких.

У мужчин с особенностями социальной фрустрированности взаимосвязан только гедонистический мотив участия в играх живого общения, который актуализируется у игроков, удовлетворенных взаимоотношениями с ближайшим окружением, своим социально-экономическим положением и социальным статусом, что говорит о реализованности их основного жизненного мотива «комфорт», связанного с хорошим жизнеобеспечением, удобством, надежностью и удовольствием.

Таким образом, наше исследование показало, что мотивы участия в играх живого общения у женщин в большей мере, чем у мужчин, обусловлены их личностными особенностями.

Заключение

1. Участие взрослого населения в играх живого общения обусловлено следующими мотивами: монетарный, протекционный; новизны; сберегательный; избегания; глорический; ностальгический; экспансии общения; разрядки; коммуникативный; интеллектуальный; гедонистический; досуговый.
2. Ведущие мотивы участия в играх живого общения у игроков-мужчин и игроков-женщин идентичны – коммуникативный, интеллектуальный, гедонистический и досуговый. При этом их актуализация у игроков-мужчин и игроков-женщин по-разному обусловлена особенностями их жизненных мотивов, адаптированности, внутриличностной конфликтности и социальной фрустрированности.

3. Участие в играх живого общения и у игроков-мужчин, и у игроков-женщин может обеспечивать как реализацию основного жизненного мотива, так и удовлетворение ситуативных потребностей игроков. Коммуникативный мотив игры у женщин и гедонистический мотив у мужчин являются продолжением реализации их жизненных мотивов и, наоборот, коммуникативный мотив игры у мужчин, гедонистический и досуговый мотивы у женщин связаны с удовлетворением ситуативных потребностей. Интеллектуальный мотив у игроков обоего пола и досуговый мотив у мужчин не поддерживаются их жизненными мотивами.
4. Мотивация участия в играх живого общения у мужчин поддерживается только особенностями их социальной фрустрированности, а у женщин – особенностями их фрустрированности, адаптированности и внутренней конфликтности.
5. И у мужчин, и у женщин ведущие мотивы участия в играх живого общения сопровождаются низкой социальной фрустрированностью, т.е. удовлетворенностью игроков результатами своей жизни в разных её сферах. Т.о., игры живого общения не являются пространством для замещения нереализованных в реальной жизни возможностей, которым могут выступать компьютерные игры. Это обусловлено тем, что пространство игр живого общения имеет заданные и сходные с реальной жизнью условия, что не позволяет компенсировать жизненные неудачи в игре, но позволяет воплощать в игре те же мотивы, которые реализуются в реальной жизни.

Список литературы

1. Глинкина, Л. С., & Василенко, В. Е. (2023). Психологические предикторы разных типов вовлеченности в компьютерные игры в период ранней взрослости. *Консультативная психология и психотерапия*, 31(1), 107–126. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310105>
2. Каменская, В. Г., & Томанов, Л. В. (2022). Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков. *Экспериментальная психология*, 15(1), 139–159. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150109>

3. Кочетков, Н. В. (2020). Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов. *Социальная психология и общество*, 11(1), 27–54. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110103>
4. Bar, A., & Otterbring, T. (2021). The Role of Culture and Personality Traits in Board Game Habits and Attitudes: Cross-Cultural Comparison Between Denmark, Germany, and USA. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 61, 102506. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102506>
5. Braun, B., Stopfer, J. M., Müller, K. W., Beutel, M. E., & Egloff, B. (2016). Personality and Video Gaming: Comparing Regular Gamers, Non-Gamers, and Gaming Addicts and Differentiating Between Game Genres. *Computers in Human Behavior*, 55(Part A), 406–412. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.041>
6. de Hessel, L., Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Pontes, H., & Montag, C. (2021). The Associations Between Big Five Personality Traits, Gaming Motives, and Self-Reported Time Spent Gaming. *Personality and Individual Differences*, 171, 110483. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110483>
7. Demetrovics, Z., Urbán, R., Nagygyörgy, K., Fazekas, G., Griffiths, M. D., Paksi, B., . . . Kun, B. (2011). Why Do You Play? The Development of the Motives for Online Gaming Questionnaire (MOGQ). *Behavior Research Methods*, 43(3), 814–825. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0091-y>
8. Erdogan, O. (2023). The Mediator's Role of Communication Skills in the Effect of Social Skills on Digital Game Addiction. *Acta Psychologica*, 237, 103948. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103948>
9. Gabbiadini, A., Baldissarri, C., Durante, F., Valtorta, R. R., De Rosa, M., & Gallucci, M. (2020). Together Apart: The Mitigating Role of Digital Communication Technologies on Negative Affect During the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 554678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.554678>
10. Giardina, A., Di Blasi, M., Schimmenti, A., King, D. L., Starcevic, V., & Billieux, J. (2021). Online Gaming and Prolonged Self-Isolation: Evidence from Italian Gamers During the COVID-19 Outbreak. *Clinical Neuropsychiatry*, 18(1), 65–74. <https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20210106>

11. Gong, A.-D., & Huang, Y.-T. (2023). Finding Love in Online Games: Social Interaction, Parasocial Phenomenon, and In-Game Purchase Intention of Female Game Players. *Computers in Human Behavior*, 143, 107681. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107681>
12. Gosztonyi, M. (2023). Who Are the Gamers? Profiling Adult Gamers Using Machine Learning Approaches. *Telematics and Informatics Reports*, 11, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2023.100074>
13. Kim, S. Y., Huang-Isherwood, K. M., Zheng, W., & Williams, D. (2022). The Art of Being Together: How Group Play Can Increase Reciprocity, Social Capital, and Social Status in a Multiplayer Online Game. *Computers in Human Behavior*, 133, 107291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107291>
14. Larrieu, M., Billieux, J., & Décamps, G. (2022). Problematic Gaming and Quality of Life in Online Competitive Videogame Players: Identification of Motivational Profiles. *Addictive Behaviors*, 133, 107363. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107363>
15. Liao, G.-Y., Pham, T. L., Huang, H.-Y., Cheng, T. C. E., & Teng, C.-I. (2022). Real-World Demotivation as a Predictor of Continued Video Game Playing: A Study on Escapism, Anxiety and Lack of Intrinsic Motivation. *Electronic Commerce Research and Applications*, 53, 101147. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2022.101147>
16. Mancı, E., Güdücü, Ç., Günay, E., Güvendi, G., Campbell, M., & Bediz, C. Ş. (2024). The Relationship Between Esports Game Genres and Cognitive Performance: A Comparison Between First-Person Shooter Versus Multiplayer Online Battle Arena Games in Younger Adults. *Entertainment Computing*, 50, 100640. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100640>
17. Mancini, T., Imperato, C., & Sibilla, F. (2019). Does Avatar's Character and Emotional Bond Expose to Gaming Addiction? Two Studies on Virtual Self-Discrepancy, Avatar Identification and Gaming Addiction in Massively Multiplayer Online Role-Playing Game Players. *Computers in Human Behavior*, 92, 297–305. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.007>
18. Margolis, A. A., Gavrilova, E. V., Kuravsky, L. S., Shepeleva, E. A., Voitov, V. K., Ermakov, S. S., & Dumin, P. N. (2021). Measuring Higher-Order Cognitive Skills in Collective Interactions with Computer Game.

- Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 90–104. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170209>
19. Martončik, M., & Lokša, J. (2016). Do World of Warcraft (MMORPG) Players Experience Less Loneliness and Social Anxiety in Online World (Virtual Environment) Than in Real World (Offline)? *Computers in Human Behavior*, 56, 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.035>
 20. Meriläinen, M., Hietajärvi, L., Aurava, R., & Stenros, J. (2023). Games in Everyday Life: Profiles of Adolescent Digital Gaming Motives and Well-Being Outcomes. *Telematics and Informatics Reports*, 12, 100104. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2023.100104>
 21. Montag, C., Schivinski, B., Kannen, C., & Pontes, H. M. (2022). Investigating Gaming Disorder and Individual Differences in Gaming Motives Among Professional and Non-Professional Gamers: An Empirical Study. *Addictive Behaviors*, 134, 107416. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107416>
 22. Ortiz de Gortari, A. B. (2023). Coping with COVID-19 Pandemic Stressors: Comparisons Between Non-Players and Players, and Levels of Game Transfer Phenomena. *Entertainment Computing*, 44, 100530. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2022.100530>
 23. Sibilla, F., Imperato, C., Mancini, T., & Musetti, A. (2022). The Association Between Level of Personality Organization and Problematic Gaming: Anxiety, Depression, and Motivations for Playing as Mediators. *Addictive Behaviors*, 132, 107368. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107368>
 24. Tsai, C.-C., Chen, P.-Y., Tsai, M.-Y., Wu, C.-S., & Chen, M.-F. (2024). The Effect of a Bone-Preserving Board Game Program on Knowledge, Attitudes and Preventive Behaviors of Osteoporosis in Older Adults. *Geriatric Nursing*, 56, 212–217. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2024.02.007>
 25. Vuorinen, L., Savolainen, L., Hagfors, H., & Oksanen, A. (2022). Basic Psychological Needs in Gambling and Gaming Problems. *Addictive Behaviors Reports*, 16, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2022.100445>
 26. Zhou, Y., Lv, X., Wang, L., Li, J., & Gao, X. (2023). What Increases the Risk of Gamers Being Addicted? An Integrated Network Model of Personality–Emotion–Motivation of Gaming Disorder. *Computers in Human Behavior*, 141, 107647. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107647>

References

1. Glinkina, L. S., & Vasilenko, V. E. (2023). Psychological predictors of different types of involvement in video games during early adulthood. *Consulting Psychology and Psychotherapy*, 31(1), 107–126. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310105>
2. Kamenskaya, V. G., & Tomanov, L. V. (2022). Digital technologies and their impact on social and psychological characteristics of children and adolescents. *Experimental Psychology*, 15(1), 139–159. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150109>
3. Kochetkov, N. V. (2020). Internet addiction and dependence on computer games in the works of Russian psychologists. *Social Psychology and Society*, 11(1), 27–54. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110103>
4. Bar, A., & Otterbring, T. (2021). The Role of Culture and Personality Traits in Board Game Habits and Attitudes: Cross-Cultural Comparison Between Denmark, Germany, and USA. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 61, 102506. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102506>
5. Braun, B., Stopfer, J. M., Müller, K. W., Beutel, M. E., & Egloff, B. (2016). Personality and Video Gaming: Comparing Regular Gamers, Non-Gamers, and Gaming Addicts and Differentiating Between Game Genres. *Computers in Human Behavior*, 55(Part A), 406–412. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.041>
6. de Hesselde, L., Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Pontes, H., & Montag, C. (2021). The Associations Between Big Five Personality Traits, Gaming Motives, and Self-Reported Time Spent Gaming. *Personality and Individual Differences*, 171, 110483. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110483>
7. Demetrovics, Z., Urbán, R., Nagygyörgy, K., Fazekas, G., Griffiths, M. D., Paksi, B., . . . Kun, B. (2011). Why Do You Play? The Development of the Motives for Online Gaming Questionnaire (MOGQ). *Behavior Research Methods*, 43(3), 814–825. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0091-y>
8. Erdogan, O. (2023). The Mediator's Role of Communication Skills in the Effect of Social Skills on Digital Game Addiction. *Acta Psychologica*, 237, 103948. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103948>

9. Gabbiadini, A., Baldissarri, C., Durante, F., Valtorta, R. R., De Rosa, M., & Gallucci, M. (2020). Together Apart: The Mitigating Role of Digital Communication Technologies on Negative Affect During the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology, 11*, 554678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.554678>
10. Giardina, A., Di Blasi, M., Schimmenti, A., King, D. L., Starcevic, V., & Billieux, J. (2021). Online Gaming and Prolonged Self-Isolation: Evidence from Italian Gamers During the COVID-19 Outbreak. *Clinical Neuropsychiatry, 18*(1), 65–74. <https://doi.org/10.36131/cnfloriteditore20210106>
11. Gong, A.-D., & Huang, Y.-T. (2023). Finding Love in Online Games: Social Interaction, Parasocial Phenomenon, and In-Game Purchase Intention of Female Game Players. *Computers in Human Behavior, 143*, 107681. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107681>
12. Gosztonyi, M. (2023). Who Are the Gamers? Profiling Adult Gamers Using Machine Learning Approaches. *Telematics and Informatics Reports, 11*, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2023.100074>
13. Kim, S. Y., Huang-Isherwood, K. M., Zheng, W., & Williams, D. (2022). The Art of Being Together: How Group Play Can Increase Reciprocity, Social Capital, and Social Status in a Multiplayer Online Game. *Computers in Human Behavior, 133*, 107291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107291>
14. Larrieu, M., Billieux, J., & Décamps, G. (2022). Problematic Gaming and Quality of Life in Online Competitive Videogame Players: Identification of Motivational Profiles. *Addictive Behaviors, 133*, 107363. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107363>
15. Liao, G.-Y., Pham, T. L., Huang, H.-Y., Cheng, T. C. E., & Teng, C.-I. (2022). Real-World Demotivation as a Predictor of Continued Video Game Playing: A Study on Escapism, Anxiety and Lack of Intrinsic Motivation. *Electronic Commerce Research and Applications, 53*, 101147. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2022.101147>
16. Mancì, E., Güdücü, Ç., Günay, E., Güvendi, G., Campbell, M., & Bediz, C. Ş. (2024). The Relationship Between Esports Game Genres and Cognitive Performance: A Comparison Between First-Person Shooter Versus

- Multiplayer Online Battle Arena Games in Younger Adults. *Entertainment Computing*, 50, 100640. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100640>
17. Mancini, T., Imperato, C., & Sibilla, F. (2019). Does Avatar's Character and Emotional Bond Expose to Gaming Addiction? Two Studies on Virtual Self-Discrepancy, Avatar Identification and Gaming Addiction in Massively Multiplayer Online Role-Playing Game Players. *Computers in Human Behavior*, 92, 297–305. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.007>
18. Margolis, A. A., Gavrilova, E. V., Kuravsky, L. S., Shepeleva, E. A., Voitov, V. K., Ermakov, S. S., & Dumin, P. N. (2021). Measuring Higher-Order Cognitive Skills in Collective Interactions with Computer Game. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 90–104. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170209>
19. Martončik, M., & Lokša, J. (2016). Do World of Warcraft (MMORPG) Players Experience Less Loneliness and Social Anxiety in Online World (Virtual Environment) Than in Real World (Offline)?. *Computers in Human Behavior*, 56, 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.035>
20. Meriläinen, M., Hietajärvi, L., Aurava, R., & Stenros, J. (2023). Games in Everyday Life: Profiles of Adolescent Digital Gaming Motives and Well-Being Outcomes. *Telematics and Informatics Reports*, 12, 100104. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2023.100104>
21. Montag, C., Schivinski, B., Kannen, C., & Pontes, H. M. (2022). Investigating Gaming Disorder and Individual Differences in Gaming Motives Among Professional and Non-Professional Gamers: An Empirical Study. *Addictive Behaviors*, 134, 107416. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107416>
22. Ortiz de Gortari, A. B. (2023). Coping with COVID-19 Pandemic Stressors: Comparisons Between Non-Players and Players, and Levels of Game Transfer Phenomena. *Entertainment Computing*, 44, 100530. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2022.100530>
23. Sibilla, F., Imperato, C., Mancini, T., & Musetti, A. (2022). The Association Between Level of Personality Organization and Problematic Gaming: Anxiety, Depression, and Motivations for Playing as Mediators. *Addictive Behaviors*, 132, 107368. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107368>
24. Tsai, C.-C., Chen, P.-Y., Tsai, M.-Y., Wu, C.-S., & Chen, M.-F. (2024). The Effect of a Bone-Preserving Board Game Program on Knowledge, Atti-

- tudes and Preventive Behaviors of Osteoporosis in Older Adults. *Geriatric Nursing*, 56, 212–217. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2024.02.007>
25. Vuorinen, L., Savolainen, L., Hagfors, H., & Oksanen, A. (2022). Basic Psychological Needs in Gambling and Gaming Problems. *Addictive Behaviors Reports*, 16, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2022.100445>
26. Zhou, Y., Lv, X., Wang, L., Li, J., & Gao, X. (2023). What Increases the Risk of Gamers Being Addicted? An Integrated Network Model of Personality–Emotion–Motivation of Gaming Disorder. *Computers in Human Behavior*, 141, 107647. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107647>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Джанерьян Светлана Тиграновна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и консультативной психологии Академии психологии и педагогики Южный федеральный университет
ул. Большая Садовая 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Российская Федерация
swetdjan@sfedu.ru

Гвоздева Дарья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, зав.кафедрой психологии личности и консультативной психологии Академии психологии и педагогики Южный федеральный университет
ул. Большая Садовая 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Российская Федерация
gvozdeva@sfedu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana T. Dzhaneryan, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Personality Psychology and Counseling Psychology at the Academy of Psychology and Pedagogy Southern Federal University
105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

swetdjan@sfedu.ru

SPIN-code: 4148-1981

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1743-5751>

ResearcherID: Q-9452-2016

Scopus Author ID: 56027696500

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Svetlana-Dzhaneryan-2>

Darya I. Gvozdeva, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Personality Psychology and Counseling Psychology at the Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University
105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

gvozdeva@sfedu.ru

SPIN-code: 6196-0496

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3577-7760>

ResearcherID: AIF-3727-2022

Scopus Author ID: 56027652300

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Darya-Gvozdeva-2>

Поступила 20.01.2025

После рецензирования 24.02.2025

Принята 26.02.2025

Received 20.01.2025

Revised 24.02.2025

Accepted 26.02.2025



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ У СПОРТСМЕНОВ ПРОСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

М.С. Белов, П.А. Кисляков, Н.А. Цветкова

Аннотация

Обоснование. В связи с возрастанием социальной и политической роли современного спорта, а также проявления всех очевидных проблем и противоречий негативной моральной окраски, многочисленных случаев неспортивного поведения и скандалов, назрела острая необходимость в психолого-педагогическом сопровождении, направленном на формирование систематизированных знаний о социально-психологических особенностях и закономерностях развития и поведения спортсменов.

