ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Педагогика и психология № 3 (72), 2025

Научный журнал

Основан в 2006 г.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-61037 от 5 марта 2015 г.

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»

Редакционная коллегия серии:
акад. РАО, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий (*глав. редактор*) (Россия);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. С.К. Бондырева (Россия);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. И.В. Дубровина (Россия);
чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. О.К. Позднякова (Россия);
чл.-кор. РАН, д-р психол. наук, проф. А.В. Юревич (Россия);
д-р пед. наук, проф. А.Л. Бусыгина (Россия);
д-р истор. наук, проф. Ван Жуй (КНР);
д-р психол. наук, проф. О.С. Дейнека (Россия);
д-р психол. наук, проф. Т.А. Жалагина (Россия);
д-р психол. наук, проф. Н.В. Копылова (Россия);
д-р пед. наук, проф. В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец (Россия);
д-р пед. наук, проф. О.Н. Олейникова (Россия);
д-р пед. наук, проф. И.М. Осмоловская (Россия);
д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк (Россия);
канд. психол. наук, доц. Е.Д. Короткина (Россия);
канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз (*отв. секретарь*) (Россия)

Адрес редакции:
Россия, 170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24
Тел.: +7 (4822) 55-09-79 (доб. 117)

*Все права защищены. Никакая часть этого издания
не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.*

© Тверской государственный
университет, 2025

VESTNIK
TVER STATE UNIVERSITY

Series: Pedagogy and Psychology № 3 (72), 2025

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media
PI № ФС77-61037 of March 5, 2015

Translated Title:
Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

Founder:
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Tver State University»

Editorial Board of the Series:
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-Chief)* (Russia);
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva (Russia);
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina (Russia);
Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova (Russia);
Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina (Russia);
Dr. of Psychology, prof. O.S. Deineka (Russia);
Dr. of History sciences, prof. Wang Rui (China);
Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina (Russia);
Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova (Russia);
Dr. of Psychology, prof. S.N. Makhnovets (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya (Russia);
Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);
Cand. of Psychology, assoc. prof. E.D. Korotkina (Russia);
Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive sekretary*) (Russia)

Editorial Office:
24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia
Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the written permission of the publisher.

© Tver State University, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Общая психология, психология личности, история психологии

Бабичев И.В. Особенности развития психической саморегуляции у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата 6

Дембицкая О.Ю. Психологическая устойчивость личности в условиях цифровизации общества 15

Ибрагимов А.У., Феоктистова С.В. Теоретический анализ проблемы самоповреждающего поведения у обучающихся подростков 24

Меньщикова А.Л., Потапова Е.А. Анализ современных зарубежных исследований чувства беззащитности у подростков 34

Чернышева А.А., Беспалова Т.М. О субъектности личности в современном цифровом мире 44

Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

Демиденко Н.Н., Ковалева Д.П. Психологический анализ феномена внутриличностного конфликта женщин как субъектов труда в системе интернет-маркетинга 54

Лукашенко Д.В. Влияние цифровой среды на когнитивные процессы и эмоциональное благополучие на ранних этапах профессионализации. 65

Яценко А.Н., Глушко А.Н., Чунтул А.В. Психолого-эргономическое обоснование требований к формированию зрительной информации на электронном индикаторе вертолёта 73

Общая педагогика, история педагогики и образования

Вдовин С.А., Мельников М.С., Позднякова О.К. Личность преподавателя в контексте комплементарности цифровой и гуманистической парадигм образования 86

Лавренко Д.С., Милюгина Е.Г. Колористическая компетенция как ценностно-смысловой ориентир подготовки начинающих художников: проблема дефиниции и диагностики 99

Теория и методика обучения и воспитания

Гайдукова О.В., Маркина Н.А., Тананина А.В. Причины несоответствия результатов уровневого тестирования когнитивным способностям китайских учащихся 109

И Аньжань. Современные эффективные методы и технологии обучения китайскому языку как иностранному 120

Кузнецова И.В., Сильченко А.П., Суворова М.А. Развитие критического мышления школьников при изучении квадратных уравнений на основе метода параметризации 133

Пасевич З.В. Мобильные технологии в преподавании русского языка как иностранного 143

Шатохина О.А., Рябова М.Э. Использование нейронных сетей для адаптивного обучения иностранным языкам 153

Методология и технология профессионального образования

Астапенко Е.В., Гусева Т.С. Эмпатия как важная личностная характеристика педагога в информационную эпоху 165

Молодые исследователи и аспиранты

Дубинина А.А. Формирование социального опыта студентов посредством решения ситуационных общественно значимых задач 178
Ефимова А.А. Ценностное самоопределение юных художников в аксиосфере изобразительного искусства как педагогический феномен186
Жуйкова С.А. Феномен самоактуализации личности: ретроспективный анализ 194
Ли Тинтин. Особенности организации процесса духовного воспитания студентов в условиях высшего музыкального образования Китая 204
Магер-Хачатрян С.В. Концепции психического здоровья: подходы и критерии 216
Павлова О.С. Взаимосвязь социально-психологического климата в организации с коммуникативной компетентностью сотрудников 225
Фадеева Я.Е. Особенности учебного режима для детей школьного возраста на базе лечебных учреждений различного типа (1920–1970-е годы XX века) 234

CONTENTS

General psychology, personality psychology, history of psychology

Babichev I.V. Features of skill development mental self-regulation in adolescents with damage to the musculoskeletal system 6
Dembitskaya O.Yu. Psychological stability of personality in the context of the digitalization of society 15
Ibragimov A.U., Feoktistova S.V. Theoretical analysis of the problem of self-harming behavior in adolescent students. 24
Menshchikova A.L., Potapova E.A. Analysis of modern foreign studies of the feeling of insecurity in adolescents 34
Chernysheva A.A., Bespalova T.M. On the personality subjectivity in the modern digital world 44

Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics

Demidenko N.N., Kovaleva D.P. Psychological analysis of the phenomenon of intrapersonal conflict of women as subjects of labor in the Internet marketing system 54
Lukashenko D.V. The impact of the digital environment on cognitive processes and emotional well-being in the early stages of professionalization 65
Yatsenko A.N., Glushko AN., Chuntul A.V. Psychological and ergonomic justification of the requirements for the forming of visual information on the electronic display of the helicopter 73