Цель исследования – разработка и научно-методическое обоснование психолого-педагогической программы развития у спортсменов просоциальной направленности.

Методы исследования. Основными методами исследования стали: изучение литературных источников; анализ и синтез, проектирование. Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции просоциального поведения, концепция гуманизации современного спорта, философские, аксиологические, культурологические, социально-психологические аспекты спорта и спортивной деятельности.

Результаты. Разработанная программа направлена на личностное развитие спортсменов, способствующее формированию просоциального поведения и моральных норм в спорте. Содержание программы построено с позиций социально-психологических теорий, основано на принципах спортивной этики, включает в себя основы психологии

социального развития и коммуникативной культуры, а также способствует профилактике агрессивного поведения спортсменов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая программа; просоциальная направленность; ценности спорта; психология спорта; социально-психологический тренинг; спортивное поведение; честная игра

Для цитирования. Белов, М. С., Кисляков, П. А., & Цветкова, Н. А. (2025). Психолого-педагогическая программа развития у спортсменов просоциальной направленности. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 493–510. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-777>

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL ATHLETES

M.S. Belov, P.A. Kislyakov, N.A. Tsvetkova

Abstract

Background. Due to the increasing social and political role of modern sports, as well as the manifestation of all the obvious problems and contradictions of negative moral coloring, numerous cases of non-sporting behavior and scandals, there is an urgent need for psychological and pedagogical support aimed at the formation of systematic knowledge about socio-psychological characteristics and the irregularities of the development and behavior of athletes.

The **purpose** of the study is to develop and scientifically and methodologically substantiate a psychological and pedagogical development program for athletes of a pro-social orientation.

Research methods. The main research methods were: the study of literary sources; analysis and synthesis, design. The theoretical and methodological basis of the study was the concepts of prosocial behavior, the concept of humanization of modern sports, philosophical, axiological, cultural, socio-psychological aspects of sports and sports activities.

Results. The developed program is aimed at the personal development of athletes, contributing to the formation of prosocial behavior and moral norms in sports. The content of the program is based on the positions of socio-psychological theories, is based on the principles of controversial ethics, includes the basics of psychology of social development and communicative culture, and also contributes to the prevention of aggressive behavior of athletes.

Keywords: psychological and pedagogical program; prosocial orientation; sports news; sports psychology; socio-psychological training; sports behavior; fair play

For citation. Belov, M. S., Kislyakov, P. A., & Tsvetkova, N. A. (2025). Psychological and pedagogical program for the development of prosocial athletes. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 493–510. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-777>

Введение

Спортивное поведение отличается специфичностью, как в периоды состязаний, так и в повседневной жизни. В процессе спортивной деятельности происходит активное усвоение индивидом социально значимых ценностей и норм, формируются представления о системе межчеловеческих отношений, об общественной жизни и мире в целом.

Просоциальная направленность понимается как совокупность содержательных и динамических характеристик личности, определяющих склонность к оказанию помощи окружающим и готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом. Просоциальное поведение определяется в контексте многочисленных научных исследований, как действия, призванные помочь или принести пользу другому человеку, в то время как антисоциальное поведение – это действия, не соответствующие нормам и правилам, направленные на причинение вреда другому человеку [2; 7; 15; 16; 18 и др.]. Просоциальное поведение формируется в детском возрасте и продолжает развиваться в юношеском и среднем возрасте. Поэтому перед различными социальными институтами (в т.ч. спортом) стоит задача

формирования просоциальной направленности личности, включая формирование поведения, ориентированного на благо общества, помогающего поведения, формирование способностей противостоять социальным и психологическим угрозам.

За рубежом широкую популярность приобретают учебные программы в области физического воспитания и спорта с использованием модели «Обучение личной и социальной ответственности» (TPSR), разработанной Д. Хеллисом [13]. Данная модель, включает пять уровней ответственности, которые должны освоить ученики, чтобы стать компетентными взрослыми: уважение к правам и чувствам других, участие и сотрудничество, самонаправленность, помощь другим и лидерство, передача (демонстрация) ответственности за пределы класса. Такие модели внедряются на занятиях по физической культуре и спорту уже в начальной школе. Их обзор, эффективность, сильные и слабые стороны, трудности и аспекты применения обоснованы рядом научных исследований [12; 13; 14; 17; 19; 21]

Сотрудники Центра NFF по развитию молодёжи с помощью спорта (Спрингфилд Колледж) исследуют факторы и предпосылки для разработки спортивных программ, способствующих психо-социальному развитию, которые заключаются в единстве развития жизненных и спортивных навыков [20].

Camiré M., Rathwell S., Turgeon S. и Kendellen K. обращают внимание на необходимость просоциальной подготовки тренера и представляют результаты оценки реализации пилотной программы «Тренерство для жизненных навыков», разработанной для специалистов в области школьного спорта [10]. Они экспериментально доказали взаимосвязь между и взаимоотношениями тренер – спортсмен и обучением жизненным навыкам канадских школьников в процессе занятий спортом [10].

В России программы спортивной подготовки реализуются в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и направлены на решение различных задач, в том числе формирование мотивации к регулярным занятиям в области физической культуры и спорта, воспитание морально-волевых качеств,

общекультурных ценностей и привитие патриотизма. Практически во всех типовых программах спортивной подготовки имеются разделы по теоретической, физической тактической и технической подготовке спортсменов, включая также аспекты психологической подготовки, воспитания личности и антидопинговых мероприятий [1]. Вместе с этим, на наш взгляд, в подобных программах уделяется недостаточное внимание развитию просоциальной направленности спортсменов и формированию жизненных качеств личности.

В некоторых спортивных школах существуют примеры образовательных проектов, направленных на разъяснение и пропаганду гуманистических и нравственных ценностей спорта среди молодежи, выраженных в идеях честной и справедливой игры, а также в формировании таких нравственных качеств у спортсменов, как честность и благородство, скромность, помощь слабым и уважение к побежденным. Одним из таких является проект «Фейер Плей – Спорт – Образование», реализуемый в училище Олимпийского резерва № 1 города Екатеринбурга [5].

Российским антидопинговым агентством реализуется ряд программ и курсов по этике и антидопингу в соответствии с требованиями Международного стандарта по образованию. Данные программы предназначены для широкой аудитории, всех субъектов спортивной деятельности, включая тренеров, родителей, врачей, спортсменов и других специалистов. Материалы программ основаны на идеях и ценностях честного и чистого спорта, здорового образа жизни и подчеркивают важность антидопингового образования в жизни современного спортсмена [8].

Проведенный обзор научной литературы акцентирует внимание на дополнительном изучении проблемы развития у спортсменов благородства, честной игры и помогающего (просоциального) поведения. Социально-психологическое (индивидуальное и групповое) развитие спортсменов должно являться важнейшим направлением профессиональной и спортивной подготовки, а также психологического сопровождения. На фоне продолжающихся случаев неспортивного поведения и скандалов в спортивном обществе, возрастает значимость разра-

ботки программы личностного развития и системной работы тренера по актуализации ценностно-мотивационной сферы спортсменов.

Цель исследования – разработка и научно-методическое обоснование психолого-педагогической программы развития просоциальной направленности у спортсменов.

Основными задачами программы являются:

- 1) создание психолого-педагогических условий и методического сопровождения для самоактуализации внутренних ресурсов и целенаправленного развития жизненно важных личностных качеств у спортсменов;
- 2) формирования знаний, умений, навыков просоциального поведения спортсменов и регуляции эмоциональных состояний с целью профилактики агрессивности у спортсменов;
- 3) психолого-педагогическая поддержка спортсменов, расширение их социального опыта, включая демонстрацию моральных норм в спорте, принципов спортивной этики, гражданского и просоциального поведения.

Методика и методология исследования

Теоретико-методологическую основу программы составили концепции просоциального поведения, психология и аксиология спорта, концепция гуманизации современного спорта, а также идеи многоаспектности и системности социального развития и личностной зрелости человека, философские, аксиологические, культурологические, социально-психологические аспекты спорта и спортивной деятельности. При разработке программы также использовались общенаучные методы (анализ, обобщение, систематизация и анкетирование), методы игрового моделирования (инсценировка), социодраммы, групповых дискуссий и фокус-группы, анализа конкретных ситуаций (кейс-стади) и решения моральных дилемм.

Программа построена на таких ключевых принципах спортивной этики и честной игры, как:

- честность (тренеры и спортсмены должны действовать честно, не прибегая к обману или мошенничеству для достижения победы);

- целостность (поддержание высоких моральных стандартов, отказ от допинга, мошенничества и любых других неэтичных практик);
- уважение (проявление уважения ко всем субъектам спортивной деятельности – соперникам, судьям, тренерам и болельщикам, следование правилам и признание достижений других);
- ответственность (тренеры и спортсмены должны осознавать последствия своих действий и их влияние на репутацию спорта и его ценности, а также служить примером для других);
- гуманность и просоциальность (доброе и внимательное отношение к окружающим, сострадание, взаимопомощь и взаимовыручка).

Данные принципы поддерживают мораль спорта и способствуют процессу просоциального развития личности, а также созданию равных и справедливых условий для всех участников спортивной деятельности.

Разработанная программа основана на фундаментальных положениях социальной психологии, психологии личности и психологии спорта. В результате её освоения слушатели должны знать методологические принципы, основные понятия и определения, а также критерии и показатели просоциального развития спортсмена, уметь подбирать и использовать методы социально-психологического сопровождения, результаты психодиагностики спортсменов в практической деятельности, владеть навыками комплексного анализа социально-психологических процессов в спортивной команде, а также навыками социально-психологического сопровождения спортсменов и спортивных команд во время тренировочного и соревновательного процесса.

Результаты и обсуждение

Программа рассчитана на 54 часа и состоит из двух основных разделов – теоретического и практического. Теоретический раздел включает четыре тематических цикла лекционных занятий (26 часов), которые направлены на формирование знаний по социальной психологии спорта.

Первый цикл рассматривает спорт как социальный институт (темы «Спорт как феномен культуры и общественной жизни», «Социальные нормы в спорте. Психология спортивной этики», «Социальное развитие и воспитание в спорте: роль тренера» и «Спорт как средство ресоциализации»).

Второй цикл посвящен психологии социального развития (темы «Ценности и мотивация в спорте», «Моральное развитие спортсмена» и «Коммуникативные навыки спортсмена»).

Третий цикл изучает просоциальное и асоциальное поведение спортсменов (темы «Просоциальное поведение в спорте», «Агрессия в спорте», «Неспортивное поведение и допинг в спорте»).

Четвертый цикл содержит теоритический материал по психологии спортивной команды (темы «Адаптация, взаимодействие, взаимоотношения в спортивной команде, сборной», «Лидерство в спортивной команде, сборной», «Психологический климат, сплоченность и конфликты в спортивной команде»).

Практический раздел включает социально-психологическую диагностику спортсменов (8 часов) и социально-психологический тренинг просоциальной направленности и профилактики агрессивного поведения спортсменов (20 часов).

Содержание социально-психологического тренинга состоит из пятидневного цикла по 3-4 часа в день с перерывом 10-15 минут через каждый час занятий (день первый «Эмпатия и доверие в спорте», день второй «Единая команда и спортивное братство», день третий «Снятие стресса и профилактика агрессивного поведения в спорте», день четвертый «Моральные дилеммы и ценности в спорте», день пятый «Киноклуб #Преспорт»). Групповые практические занятия и упражнения тренинга направлены на обучение приемам сближения, доверия, эмпатии, навыкам межличностного взаимодействия, навыкам ориентации и действия в сложных, эмоционально насыщенных и конфликтных ситуациях, а также актуализацию ценностей честной игры, просоциального развития и морального мышления. Они способствуют развитию внутреннего мира спортсменов, помогают спортсменам осмыслить проблему морального развития и спортив-

ной этики, проблему просоциального и неспортивного поведения в спорте. Основная работа тренера (психолога, педагога) в практикуме заключается в активной пропаганде и демонстрации просоциального поведения средствами психологических упражнений, кейсов, совместного просмотра спортивных фильмов, с последующим обсуждением и разбором проблемных ситуаций.

Социально-психологический тренинг просоциальной направленности и профилактики агрессивного поведения спортсменов был апробирован на учебно-тренировочных сборах со спортивными командами Ивановского государственного энергетического университета имени В.И. Ленина (ИГЭУ) в августе 2024 года. Участие в тренинге приняла группа из 10 спортсменов командных и индивидуальных видов спорта (шахматы, волейбол, баскетбол, легкая атлетика, настольный теннис и др.).

Практическим групповым занятиям предшествовала социально-психологическая диагностика спортсменов по следующим методикам: измерение ценностей «Духа спорта» (SOS – Spirit of Sports) (J. Mazanov, T. Huybers, J. Connor, 2019; русскоязычная адаптация К.А. Бочавер, 2021) [3] и Шкала просоциального и антисоциального поведения в спорте (PABSS – Prosocial and Antisocial Behavior in Sports Scale) (M. Kavussanu, I. D. Boardley, 2009; русскоязычная адаптация П.А. Кисляков, М.С. Белов, 2020) [6].

Диагностика позволила выявить высокую значимость для спортсменов таких ценностей, как здоровье, честная игра, уважение к спортивной этике, соблюдение спортивных правил, работа в команде, проявление смелости, чувства общности и солидарности к другим. Вместе с тем по шкале просоциального и асоциального поведения в спорте были выявлены настораживающие факторы, присущие хоть однажды, почти каждому из спортсменов. Например, участники тренинга не исключили полностью в своей спортивной практике критику товарищей по команде и показывали своё разочарование в их плохой игре, изредка использовали умышленный грубый приём (фол), намеренно отвлекали или пытались разозлить соперника. Это в очередной раз подтверждает актуальность практических занятий

и обучающей программы развития просоциальной направленности у спортсменов в целом.

Каждый день социально-психологического тренинга включал этап рефлексии, в ходе которого спортсмены анализировали результаты своей деятельности. Они делились впечатлением о проделанных упражнениях, рассказывая о том, какие чувства испытывали, что у них получалось лучше всего и с какими трудностями они столкнулись. В ходе совместного обсуждения проблем спортсмены предлагали возможные пути их решения. Затем происходила оценка участия в тренинге в целом и навыков, которые были получены. Благодаря рефлексии у студентов сформировалась адекватная самооценка, умения корректировать свою деятельность в соответствии с поставленными задачами, а также способность чётко формулировать, что удалось сделать, что не удалось, и что необходимо принять для достижения наилучшего результата.

К внешним факторам успешной реализации программы и эффективного процесса её освоения можно отнести личностные качества спортсмена, тренерский стиль, морально-этическую среду в группе, команде и семье. Тренеры выступают не только как наставники и педагоги, но и как основные моральные ориентиры для своих подопечных, являясь для них моделью подражания и положительным примером. Содержание воспитательной работы тренера при этом отражает направленность на трансляцию гуманистических ценностей, тренировку ментальных навыков, морально-нравственные ориентиры и верность олимпийским и общечеловеческим принципам [4]. Морально-этическая среда в спортивной команде и в семье, также играет первостепенную роль в формировании моральных устоев спортсмена, задавая основу для развития благородства и честной игры. Семья является первой и наиболее влиятельной институцией в жизни ребенка, формирующей его организованность, упорство, смелость, честность и другие важные качества. Родители как первые учителя оказывают наибольшее влияние на формирование моральных принципов и ценностей, которые значительно влияют на поведение и отношение детей в дальнейшей жизни. Поддержка и

одобрение со стороны товарищей по команде могут также мотивировать спортсменов придерживаться принципов честной игры. Примеры поведения и отношения к соревнованиям, демонстрируемые друзьями, служат моделями для подражания. Необходимо создавать социальное окружение, основанное на уважении к соперникам, признании их достижений, взаимовыручке и соблюдении спортивных правил. Суть подготовки спортсменов состоит не только в том, чтобы достигать тактического, технического и физического мастерства, но и в том, чтобы выступать примером правильного, нравственного и успешного жизненного пути [3].

Для углубленного изучения проблемы и лучшего усвоения программы развития просоциальной направленности у спортсменов нами разработано и опубликовано учебное пособие «Социальная психология спорта» [9].

Заключение

Просоциальная направленность спортсменов во многом зависит от их социального и профессионального окружения, а также внешних и внутренних психолого-педагогических условий спортивной деятельности. Успешность её развития в значительной степени определяется личностью самих спортсменов, их ценностными ориентациями, жизненными планами, мотивационными установками и потребностями. Основой для успешного развития эмпатии и стремления к помогающему поведению служит высокий уровень сформированности у спортсменов морально-нравственных ценностей в духе олимпизма и честной игры.

Положительным результатом реализации программы является личностное и моральное развитие спортсменов, выработка их психического равновесия, осознания важности сочувствия, сопереживания и доверия, актуализация ценностей честной игры, взаимовыручки и единства команды, приобретение навыков неконфликтного межличностного взаимодействия, умения вести диалог и действовать в сложных, эмоционально насыщенных ситуациях, осуществление систематического контроля своего морально-психологического состоя-

ния. Таким образом, просоциальная направленность у спортсменов рассматривается как одна из ключевых составляющих их социально-го развития и воспитания в духе честной игры и патриотизма. Представленная программа апробирована и рекомендована к реализации при планировании учебно-тренировочного процесса спортсменов, а также в системе образования и курсов повышения квалификации.

Информация о спонсорстве. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00190, <https://rscf.ru/project/23-28-00190/>, РГСУ

Список литературы

1. Барчукова, Г. В., & Ивашин, А. А. (2021). *Типовая программа спортивной подготовки по виду спорта «Бадминтон» (этап начальной подготовки): Методическое пособие*. Москва: РУС «ГЦОЛИФК». 164 с.
2. Белов, М. С., Кисляков, П. А., & Силаева, О. А. (2023). Исследование моральных и просоциальных норм в спорте. *Теория и практика физической культуры*, (7), 108–110.
3. Бочавер, К. А., Бондарев, Д. В., & Довжик, Л. М. (2023). *Психологическая диагностика в спорте*. Москва: Спорт. 232 с.
4. Бочавер, К. А., & Довжик, Л. М. (2021). Тренер как воспитатель и наставник: профессиональные позиции высококвалифицированных специалистов. В сборнике: *Психология спорта: наука и практика* (с. 23–32). Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа».
5. Дебелова, Л. И., & Шульц, О. В. (2016). Честная игра – путь к победе. *Наука и образование: новое время*, (2), 329–333.
6. Кисляков, П. А., Белов, М. С., Шмелева, Е. А., & Корнев, А. В. (2020). Психологическая оценка социального поведения в спорте. *Теория и практика физической культуры*, (8), 82–85.
7. Ланцова, С. В., & Шмелева, Е. А. (2023). Предикторы оффлайн просоциального поведения подростков. *Научный поиск: личность, образование, культура*, (2), 33–39. <https://doi.org/10.54348/SciS.2023.2.7>

8. Русада. Образовательные программы: официальный сайт российского антидопингового агентства. Получено с <https://www.rusada.ru/education/educational-programs> (дата обращения: 25.11.2024).
9. Кисляков, П. А., Белов, М. С., Силаева, О. А., & Савченко, Д. В. (2024). *Социальная психология спорта: учебное пособие*. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр». 180 с. <https://doi.org/10.12731/978-5-907608-40-5>
10. Camiré, M., Rathwell, S., Turgeon, S., & Kendellen, K. (2019). Coach-athlete relationships, basic psychological needs satisfaction and thwarting, and the teaching of life skills in Canadian high school sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14, 591–606. <https://doi.org/10.1177/1747954119869542>
11. Chen, Z., Wang, D., Wang, K., Ronkainen, N., & Huang, T. (2016). Effects of coaching style on prosocial and antisocial behavior among Chinese athletes. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(11), 1889–1900. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.11.1889>
12. Hanna-Mari, T., Wright, P. M., Hassandra, M., Hagger, M. S., Hankonen, N., Hirvensalo, M., et al. (2019). Training Programme for Novice Physical Activity Instructors Using Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Model: A Programme Development and Protocol. *International Journal of Sport Exercise Psychology*, 19(2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1661268>
13. Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics. 224 p. <https://doi.org/10.5040/9781718208919>
14. Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*, 54, 292–307. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491780>
15. Hodge, K., & Lonsdale, C. (2011). Prosocial and Antisocial Behavior in Sport: The Role of Coaching Style, Autonomous vs Controlled Motivation, and Moral Disengagement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(4), 527–547. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.4.527>
16. Kavussanu, M., & Boardley, I. D. (2009). The Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(1), 97–117. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.1.97>

17. Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., & Marín-Suelves, D. (2011). Strengths, Difficulties and Improvable Aspects in the Application of a Personal and Social Responsibility Programme in Physical Education: An Evaluation Based on the Perceptions of Its Implementers. *Culture & Education*, 23, 445–461. <https://doi.org/10.1174/113564011797330324>
18. Manesi, Z., van Doesum, N. J., & van Lange, P. A. M. (2017). Prosocial Behavior. В сборнике: *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (с. 1–4). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1894-1
19. Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., & Ming-Yao, C. (2019). Applying the Personal and Social Responsibility Model-Based Program: Differences According to Gender Between Basic Psychological Needs, Motivation, Life and Intention to Be Physically Active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2326. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132326>
20. Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development. *Sport Psychologist*, 19, 63–80. <https://doi.org/10.1123/tsp.19.1.63>
21. Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching Personal and Social Responsibility Model-Based Programmes in Physical Education: A Systematic Review. *European Physical Education Review*, 24, 56–75. <https://doi.org/10.1177/1356336X16664749>

References

1. Barchukova, G. V., & Ivashin, A. A. (2021). Typical sports training program in badminton (initial training stage): Methodical manual. Moscow: Rus «GCLOLIKF». 164 p.
2. Belov, M. S., Kislyakov, P. A., & Silayeva, O. A. (2023). Investigation of moral and prosocial norms in sports. *Theory and Practice of Physical Culture*, (7), 108–110.
3. Bochaver, K. A., Bondarev, D. V., & Dovzhik, L. M. (2023). Psychological diagnosis in sports. Moscow: Sport. 232 p.
4. Bochaver, K. A., & Dovzhik, L. M. (2021). Coach as educator and mentor: professional positions of highly qualified specialists. In *Sport*

- Psychology: Science and Practice* (pp. 23–32). Moscow: Non-state Educational Private Institution of Higher Education “Moscow Institute of Psychoanalysis”.
5. Debielova, L. I., & Shults, O. V. (2016). Fair play is the road to victory. *Science and Education: New Era*, (2), 329–333.
 6. Kislyakov, P. A., Belov, M. S., Shmeleva, E. A., & Kornev, A. V. (2020). Psychological assessment of social behavior in sports. *Theory and Practice of Physical Culture*, (8), 82–85.
 7. Lan'tsova, S. V., & Shmeleva, E. A. (2023). Predictors of offline prosocial behavior among adolescents. *Scientific Search: Personality, Education, Culture*, (2), 33–39. <https://doi.org/10.54348/SciS.2023.2.7>
 8. Russada. Educational programs: official website of the Russian Anti-Doping Agency. Retrieved from <https://www.rusada.ru/education/educational-programs> (accessed: November 25, 2024).
 9. Kislyakov, P. A., Belov, M. S., Silayeva, O. A., & Savchenko, D. V. (2024). Social psychology of sports: study guide. Krasnoyarsk: LLC “Scientific and Innovative Center”. 180 p. <https://doi.org/10.12731/978-5-907608-40-5>
 10. Camiré, M., Rathwell, S., Turgeon, S., & Kendellen, K. (2019). Coach-athlete relationships, basic psychological needs satisfaction and thwarting, and the teaching of life skills in Canadian high school sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14, 591–606. <https://doi.org/10.1177/1747954119869542>
 11. Chen, Z., Wang, D., Wang, K., Ronkainen, N., & Huang, T. (2016). Effects of coaching style on prosocial and antisocial behavior among Chinese athletes. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(11), 1889–1900. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.11.1889>
 12. Hanna-Mari, T., Wright, P. M., Hassandra, M., Hagger, M. S., Hankonen, N., Hirvensalo, M., et al. (2019). Training Programme for Novice Physical Activity Instructors Using Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Model: A Programme Development and Protocol. *International Journal of Sport Exercise Psychology*, 19(2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1661268>
 13. Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics. 224 p. <https://doi.org/10.5040/9781718208919>

14. Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*, 54, 292–307. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491780>
15. Hodge, K., & Lonsdale, C. (2011). Prosocial and Antisocial Behavior in Sport: The Role of Coaching Style, Autonomous vs Controlled Motivation, and Moral Disengagement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(4), 527–547. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.4.527>
16. Kavussanu, M., & Boardley, I. D. (2009). The Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(1), 97–117. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.1.97>
17. Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., & Marín-Suelves, D. (2011). Strengths, difficulties and improvable aspects in the application of a personal and social responsibility program in physical education: An evaluation based on implementers' perceptions. *Culture & Education*, 23, 445–461. <https://doi.org/10.1174/113564011797330324>
18. Manesi, Z., van Doesum, N. J., & van Lange, P. A. M. (2017). Prosocial Behavior. In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1–4). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1894-1
19. Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., & Ming-Yao, C. (2019). Applying the Personal and Social Responsibility Model-Based Program: Differences According to Gender Between Basic Psychological Needs, Motivation, Life and Intention to Be Physically Active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2326. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132326>
20. Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A Framework for Planning Youth Sport Programs that Foster Psychosocial Development. *Sport Psychologist*, 19, 63–80. <https://doi.org/10.1123/tsp.19.1.63>
21. Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching Personal and Social Responsibility Model-Based Programmes in Physical Education: A Systematic Review. *European Physical Education Review*, 24, 56–75. <https://doi.org/10.1177/1356336X16664749>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Белов Михаил Сергеевич, кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания

Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина

ул. Рабфаковская, 34, г. Иваново, 153003, Российская Федерация

fizvos@ispu.ru

Кисляков Павел Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики; главный научный сотрудник

Российский государственный социальный университет; Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКУ НИИ ФСИН России)

ул. В.Пика, 4, стр. 1, г. Москва, 129226, Российская Федерация;

ул. Житная, 14, г. Москва, 119991, Российская Федерация

pack.81@mail.ru

Цветкова Надежда Александровна, доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (ФКУ НИИ ФСИН России)

ул. Житная, 14, г. Москва, 119991, Российская Федерация

TsvetkovaNA@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Michael S. Belov, PhD (Culturology), Associate Professor, Head of the Department of Physical Education

Ivanovo State Power University

34, Rabfakovskaya Str., Ivanovo, 153003, Russian Federation

fizvos@ispu.ru

SPIN-code: 4838-0413

ResearcherID: P-7104-2017

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8729-0685>

Scopus Author ID: 57194472169

Pavel A. Kislyakov, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Conflictology and Behavioral Sciences; Chief Scientific Officer

Russian State Social University; Research Institute of the Federal Penitentiary Service (FKU Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia)

4, p.1, V. Pika Str., Moscow, 129226, Russian Federation; 14, Zhitnaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

pack.81@mail.ru

SPIN-code: 1375-5625

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1238-9183>

ResearcherID: E-4701-2016

Scopus Author ID: 56348736600

Nadezhda A. Tsvetkova, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Chief Scientific Officer

Federal state Institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service" (FKU Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia)

14, Zhitnaya Str., Moscow, 119991, Russian Federation

TsvetkovaNA@yandex.ru

SPIN-code: 1681-2189

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-205X>

ResearcherID: V-1958-2017

Scopus Author ID: 57190443351

Поступила 08.12.2024

После рецензирования 10.01.2025

Принята 21.01.2025

Received 08.12.2024

Revised 10.01.2025

Accepted 21.01.2025



Научная статья |

Общая психология, психология личности, история психологии

ЦЕННОСТНО-ПРАВОВЫЕ И СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРА

П.Ю. Наумов, С.И. Захарцев

Аннотация

Обоснование. Познание сущности и специфики профессиональной служебной деятельности офицера во всем многообразии ее видов, осуществляемой при прохождении военной и иной службы, неизменно приводит нас к необходимости морфологического анализа этих видов (направлений). Одним из видов профессиональной деятельности офицера является оперативно-розыскная деятельность (далее – ОРД), осуществляемая, в том числе специально уполномоченными на то государственными органами (ФСБ России, СВР России, ФСО России, орган внешней разведки Минобороны России).

Цель исследования. Работа направлена на познание ценностно-правовой и смысловой сущности, содержания, структуры и особенностей оперативно-розыскной деятельности офицера.

Материалы и методы. В качестве методологии исследования применен системный подход во всех его концептуальных аспектах (предметном, функциональном и историческом). Также в работе в качестве методологического ориентира использованы работы, раскрывающие сущность постнеклассической научной рациональности, позволившие познать сущность и содержание ОРД как сложной саморазвивающейся системы в многоаспектности ее аксиологических характеристик.

Обсуждения. В соответствии с принципами правового государства, проведение ОРД регламентировано соответствующими нормативными правовыми актами, которыми закреплены и ценностно-смысловые основы её осуществления. Личным составом органов, осуществляющих ОРД являются, в том числе и кадровые военнослужащие – офицеры, которые исполняют соответствующие обязанности при выполнении профессиональных служебных задач. Нормативные правовые акты, законодательно закрепляющие права и полномочия на проведение ОРД с одной стороны являются внешним источником ценностей и смыслов деятельности офицера, которые воспринимаются субъектно. В тоже время стимуляционное воздействие их на ценностно-смысловую сферу офицера вызывает определенную реакцию в виде их субъектной оценки и осмысления, на основании уже имеющихся или формирующихся личностно-смысловых образований.

Результаты. В работе кратко раскрыты правовые нормы, регулирующие ОРД, которые образуют внешние источники для формирования правовых ценностей, а также описаны и объяснены особенности функционирования субъектно-личностных, потребностных, целевых и ценностно-смысловых структур (экзистенциальных, моральных, правовых, эстетических), которые определенным образом обуславливают поведение субъекта, осуществляющего мероприятия ОРД. Итогом проведенного анализа является комплексное познание содержания и структуры правовых и ценностно-смысловых характеристик ОРД офицера.

Ключевые слова: ценностное отношение; ценностные ориентации; личностные смыслы; правовые ценности; аксиология; экзистенциальные ценности; нравственные ценности; справедливость; оперативно-розыскная деятельность; военная служба; предупреждение правонарушений; пресечение преступления

Для цитирования. Наумов, П. Ю., & Захарцев, С. И. (2025). Ценностно-правовые и смысловые характеристики оперативно-розыскной деятельности офицера. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 511–541. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-779>

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

VALUE-LEGAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF AN OFFICER'S OPERATIONAL-SEARCH ACTIVITIES

P.Y. Naumov, S.I. Zakhartsev

Abstract

Background. Understanding the essence and specifics of an officer's professional service activity in all its diversity, carried out during military and other service, invariably leads us to the need for a morphological analysis of these types (directions). One of the types of an officer's professional activity is operational-search activity (hereinafter referred to as ORA), carried out, including by state bodies specially authorized to do so (FSB of Russia, SVR of Russia, FSO of Russia, foreign intelligence agency of the Ministry of Defense of Russia).

Purpose. The work is aimed at understanding the value-legal and semantic essence, content, structure and features of operational-search activity of an officer.

Materials and methods. A systems approach in all its conceptual aspects (subject, functional and historical) was used as the research methodology. Also, the work uses as a methodological guideline the works that reveal the essence of post-non-classical scientific rationality, which allowed to understand the essence and content of operational search activities as a complex self-developing system in the multidimensionality of its axiological characteristics.

Discussions. In accordance with the principles of the rule of law, the implementation of operational search activities is regulated by the relevant regulatory legal acts, which also enshrine the value-semantic foundations of its implementation. The personnel of the bodies implementing operational search activities are, among other things, career military personnel - officers who perform the corresponding duties when performing professional service tasks. Regulatory legal acts that legislatively enshrine the rights and powers to conduct operational search activities, on the one hand, are

an external source of values and meanings of the officer's activities, which are perceived subjectively. At the same time, their stimulating effect on the value-semantic sphere of the officer causes a certain reaction in the form of their subjective assessment and comprehension, based on existing or emerging personal-semantic formations.

Results. The paper briefly describes the legal norms governing operational search activities, which form external sources for the formation of legal values, and describes and explains the features of the functioning of subject-personal, need, target and value-semantic structures (existential, moral, legal, aesthetic), which in a certain way determine the behavior of the subject implementing operational search activities. The results of the analysis are a comprehensive understanding of the content and structure of the legal and value-semantic characteristics of an officer's operational search activities.

Keywords: value attitude; value orientations; personal meanings; legal values; axiology; existential values; moral values; justice; operational-search activity; military service; prevention of offenses; suppression of crime

For citation. P.Y. Naumov, P. Y., & Zakhartsev, S. I. (2025). Value-legal and semantic characteristics of an officer's operational-search activities. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 511–541. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-779>

Введение

В условиях нарастания вызовов и угроз Российской Федерации социального, экономического, политического, экологического, техногенного, военного и иного характера деятельность федеральных государственных органов, где законом предусмотрена военная служба, имеет особую значимость для личности, государства и общества [78].

Одним из важных, государственно-значимых и социально-конструктивных видов профессиональной деятельности офицера является оперативно-розыскная деятельность (*далее – ОРД*), осуществляемая специально уполномоченными на то федеральным законом государственными органами (ФСБ России, СВР России, ФСО России, Оперативное подразделение органа внешней развед-

ки Министерства обороны Российской Федерации), где федеральным законом предусмотрена военная служба [58].

Помимо уполномоченных на то федеральным законом органов, в научной литературе также регулярно обсуждаются и возможности наделения полномочиями по осуществлению ОРД отдельных подразделений и должностных лиц Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, ввиду многообразия и сложности возлагаемых на названную службу задач и полномочий, а также обширной сферы проводимой деятельности [24].

В соответствии с принципами правового государства, провозглашенными и охраняемыми в России на конституционном уровне, проведение ОРД регламентировано соответствующими нормативными правовыми актами федерального и ведомственного предназначения, которыми помимо нормативных предписаний закреплены и духовные или ценностно-смысловые основы её осуществления, объявленные и транслируемые социально как государственно-значимые и общественно-необходимые ценности.

Личным составом органов, осуществляющих ОРД являются, в том числе и кадровые военнослужащие – офицеры, которые исполняют соответствующие обязанности по организации, обеспечению, сопровождению или непосредственному проведению мероприятий ОРД при выполнении профессиональных служебных задач при исполнении обязанностей военной службы [28].

Нормативные правовые акты, законодательно закрепляющие права, обязанности и полномочия в области проведения ОРД (Конституция Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права, Закон Российской Федерации «Об оперативно-розыскной деятельности», Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации, Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации, ведомственные и совместные нормативные правовые акты государственных органов, уполномоченных на проведение ОРД) с одной стороны являются внешним источником ценностей и смыслов деятельности офицера, которые при их изучении и применении вторгаются во внутриличностные ценностно-смыс-

ловые структуры. В тоже время стимуляционное воздействие их на ценностно-смысловую сферу офицера вызывает определенную реакцию в виде их субъектной оценки и осмысления, на основании уже имеющихся личностно-смысловых образований. Указанный процесс приводит к субъектно-личностному осознанию ценности и смысла ОРД и ее мероприятий для нужд обеспечения безопасности личности, общества и государства.