General pedagogy, history of pedagogy and education

Vdovin S.A., Melnikov M.S., Pozdnyakova O.K. The personality of the teacher in the context of complexity of digital and humanistic educational paradigms 86
Lavrenko D.S., Milyugina E.G. Colorist competence as a value-semantic orientation for the beginning artists' training: the problem of definition and diagnostics....99

Theory and methodology of training and upbringing

Gaidukova O.V., Markina N.A., Tananina A.V. The reasons for the discrepancy of the results of level testing to cognitive abilities of Chinese students 109
Yi Anran. Modern effective methods and technologies for teaching Chinese as a foreign language 120
Kuznetsova I.V., Silchenko A.P., Suvorova M.A. Development of critical thinking of school students in the study of quadratic equations based on the parameterization method....133
Pasevich Z.V. Mobile technologies in teaching Russian as a foreign language....143
Shatokhina O.A., Ryabova M.E. Use of neural networks for adaptive foreign language learning....153

Methodology and technology of vocational education

Astapenko E.V., Guseva T.S. Empathy as an important personal characteristic of a teacher in the information age 165

Young researchers and graduate students

Dubinina A.A. Formation of students' social experience through solution of situational socially significant tasks 178
Efimova A.A. Young artists' value self-determination in the fine art axiosphere as a pedagogical phenomenon 186
Zhuykova S.A. The phenomenon of personality self-actualization: a retrospective analysis 194
Li Tingting. Features of organizing the process of spiritual education of students in the system of higher musical education in China....204
Mager-Khachatryan S.V. Concepts of mental health: approaches and criteria....216
Pavlova O.S. The relationship of the socio-psychological climate in the organization with the communicative competence of employees....225
Fadeeva Ya.E. Features of the educational regime for school-age children on the basis of various types of medical institutions (1920s – 1970s of the 20th century)....234

Общая психология, психология личности, история психологии

УДК 159.93
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.006

Особенности развития психической саморегуляции у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата

И.В. Бабичев

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», г. Москва

Целью настоящего исследования является определение основных особенностей развития осознанной психической саморегуляции у подростков с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата. В качестве таких особенностей в статье выделяются особая значимость целенаправленного развития психической саморегуляции у данной категории лиц, ограниченность в выборе методик саморегуляции, крайне индивидуальный характер обучения, необходимость дополнительного развития волевой сферы и т.д.

Ключевые слова: *подростки, нарушения опорно-двигательного аппарата, психическая саморегуляция, среднее образование.*

Введение

В современной психологии и педагогике вопросам эффективности образовательного процесса в средней школе и одновременно повышения уровня психологического благополучия и сохранения психического здоровья учащихся уделяется значительное внимание.

Одним из важных факторов, положительно влияющих как на успеваемость детей и подростков в учебной деятельности, так и на их возможность противостоять неизбежным стрессам, связанным, в первую очередь, с контрольными работами, экзаменами и т.п., является развитие у них навыков осознанной психической саморегуляции. Под навыками психической саморегуляции мы понимаем прежде всего устойчивые умения человека целенаправленно управлять своим психоэмоциональным состоянием (оптимизировать его) и поведенческими реакциями с точки зрения их наибольшего соответствия конкретной жизненной ситуации, в которой находится индивид.

Эта задача может быть тем более важна на фоне того, что психическое здоровье подрастающего поколения в целом находится на низком уровне [12].

Исследование, проведенное группой авторов, показало наличие достоверных и устойчивых взаимосвязей между уровнем

© Бабичев И.В., 2025

работоспособности учащихся с их способностями к саморегуляции и самоконтролю [5].

Соответственно, проблема целенаправленного развития навыков саморегуляции у школьников является в значительной степени актуальной, при этом, она получила некоторую разработанность в исследованиях современных авторов.

Так, в работах Е.А. Черкевич раскрываются особенности психической саморегуляции в подростковом возрасте, а также, показана эффективность некоторых механизмов саморегуляции у подростков [15, 16], О.В. Кожинова и О.В. Чибискова указывают на основные проблемы развития способности к саморегуляции у школьников [5], О.С. Петрова и Л.Ф. Чекина освещают процесс развития саморегуляции личности у подростков старшего школьного возраста [11].

Вместе с тем, проведенный нами анализ показал, что вопросы развития психической саморегуляции у подростков с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата, изучены недостаточно, и требуют к себе дополнительного внимания. Дальнейшее изучение этой проблематики должно в немалой степени способствовать успешной адаптации к учебным нагрузкам, повышению уровня психологического благополучия и в целом более эффективной социализации этой группы школьников.

Необходимо отметить, что нарушения функции опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести наблюдаются у 5–7% всех детей и могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Некоторые виды поражений опорно-двигательного аппарата сопряжены с серьезными нарушениями интеллектуальных функций, при этом нет прямой зависимости между выраженностью двигательных и психических нарушений (например, тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития) [9].

В настоящем исследовании мы рассматриваем особенности развития психической саморегуляции у лиц подросткового возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата различного этиопатогенеза, передвигающихся самостоятельно или с помощью вспомогательных ортопедических средств и имеющих психическое развитие, близкое к нормальному.

Эта категория лиц, которые в основном проходят обучение в специальных школах-интернатах по адаптированной массовой программе. В некоторых случаях такие дети проходят обучение в общеобразовательных школах [8].

Цель настоящего исследования – определить основные особенности развития осознанной психической саморегуляции у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата.

Результаты

Наши исследования (в соавторстве) по проблеме развития навыков психической саморегуляции у школьников показали, что основные особенности этого развития определяются тем, что, с одной стороны, для этой возрастной категории характерны эмоциональная возбудимость, повышенная тревожность, устойчивость переживаний и т.п., что в сочетании с возрастающей стрессогенностью учебной деятельности в средней школе и ее негативным влиянием на здоровье школьников в значительной степени актуализирует запрос на развитие способностей к регуляции своих психических состояний, с другой – подростковый возраст является тем периодом, когда активно развиваются многие важные личностные качества, и способность к саморегуляции не является исключением [4].

Одним из основных выводов исследования является то, что развитие психической саморегуляции у подростков может быть не только существенной составляющей их личностного развития в целом, но и значимым фактором успешной жизнедеятельности на текущем этапе, приобретая особую важность при подготовке к экзаменам, и для сохранения психического здоровья и психического благополучия.