Особые органы, осуществляющие ОРД, на практике выполняют свои обязанности и реализуют предоставленные полномочия не всегда публично, а скорее чаще скрытно или тайно (негласно), выполняя функции по предупреждению и пресечению преступлений и иных видов правонарушений или противоправных действий в различных видах социальной деятельности [57].

На деятельность по профилактике различного рода правонарушений, прежде всего преступлений и объективного установления попыток покушения на преступления хотелось бы обратить особое внимание в ракурсе решения задач анализа ценностно-смыслового содержания ОРД.

Да, задачи по предупреждению и пресечению преступлений также возложены на иные государственные органы – прокуратура, органы следствия и дознания, налоговыми и таможенными органами, органами принудительного исполнения, однако, органы, имеющие прямые задачи осуществлять ОРД имеют более широкие возможности для профилактики преступлений [57].

В настоящем исследовании нас интересует ценностно-смысловое содержание ОРД офицеров, имеющих статус военнослужащих (личный состав ФСБ России, ФСО России, органа внешней разведки Минобороны России и др.) поскольку законодательство о статусе военнослужащих, воинской обязанности и военной службе, об обороне и военном положении, как и правовой статус военнослужащих и статус сотрудников полиции (иных сотрудников) имеет существенную разницу, как в законодательных основах деятельности, так и в выполняемых профессиональных задачах, функциях и предоставляемых полномочиях.

Опорная методология и краткий обзор исследований по рассматриваемой проблематике

Научные основы ОРД, содержание и процессуальное оформление проводимых оперативно-розыскных мероприятий, их правовые и духовно-нравственные основы, психологические проблемы при осуществлении ОРД, а также направления совершенствования этой деятельности являлись и являются популярным направлением исследовательского поиска. Настоящее исследование выполнено с опорой на такие работы, что позволило познать сущность, морфологию и особенности функционирования ОРД в социальной реальности (А.И. Бастрыкин [11], С.И. Захарцев [23; 25; 27; 29; 30-32] и другие [3; 4; 9; 10; 20; 52; 64-67]).

В качестве методологии исследования применен системный подход во всех его концептуальных аспектах (предметном, функциональном и историческом). Также в работе в качестве методологического ориентира использованы работы, раскрывающие сущность постнеклассической научной рациональности и месту ценностей в ее сложной структуре (К.А. Абульханова [1; 2], В.А. Лекторский [43; 44], Б.Ф. Ломов [49-51], В.С. Степин [68; 69], Т.Я. Хабриева [75], М.С. Яницкий [82]), позволившие познать сущность и содержание ОРД как сложной саморазвивающейся системы в многоаспектности её содержательных и функциональных, в том числе аксиологических характеристик.

Философские проблемы аксиологии, морфология субъектных ценностей и субъект-объектных отношений в структуре ценностно-смысловой деятельности, психологический аспект ценностного отношения, его личностные и индивидуально-коллективные характеристики, социологические черты трансформации общественных отношений в области следования и передачи ценностей и духовно-нравственных ориентиров, подробно рассмотрены в научной литературе и выполняют для настоящего исследования методологическую, ориентационную, информационно-содержательную и прогностическую функции.

Под названным углом зрения в области рассмотрения аксиологической тематики следует выделить работы Л.В. Бaeвой [5-8], П.С.

Гуревича [15; 16], А.А. Гусейнова [17-19], О.Г. Дробницкого [21; 22], В.П. Зинченко [33; 34], С.В. Ивановой [35-37], М.С. Кагана [38-40], А.В. Кирьяковой [41], Д.А. Леонтьева [45-48], В.М. Розина [62; 63], Л.Н. Столовича [70; 71], О.В. Суворовой [72; 73], И.В. Холикова [76; 77], Н.Л. Худяковой [79; 80], М.С. Яницкого [81; 83-85] и научные разработки других авторов [42; 53-56; 59-61; 74].

Основная часть

ОРД это специфическая деятельность, требующая специальной психологической готовности, склада характера и глубоких знаний законодательства, а также готовности эти знания постоянного и непрерывно реализовать на практике, соблюдая при этом права и свободы человека, а если и ущемляя их, то только в целях обеспечения обороны страны, обеспечения безопасности государства и пресечения тяжких и особо тяжких преступлений [57].

Субъекты ОРД помимо сложностей, возникающих при выполнении возложенных на них задач по борьбе с преступностью и терроризмом, сталкиваются еще и с нарастающим негативом в отношении себя со стороны граждан, которых они призваны защищать. Причины этого носят как субъективный, так и объективный характер. Субъективный характер связан, как правило, с непониманием многими гражданами, ввиду их маргинальности, незрелости или девиантности, важности решаемых государственными органами задач, поскольку они в ходе ОРД охраняют их права и законные интересы. Объективные связаны с проявлениями коррупции среди сотрудников правоохранительных органов, когда в условиях информационного общества смакуются обстоятельства скандальных задержаний за коррупционные преступления высокопоставленных сотрудников силовых структур, изучаются подробности их роскошной жизни за украденные (присвоенные, незаконно полученные) денежные средства.

ОРД лишь по своей правовой «оболочке» представляет собой строго правоохранительное, правовое, формально-выраженное, гласное или негласное и властное, административно реализуемое

явление. Да она направлена на получение информации, раскрытие, пресечение и расследование преступлений (иных правонарушений), однако, её профилактическая функция выводит исследовательский путь на безусловное аксиологическое содержание данного явления.

ОРД это сложное, интеллектуальное, нормативно-урегулированное, гласное и одновременно конфиденциальное правовое и деятельностьное явление, в ходе которого реализуются задачи правового государства, и минимизируется или предотвращается ущерб государству, обществу и личности. Важным аспектом ценностно-смысловой природы ОРД как правового явления является ценностное отношение к объективной истине, поскольку одной из целей указанной деятельности является ее выявление, установление и фиксация способом, определенным законом. В ситуации проведения ОРД велик риск и соблазн сфальсифицировать ее результаты, представить все в нужном свете и подтвердить заранее выдвигаемую версию для демонстрации эффективности среди коллектива. Это с одной стороны нравственный вопрос, с другой стороны он наполнен когнитивными характеристиками и приемами, от законности, полноты и объективности которых зависит получаемая конфиденциально информация.

Нормативные правовые акты, законодательно закрепляющие права и полномочия на проведение ОРД с одной стороны являются внешним источником ценностей и смыслов деятельности офицера, которые воспринимаются субъектно. В тоже время стимуляционное воздействие их на ценностно-смысловую сферу офицера вызывает определенную реакцию в виде их субъектной оценки и осмысления, на основании уже имеющихся или формирующихся личностно-смысловых образований.

Ценностные образования, реализуемые в ходе осуществления мероприятий можно разделить на две группы общетеоретические и процессуально-деятельностные. Описание и обоснование их содержания следует начать с ценностно-смысловой морфологии деятельности офицера в целом, рассмотрев основные виды ценностей, детерминирующие основы практической социальной деятельности

офицера (экзистенциальные, этические, эстетические, правовые, политические, религиозные, художественные). Распространяются и существуют эти ценности на двух субъектных уровнях личностном и личностно-коллективном.

Понимание функционирования ценностно-смысловых конструктов во внутриличностном аспекте и коллективном субъектном взаимодействии при реализации задач и выполнении мероприятий ОРД неизбежно приводит фокус исследовательского внимания к той морфологии ОРД, в которой происходит реализация субъектных ценностно-смысловых образований. Применение методологии и эпистемологических средств системного исследования в указанном аспекте позволяет утверждать о том, что ОРД по своей внутренней структуре и компонентам, функционирующем при ее осуществлении с одной стороны, обусловлена обязательными законодательными предписаниями (о целях, функциях, задачах, мероприятиях, методах, средствах и формах ОРД), с другой стороны изоморфна структуре человеческой деятельности в целом, поскольку реализуемые в ней аспекты социально-активного субъектного бытия, находят свое отражение и в осуществляемых действиях в рамках выполнения задач и реализации функций ОРД.

Приведенный тезис приводит к тому, что в ОРД как виде профессиональной служебной деятельности военнослужащих органично включает в себя: когнитивные аспекты, связанные с фиксацией, получением, обработкой и использованием различной информации на основе как строго специфических для ОРД методов, так и традиционных для познавательной деятельности субъекта эпистемологических инструментов (теоретических, общелогических и эмпирических методов); коммуникативные аспекты, связанные с построением профессионального общения в ходе решения задач и проведения мероприятий ОРД; конструктивно-преобразовательные аспекты, связанные с разработкой и созданием различных планов, документов, отчетов, справок, докладных и аналитических записок, процессуальных и иных юридически-значимых документов; художественный аспект, связанный с проявлением творческого потен-

циала офицеров, необходимого для решения как обыденных, так и нетривиальных задач ОРД; собственно ценностно-ориентационная деятельность, в ходе которой предметы, нормы, субъекты и явления, воспринимаемые субъектом могут быть трансформированы в личностные ценностно-смысловые образования, имеющие практическую значимость.

В этой связи отметим, что ценностное отношение, характеризующее психологической (эмоционально-чувственной) активностью личности по своей центральной морфологии представляет трехслойное или трехкомпонентное явление.

В него входит, собственно, субъект, объект, в отношении которого происходит оценка, который фактом своего существования, наличественными характеристиками или представлениями о нем как бы вторгается в поле субъектно-личностного восприятия реальности. В результате этого взаимодействия, этой реакции образуется положительная значимость объекта для субъекта в форме ценностного отношения. Установление структуры ценностного отношения позволяет утверждать, что и правовые явления, будь то вновь изданный или давно существующий нормативный правовой акт или акт правоприменения, вызывают (или могут вызывать) оценочно-смысловую реакцию. Это ценности терминальные и инструментальные, экзистенциальные, правовые, политические, нравственные и эстетические [77].

Заключение

В заключении хотелось бы обратить особое внимание уделить именно предупреждению преступлений в ходе выполнения функций ОРД. Ведь эта возможность может быть в должной мере реализована лишь органами, наделенными правом осуществления ОРД, но именно эту функцию правоохранительные органы не всегда реализуют на практике. Однако, именно недопущение (предупреждение) преступлений должно стоять на одном из первых мест в работе по осуществлению ОРД, ввиду имеющихся возможностей и применяемого инструментария. Главное, в такой деятельности это то, что

она требует гораздо меньших трудозатрат, чем сбор доказательной базы для привлечения виновного лица к установленной законом ответственности, зато социально полезна.

Таким образом, выполняя возложенные на него государством задачи в ходе ОРМ необходимо уделять гораздо больше времени и внимания на работу по предупреждению преступлений. Офицер должен осознавать важность данной задачи, ее моральную составляющую. Тут необходима цель не допустить того, что потенциально законопослушный гражданин свернет на путь преступления, а не получить благодарность руководства или продвижение по карьерной лестнице.

Стоит отметить, что помимо объективных требований со стороны руководства, офицеры могут быть подвержены внутренним переживаниям обусловленными, спецификой его оперативно-служебной деятельности. Офицер, изучающий объекты оперативной заинтересованности, зачастую пропускает через себя все аспекты его жизни, вынужден всецело изучить его эмоциональное состояние, составить психологический портрет, узнать его увлечения, взаимоотношения в семье, его положение в обществе, узнать о трудностях, с которыми он сталкивается в повседневной жизни и мотивы совершаемых им противоправных деяний. Таким образом, он ежедневно может пропускать через себя жизни сразу группы изучаемых людей, которые вызывают у него презрение или наоборот, могут быть ему симпатичны, так как их некоторые ценности и жизненная позиция совпадают.

Одной из психологических трудностей, с которыми может столкнуться офицер – это моральная дилемма, когда он вынужден привлечь к уголовной ответственности человека, который является лишь орудием преступления и получает малую долю благ от совершенного преступления, так как действовал по указанию или под давлением вышестоящего должностного лица. Он понимает, что в конце концов вся вина может лечь на того человека, который занимает низшую ступень в преступной цепочке, но по различным причинам привлечь к ответственности по-настоящему виновного ему не представляется возможным.

Серьезным психологическим испытанием по психике офицеров при осуществлении ОРД является частое общение с негативными (преступными) элементами. Очень часто, в целях выполнения возложенных на него государством задач, он вынужден поддерживать деловые, товарищеские, а порой и дружеские отношения с реальными или потенциальными преступниками, некими криминальными элементами и просто общественными маргиналами, а также с откровенными врагами государства в лице шпионов или иностранных агентов. Таким образом, он при решении служебных и оперативных задач порой обязан постоянно лицемерить, лгать и улыбаться в лицо людям, которых по долгу службы может только всей душой презирать.

Еще одной специфической чертой ОРД является то, что в ней необходимо особое внимание уделять обеспечению не только собственной безопасности, но и безопасности людей которые помогают выполнять поставленные государством задачи. После того как в ходе ОРМ, например, свидетель был убежден дать изобличающие показания, на лиц, осуществляющих ОРД ложится не только правовая но и моральная ответственность за все негативные последствия которые могут обрушиться на данного гражданина. Это требует приложить максимальные усилия для их устранения.

Одним из свидетельств профессиональной деформации лиц, осуществляющих ОРД является то, что с течением времени он невольно начинает оценивать людей и их действия только со стороны их возможной причастности к противоправной деятельности. Спустя годы работы оперативные работники начинают искать и видят в людях только плохое, и это касается не только их отношения к окружающим на службе. Военнослужащий может начать усматривать негативные моменты и подоплеки даже там где их нет, становится мнительным и недоверчивым при общении с друзьями, знакомыми или семьей.

В ракурсе рассмотрения ценностно-смысловых основ и содержания ОРД не стоит забывать о том, что лица, ее осуществляющие подвергаются коррупционным рискам и соответствующим соблазнам. Ведь за то, чтобы «закрыть глаза» на определенные правонарушения

или предпосылки к их возникновению, не принять соответствующих мер или за содействие в каком-либо вопросе, злоумышленники готовы платить значительные суммы и представлять различные блага. Это требует такого ценностного отношения к своим обязанностям и огромной силы воли, чтобы эти риски предотвратить, пресечь и законно зафиксировать. Для такового необходима сформированная система экзистенциальных, правовых и нравственных ценностей и развитое чувство патриотизма.

Субъект, реализующий функции, задачи, полномочия и осуществляющий мероприятия ОРД с позиций своего внутреннего ценностного отношения должен явственно осознавать, что достижение целей ОРД по предупреждению и пресечению преступлений и иных правонарушений требует от него выполнения служебных обязанностей в любое время, в различных условиях оперативной и криминогенной обстановке, действиях с оружием в руках и риском для жизни, а также осуществления полномочий ОРД в ходе вооруженного (военного) конфликта.

Постоянные стрессы, психологические перегрузки, неправильное питание, недостаток сна и отдыха лиц, на которых законом возложено проведение ОРД, негативно сказывается на их психологическом состоянии, общении с родственниками, и осознанием самого себя как субъекта профессиональной служебной деятельности. В эти тяжелые периоды офицеру необходима морально-психологическая поддержка и ценностно-смысловое ориентирование со стороны близких и руководителей, чтобы столкнувшись с ожидаемыми трудностями не случилось профессионального выгорания и проблем со здоровьем.

Список литературы

1. Абульханова, К. А. (2014). Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности. *Психологический журнал*, 35(2), 5–18.
2. Абульханова, К. А., Александров, Ю. И., & Брушлинский, А. В. (1996). Комплексное изучение человека. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, (3), 11–19.

3. Алексанин, А. С., Гаранин, А. О., & Захарцев, С. И. (2021). Оперативно-розыскные мероприятия и правовое государство: исторический экскурс. В сборнике: *Правовое государство в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции* (с. 10–28). Уфа: Башкирский государственный университет.
4. Бабарыкин, О. В., & Наумов, П. Ю. (2016). Характеристика правовой ценности как ценности социально-организационной в структуре ценностного отношения будущего офицера к праву. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*, (4), 36–46.
5. Баева, Л. В. (2003). Ценностные основания бытия. *Вестник Оренбургского государственного университета*, (5), 15–19.
6. Баева, Л. В. (2003). *Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии*. Москва: ООО «Издательство Прометей». 240 с.
7. Баева, Л. В. (2011). Ценности как экзистенциальный выбор. *Ценности и смыслы*, (6), 108–114.
8. Баева, Л. В. (2011). Ценностная парадигма высокотехнологичного общества. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии*, (1), 51–58.
9. Базарова, Д. Р., Санжаева, Р. Д., & Монсонова, А. Р. (2018). Психология безопасности как современная научная парадигма. В сборнике: *Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях: Материалы Международной научно-практической конференции* (с. 42–46). Ответственный редактор Н. С. Антонова.
10. Бакалкин, С. В., Наумов, П. Ю., & Большакова, В. М. (2021). Структура способности будущих офицеров выполнять задачи в «особых условиях». *Профессиональное образование в современном мире*, 11(4), 130–139. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-14>
11. Бастрыкин, А. И., Егоршин, В. М., Захарцев, С. И., & Сальников, В. П. (2022). Законность – главное в использовании результатов оперативно-розыскной деятельности в уголовном судопроизводстве. В сборнике: *Процессуально-правовые особенности взаимодействия следственных органов с органами, осуществляющими оперативно-*

- розыскную деятельность: Сборник материалов Международного научно-практического круглого стола* (с. 7–45). Санкт-Петербург: ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации». Под общей редакцией И. А. Антонова, М. Р. Глушкова.
12. Большунова, Н. Я. (2006). Поступок как социокультурное явление. *Философия образования, (1)*, 275–280.
13. Боровских, А. В., & Розов, Н. Х. (2012). Категория деятельности и деятельностные принципы в педагогике. *Вопросы философии, (5)*, 90–102.
14. Брушлинский, А. В. (1999). Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы. *Известия Российской академии образования, (1)*, 30–41.
15. Гуревич, П. С. (2014). Величие и бесценность гуманитарного знания. *Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты, (1)*, 7–26.
16. Гуревич, П. С. (2016). Ценность в квантовой перспективе. *Философия и культура, (1)*, 11–15. <https://doi.org/10.7256/1999-2793.2016.1.17273>
17. Гусейнов, А. А. (2017). В «координатах добра». *Вестник тюркского мира, (1)*, 22–26.
18. Гусейнов, А. А. (2014). Мораль и политика: уроки Макиавелли. *Философский журнал, (2)*, 5–23.
19. Гусейнов, А. А. (2021). Человек и его ответственность перед будущим. *Ведомости прикладной этики, (57)*, 113–119.
20. Дамаскин, О. В., & Холиков, И. В. (2017). Современные проблемы международного гуманитарного права. *Современное право, (5)*, 104–111.
21. Дробницкий, О. Г. (1978). *Философия и ценностные формы сознания*. Москва: Наука. 348 с.
22. Дробницкий, О. Г. (1972). Моральное сознание и его структура. *Вопросы философии, (2)*, 31–42.
23. Захарцев, С. И., & Сальников, В. П. (2022). Размышления о развитии науки оперативно-розыскного экстрасенсоведения и ее отдельных критиках. *Право и государство: теория и практика, (8)*, 114–118. https://doi.org/10.47643/1815-1337_2022_8_114

24. Захарцев, С. И., Сальников, В. П., & Гаранин, А. О. (2021). Оперативно-розыскные мероприятия: понятия, информационно-правовой аспект. *Информационное право*, (1), 15–22. <https://doi.org/10.18572/1999-480X-2021-1-15-22>
25. Захарцев, С. И. (2021). Возвращаясь к забытой дискуссии о составе оперативно-розыскного мероприятия. *Юридическая наука: история и современность*, (12), 112–122.
26. Захарцев, С. И., & Гаранин, А. О. (2021). Об основаниях проведения оперативно-розыскных мероприятий в контексте укрупнения научных специальностей. *Юридическая наука: история и современность*, (3), 110–119.
27. Захарцев, С. И., Масленников, Д. В., Сальников, В. П., & Селиверстов, И. Н. (2021). Суверенитет, государство и организованная преступность: аксиологический аспект. *Мониторинг правоприменения*, (2), 13–20. <https://doi.org/10.21681/2226-0692-2021-2-13-20>
28. Захарцев, С. И., & Сальников, В. П. (2020). Военные основы оперативно-розыскной деятельности как науки. *Известия Российской академии ракетных и артиллерийских наук*, (4), 139–142.
29. Захарцев, С. И., & Гаранин, А. О. (2020). Конституционные основы регламентации условий проведения оперативно-розыскных мероприятий. *Юридическая наука: история и современность*, (9), 108–121.
30. Захарцев, С. И. (2011). *Наука оперативно-розыскной деятельности: философский, теоретико-правовой и прикладной аспекты*. Санкт-Петербург: СПбГУ. 264 с.
31. Захарцев, С. И., & Сальников, В. П. (2019). Краткие зарисовки о науке и правовом регулировании оперативно-розыскной деятельности. *Юридическая наука: история и современность*, (7), 151–157.
32. Захарцев, С. И., & Гаранин, А. О. (2019). Организационные основы прокурорского надзора за оперативно-розыскной деятельностью. *Мир политики и социологии*, (9), 140–150.
33. Зинченко, В. П. (2009). От потока к структуре сознания. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 6(2), 3–36.
34. Зинченко, В. П. (2011). Ценности в структуре сознания. *Вопросы философии*, (8), 85–97.

35. Иванова, С. В. (2007). Влияние идей гуманизма на формирование гуманитарного знания. *Вопросы философии*, (10), 19–28.
36. Иванова, С. В., & Иванов, О. Б. (2022). Аксиологический кризис в современном мире: найти выход. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(1), 7–29. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-82-7-29>
37. Иванова, С. В. (2012). О гражданственности, национальной идентичности, безопасности. *Ценности и смыслы*, (5), 4–9.
38. Каган, М. С. (1996). *Философия культуры*. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис». 414 с.
39. Каган, М. С. (1997). *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург: Петрополис. 204 с.
40. Каган, М. С. (2000). Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема. В сборнике: *Формирование российского интеллигента в университете* (с. 130–133). Санкт-Петербург.
41. Кирьякова, А. В. (2011). Аксиологическая парадигма современного университетского образования. *Высшее образование сегодня*, (1), 19–21.
42. Куманьков, А. Д., Большакова, В. М., Наумов, П. Ю., & Новиков, Н. С. (2022). Диалог о смыслах военного права и военном праве как ценности (обсуждаем главу 5 «Социальная ценность военного права» тома I монографии «Военное право»). *Право в Вооруженных Силах – Военно-правовое обозрение*, (300), 2–12.
43. Лекторский, В. А., & Садовский, В. Н. (1960). О принципах исследования систем. *Вопросы философии*, (8), 67–79.
44. Лекторский, В. А. (2012). Рациональность как ценность культуры. *Вопросы философии*, (5), 26–34.
45. Леонтьев, Д. А. (1996). Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*, (4), 15–26.
46. Леонтьев, Д. А. (2014). Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. *Мир психологии*, (1), 104–117.
47. Леонтьев, Д. А. (2019). Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии. *Культурно-историческая психология*, 15(1), 25–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150103>
48. Леонтьев, Д. А. (2022). К психологии возможного: антропологический, детерминистский, аксиологический и экзистенциальный кон-

- тексты. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 12(2), 111–121. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.201>
49. Ломов, Б. Ф. (1975). О системном подходе в психологии. *Вопросы психологии*, 21(2), 31–45.
50. Ломов, Б. Ф. (1981). Личность в системе общественных отношений. *Психологический журнал*, 2(1), 3–17.
51. Ломов, Б. Ф. (1987). Система наук о человеке. *Психологический журнал*, 8(1), 3–13.
52. Манкетова, Ю. А., & Санжаева, Р. Д. (2016). Психограмма будущего следователя. В сборнике: *Этническая психология и современные реалии* (с. 33–37). Ответственный редактор Т. Н. Сидорова.
53. Наумов, П. Ю. (2012). Подходы к пониманию сущности ценностей и их систем: история и современность. *В мире научных открытий*, (7), 192–206.
54. Наумов, П. Ю., & Новиков, Н. С. (2015). Жизнь или смерть: ценностные константы и экзистенциальная миссия «человека войны». *В мире научных открытий*, (9-4), 1361–1375.
55. Наумов, П. Ю. (2022). Консолидация ценностей и смыслов интеллигентности офицера в законодательстве России и общевоинских уставах. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 11(3-1), 225–233. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.58.15.032>
56. Наумов, П. Ю., Захарцев, С. И., Холиков, И. В., & Большакова, В. М. (2023). Ценность права и правовые ценности в глобализующемся мире (Аксиологический обзор книги «Государство и право: права человека и мировой порядок, основанный на верховенстве права»). *Государство и право*, (9), 64–72. <https://doi.org/10.31857/S102694520024304-5>
57. Наумов, П. Ю., & Захарцев, С. И. (2024). Аксиологическое содержание оперативно-разыскной деятельности офицера. В сборнике: *Влияние судебной практики на развитие правосудия: Материалы научно-практической конференции к 90-летию со дня образования суда Еврейской автономной области* (с. 93–96). Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет.

-
58. Бастрыкин, А. И., Егоршин, В. М., Захарцев, С. И., & др. (2020). *Оперативно-розыскная деятельность: Научно-практический комментарий (постатейный) к Федеральному закону*. Москва: Юристинформ. 280 с.
59. Петровский, В. А. (2015). «Субъектность» в пространстве культуры и наяву. *Мир психологии*, (3), 14–38.
60. Попов, А. В. (2008). К проблеме ценностного содержания понятия «военная интеллигенция». *Вестник Поморского университета*, (4), 59–67.
61. Пружинин, Б. И., & др. (2017). Мораль в современном мире и проблемы Российской этики. Материалы конференции – «круглого стола». *Вопросы философии*, (10), 5–46.
62. Розин, В. М. (2016). Конспирологический дискурс – ценностный императив современной культуры. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, (1), 65–72.
63. Розин, В. М. (2015). Война как форма социальной жизни. *Вех. Философский журнал*, (18), 17–32.
64. Сальников, В. П., & Захарцев, С. И. (2020). Оперативно-розыскная деятельность: «новая» военная наука. *Защита и безопасность*, (3), 34–35.
65. Сальников, В. П., & Захарцев, С. И. (2022). Войска национальной гвардии Российской Федерации должны стать органом, самостоятельно осуществляющим оперативно-розыскную деятельность. *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии*, (2), 24–29.
66. Сальников, В. П., Масленников, Д. В., Захарцев, С. И., & Морозов, А. И. (2019). Ценностное основание суверенитета (к вопросу о суверенной государственно-правовой идеологии). *Юридическая наука: история и современность*, (11), 149–162.
67. Сорокоумова, Е. А., Лаптев, Р. В., & Устюжанин, Н. Н. (2021). Формирование у сотрудников правоохранительных органов навыков использования произвольной саморегуляции при выполнении профессиональных задач в критических ситуациях. *Психолого-педагогический поиск*, (1), 132–145. <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.57.1.013>

68. Степин, В. С. (2011). Глобализация и диалог культур: проблема ценностей. *Век глобализации*, (2), 8–17.
69. Степин, В. С. (2012). Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция. *Вопросы философии*, (5), 18–25.
70. Столович, Л. Н., & Каган, М. С. (1998). Философская теория ценностей. *Вопросы философии*, (5), 155–159.
71. Столович, Л. Н. (2004). Об общечеловеческих ценностях. *Вопросы философии*, (7), 86–97.
72. Суворова, О. В. (2012). Ключевые линии становления субъектности в базовых отечественных периодизациях развития личности. *Мир науки, культуры, образования*, (1), 107–109.
73. Суворова, О. В. (2024). Актуальное состояние нравственного выбора современной российской молодежи в сфере семьи и семейных ценностей. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки*, (1), 26–32. <https://doi.org/10.24412/2308-7196-2024-1-26-32>
74. Тугаринов, В. П. (1960). *О ценностях жизни и культуры*. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та. 156 с.
75. Хабриева, Т. Я. (2021). Идентификация права в современной социальной регуляции. *Вопросы философии*, (12), 5–17. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-12-5-17>
76. Холиков, И. В., & Шишко, А. А. (2021). Становление международно-правовой защиты культурных ценностей в случае вооружённого конфликта. *Военное право*, (6), 326–334.
77. Холиков, И. В., Большакова, В. М., Наумов, П. Ю., & Зелепукин, Р. В. (2022). Ценности и смыслы главного судебного акта XX века: аксиологические концепты книги А. Н. Савенкова «Нюрнберг: Приговор во имя Мира» (Материалы дискуссии). *Государство и право*, (10), 51–62. <https://doi.org/10.31857/S102694520021788-7>
78. Холиков, И. В., Дахин, А. В., Куманьков, А. Д., & др. (2024). Катехизис нормативности: синкретические размышления о философских основаниях военного права. *Государство и право*, (6), 76–92. <https://doi.org/10.31857/S1026945224060067>

79. Худякова, Н. Л. (2020). Потребности человека и личностные ценности как социокультурная форма их существования. *Вестник Челябинского государственного университета*, (4), 36–47. <https://doi.org/10.24411/1994-2796-2020-10406>
80. Худякова, Н. Л. (2012). Ценностные основы социальных отношений. *Вестник Челябинского государственного университета*, (4), 7–10.
81. Шохин, В. К. (2016). Проблема зла: теодицея и апология. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение*, (5), 47–58. <https://doi.org/10.15382/stur1201667.47-58>
82. Яницкий, М. С. (2020). Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 22(1(81)), 194–206. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>
83. Яницкий, М. С., Серый, А. В., & Пелех, Ю. В. (2013). Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии. *Философия образования*, (1), 175–186.
84. Яницкий, М. С., & Серый, А. В. (2012). Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, (19-1), 82–97.
85. Яницкий, М. С., Серый, А. В., & Панкратова, Т. В. (2012). Трансформация ценностно-смысловой сферы личности в экстремальных условиях профессиональной деятельности (на примере профессии геолога). *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*, (2), 213–217.
86. Иванов, М. С., Утюганов, А. А., Яницкий, М. С., & Серый, А. В. (2020). Безопасность в системе ценностно-смысловых ориентаций офицеров Российской национальной гвардии: на примере курсантов – будущих офицеров. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 17(3), 440–458. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-440-458>

References

1. Abulkhanova, K. A. (2014). Methodological principle of subject: Studying the life path of a person. *Psychological Journal*, 35(2), 5–18.
2. Abulkhanova, K. A., Alexandrov, Yu. I., & Brushlinsky, A. V. (1996). Complex study of a person. *Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Fund*, (3), 11–19.
3. Alekshanin, A. S., Garanin, A. O., & Zakharcev, S. I. (2021). Operational investigatory activities and rule of law: historical excursion. In *Legal State in the Modern World: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 10–28). Ufa: Bashkir State University.
4. Babarykin, O. V., & Naumov, P. Yu. (2016). Characteristics of legal value as socially-organizational value in the structure of future officer's attitude to law. *Modern Research of Social Problems (Electronic Scientific Journal)*, (4), 36–46.
5. Baeva, L. V. (2003). Value foundations of existence. *Bulletin of Orenburg State University*, (5), 15–19.
6. Baeva, L. V. (2003). *Value Foundations of Individual Existence: Experience of Existential Axiology*. Moscow: Prometei Publishing House. 240 p.
7. Baeva, L. V. (2011). Values as existential choice. *Values and Meanings*, (6), 108–114.
8. Baeva, L. V. (2011). Value paradigm of high-tech society. *Bulletin of Volgograd State University. Series 7: Philosophy. Sociology and Social Technologies*, (1), 51–58.
9. Bazarova, D. R., Sanjaeva, R. D., & Monsnova, A. R. (2018). Psychology of safety as a modern scientific paradigm. In *Social Security and Social Protection of Population in Modern Conditions: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 42–46). Editor-in-Chief: N. S. Antonova.
10. Bakalkin, S. V., Naumov, P. Yu., & Bolshakova, V. M. (2021). Structure of future officers' abilities to perform tasks in "special conditions". *Professional Education in the Modern World*, 11(4), 130–139. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-4-14>
11. Bastrykin, A. I., Egorshin, V. M., Zakharcev, S. I., & Salnikov, V. P. (2022). Legality as main criterion in using results of operative investiga-

- tory activities in criminal procedure. In *Procedural and Legal Specifics of Interaction between Investigative Authorities and Agencies Carrying Out Operative Investigatory Activities: Proceedings of the International Scientific and Practical Round Table* (pp. 7–45). Saint Petersburg: Saint Petersburg Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation. Edited by I. A. Antonov, M. R. Glushkov.
12. Bolshunova, N. Y. (2006). Deed as a sociocultural phenomenon. *Philosophy of Education*, (1), 275–280.
13. Borovskikh, A. V., & Rozov, N. Kh. (2012). Category of activity and activity-based principles in pedagogy. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (5), 90–102.
14. Brushlinsky, A. V. (1999). Psychology of the subject: some outcomes and perspectives. *Izvestiya of the Russian Academy of Education*, (1), 30–41.
15. Gurevich, P. S. (2014). Grandeur and invaluable nature of humanitarian knowledge. *Human Being: Image and Essence. Humanitarian Aspects*, (1), 7–26.
16. Gurevich, P. S. (2016). Value in quantum perspective. *Philosophy and Culture*, (1), 11–15. <https://doi.org/10.7256/1999-2793.2016.1.17273>
17. Guseinov, A. A. (2017). In the coordinates of good. *Messenger of Turkic World*, (1), 22–26.
18. Guseinov, A. A. (2014). Morality and politics: Lessons from Machiavelli. *Philosophical Journal*, (2), 5–23.
19. Guseinov, A. A. (2021). Humans and their responsibility for the future. *Notices of Applied Ethics*, (57), 113–119.
20. Damaskin, O. V., & Kholikov, I. V. (2017). Current issues of international humanitarian law. *Contemporary Law*, (5), 104–111.
21. Drobntsky, O. G. (1978). *Philosophy and value forms of consciousness*. Moscow: Nauka. 348 p.
22. Drobntsky, O. G. (1972). Moral awareness and its structure. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (2), 31–42.
23. Zakharcev, S. I., & Salnikov, V. P. (2022). Reflections on the development of the science of operational-reconnaissance extrasensory studies and its critics. *Law and State: Theory and Practice*, (8), 114–118. https://doi.org/10.47643/1815-1337_2022_8_114

24. Zakharchev, S. I., Salnikov, V. P., & Garanin, A. O. (2021). Operational investigation measures: concepts and information-legal aspects. *Informatsionnoe pravo [Information Law]*, (1), 15–22. <https://doi.org/10.18572/1999-480X-2021-1-15-22>
25. Zakharchev, S. I. (2021). Returning to forgotten discussion on the content of operational investigation measure. *Legal Science: History and Modernity*, (12), 112–122.
26. Zakharchev, S. I., & Garanin, A. O. (2021). Grounds for conducting operational investigation measures in the context of consolidation of scientific disciplines. *Legal Science: History and Modernity*, (3), 110–119.
27. Zakharchev, S. I., Maslennikov, D. V., Salnikov, V. P., & Seliverstov, I. N. (2021). Sovereignty, state, and organized crime: axiological aspect. *Monitoring of Law Enforcement*, (2), 13–20. <https://doi.org/10.21681/2226-0692-2021-2-13-20>
28. Zakharchev, S. I., & Salnikov, V. P. (2020). Military fundamentals of operational investigatory activity as a science. *Bulletin of the Russian Academy of Rocket and Artillery Sciences*, (4), 139–142.
29. Zakharchev, S. I., & Garanin, A. O. (2020). Constitutional grounds for regulation of conditions for carrying out operational investigation measures. *Legal Science: History and Modernity*, (9), 108–121.
30. Zakharchev, S. I. (2011). *Operational investigatory activity science: philosophical, theoretical-legal, and applied aspects*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University. 264 p.
31. Zakharchev, S. I., & Salnikov, V. P. (2019). Brief notes on the science and legal regulation of operational investigatory activity. *Legal Science: History and Modernity*, (7), 151–157.
32. Zakharchev, S. I., & Garanin, A. O. (2019). Organizational foundations of prosecutorial oversight over operational investigatory activity. *World of Politics and Sociology*, (9), 140–150.
33. Zinchenko, V. P. (2009). From stream to structure of consciousness. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 6(2), 3–36.
34. Zinchenko, V. P. (2011). Values in the structure of consciousness. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (8), 85–97.