Применительно к такой социальной группе, как подростки с поражением опорно-двигательного аппарата, задача целенаправленного развития навыков психической саморегуляции представляется еще более актуальной, чем в ситуации их здоровых сверстников, что обусловлено в первую очередь объективными физическими ограничениями, затрудняющими удовлетворение многих базовых потребностей, а также формирующимися в таких условиях психологическими особенностями лиц данной категории.

С точки зрения И.Ю. Левченко и соавторов, подросткам с поражением опорно-двигательного аппарата свойственны такие особенности, как низкая самооценка, высокий уровень невропатизации, фиксация на двигательном дефекте и т.п. [9].

В свою очередь, исследования А.С. Похилько показали, что для школьников с поражением опорно-двигательного аппарата характерны:

- наличие стремления к социальной поддержке в сочетании с направленностью на изоляцию от других людей;
- использование защитных механизмов отрицания и компенсации;
- общая эмоциональная дезадаптация, проявляющаяся в пониженном настроении, тревожности, снижении самоконтроля [13].

С.В. Крайнюков отмечает такие личностные особенности у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата, как снижение общей активности, повышение уровня неврастении, развитие осторожности, снижение общей адаптивности, неприятие моральных норм, повышенную возбудимость, склонность к переживанию вины,

фиксацию на конфликтах, повышенную требовательность, низкий контроль агрессии [6].

Общими выводами различных исследований в отношении подростков с поражением опорно-двигательного аппарата является то, что у них в большинстве случаев нарушена эмоциональная стабильность и психическая регуляция.

Нестабильность эмоциональной сферы может проявляться в виде эмоциональной возбудимости, двигательной расторможенности, или, наоборот, излишней застенчивости или робости. В различных конфликтных ситуациях или в процессе тех или иных негативных переживаний возникшие проблемы могут переноситься на соматический уровень [14].

Кроме того, у лиц данной категории отмечается устойчиво низкий уровень мотивации к различной деятельности, страхи, связанные с передвижением и общением, стремление к ограничению социальных контактов [7].

Таким образом, мы можем выделить следующие основные психологические особенности подростков с поражением опорно-двигательного аппарата в сравнении с их здоровыми сверстниками, наиболее важные в контексте настоящего исследования:

- более низкий уровень непроизвольной психической саморегуляции и самоконтроля за поведением;
- более высокий уровень тревожности и неуверенности в себе;
- меньшая адаптивность к воздействию различных стрессовых факторов.

Выявленные особенности в целом подтверждают наше предположение о том, что подростки с поражением опорно-двигательного аппарата в большей степени, чем здоровые школьники, нуждаются в целенаправленном развитии способностей и навыков осознанной психической саморегуляции, которое позволило бы в значительной степени компенсировать имеющийся изначально у них недостаток возможностей к саморегулированию и самоконтролю.

Другой важной особенностью развития психической саморегуляции у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата, с нашей точки зрения, является большая сложность в обучении методам саморегуляции, обусловленная двумя основными факторами.

Во-первых, это ограниченный выбор основных методов психической саморегуляции, связанный с наличием физических ограничений у этой категории лиц. Так, для детей с тяжелой степенью двигательных нарушений практически невозможно будет использовать метод нервно-мышечной релаксации. Затруднения в использовании этого метода психической саморегуляции в большинстве случаев

возможны и при наличии средней степени поражения опорно-двигательного аппарата.

На рис. 1 нами представлена возможность применения основных методов психической саморегуляции для подростков с различной степенью поражения опорно-двигательного аппарата. При этом необходимо отметить, что предложенное соответствие методов саморегуляции и степени двигательных нарушений достаточно условно, так как, возможность использования тех или иных методов психической саморегуляции, с нашей точки зрения, всегда определяется глубоко индивидуально.

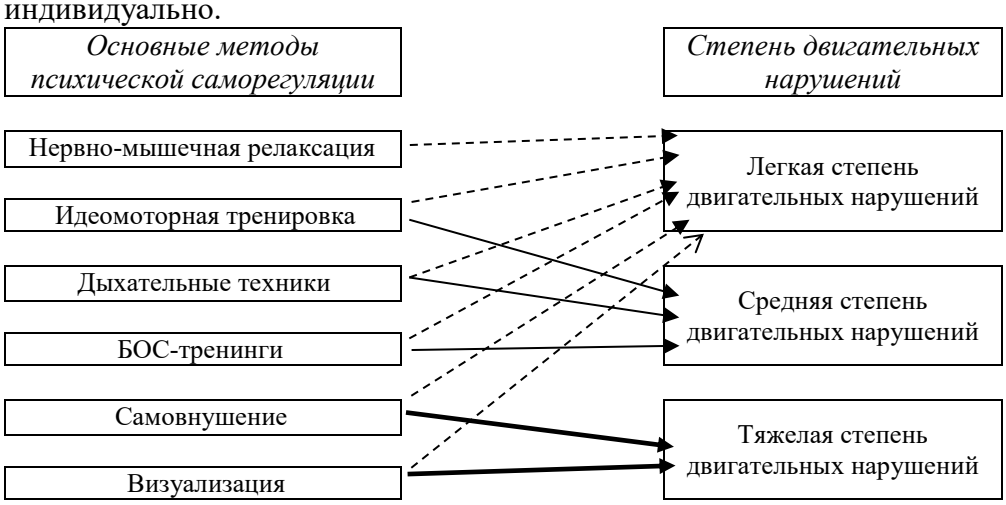


Рис. 1. Соответствие основных методов психической саморегуляции степени двигательных нарушений

В данном случае мы использовали классификацию двигательных нарушений у подростков, предложенную И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько [8], где:

- легкая степень двигательных нарушений предполагает самостоятельное уверенное передвижение и самообслуживание, при этом имеются нарушения походки, движения недостаточно ловкие, замедленные, снижена мышечная сила, имеются недостатки мелкой моторики;

- средняя степень – неуверенное самостоятельное передвижение, часто с помощью специальных приспособлений (костылей т.д.), навыки самообслуживания развиты не полностью;

- тяжелая степень – отсутствие возможностей к самостоятельному передвижению и самообслуживанию.

Помимо некоторой ограниченности в выборе методов психической саморегуляции сложность в развитии навыков саморегуляции у подростков с поражением опорно-двигательного аппарат представляет такой фактор, как слабость волевой сферы, характерная для этой категории лиц, отмечаемая большинством

исследователей. При том, что именно волевой механизм выступает в основе формирования осознанной психической саморегуляции [2].

Из этого следует необходимость дополнительного развития волевой сферы у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата для успешного формирования навыков психической саморегуляции.

К определенным сложностям можно отнести и крайне дифференцированный индивидуальный подход к обучению различным методам и приемам саморегуляции в отношении подростков с поражением опорно-двигательного аппарата, основанный на понимании специфики физических ограничений обучаемого в каждом конкретном случае. Так, в соответствии с физическими возможностями обучаемого ему должны подбираться наиболее подходящие методики саморегуляции.

Важным является вопрос о том, каким образом должен осуществляться процесс целенаправленного развития психической саморегуляции у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата.

И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько включают формирование навыков психической саморегуляции у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата в перечень задач для психолога, осуществляющего их психологическое сопровождение в образовательной организации [8].

Похожей точки зрения придерживаются Т.Н. Разуваева и соавторы, предлагая модель психологического сопровождения лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, подразумевающую необходимость развития психической саморегуляции [10].

Необходимо отметить, что одним из наиболее важных факторов эффективного личностного развития подростков с поражением опорно-двигательного аппарата является их вовлечение в адаптивный спорт. Отмечено, что лица с инвалидностью, активно занимающиеся спортом, в целом более благополучны в психологическом аспекте по сравнению с теми, кто имеет ограничение возможностей здоровья и не занимается спортом, а также имеют некоторое преимущество по целому ряду важных характеристик личности, в том числе по возможностям саморегуляции и самоконтроля, волевым качествам и т.д. [3].

Это позволяет говорить о том, что необходимо активизировать работу по приобщению детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

В первую очередь это должна быть работа психологов и педагогов образовательных учреждений, где проходят обучение подростки с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата, с их

родителями, в рамках которой родители могут получить объективную и полную информацию о пользе адаптивного спорта для физического и личностного развития их детей.

Выводы

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить следующие основные особенности развития осознанной психической саморегуляции у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата.

1. Данная категория лиц особенно остро нуждается в развитии навыков осознанной психической саморегуляции.

2. В обучении методам и приемам саморегуляции необходимо использовать строго индивидуальный подход, основанный на понимании физических и психологических особенностей каждого конкретного учащегося.

3. Необходимо дополнительно развивать волевую сферу у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата (с помощью отдельных занятий), выступающую в качестве одного из основных механизмов осознанной психической саморегуляции.

4. Ограниченность в выборе методов психической саморегуляции, основными из которых могут быть простые дыхательные техники и приемы, а также тренинги с использованием аппаратуры биологической обратной связи (БОС-тренинги).

5. Развитие навыков саморегуляции у школьников с поражением опорно-двигательного аппарата возможно в рамках психолого-педагогического сопровождения школ-интернатов, секций адаптивного спорта и т.д.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении знаний современной науки по проблеме развития навыков психической саморегуляции у детей, имеющих особенности развития.

Практическая значимость исследования может заключаться в первую очередь в дополнении программ психологического сопровождения в специальных школах для детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Список литературы

1. Абкович А.Я. Инклюзивное обучение младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата: к вопросу о выборе образовательного маршрута // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Альманах №34 URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/inclusive-education-of-youngerschoolchildren-with-disorders-of-the-musculoskeletalsystem-the-question-of-the-choice-of-educational-route02.2019
2. Бабичев И.В., Жихарева О.И., Ильченко И.Б. Развитие навыков психической саморегуляции у теннисистов 12–14 лет: монография. Казань: ИД «МеДДок», 2022. 82 с.

3. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Особенности психологического сопровождения спортсменов с ограниченными возможностями // Человеческий капитал. 2023. № 12-1(180). С. 233–239.
4. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В., Вечерина А.Н. Теоретические аспекты проблемы развития навыков психической саморегуляции у подростков // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 4(65). С. 80–89.
5. Кожинова О.В., Чибискова О.В. Проблемы развития способности к саморегуляции и самоорганизации у старшеклассников // Системная психология и социология. 2013. №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-sposobnosti-k-samoregulyatsii-i-samoorganizatsii-u-starsheklassnikov (дата обращения: 17.02.2025).
6. Крайнюков С.В. Личностные особенности подростков со сколиозами и их влияние на отношение к реабилитации. Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2014. Том 7. № 4. С. 19–26.
7. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. ФГОС обучающихся с ОВЗ: обучение детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Национальный книжный центр, 2018. 160 с.
8. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Организация и проведение коррекционной работы с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Методические рекомендации. https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-28/
9. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
10. Модель психологического сопровождения лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Т.Н. Разуваева, А.В. Локтева, Ю.Н. Гут [и др.] // Медицинская психология в России. 2020. Т. 12. № 3. С. 10.
11. Петрова О.С., Чекина Л.Ф. Развитие саморегуляции личности подростков старшего школьного возраста // Universum: психология и образование. 2022. №10 (100). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-samoregulyatsii-lichnosti-podrostkov-starshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 28.03.2025)
12. Попова Л.В., Рассказова И.Н. Развитие саморегуляции младших школьников // Детство, открытое миру: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 22 марта 2022 года. Омск: ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», 2022. С. 72–73.
13. Похилько А.С. Психологические характеристики подростков с патологиями позвоночника: автореф. дис. … канд. психол. наук. СПб., 2010. 23 с.
14. Солдатова Е.В. Эмоционально-личностная сфера лиц юношеского возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 6 [Электронный ресурс]. URL: https://web.snauka.ru/issues/2012/06/15392 (дата обращения: 14.04.2025).

15. Черкевич Е.А. Особенности саморегуляции психических состояний личности в подростковом возрасте // Омский научный вестник. № 2 (56) 2007. С. 164–165.
16. Черкевич Е.А. Эффективность психологических механизмов саморегуляции психических состояний подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-psihologicheskih-mehanizmov-samoregulyatsii-psihicheskih-sostoyaniy-podrostkov (дата обращения: 28.03.2025).