35. Ivanova, S. V. (2007). Influence of humanistic ideas on the formation of humanitarian knowledge. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (10), 19–28.
36. Ivanova, S. V., & Ivanov, O. B. (2022). Axiological crisis in the modern world: finding a solution. *Отечественная и зарубежная педагогика [Domestic and Foreign Pedagogy]*, 1(1), 7–29. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-82-7-29>
37. Ivanova, S. V. (2012). On citizenship, national identity, and security. *Tsennosti i smysly [Values and Meanings]*, (5), 4–9.
38. Kagan, M. S. (1996). *Philosophy of culture*. Saint Petersburg: TTO TK “Petropolis”. 414 p.
39. Kagan, M. S. (1997). *Philosophical theory of value*. Saint Petersburg: Petropolis. 204 p.
40. Kagan, M. S. (2000). Reproduction of Russian intelligentsia as a pedagogical problem. In *Formation of Russian Intelligentsia in the University* (pp. 130–133). Saint Petersburg.
41. Kir'yakova, A. V. (2011). Axiological paradigm of modern university education. *Higher Education Today*, (1), 19–21.
42. Kumann'kov, A. D., Bol'shakova, V. M., Naumov, P. Yu., & Novikov, N. S. (2022). Dialogue on meanings of military law and military law as a value (discussing Chapter 5 “Social Value of Military Law” of Volume I of the monograph “Military Law”). *Right in Armed Forces – Military Legal Review*, (300), 2–12.
43. Lektorsky, V. A., & Sadovskiy, V. N. (1960). On the principles of systems research. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (8), 67–79.
44. Lektorsky, V. A. (2012). Rationality as a cultural value. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (5), 26–34.
45. Leontyev, D. A. (1996). Value as an interdisciplinary concept: multidimensional reconstruction attempt. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (4), 15–26.
46. Leontyev, D. A. (2014). Meaning-making and its contexts: life, structure, culture, experience. *Mir psikhologii [World of Psychology]*, (1), 104–117.
47. Leontyev, D. A. (2019). Human beings and their life-world: from ontology to phenomenology. *Cultural-Historical Psychology*, 15(1), 25–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150103>

48. Leontyev, D. A. (2022). Towards the psychology of possibility: anthropological, deterministic, axiological, and existential contexts. *Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology*, 12(2), 111–121. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.201>
49. Lomov, B. F. (1975). Systemic approach in psychology. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 21(2), 31–45.
50. Lomov, B. F. (1981). Personality in the system of social relations. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2(1), 3–17.
51. Lomov, B. F. (1987). System of sciences about humans. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 8(1), 3–13.
52. Manketova, Yu. A., & Sanzhaeva, R. D. (2016). Psychogram of a future investigator. In *Ethnic Psychology and Modern Realities* (pp. 33–37). Chief editor: T. N. Sidorova.
53. Naumov, P. Yu. (2012). Approaches to understanding the essence of values and their systems: history and modernity. In *the World of Scientific Discoveries*, (7), 192–206.
54. Naumov, P. Yu., & Novikov, N. S. (2015). Life or death: value constants and existential mission of the “warrior man”. In *the World of Scientific Discoveries*, (9-4), 1361–1375.
55. Naumov, P. Yu. (2022). Consolidation of values and meanings of officer’s intellectuality in Russian legislation and common military regulations. *Psychology. Historical-Critical Reviews and Modern Research*, 11(3-1), 225–233. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.58.15.032>
56. Naumov, P. Yu., Zakharcev, S. I., Kholikov, I. V., & Bol’shakova, V. M. (2023). Value of law and legal values in the globalizing world (axiological review of the book “State and Law: Human Rights and World Order Based on Rule of Law”). *State and Law*, (9), 64–72. <https://doi.org/10.31857/S102694520024304-5>
57. Naumov, P. Yu., & Zakharcev, S. I. (2024). Axiological content of operational investigatory activity of an officer. In *Impact of Court Practice on Justice Development: Proceedings of the Scientific and Practical Conference Dedicated to the 90th Anniversary of Establishment of Jewish Autonomous Area Court* (pp. 93–96). Khabarovsk: Pacific State University.

58. Bastrykin, A. I., Egorshin, V. M., Zakharcev, S. I., et al. (2020). *Operational Investigatory Activity: Scientific and Practical Commentary (Article-by-Article) to the Federal Law*. Moscow: JurLitinform. 280 p.
59. Petrovsky, V. A. (2015). “Subjectivity” in the realm of culture and in real life. *World of Psychology*, (3), 14–38.
60. Popov, A. V. (2008). On the problem of value content of the concept “military intelligentsia”. *Bulletin of Pomeranian University*, (4), 59–67.
61. Pruzhinin, B. I., et al. (2017). Morality in the modern world and problems of Russian ethics. Proceedings of the “round table” conference. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (10), 5–46.
62. Rozin, V. M. (2016). Conspiracy discourse – value imperative of modern culture. *Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, (1), 65–72.
63. Rozin, V. M. (2015). War as a form of social life. *Vox. Philosophical Journal*, (18), 17–32.
64. Salnikov, V. P., & Zakharcev, S. I. (2020). Operational investigatory activity: “new” military science. *Protection and Security*, (3), 34–35.
65. Salnikov, V. P., & Zakharcev, S. I. (2022). National Guard forces of the Russian Federation should become an organ independently conducting operational investigatory activities. *Bulletin of the Saint Petersburg Military Institute of the National Guard Forces*, (2), 24–29.
66. Salnikov, V. P., Maslennikov, D. V., Zakharcev, S. I., & Morozov, A. I. (2019). Value foundation of sovereignty (on the question of sovereign state-law ideology). *Legal Science: History and Modernity*, (11), 149–162.
67. Sorokoumova, E. A., Laptev, R. V., & Ustyuzhanin, N. N. (2021). Developing regulatory authorities’ employees’ skills in voluntary self-regulation while performing professional duties in critical situations. *Psychological and Pedagogical Search*, (1), 132–145. <https://doi.org/10.37724/RSU.2021.57.1.013>
68. Stepin, V. S. (2011). Globalization and dialogue of cultures: the problem of values. *Epoch of Globalization*, (2), 8–17.
69. Stepin, V. S. (2012). Scientific rationality in technogenic culture: types and historical evolution. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (5), 18–25.
70. Stolovitch, L. N., & Kagan, M. S. (1998). Philosophical theory of values. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (5), 155–159.

71. Stolovitch, L. N. (2004). On universal human values. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (7), 86–97.
72. Suvorova, O. V. (2012). Key lines of subjectivity formation in fundamental domestic periodic divisions of personality development. *World of Science, Culture, Education*, (1), 107–109.
73. Suvorova, O. V. (2024). Current state of ethical choices of modern Russian youth in the family and family values domain. *Bulletin of Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series #3. Humanities and Social Sciences*, (1), 26–32. <https://doi.org/10.24412/2308-7196-2024-1-26-32>
74. Tugarinov, V. P. (1960). *About values of life and culture*. Leningrad: Leningrad University Press. 156 p.
75. Khabrieva, T. Ya. (2021). Identification of law in modern social regulation. *Voprosy filosofii [Questions of Philosophy]*, (12), 5–17. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-12-5-17>
76. Kholikov, I. V., & Shishko, A. A. (2021). Emergence of international legal protection of cultural values in cases of armed conflict. *Military Law*, (6), 326–334.
77. Kholikov, I. V., Bol'shakova, V. M., Naumov, P. Yu., & Zel'pukin, R. V. (2022). Values and meanings of the century's main judicial act: axiological concepts of A. N. Savekov's book "Nuremberg: Verdict for Peace". *State and Law*, (10), 51–62. <https://doi.org/10.31857/S102694520021788-7>
78. Kholikov, I. V., Dahin, A. V., Kumann'kov, A. D., et al. (2024). Normativity catechism: syncretic reflections on the philosophical foundations of military law. *State and Law*, (6), 76–92. <https://doi.org/10.31857/S1026945224060067>
79. Hudjakova, N. L. (2020). Human needs and personal values as a socio-cultural form of their existence. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, (4), 36–47. <https://doi.org/10.24411/1994-2796-2020-10406>
80. Hudjakova, N. L. (2012). Value foundations of social relations. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, (4), 7–10.
81. Shokhin, V. K. (2016). The problem of evil: Theodicy and apologia. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University. Series 1: Theology. Philosophy. Religious Studies*, (5), 47–58. <https://doi.org/10.15382/stur1201667.47-58>

82. Janitsky, M. S. (2020). System of personal and community value orientations: structural-dynamic model and its application in psychological research and practice. *Bulletin of Kemerovo State University*, 22(1(81)), 194–206. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>
83. Janitsky, M. S., Seryj, A. V., & Pelyax, Yu. V. (2013). Value-Meaning Paradigm as the Basis of Postnonclassical Educational Psychology. *Philosophy of Education*, (1), 175–186.
84. Janitsky, M. S., & Seryj, A. V. (2012). Main Methodological Approaches to Studying the Value-Meaning Sphere of Personality. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, (19-1), 82–97.
85. Janitsky, M. S., Seryj, A. V., & Pankratova, T. V. (2012). Transformation of the Value-Meaning Sphere of Personality in Extreme Conditions of Professional Activity (Based on the Example of Geologists). *Personality in Extreme Conditions and Crisis Situations of Life*, (2), 213–217.
86. Ivanov, M. S., Utujanov, A. A., Janitsky, M. S., & Seryj, A. V. (2020). Safety in the System of Value-Meaning Orientations of Officers of the Russian National Guard: Example of Cadets – Future Officers. *Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Psychology and Pedagogy*, 17(3), 440–458. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-440-458>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Наумов Петр Юрьевич, кандидат педагогических наук, помощник начальника госпиталя по правовой работе – начальник отделения правового обеспечения
 ФГКУЗ «Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации»
 Вишняковское шоссе, влад. 101, г. Балашиха, Московская область, 143914, Российская Федерация
petr.naumov.777@mail.ru

Захарцев Сергей Иванович, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования

ФГКВОУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации»

ул. Летчика Пилутова, 1, г. Санкт-Петербург, 198206, Российская Федерация

Zakhartsev2306@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Petr Y. Naumov, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Head of the Hospital for Legal Work – Head of the Legal Support Department

Main Military Clinical Hospital of the National Guard Troops of the Russian Federation

101, Vishnyakovskoye highway, Nikolsko-Arkhangelsky Microdistrict, Balashikha, Moscow region, 143914, Russian Federation

petr.naumov.777@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2875-2322>

SPIN-code: 2750-3053

Sergey I. Zakhartsev, Doctor of Law, Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Continuous Professional Education

Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation

1, Letchika Pilyutov Str., St. Petersburg, 198206, Russian Federation

Zakhartsev2306@mail.ru

Поступила 20.01.2025

После рецензирования 10.02.2025

Принята 21.02.2025

Received 20.01.2025

Revised 10.02.2025

Accepted 21.02.2025

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-780

EDN: ZUFDOO

УДК 37.015.3



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСКУССИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ПО ФЕНОМЕНУ «ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ Z»

М.И. Рыжкова, Л.С. Рычкова

Аннотация

Обоснование. В середине XX века широкое распространение информационно-технологической революции привело к появлению многочисленных исследований, посвященных изучению возникшего феномена «цифрового поколения». В научной литературе обнаружено множество вариаций, которые дают разнообразные дефиниции и различным образом именуют субъектов, проживающих в описываемый период времени. Различия взглядов в определении и дефинициях данного поколения среди зарубежных и отечественных ученых, свидетельствуют о неоднозначности понимания и сложности этого явления.

Цель – исследовать понятийное поле феномена «цифровое поколение» и выделить ключевые характеристики, присущие поколению.

Материалы и методы. В качестве методологической основы исследования применяются сравнительно-сопоставительный анализ, синтез и обобщение научных трудов по проблеме исследования.

Результаты. Анализ специальной литературы позволил осуществить авторскую интерпретацию имеющихся терминов и выделить шесть групп терминов с ключевыми характеристиками «цифрового поколения Z»: «Имеющие онлайн-идентичность»; «Технологически продвинутые»; «Поколение неограниченного доступа к информации»; «Мотивированные на частое переключение фокуса внимания»; «Постоянно подключенные к Сети»; «Домоседы». Способность преподавателей высшей

школы знать и понимать особенности студентов поколения Z становится определенным ключом к достижению эффективного обучения.

Ключевые слова: понятийное поле «цифрового поколения»; поколение Z; психологические особенности «поколения Z»; современные методы обучения студентов; эффективное обучение

Для цитирования. Рыжкова, М. И., & Рычкова, Л. С. (2025). Терминологическая дискуссия в современной психологии по феномену «цифровое поколение Z». *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 542–561. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-780>

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

TERMINOLOGICAL DISCUSSION IN MODERN PSYCHOLOGY ON THE PHENOMENON OF “DIGITAL GENERATION Z”

M.I. Ryzhkova, L.S. Rychkova

Abstract

Background. In the mid-20th century, the widespread information technology revolution led to the appearance of numerous studies into the emerging phenomenon of “digital generation”. The scientific literature presents many variations that define and name the subjects living in the described period of time in different ways. Different views on the definition of this generation among foreign and domestic scientists indicate the ambiguity of understanding and the complexity of this phenomenon.

Aim. The article aims to explore the conceptual field of the phenomenon of “digital generation” and highlight the key characteristics inherent in the generation.

Materials and methods. The methodological basis of the study is framed by comparative analysis, synthesis, and generalization of scientific papers on the research problem.

Results. The analysis of professional literature allowed the authors to interpret the existing terms and identify six groups of terms with the key

characteristics of the “digital generation Z”: “Having an online identity”; “Technologically advanced”; “Generation of unlimited access to information”; “Motivated to frequent refocusing”; “Constantly Internet-connected”; “Homebodies”. The ability of university lecturers to know and understand the characteristics of generation Z students is becoming a certain key to achieving effective learning.

Keywords: conceptual field of “Digital generation”; Generation Z; psychological characteristics of “Generation Z”; modern student teaching methods; effective learning

For citation. Ryzhkova, M. I., & Ryzhkova, L. S. (2025). Terminological discussion in modern psychology on the phenomenon of “digital Generation Z”. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 542–561. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-780>

Введение

Одной из приоритетных задач современного высшего образования является эффективное обучение современных студентов, поколение которых в специальной литературе обозначается как «поколение Z». Широкое распространение информационно-технологической революции, произошедшей в середине XX века, для которой характерно создание компьютеров, развитие компьютерных сетей, возникновение компьютерных баз данных, развитие информационных, коммуникационных, электронных, цифровых и интернет-технологий привело в XXI веке к появлению многочисленных исследований, посвященных изучению возникшего феномена – феномена «цифрового поколения».

«Цифровое поколение» или «поколение Z» представляет собой обширную группу субъектов, живущих во времена сетей связи, телевидения, информационно-телекоммуникационных компьютерных технологий. В настоящее время это поколение наиболее ярко представляют современные дети, подростки, студенты – все те, кто активно живет в условиях глобального вызова человечеству и существенно отличается по определенным характеристикам от своих предшественников.

Существует достаточно большое количество психологических исследований, посвященных изучению разнообразных аспектов данного поколения, например, изучение ценностно-смысловой сферы, поведенческой, эмоциональной и коммуникативной сфер цифрового поколения, негативных и позитивных эффектов воздействия технологий на поколение, исследование дифференциации «цифровых компетенций» и т.д. Одним из важных вопросов является необходимость рассмотрения терминологического аппарата феномена «цифровое поколение». В научной литературе было обнаружено множество вариаций, которые дают разнообразные дефиниции и различным образом именуют субъектов, проживающих в описываемый период времени. Различия взглядов в определении и дефинициях данного поколения среди зарубежных и отечественных ученых, свидетельствуют о неоднозначности понимания и сложности этого явления.

Дискуссионность имеющихся подходов определила *цель работы* – исследовать понятийное поле феномена «цифровое поколение» и определить ведущие характеристики, присущие поколению. Это необходимо для лучшего понимания особенностей современного поколения, что позволит более эффективно проводить целенаправленную разработку адекватных методов обучения. Понимание психологических особенностей студентов является важным аспектом успешности их обучения. Преподавателям необходимо разрабатывать модели и стратегии обучения, основывающиеся на характеристиках, присущих студентам «поколения Z» [13].

Материалы и методы

Объектом исследования является концепт понятия «поколение Z». В процессе исследования применялись следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ, синтез и обобщение научных трудов по проблеме исследования.

Анализ существующих в научной литературе дефиниций «поколения Z», позволил выявить множество вариаций наименований современного поколения, предложенных отечественными и зарубежными авторами из разнообразных стран в период 2001-2022 г.

Термины, обозначающие «поколение Z», были проанализированы с целью выявления общих характеристик, сходных черт и различий между ними. Обобщение и структурирование исходного материала, выделение сходных смысловых характеристик изучаемого феномена позволили объединить схожие дефиниции в более крупные группы и дать соответствующие названия для более детального изучения. Выделенные характеристики позволили сделать ряд выводов, которые способствуют лучшему пониманию особенностей современного поколения.

Результаты и обсуждение

При рассмотрении «поколения Z» важно обратиться к истории его появления в науке. Термин «поколение» был предложен Mannheim в 1952 году и характеризовал когорту людей, рожденных в одном временном промежутке и имеющих сходный культурный опыт [6]. Для определения дифференциации поколений в научном сообществе существует два основных подхода:

Первый подход – «факторный», согласно которому границы поколения определяют макрофакторы социальной среды, влияющие на процессы социализации поколений. Ученые Л.Г. Лебедева (2018) и А.В. Мудрик (2016) сообщают, что именно социальные, психологические и культурные последствия неких «макрособытий» оказывают значительное влияние на поколения [6]. Наиболее известна в кругах ученых теория поколений William Strauss и Neil Howe (1991). Исследователи независимо друг от друга изучали социальный феномен «конфликт поколений» и пришли к схожим выводам о существовании неких периодов, которые объединяют людей определенными ценностями. Авторы представили периодизацию поколений, включающую «Молчаливое поколение», «поколение Бэби-бумеров», а также «Поколение X, Y и Z». В дальнейшем именно данная теория становится неким опорным базисом для других исследователей [4].

Второй подход – «типологизация поколений X-Y-Z» – предполагает выделение четких возрастных границ, а также социально-культурных черт, определяющих поколения. Так, например, касательно

«поколения Z», границы его возникновения не являются общепризнанными, но большинство исследований показывают, что это поколение родилось после 1995 года (Jayatissa, 2023), а его отличительной чертой является вовлеченность в интернет-коммуникацию и интернет-потребление [6, 14].

Исследователь О.Н. Скоблик (2019) отмечает, что данная дифференциация в изучении феномена поколений вызывает сложности понимания его сущности, так как различные теории и концепции трактуют феномен исходя из своего проблемного поля [5].

В отечественной психологической науке исследователь Евгения Шамис совместно с командой ученых в 2002 году предприняла попытку адаптации теории поколений Strauss-Howe, базой для которой послужили более 6 тысяч групповых исследований [4].

Заложенные основания в теории поколений Strauss-Howe и ее российской адаптации Е.М. Шамис были применены для дальнейших разработок современных ученых: В.Т. Лисовский (классификация поколений), Ю.Р. Вишневский, В.Т. Шапко (понятие «поколение»), Ю.А. Левада (анализ «структуры» поколений), П.С. Макеев (тенденции межпоколенческого взаимодействия), Э.С. Соколова, С.Б. Цымбаленко, С.Н. Щеглова (изучение настроения поколения молодых людей в России с 1987 по 2005 гг.); В.И. Пищик (роль культурного контекста в исследовании поколений); И.П. Дьяченко (особенности психологического развития поколения Y); А.В. Гаврилова (социально-психологические особенности ментальности современного поколения); В.В. Семенова («разница ценностей» поколений) и т.д. [2, 3, 5, 7, 8]. Несмотря на разнообразие обозначенных выше исследований продолжает быть актуальной необходимость создания полноценного и структурированного социально-психологического портрета «поколения Z».

Многоаспектные исследования цифрового поколения среди ученых привели к образованию большого количества вариаций его именований в научной литературе. Сам термин «Поколение Z» («Generation Z») является продолжением алфавитной последовательности поколений Strauss-Howe (X, Y, Z). Широко известна среди специалистов

теория «цифровых аборигенов» М. Prensky (2001). Автор использует термин «Digital natives», сформированный от англ. «native» («коренной житель») и «digital» («цифровой»). Дословно термин может быть переведен как «житель цифрового века» или «цифровой житель» [17]. М. Prensky таким образом описывал тех, кто родился после цифровой революции. Наряду с «цифровыми жителями» ученый также описывает «цифровых иммигрантов» (так называемые «пожилые» пользователи Интернета) и «аборигенов доцифровой эпохи», для которых Интернет является чужеродным [9].

Согласно теории М. Prensky, вырасти вместе с цифровыми технологиями, значит быть родом из них, в противном случае (при отсутствии доступа к Интернету) использование технологий будет похоже на попытку говорить на втором языке, что не будет врожденным, и приводит лишь к роли «иммигранта» в онлайн-мире. Однако со временем многие исследователи и сам М. Prensky пришли к мысли о том, что возраст не является преобладающим фактором в успешном взаимодействии с цифровыми технологиями [17].

В 2005 году Diana Oblinger и James Oblinger (США, Северная Каролина) в своей книге «Educating the Net Generation» используют понятие «Net Generation», что означает «сетевое поколение» [8; 16].

Исследователи из Австралии и Новой Зеландии (Wallis, Claudia, Cole, Wendy, Steptoe, Sonja, Dale) в своей работе в 2006 году используют понятие «Generation M» или «Multitasking Generation» закладывая такую характеристику поколения как многозадачность (поколение многозадачности) [18].

В 2006 году Neil Howe (один из авторов теории поколений Strauss-Howe) использует термин «Homeland Generation». В данном случае «Homeland» используется для обозначения первого поколения, вступившего в детство после терактов 11 сентября. Вероятно, отсюда же возник термин «хоумлендеры», что в переводе с англ. означает «home» – то есть человек, проводящий большое количество времени дома, в интернете [12].

В 2007 году профессор из Нидерландов Wim Veen в своей книге использует термин «Homo Zappiens», где убедительно показывает

положительные стороны и оптимистичный взгляд на новое поколение. Ученый именует «Homo zappiens» как активных обработчиков информации, эффективных коммуникаторов, решающих проблемы искусно, а также использующих игровые стратегии [16].

Исследователи David White и Alison Le Cornu из Оксфордского Университета в 2008 году использовали понятия «Digital residents» (цифровые жители) и «Digital Visitors» (цифровые посетители), пересмотрев теорию М. Prensky. Следуя авторам, «цифровые жители» уделяют особое внимание сохранению онлайн-идентичности, используя возможности, предоставляемые онлайн-сетями. Онлайн-образ «цифрового жителя» претерпевает эволюционный рост по мере расширения социальных сетей. «Цифровые посетители» в свою очередь меньше зависят от использования онлайн-сетей, обращаясь к ним только при необходимости. Их онлайн-активность в меньшей степени отражает личность и направлена на функциональные действия, такие как проверка электронной почты или поиск в Интернете [19].

В этот же период времени (2008) Don Tapscott выпускает свою книгу «Net Generation», основанную на масштабном исследовании, посвященном изучению молодого поколения. Он использовал термины «Net Generation» (сетевое поколение), «Growing up digital» (цифровое взросление). Согласно его теории, молодые люди имеют естественную склонность к технологиям. Они инстинктивно обращаются к Сети, чтобы общаться, понимать, учиться, находить и делать много полезных вещей. Они наслаждаются технологиями и имеют способности ко всем цифровым вещам, которые ошеломляют своими возможностями [8; 16].

Интересен термин, зародившийся в Японии, «Neo-digital Natives» (Hashimoto Y., Oku R., Nagao Y., Shono T., 2010) – в переводе означающий «нео-цифровые аборигены» («Digital Natives» использовал М. Prensky). Цифровые аборигены в основном общаются с помощью текста или голоса, в то время как нео-цифровые аборигены используют видео, что отражает переход от ПК к мобильным устройствам, выводя использование технологий на новый уровень [10].

В работе Świerkosz-Hołyśz, Hysa и Dudek (2016, 2017) встречается такой термин как «C-Connection-Generation», который имеет несколько значений: 1) «connected», то есть подключенный – поколение, подключенное к Интернету; 2) «computerized» – компьютеризированный; 3) «content-centric» – ориентированный на интернет-контент; 4) «меняющийся» – считается, что данное поколение любит перемены [11].

В 2017 году Jean Twenge, психолог Государственного университета Сан-Диего (США), в своей теории применяет понятие «iGen» («Internet Generation» – «интернет-поколение»), утверждая, что поколение iGen сформировалось под влиянием гаджетов. Автор выделяет 10 черт, присущих интернет-поколению (среди них – более позднее взросление; вовлеченность в интернет; независимость в политических взглядах; уменьшение количества личного общения и т.д.) [16].

М.Н. Мирошкина также в 2017 году для описания современного поколения использует понятие «глобальные дети», у которых неограниченные возможности получения и переработки информации, что делает их особенно независимыми от преподавателя в получении знаний [3].

В 2021 году официально появилось слово «zoomers» (Vidya Jha), его происхождение связано со словом «boomer», сокращение от «baby boomer» (поколение, рожденное в 1943-1963 годах) [14]. «Зумерами» считаются те, кто непрерывно находится в интернете, занимается поиском информации в смартфоне. Вероятно, этот термин возник задолго до 2021 года, его также применяли для описания особенно активных «бэби-бумеров».

В исследованиях других авторов встречаются и иные термины: «Facebook Generation» (Taylor, 2010; Frezza, 2011; Gray 2011); «R-Responsibility-Generation» (Csobanka, 2016); «Новое» поколение (Гаврилова, 2016; Пищик, 2019); «Always clicking», «Switchers» (Dolot, 2018); «Поколение онлайн» (Смирнов, 2019); «Gen Tech» (Vidya Jha, 2021) и т.д. [6; 11; 14-16].

Зарубежные и отечественные ученые отмечают, что «поколение Z» способно находиться как бы в двух реальностях, в онлайн и офлайн, каждая из которых обладает для них определенной ценностью. При этом они могут свободно переключаться из физического мира в виртуальный и наоборот, так как воспринимают их частью единого [20].

Исследования последних лет демонстрируют возникновение таких терминов как «опытные пользователи TikTok, WhatsApp, виртуальной / расширенной / дополненной реальности и Instagram». Одним из недавно появившихся понятий стал термин «AI natives», что означает «аборигены искусственного интеллекта» (Eliot, 2022; Parmenter, 2019) [16]. Данный термин основан на идеях «цифровых аборигенов» М. Prensky [17].

Таким образом, анализ специальной литературы позволил выявить 21 термин для обозначения «поколения Z». Дефиниции, определяющие современное поколение, предложены учеными из различных стран в период 2001-2022 г., охватывающего около 20 лет. Собранные данные альтернативных наименований «поколения Z» представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Термины, обозначающие «поколение Z»

№	Термин	Автор	Страна	Год
1	«Digital natives»	Prensky M.	США	2001
2	«Net Generation»	Oblinger D., James O.	США	2005
3	«Multitasking Generation»	Wallis, Claudia, Cole, Wendy, Steptoe, Sonja, Dale, Sarah Sturmon	Австралия и Новая Зеландия	2006
4	«Homeland Generation»	Howe N.	США	2006
5	«Homo zappiens»	Veen W.	Нидерланды	2007
6	«Digital Residents/Visitors»	White D., Cornu A.	Англия	2008
7	«Net Generation»	Tapscott D.	Канада	2008
8	«iGeneration»	Rosen L.	США	2010
9	«Neo-digital Natives»	Hashimoto Y., Oku R., Nagao Y., Shono T.	Япония	2010
10	«Distracted Generation»	Fertig J.	США	2011
11	«Facebook Generation»	Taylor, Frezza, Gray	Австрия, Германия	2010 2011
12	«Новое» поколение	Гаврилова А.В., Пищик В.И.	Россия	2016
13	«Responsibility Generation»	Csobanka	Венгрия	2016
14	«iGen»	Twenge J.	США	2017
15	«Глобальные дети»	Мирошкина М.Н.	Россия	2017
16	«Connection Generation»	Świerkosz-Hołyśz, Hysa, Dudek	Польша	2016 2017

17	«Always clicking»	Dolot A.	Польша	2018
18	«Switchers»	Dolot A.	Польша	2018
19	«Поколение онлайн»	Смирнов Р.Г.	Австрия	2019
20	«Zoomers»	Vidya Jha	Индия	2021
21	«AI natives»	Eliot L., Parmenter D.	США	2022

Проведенный анализ разнообразных терминов, введенных многочисленными исследователями, привел нас к определенному выводу. С нашей точки зрения в специальной литературе у отдельных авторов есть терминологические обозначения современного поколения, имеющие сходные смысловые характеристики, в связи с чем их можно объединить в определенные группы и дать им соответствующие названия, тем самым выделив ведущие характеристики «поколения Z» (табл. 2).

Таблица 2.

Ключевые характеристики и группы терминов «цифрового поколения»

№	Термины	Общая характеристика терминов	Ключевая характеристика группы (выделена авторами)
1	«Digital natives», «Net Generation», «Homo zappiens», «Digital residents», «iGeneration», «iGen»	Принадлежность поколения к цифровой эпохе, проведение детства в окружении технологий, включение Интернета в повседневную жизнь как ее неотъемлемой части, использование Интернета для создания и проживания собственной идентичности в Сети.	«Имеющие онлайн-идентичность»
2	«AI natives», «Neo-digital Natives»	Овладение цифровыми технологиями на высоком уровне, наличие навыков использования гаджетов с раннего детства.	«Технологически продвинутые»
3	«Глобальные дети», «Always clicking», «Zoomers»	Доступ к любой информации из самых разнообразных областей, безграничные возможности получения и использования данных.	«Поколение неограниченного доступа к информации»
4	«Generation M», «Distracted Generation», «Switchers»	Мультизадачность, постоянное переключение внимания, рассеянный фокус внимания, распределяющийся на разнообразие задач.	«Мотивированные на частое переключение фокуса внимания»

5	«Facebook Generation», «C-Generation», «Поколение онлайн»	Стабильная подключенность к Интернету в любое время, поддержание онлайн-коммуникации с другими людьми, мгновенная реакция на уведомления Сети.	«Постоянно подключенные к Сети»
6	«Homeland Generation»	Образ жизни, погруженный в технологии дает безграничный доступ к любым видам деятельности: общение, развлечение, обучения и др. и как следствие приводит к большому количеству времени, проведенному дома за цифровыми устройствами.	«Домоседы»

Рассмотрим выделенные группы терминов, обозначающих современное поколение. Большая часть терминов, объединенная нами в первую группу, отражает связь поколения с цифровой эпохой в целом. Данные термины представлены исследователями из США, Канады, Англии и Нидерландов в период с 2001 по 2017 г. Ключевая идея этой группы дефиниций состоит в том, что современное поколение использует Интернет не только для удовлетворения своих потребностей, например, в поиске информации, но и для проживания части своей жизни онлайн. В связи с этим для них становится значимым использование профилей, страниц и собственных аватаров в Сети, проявление и демонстрация своей жизни через блоги. Быть онлайн ежедневно для них также важно, как и нахождение в реальном физическом мире.

Выделенная нами вторая группа терминов, которые были предложены исследователями из США и Японии, относится к более позднему периоду – 2010-2022 г. Представленная группа дефиниций отражает особенности цифровых навыков изучаемого поколения, так для них характерен высокий уровень освоения цифровых технологий, легкость понимания устройства работы гаджетов и быстрая скорость изучения разнообразия их функций. Наличие таких компетенций, вероятнее всего, могут быть определены началом освоения технологий с раннего возраста.

Термины, объединенные нами в третью группу, представлены авторами из России, Польши и Индии, также относится к более позднему периоду (2017-2021 г.) Обозначенные исследователя-

ми дефиниции характеризуют поколение с точки зрения их возможностей доступа к разнообразию информации, представленной в сети Интернет. Для современного поколения нет ограничений в том, чтобы что-то узнать, они используют поисковые сервисы, находя ответы на любые вопросы и в любое время.

Четвертая группа объединила дефиниции, предложенные авторами из Австралии, Новой Зеландии, США, Польши, Австрии и Германии (2006-2018). С помощью данных обозначений ученые отражают особенности работы когнитивной сферы поколения, а именно такого психического процесса как внимание. Представленные термины характеризуют поколение как многозадачное. Представители этой группы способны распределять внимание одновременно на большое количество задач, они вынуждены и способны постоянно переключаться и таким образом имеют несколько рассеянный фокус внимания и потребность в частой смене деятельности.

В пятой группе были объединены термины, предложенные авторами из Австрии, Германии и Польши, выделенные в период 2010-2019 г. Схожесть терминов состоит в том, что они характеризуют поколение с точки зрения постоянной, активной подключенности к Интернету, их стремления быть всегда на связи и в курсе событий, в необходимости постоянно проверять гаджеты на наличие новых сообщений и новостей.

В самостоятельную категорию был также выделен один из терминов («Homeland Generation»), предложенный американским ученым (Neil Howe) в 2006 году. Термин отражает образ жизни поколения — «домоседы», а также характеризует события эпохи, в которой они живут (например, террористические атаки, пандемия COVID-19 и др.). Сам автор термина сообщает, что родители держат детей «поколения Z» близко к дому, вероятно, в связи с возникающей тревогой за их безопасность. Кроме того, наличие возможностей технологий, которые позволяют удовлетворять потребности в общении, развлечении, познании приводят к отсутствию необходимости покидать дом для «поколения Z».

Заключение

Исследование в специальной литературе разнообразных терминов, «цифрового поколения» позволило выделить 6 групп ключевых характеристик, присущих поколению: «Имеющие онлайн-идентичность»; «Технологически продвинутые»; «Поколение неограниченного доступа к информации»; «Мотивированные на частое переключение фокуса внимания»; «Постоянно подключенные к Сети»; «Домоседы». Выделенные характеристики позволяют сделать ряд выводов, которые способствуют лучшему пониманию преподавателями высшей школы особенностей современного поколения, что имеет особую актуальность для разработки новых стратегий обучения и достижения эффективных результатов обучения:

1. При обучении «поколения Z» следует применять современные технологии преподавания, созданные с учетом психологических особенностей, присущих поколению. Следует учитывать, что эти технологии должны существенно отличаться от традиционных (чтение лекций, монотонная работа с источниками). Кроме того, цифровые технологии для студентов являются неотъемлемой частью их жизни (наличие онлайн-идентичности, постоянная подключенность к Сети), которой они уделяют достаточно большое количество времени и при этом имеют высоко развитые навыки по работе с цифровыми устройствами. Можно предполагать, что интеграция цифровых технологий в процесс обучения позволит повысить вовлеченность студентов, укрепит их интерес и мотивацию к освоению знаний.