Об авторе:

БАБИЧЕВ Игорь Витальевич – кандидат психологических наук, ст. научный сотрудник ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (125009, г. Москва, ул. Моховая, д.9, стр. 4), e-mail: 4377760@mail.ru. https://orcid.org/0000-0002-6299-2565

Features of skill development mental self-regulation in adolescents with damage to the musculoskeletal system

I.V. Babichev

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow

The purpose of this study is to determine the main features of the development of conscious mental self-regulation in adolescents with various disorders of the musculoskeletal system. As such features, the article highlights the special importance of the purposeful development of mental self-regulation in this category of people, the limited choice of methods of self-regulation, the highly individual nature of training, the need for additional development of the volitional sphere, etc.

Keywords: *adolescents, disorders of the musculoskeletal system, mental self-regulation, secondary education.*

Принято в редакцию: 17.04.2025 г.
Подписано в печать: 24.07.2025 г.

УДК 159.923
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.015

Психологическая устойчивость личности в условиях цифровизации общества

О.Ю. Дембицкая

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»,
г. Клин Московской области

В статье рассмотрена психологическая устойчивость как базовая характеристика личности. Подчеркивается внедрение информационных технологий в различные сферы профессиональной деятельности и повсеместная цифровая трансформация общества, которая не может не отражаться на адаптации личности и ее устойчивости к стрессовым условиям социума. Выделены и описаны подходы и направления исследований психологической устойчивости личности, традиционно рассматриваемых в структуре других психических явлений. Обозначены изменяющиеся (инвариантные) параметры, которые способны обеспечить психологическую устойчивость личности в условиях цифровизации в контексте противодействия рискам, возникающим в информационном поле: субъективное личностное благополучие и жизнестойкость (жизнеспособность), высокая способность к прогнозированию событий, мотивация личности, нацеленность на самоактуализацию и саморазвитие, виртуальная идентичность, использование конструктивных стратегий совладающего поведения и зрелых механизмов психологической защиты, критичность мышления.
Ключевые слова: *психологическая устойчивость, психологическая безопасность, цифровая трансформация, информационное общество, ценностно-мотивационная сфера, механизмы психологической защиты, совладающее со стрессом поведение, саморегуляция, качество жизни, информационная гигиена, жизнеспособность.*

Психологическую устойчивость традиционно относят к базовым характеристикам личности. Принято считать, что впервые проблему психологической устойчивости обозначила доктор психологических наук, профессор Л.И. Божович в 1966 году на своем выступлении в рамках XIII Психологического конгресса [7, с. 363]. В настоящее время вопросы направленности исследований психологической устойчивости связаны с изучением поведенческих аспектов личности, эмоциональной устойчивости, психологической безопасности, устойчивости в стрессогенных ситуациях, устойчивости личности в различные возрастные периоды и др. В широком контексте психологическую устойчивость можно охарактеризовать как состояние защищенности личности, благодаря чему обеспечивается целостность личности как субъекта деятельности и

© Дембицкая О.Ю., 2025

возможность личностно-профессионального развития в контексте взаимодействия с социальной средой в ходе онтогенеза [3].

Научный интерес к исследованию психологической устойчивости личности наблюдается в настоящее время, в эпоху цифровой трансформации общественных процессов. Сегодня существуют различные определения современного общества: «цифровое общество», «постиндустриальное общество», «информационное общество», «эпоха цифровизации (цифровой трансформации)» и др. [10]. На законодательном уровне, согласно Указу Президента Российской Федерации от 09.05.2017 года № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», информационное общество подразумевает постоянный обмен информацией, благодаря чему возникают и трансформируются направления социально-экономических условий граждан страны [20]. При этом внедрение информационных технологий в различные сферы профессиональной деятельности не может не отражаться на адаптации личности и ее устойчивости к стрессовым условиям социума. И в данном ключе, конечно, возникает теоретическая и практическая необходимость анализа психологической устойчивости личности как феномена.

Структурно психологическая устойчивость может быть представлена следующими мотивационными компонентами, которые образуют ее «каркас»: различная динамика проявления мотивации человека на жизненном пути; взаимопроникающая связь личности с окружающим миром в определенном пространстве и временном интервале; качество и степень выраженности мотивов и мотивации личности в той или иной ситуации [13].

Современные исследователи подчеркивают, что сложность анализа феномена психологической устойчивости личности обусловлена тем, что он анализируется в рамках парадигмы «стабильность – нестабильность (изменчивость)». И нередко можно встретить синонимичные понятия, где психологическая устойчивость связывается со стабильностью функционирования, что, по сути, не позволяет целостно и комплексно раскрыть содержание психологической устойчивости в рамках анализа психической деятельности личности [6].

Психологическая устойчивость личности связывается не только с возможностями преодоления стрессогенных факторов внешней среды, но и с формированием отношения человека к жизни и к различным жизненным ситуациям. В основе чего, по мнению ряда авторов, может лежать ценностно-смысловая рефлексия, играющая основную роль в его мировоззрении на протяжении жизненного пути человека [3].

Устойчивость личности к стрессу связывается с эмоциональными переживаниями. Эмоции выполняют много стабилизирующих функций для психической деятельности человека в ходе взаимодействия с

внешней средой. При этом на результат действий эмоций нередко может влиять не столько их качество, а сколько продолжительность и интенсивность воздействия. Анализ эмоциональной сферы и места эмоций в структуре личности позволяет в обобщенном виде говорить о следующем: эмоции связаны с психофизиологическими проявлениями и обусловливают их изменения; для каждого человека, в зависимости от ряда условий и индивидуальности протекания психических процессов, результативность деятельности достигается не отсутствием эмоций, а определенным личным значением, которое носит индивидуальный характер; наличие психоэмоциональной напряженности не позволяет субъекту выполнять деятельность на необходимом уровне, а при наличии высокой эмоциогенности это становится фактически невозможным [22].

Феномен психологической устойчивости носит междисциплинарный характер и основывается на теоретических концепциях зарубежной психологии механизмов психологической защиты и совладающего со стрессом поведения (З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Адлер и др.). В российской психологии устойчивость процессов высшей нервной деятельности, процессов возбуждения и торможения являлась направлением исследований отечественных врачей-физиологов (Бехтерев В.М., Павлов И.П., Сеченов И.М.) [15].

Нередко психологическую устойчивость анализируют через призму личностно-смысловых установок, которые обеспечивают направленность личности, отношение человека к окружающим ситуациям. При этом предполагается, что существует динамичная многоуровневая структура установок личности, на основании чего достигается стабильность функционирования в различных видах деятельности. В обобщенном плане можно выделить три вида личностно-смысловых установок: смысловую, целевую, операциональную, которые, в свою очередь, обусловливают такие когнитивно-поведенческие активности личности, как деятельность, действия, операция. Данные установки находятся в определенной иерархичной структуре по отношению друг к другу. Первый вид установки – операциональная, она подразумевает готовность и направленность личности для выполнения определенных действий и операций, другими словами – выбор способа действия, которая возникает в результате взаимодействия с окружающей социальной средой для разрешения личностной задачи, при чем важно подчеркнуть, что выбранные способы разрешения ситуации основываются на сформировавшемся и усвоенном личностном опыте. Целевая установка, в свою очередь, задает ориентир и избирательность определенным действиям личности, при этом важным становится понятие «цели» – осознаваемого предвосхищаемого результата на основе используемых действий и операций. И на более высоком уровне находится смысловая установка, которая определяет личностный смысл

для человека при планировании и реализации деятельности в целом. Отметим, что данные установки важны для выполнения различных видов деятельности: игровой, учебной, профессиональной. Сами смысловые установки могут носить как осознанный, так и бессознательный (до определенного времени) характер. Изменение смысловых установок в ходе осуществления деятельности связано с изменением мотивов личности [8].

Одной из составляющих анализа психологической устойчивости является ее рассмотрение как нравственной категории, которая понимает психологическую устойчивость как определенную способность проявлять в жизненных ситуациях нравственно-личностную позицию, имея твердость к различным внешним воздействиям, которые могут входить в противоречие с духовными, моральными, нравственными ценностями личности в целом [21].

Значимыми являются исследования психологической устойчивости и саморегуляции личности. Психологические механизмы регуляции деятельности, по мнению О.А. Конопкина, являются осознанными и представляют собой отлаженный процесс психической направленности личности, нацеленный на инициирование, развитие и управление различными формами произвольной активности, которые обеспечивают достижение поставленных личностью намерений [11].

Психологическая устойчивость личности может пониматься как механизм психической саморегуляции и самоактуализации, который обеспечивает направленность мотивации на основе развитости системы волевых качеств личности [12].

Научный интерес представляют исследования взаимосвязи психологической устойчивости личности и субъективной оценки качества жизни. Исследования показывают, что на сегодняшний день есть некоторые противоречия: с одной стороны, психологическая устойчивость формируется на основе таких личностных конструктов, как социальная поддержка значимых других, оптимистичность по отношению к жизненным ситуациям, оценивание качества жизни в положительной динамике и т.п.; с другой стороны, положительная оценка качества жизни опирается на определенную степень психологической устойчивости личности, возможности противостоять стресс-факторам внешней среды, сохраняя необходимый уровень социально-психологической адаптации [9].

Достаточно подробное внимание сегодня уделяется организационному стрессу сотрудников, которое может проявляться в определенной форме напряженности психической деятельности, связанной с необходимостью преодоления субъектом профессиональной деятельности сложившихся условий при выполнении трудовых функций и операций, ненормированным рабочим днем, присутствием постоянных стрессовых факторов в динамике выполнения профессиональных задач.

Личность, которая включена в организационные процессы, должна обладать необходимым уровнем стрессоустойчивости, при этом значимую роль в сохранении адаптационного потенциала играют такие личностные качества, как мотивационные структуры и ценностные ориентации [4].

Устойчивость личности к внешним воздействиям обеспечивает ее психологическую безопасность. Особенно значим вопрос личной психологической безопасности в рамках выполнения профессиональной деятельности при решении трудовых задач и выстраивании профессиональных межличностных взаимоотношений. В целом психологическая безопасность способствует формированию определенных моделей поведения личности и способов воздействия на стрессогенные ситуации. Личность в состоянии безопасности формирует для себя зону ближайшего развития, способна наметить ориентиры концепции своей жизни, реализует на высоком уровне свои способности и профессионально-личностный потенциал, поддерживает и сохраняет ресурсы профессионального здоровья [2].

Современные исследователи выделяют информационно-психологическую безопасность в системе психологической безопасности личности в целом, которая связывается с чувством защищенности от информационных угроз, качеством жизни в цифровом обществе, самореализацией и раскрытием профессионально-личностного потенциала. Подчеркивается, что устойчивость личности к негативным воздействиям является ключевой характеристикой для обеспечения психологической безопасности [14]. Например, существуют такие информационные угрозы в интернет-пространстве, которые способны нарушить психологическое благополучие личности: интернет-зависимость, кибербуллинг, утечка личных данных из социальных сетей, хакерские атаки, дезинформация личности в информационном поле, киберпреступления, проникновение на личные устройства вредоносного программного обеспечения и др. Психологическая устойчивость при этом связывается с уровнем стрессоустойчивости, уверенностью в себе, наличием высокой самооценки, умением контролировать ситуацию и свое поведение [16].

Сегодня в информационном обществе достаточно часто говорят о цифровой социализации, одной из составляющих которой является устойчивость личности в ходе приобщения к социальному опыту в цифровом обществе и возможности преодолевать внешние воздействия информационного плана. Цифровая социализация подразумевает процесс овладения и присвоения личностью общественного опыта поколений на основе использования информационных технологий, что способствует формированию цифровой личности как составляющей реальной личности [19].

В условиях цифровизации общества происходят изменение и трансформация содержания различных видов профессиональной деятельности, что, в свою очередь, позволяет говорить о необходимости

формирования новых профессионально важных качествах работников, их профессионально-психологической устойчивости в динамичных условиях труда, в целом – в требованиях к их профессионализму при решении трудовых задач. Можно полагать, что психологическая устойчивость как профессионально важное качество будет указываться в профессиональных стандартах специалистов и учитываться при реализации процедур профессионального отбора, профессиональной аттестации и рокировке кадров [5].