2. Среди особенностей когнитивной сферы современного поколения следует выделить такой процесс как внимание с его быстрой сменой перемещения фокуса. «Поколению Z» сложнее сосредоточиться на монотонной работе, длительно работать над одной и той же задачей, скорее более подходящим для них становится частое переключение между учебными формами заданий, позволяющими сохранять внимание на освоении информации.

3. Неограниченные возможности поиска информации у современных студентов, возможность обращаться к поисковым сервисам и изучить любой материал самостоятельно приводят к определенным

изменениям и в роли преподавателя. В настоящее время происходит значимый переход от роли преподавателя как «носителя знаний, транслятора» к роли «наставника, фасилитатора». Простая передача фактов перестает быть эффективной, важным становится помощь преподавателя в придании осмысленности и структурированности обучению, в наполнении обучения личностным смыслом для студента, стимулирование любознательности и инициативности, что создает определенное движение в обучении и повышает его эффективность.

Список литературы

1. Дутко, Ю. А. (2020). Поколение Z: основные понятия, характеристики и современные исследования. *Проблемы современного образования*, 4, 28–37. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-4-28-37>
2. Левада, Ю. А. (2001). Поколения XX века: возможности исследования. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, (5), 7–14.
3. Мирошкина, М. Р. (Ред.) (2015). *Методики исследования базовых характеристик участников современного образовательного процесса: научно-методическое пособие*. Москва: ФГБНУ ИИД СВ РАО. 95 с.
4. Попов, Н. П. (2018). Российские и американские поколения XX века: откуда пришли миллениалы? *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, (4), 309–323. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2018.4.15>
5. Скоблик, О. Н. (2019). Теория поколений как инструмент анализа процессов развития и формирования личности. *Проблемы современного педагогического образования*, (63-1), 472–474.
6. Смирнов, Р. Г. (2019). Операционализация феномена «поколение онлайн». *Цифровая социология*, 2(4), 31–38. <http://dx.doi.org/10.26425/2658-347X-2019-4-31-38>
7. Цымбаленко, С. Б., Шариков, А., Жилавская, И., Майорова-Щеглова, С., & Макеев, П. (2013). *Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: Результаты социологических исследований и программирования*. Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова. 108 с.

8. Шайхисламов, Р. Б. (Ред.) (2021). *Z: многообразие идентичностей, ориентаций, поведения: коллективная монография*. Уфа: РИЦ БашГУ. 228 с. <https://doi.org/10.14258/genz.2021>
9. Шестакова, И. (2017). Живые свидетели эры До-интернета. *Общество. Среда. Развитие, (1)*, 47–51.
10. Cochrane, R. (2021). *A Case Study Examining Japanese University Students' Digital Literacy and Perceptions of Digital Tools for Academic English Language Learning* (PhD dissertation). Lancaster. 186 p. Получено с <https://www.researchgate.net/profile/Robert-Cochrane-3>
11. Dolot, A. (2018). The characteristic of Generation Z. *e-mentor, 2*(74), 44–50. <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351>
12. Fuentes, G. (2014). Pedagogy with and Against the Flow: Generational Shifts, Social Media, and the Gen Z Brain. В сборнике: *102nd ACSA Annual Meeting Proceedings, Globalizing Architecture: Flows and Disruptions* (с. 669–677). <https://www.acsaarch.org/proceedings/Annual-Meeting-Proceedings/ACSA.AM.102/ACSA.AM.102.76.pdf> (дата обращения: 15 авг. 2024).
13. Hendrastomo, G., & Januarti, N. (2023). The characteristics of Generation Z students and implications for future learning methods. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran, 9*(2), 484–496. <http://dx.doi.org/10.33394/jk.v9i2.7745>
14. Jayatissa, K. (2023). Generation Z – A new lifeline: A systematic literature review. *Sri Lanka Journal of Social Sciences and Humanities, 3*(2), 179–186. <http://dx.doi.org/10.4038/sljssh.v3i2.110>
15. Linke, K. (2011). Generation Facebook? A History of Social Networks. В материалах: *Global Business Management Research Conference, Fulda, Germany*. Университет прикладных наук Фюльда, Германия, 1–10. https://www.researchgate.net/publication/270281872_generation_facebook_-_the_history_of_social_networks (дата обращения: 15 авг. 2024).
16. Mertala, P., López-Pernas, S., Vartiainen, H., Saqr, M., & Tedre, M. (2023). Digital natives in the scientific literature: A topic modeling approach. *Computers in Human Behavior, 152*(2). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108076>

17. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5–6), 1–6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
18. Wallis, C. (2006). The multitasking generation. *Time South Pacific*, 167(13), 48–55. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-multitasking-generation.-Wallis/a7d22eefb05f7084dacb7991f6eb8cded839ac3b> (дата обращения: 15 авг. 2024).
19. White, D. S., & Cornu, A. L. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
20. Żarczyńska-Dobiesz, A., & Chomątowska, B. (2014). Pokolenie «Z» na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 350, 405–415. <http://dx.doi.org/10.15611/pn.2014.350.36>

References

1. Dutko, Yu. A. (2020). Generation Z: Basic Concepts, Characteristics, and Recent Studies. *Problems of Modern Education*, 4, 28–37. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-4-28-37>
2. Levada, Yu. A. (2001). Generations of the 20th Century: Research Opportunities. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (5), 7–14.
3. Miroshkina, M. R. (Ed.) (2015). *Methods for Studying Basic Characteristics of Participants in the Modern Educational Process: Scientific and Methodological Manual*. Moscow: Federal State Budgetary Scientific Institution Institute of Information Technologies and Distance Education of the Russian Academy of Education. 95 p.
4. Popov, N. P. (2018). Russian and American Generations of the 20th Century: Where Do Millennials Come From? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (4), 309–323. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2018.4.15>
5. Skoblik, O. N. (2019). Generational Theory as a Tool for Analyzing Development and Formation of Personality. *Problems of Modern Pedagogical Education*, (63-1), 472–474.
6. Smimov, R. G. (2019). Operationalization of the Phenomenon “Generation Online”. *Digital Sociology*, 2(4), 31–38. <http://dx.doi.org/10.26425/2658-347X-2019-4-31-38>

7. Tsymbalenko, S. B., Sharikov, A., Zhilavskaya, I., Mayorova-Shcheglova, S., & Makeev, P. (2013). *Monitoring and Analysis of the Moscow Information-Educational Environment: Findings of Sociological Studies and Programming*. Moscow: Publishing Centre MGGU named after M. A. Sholokhov. 108 p.
8. Shaykhislav, R. B. (Ed.) (2021). *Z: Variety of Identities, Orientations, Behaviors: Collective Monograph*. Ufa: Research and Innovation Centre of Bashkir State University. 228 p. <https://doi.org/10.14258/genz.2021>
9. Shestakova, I. (2017). Living Witnesses of the Pre-Internet Era. *Society. Environment. Development, (1)*, 47–51.
10. Cochrane, R. (2021). *A Case Study Examining Japanese University Students' Digital Literacy and Perceptions of Digital Tools for Academic English Language Learning (PhD dissertation)*. Lancaster. 186 p. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Robert_Cochrane-3
11. Dolot, A. (2018). The Characteristics of Generation Z. *e-mentor, 2*(74), 44–50. <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351>
12. Fuentes, G. (2014). Pedagogy With and Against the Flow: Generational Shifts, Social Media, and the Gen Z Brain. In *Proceedings of the 102nd Annual Meeting of the Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA): Globalizing Architecture: Flows and Disruptions* (pp. 669–677). Retrieved from https://www.acsaarch.org/proceedings/Annual_Meeting_Proceedings/ACSA.AM.102/ACSA.AM.102.76.pdf (Accessed August 15, 2024).
13. Hendrastomo, G., & Januarti, N. (2023). The Characteristics of Generation Z Students and Implications for Future Learning Methods. *Journal of Education: Journal of Research and Bibliographic Studies in Education, Teaching and Learning, 9*(2), 484–496. <http://dx.doi.org/10.33394/jk.v9i2.7745>
14. Jayatissa, K. (2023). Generation Z – A New Lifeline: A Systematic Literature Review. *Sri Lanka Journal of Social Sciences and Humanities, 3*(2), 179–186. <http://dx.doi.org/10.4038/sljssh.v3i2.110>
15. Linke, K. (2011). *Generation Facebook? A History of Social Networks*. Paper presented at *Global Business Management Research Conference*, Fulda, Germany. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/270281872_generation_facebook_-_the_history_of_social_networks (Accessed August 15, 2024).

16. Mertala, P., Lopez-Pernas, S., Vartiainen, H., Saqr, M., & Tedre, M. (2023). Digital Natives in the Scientific Literature: A Topic Modeling Approach. *Computers in Human Behavior*, 152(2). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108076>
17. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5–6), 1–6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
18. Wallis, C. (2006). The Multitasking Generation. *Time South Pacific*, 167(13), 48–55. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/The-multitasking-generation.-Wallis/a7d22eefb05f7084dacb7991f6eb-8cded839ac3b> (Accessed August 15, 2024).
19. White, D. S., & Cornu, A. L. (2011). Visitors and Residents: A New Typology for Online Engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
20. Żarczyńska-Dobiesz, A., & Chomętowska, B. (2014). Generation Z in the Labor Market – Challenges for Human Resource Management. *Wrocław University of Economics Publishing*, 350, 405–415. <http://dx.doi.org/10.15611/pn.2014.350.36>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Рыжкова Мария Игоревна, аспирант, ассистент кафедры общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет»

просп. Ленина, 76, г. Челябинск, 454080, Российская Федерация
mariryzhk@mail.ru

Рычкова Лидия Сергеевна, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, психологической диагностики и консультирования

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет»

просп. Ленина, 76, г. Челябинск, 454080, Российская Федерация
rychkovaly@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Maria I. Ryzhkova, Graduate Student, Assistant Department of General

Psychology, Psychological Diagnosis and Counseling

South Ural State University

76, Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080, Russian Federation

mariryzhk@mail.ru

SPIN-code: 3310-4823

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0352-7211>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/МарияРыжкова7>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Ryzkova>

Lidia S. Rychkova, Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor
of the Department of General Psychology, Psychological Diag-
nostics and Consulting

South Ural State University

76, Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080, Russian Federation

rychkovaly@mail.ru

SPIN-code: 3284-0250

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7280-0723>

Поступила 08.12.2024

После рецензирования 30.12.2024

Принята 13.01.2025

Received 08.12.2024

Revised 30.12.2024

Accepted 13.01.2025

RULES FOR AUTHORS

(<http://rjep.ru>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

1. Introduction.

2. Objective.

3. Materials and methods.

4. Results of the research and Discussion.

5. Conclusion.

6. Conflict of interest information.

7. Sponsorship information.

8. Acknowledgments.

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УМНОЕ ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ВУЗЕ (ОПЫТ КИТАЯ) Сяоюй Ван, Янь Ли, Цзин Янь	7
ДУАЛЬНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ С.О. Фоминых	26
ОПЫТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ) Ю.А. Илларионова	55
ЗАЩИТА ОТЕЧЕСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПОСТДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ И.А. Шерстобитова, Т.В. Кот	73
СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ КАК КЛЮЧ К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Е.А. Стародубцева	97
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ В ИНТЕРНЕТЕ У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С.А. Ломовская, Е.Е. Гатина, А.А. Затомская	114
ГИБРИДНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПРЕИМУЩЕСТВА Е.Ю. Кузнецова, О.В. Кораблева	133

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ М.В. Храмова	154
РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Р.Р. Астдинова	175
СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С.С. Ляшенко	199
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА Е.Г. Радыгина, Н.Л. Рогалева, Е.И. Охрименко	215
ДВУПЛАНОВАЯ МОДЕЛЬ СОТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ (МОДИФИЦИРОВАННЫЙ ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД) М.В. Кочетков	236
ДОСТИЖЕНИЕ ОБЪЕКТИВНОСТИ ПРИ ПРОВЕРКЕ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ О.М. Кочкина	260
КВЕСТ-ИГРА КАК СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Н.В. Лиханова	284
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ С.Д. Золотарева, И.С. Волежанина	307

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕГРАЦИИ ВЕБ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С.В. Гетманская, Р.А. Сафина	330
--	-----

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА» В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ: ФИЛОСОФСКО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ Р.С. Мардашова	350
---	-----

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН ИНГУШСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ИХ СУБЪЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ Р.И. Погорова	371
--	-----

СЕТЕВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Я.И. Сиповская	394
---	-----

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Е.Н. Сорокина, Д.В. Гулякин, Д.Д., Гринев	425
---	-----

КЛАССИФИКАЦИЯ СИТУАЦИЙ НАСИЛЬСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: КРИТЕРИИ РЕГУЛЯРНОСТИ И НАБЛЮДАЕМОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ А.И. Чулошников	446
--	-----

МОТИВЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ИГРОКОВ В ИГРЫ ЖИВОГО ОБЩЕНИЯ С.Т. Джанерьян, Д.И. Гвоздева	468
---	-----

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ У СПОРТСМЕНОВ ПРОСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ М.С. Белов, П.А. Кисляков, Н.А. Цветкова	493
ЦЕННОСТНО-ПРАВОВЫЕ И СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРА П.Ю. Наумов, С.И. Захарцев	511
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСКУССИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ПО ФЕНОМЕНУ «ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ Z» М.И. Рыжкова, Л.С. Рычкова	542
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	562

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

SMART LEARNING USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE: WAYS TO IMPROVE THE PROCESS OF TEACHING GENERAL EDUCATION SUBJECTS IN HIGHER EDUCATION (CHINA'S EXPERIENCE)	
Xiaoyu Wang, Yan Li, Jing Yan	7
DUAL FORM OF TRAINING AS A PROBLEM OF PEDAGOGICAL RESEARCH	
S.O. Fominykh	26
THE EXPERIENCE OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION (DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE)	
Yu.A. Illarionova	55
HOMELAND DEFENSE IN FICTION: DESIGNING PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES IN POSTGRADUATE EDUCATION	
I.A. Shcherstobitova, T.V. Kot	73
THINKING STYLES AS A GATEWAY TO EFFECTIVE LANGUAGE EDUCATION	
E.A. Starodubtseva	97
PEDAGOGICAL PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY INTERNET OFFENSES AMONG ADOLESCENTS IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION	
S.A. Lomosvkaya, E.E. Gatina, A.A. Zatomskaya	114
HYBRID MODELS OF HIGHER EDUCATION: FEATURES AND ADVANTAGES	
E.Y. Kuznetsova, O.V. Korableva	133

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COMPOSITIONAL ACTIVITY IN ARCHITECTURAL AND ARTISTIC TRAINING OF STUDENTS M.V. Khramova	154
RISK-ORIENTED PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS AS A SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PROBLEM R.R. Aetdinova	175
THE SPECIFICS OF THE FOREIGN LANGUAGE MEDIA COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES S.S. Lyashenko	199
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVENESS OF PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE TOURISM AND HOSPITALITY INDUSTRY E.G. Radygina, N.L. Rogaleva, E.I. Okhrimenko	215
A TWO-DIMENSIONAL MODEL OF THE CO-CREATIVE LEARNING PROCESS (MODIFIED TASK APPROACH) M.V. Kochetkov	236
ACHIEVING OBJECTIVITY WHILE CHECKING STUDENTS' WRITTEN ASSIGNMENTS O.M. Kochkina	260
A QUEST GAME AS A MODERN INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF FINANCIAL LITERACY FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN N.V. Likhanova	284
EDUCATION ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY AS A FACTOR OF SOCIAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL STUDENTS S.D. Zolotareva, I.S. Volegzhanina	307

METHODOLOGICAL APPROACHES

TO THE INTEGRATION OF WEB RESOURCES IN TEACHING
GERMAN TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS

S.V. Hetmanskaya, R.A. Safina 330

CONCEPTUAL IDEAS OF EDUCATING A “NEW PERSON”
IN THE HISTORY OF PEDAGOGY: PHILOSOPHICAL-POLITICAL,
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL, NATURAL-SCIENTIFIC
APPROACHES

R.S. Mardashova 350

PSYCHOLOGICAL STUDIES

LIFE MEANING ORIENTATIONS OF YOUNG WOMEN OF INGUSH
NATIONALITY AS DETERMINANTS OF THEIR SUBJECTIVE
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

R.I. Pogorova 371

NETWORK MODELING OF THE INTELLECTUAL
COMPETENCE STRUCTURE

Y.I. Sipovskaya 394

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CLIMATE
AS A FACTOR IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS
OF TECHNICAL UNIVERSITIES

E.N. Sorokina, D.V. Gulyakin, D.D. Grinev 425

CLASSIFICATION OF VIOLENT INTERACTION
SITUATIONS: CRITERIA FOR REGULARITY AND OBSERVED
INTENSITY OF IMPACT

A.I. Chuloshnikov 446

MOTIVES FOR PLAY ACTIVITY AND PERSONALITY
CHARACTERISTICS OF ADULT PLAYERS OF REAL-LIFE
COMMUNICATION GAMES

S.T. Dzhaneryan, D.I. Gvozdeva 468

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL ATHLETES M.S. Belov, P.A. Kislyakov, N.A. Tsvetkova	493
VALUE-LEGAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF AN OFFICER’S OPERATIONAL-SEARCH ACTIVITIES P.Y. Naumov, S.I. Zakhartsev	511
TERMINOLOGICAL DISCUSSION IN MODERN PSYCHOLOGY ON THE PHENOMENON OF “DIGITAL GENERATION Z” M.I. Ryzhkova, L.S. Rychkova	542
RULES FOR AUTHORS	562

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology

are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://rjep.ru/>

Подписано в печать 28.02.2025. Дата выхода в свет 28.02.2025. Формат 60х84/16. Усл. печ. л. 40,75. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP161/025. Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская» (ИП Давгуненко А.А. ИНН 344210747590). Адрес типографии: ул. Проезд Добролюбова 3 стр. 2, г. Москва, 127254, Россия.