Анализ исследований, посвященных вопросам психологической устойчивости и психологической безопасности личности в условиях цифровизации, позволяет сделать вывод о том, что на практике нередко применяется неэффективная технология организация режима труда и отдыха, достаточно часты нарушения психогигиены и психопрофилактики при выполнении профессиональных задач. Учитывая повсеместное использование цифровых технологий, отметим, что для успешной профессиональной деятельности важно соблюдение определенных нормативов и правил. В данном ракурсе на первый план выходит такой аспект, как соблюдение информационной гигиены в рамках выполнения профессиональных операций при взаимодействии с информационными системами. В ракурсе анализа психологической устойчивости информационная гигиена понимается как совокупность норм поведения в информационной сфере для обеспечения результативности успешности профессиональной деятельности при взаимодействии с информационными продуктами и системами, а также для сохранения личностной идентичности в виртуальном пространстве. Подчеркнем, что информационная гигиена как достаточно новая сфера исследований является междисциплинарной категорией и реализуется в разработках, посвященных сохранению психического здоровья личности и обеспечению психологической устойчивости и качества жизни в контексте взаимодействия с информацией различного порядка [1].

Известно, что дистресс, возникающий в информационном пространстве, несет на себе деструктивный отклик. И для противодействия возможным ситуациям риска и неопределенности необходимо не сосредоточиваться на данной проблеме, а относиться к этому как к вызову. Это позволит высвободить внутренние психологические ресурсы, осмысленно актуализировать личностный потенциал жизнеспособности личности для разрешения адаптационного конфликта и внешней среды [18].

Проведенный анализ научной литературы по вопросу психологической устойчивости личности в современных условиях цифровой трансформации позволяет в обобщенном виде выделить следующие изменяющиеся (инвариантные) параметры, которые способны обеспечить психологическую устойчивость личности в условиях цифровизации в контексте противодействия рискам,

возникающим в информационном поле: субъективное личностное благополучие и жизнестойкость (жизнеспособность), высокую способность к прогнозированию событий, мотивацию личности, нацеленность на самоактуализацию и саморазвитие, виртуальную идентичность, использование конструктивных стратегий совладающего поведения и зрелых механизмов психологической защиты, критичность мышления. Данный анализ основывается на активизации научного интереса исследователей к проблеме психологической устойчивости личности в изменяющихся условиях информационного общества, затрагивая при этом междисциплинарные отрасли знания: аспекты психического (социального, профессионального) здоровья личности специалистов, устойчивость профессионалов в сфере образовательной практики, психологическое сопровождение профессиональной деятельности, жизнестойкость и жизнеспособность сотрудников экстремальных профессий, кросскультурные и гендерные вопросы психологической устойчивости и самореализации личности, ценностно-смысловые и экзистенциальные направления исследования психологической устойчивости [17].

Таким образом, проведенный анализ подходов в изучении психологической устойчивости личности позволяет сделать вывод о том, что психологическая устойчивость является базовым личностным конструктом, традиционно рассматривается в структуре других психических явлений и анализируется с такими параметрами личности, как мотивация, эмоциональная устойчивость, психологическая безопасность, жизнеспособность, ценностно-смысловые ориентации, защитное и совладающее поведение, саморегуляция. Психологическая устойчивость личности – это многоаспектный феномен, обеспечивающий социально-психологическую адаптацию личности и ее целостность при взаимодействии с факторами социальной среды. Сегодня цифровая трансформация общества определяет ориентиры для формирования и развития личности, что находит отражение в мотивационных, поведенческих, ценностно-смысловых аспектах, вопросах личностной и виртуальной идентичности, сохранения и развития личностного адаптационного потенциала на протяжении жизненного пути в формирующемся цифровом обществе.

Список литературы

1. Бухтияров И.В., Денисов Э.И. Цифровая экономика: система автоматизированного управления условиями труда, факторами риска и развитие информационной гигиены // Медицина труда и промышленная экология. 2017. № 10. С. 54–58.
2. Бысюк А.С. Психологическая безопасность инженеров-метрологов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 201–207.

3. Вербина Г.Г. Психологическая безопасность личности // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 196–202.
4. Вольвич Ю.К. Психологические ресурсы устойчивости личности к стрессу в организациях разных сфер и видов деятельности: дис. … канд. психол. наук. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2018. 266 с.
5. Геляхова Л.А. Устойчивость сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям служебной деятельности // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 130–132.
6. Гришина Н.В., Костромина С.Н. Процессуальный подход: устойчивость и изменчивость как основания целостности личности // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 3. С. 39–51.
7. Дарвиш О.Б. Психологическая устойчивость как базовая характеристика личности // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 7. С. 362–370.
8. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость личности: монография. Челябинск, 2014. 171 с.
9. Кисляков П.А., Меерсон А.Л.С. Взаимосвязь и взаимовлияние психологической устойчивости личности и ее субъективной оценки качества жизни // Человеческий фактор: социальный психолог. 2025. № 1 (53). С. 105–108.
10. Кисляков П.А., Меерсон А.Л.С., Шмелева Е.А., Александрович М.О. Устойчивость личности к социокультурным угрозам в условиях цифровой трансформации общества // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 9. С. 142–168.
11. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности: монография. 2-е изд. М.: Ленанд, 2018. 320 с.
12. Кудинов С.И., Хаммад С.М. Психологическая устойчивость личности как основа самореализации субъекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 26–30.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
14. Лызь Н.А., Веселов Г.Е., Лызь А.Е. Информационно-психологическая безопасность в системах безопасности человека и информационной безопасности государства // Известия ЮФУ. Технические науки. 2014. № 8 (157). С. 58–66.
15. Носкова М.В. Обзор теоретико-методологических концепций в изучении психической устойчивости личности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-1. С. 298–301.
16. Отинова В.Э., Прокопенко М.В. Психологическая устойчивость личности как элемент информационной безопасности // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 105-14. С. 52–54.
17. Ресурсы жизнеспособности и стрессоустойчивости современного человека: психологические, психофизиологические, нейробиологические, педагогические аспекты: коллективная монография / отв. ред.: Е.А. Рыльская, В.Э. Цейликман, Е.Г. Щелокова. Челябинск: ООО «Полиграф-Мастер», 2021. 512 с.
18. Саюшкина А.С., Дмитриева Л.Г. Стрессогенные факторы и психологическая устойчивость личности // Человеческий фактор: социальный психолог. 2024. № 2 (50). С. 393–399.

19. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431–450.
20. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: Справочная правовая система «КонсультантПлюс» (дата обращения 05.03.2024).
21. Чудновский В.Э. К вопросу о психологической сущности устойчивости личности // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 23–34.
22. Ясько Б.А., Омельченко Н.В., Бабичкова Е.С. Когнитивные ресурсы психоэмоциональной устойчивости личности в затрудненных условиях жизнедеятельности // Российский психологический журнал. 2024. Т. 21. № 1. С. 225–253.

Об авторе:

ДЕМБИЦКАЯ Ольга Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (141607, Московская область, г. Клин, Волоколамское ш., д. 20/1); e-mail: olgastivka1999@mail.ru

Psychological stability of personality in the context of the digitalization of society

O.Yu. Dembitskaya

Russian State Social University, Klin, Moscow region

The article considers psychological stability as a basic characteristic of personality. It emphasizes the introduction of information technologies in various fields of professional activity and the widespread digital transformation of society, which cannot but affect the adaptation of the individual and his resistance to stressful conditions of society. The approaches and research directions of psychological stability of personality, traditionally considered in the structure of other mental phenomena, are highlighted and described. The article identifies changing (invariant) parameters that can ensure the psychological stability of a person in the context of digitalization in the context of countering risks arising in the information field: subjective personal well-being and resilience (viability), high ability to predict events, personality motivation, focus on self-actualization and self-development, virtual identity, the use of constructive strategies of coping behavior and mature psychological defense mechanisms, critical thinking.

Keywords: *psychological stability, psychological safety, digital transformation, information society, value and motivation sphere, psychological defense mechanisms, stress coping behavior, self-regulation, quality of life, information hygiene, vitality.*

Принято в редакцию: 14.03.2025 г.
Подписано в печать: 08.07.2025 г.

УДК 159.922.76-056.42
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.024

Теоретический анализ проблемы самоповреждающего поведения у обучающихся подростков

А.У. Ибрагимов, С.В. Феоктистова

АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

В современном обществе деструктивные формы поведения подростков, включая намеренное причинение себе физического вреда, становятся все более распространенными и требуют внимания специалистов в области психологии. Цель данной статьи заключается в исследовании причин и последствий самоповреждающего поведения у подростков, а также в разработке рекомендаций для оказания поддержки и помощи этой категории лиц. Собраны статистические данные о распространенности данного поведения среди подростков, проанализированы опросы среди подростков и их родителей. Методы исследования включали обзор литературы, анализ статистических данных и сравнительный анализ. В частности, аутоагрессивное поведение может выражаться в нанесении порезов, ожогов, ударов, отравлении лекарственными препаратами или других веществах. Помимо непосредственного физического ущерба, самоповреждение может приводить к развитию депрессивных состояний, тревожных расстройств, посттравматического стрессового расстройства, а также повышает риск суицидальных попыток. Самоповреждающее поведение среди подростков является актуальной социально-психологической проблемой, требующей комплексного подхода в решении. Создание благоприятной психологической атмосферы и объединение усилий родителей, педагогов, психологов и медицинских работников могут существенно снизить проявления аутоагрессивного поведения и улучшить общее благополучие подрастающего поколения.

Ключевые слова: *самоповреждающее поведение, подростки, психическое здоровье, эмоциональные расстройства, депрессия, тревожность, факторы риска, психологические аспекты, социальные факторы, профилактика.*

Введение

В современном обществе деструктивные формы поведения подростков, включая намеренное причинение себе физического вреда, становятся все более распространенными и требуют внимания специалистов в области психологии.

Несуицидальные самоповреждения (*селфхарм* от англ. *self-harm*) – это специфическая форма аутодеструктивного поведения, при которой человек намеренно причиняет себе физический вред, не стремясь к летальному исходу [14]. Психологическая природа селфхарма

© Ибрагимов А.У.,
Феоктистова С.В., 2025

заключается в стремлении трансформировать эмоциональную боль в физическую. Это явление наблюдается при различных психических расстройствах, таких как пограничное расстройство личности и депрессивные состояния [10]. Однако аутодеструктивные действия могут возникать и у людей, не имеющих диагностированных психических отклонений, под воздействием сильных стрессовых факторов или травматического опыта [4]. Клиническая практика показывает, что эпизоды самоповреждения часто связаны с нарушениями механизмов психологической саморегуляции личности.

Современные эпидемиологические исследования показывают значительное увеличение распространенности несуицидальных самоповреждений как среди населения Российской Федерации, так и среди жителей других стран. Так, в исследовании, проведенном Z. Jiang и соавторами, были опрошены учащиеся средних классов в трех школах китайской провинции с целью выявления самоповреждающего поведения. В исследовании приняли участие 2376 учеников средних классов из Китая. Результаты показали высокую распространенность несуицидального самоповреждения среди учащихся (37,1%), особенно среди девочек и подростков из сельской местности [13]. Т.Ф. Волчкова и В.В. Собур в своей работе проанализировали проблему несуицидального самоповреждения среди подростков, которое становится все более распространенным явлением и требует внимания специалистов в области детской психиатрии. Авторы отметили, что на 1 случай суицида приходится около 370 подростков, страдающих от самоповреждений. Исследование показало, что 54% подростков с суицидальными тенденциями имели эпизоды несуицидального самоувечия, включая порезы, удары, расчесывания и ожоги [1].

Научные публикации последних лет подтверждают масштабное увеличение случаев несуицидального самоповреждающего поведения, что требует внимания специалистов в области здравоохранения и психологии. Актуальность изучения данного феномена обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий профилактики и коррекции самоповреждающего поведения среди обучающихся подростков.

Цель статьи заключается в исследовании причин и последствий самоповреждающего поведения у подростков, а также в разработке рекомендаций для оказания поддержки и помощи этой категории лиц.

Материалы и методы

В рамках исследования, посвященного изучению самоповреждающего поведения среди обучающихся подростков, были использованы различные материалы и методы. В качестве материалов были рассмотрены научные статьи и исследования, посвященные самоповреждению в области психологии и медицины. Также были

собраны статистические данные о распространенности данного поведения среди подростков, проанализированы опросы среди подростков и их родителей для получения более полной и качественной информации. Методы исследования включали обзор научной литературы, анализ статистических данных и сравнительный анализ.

Результаты и обсуждение

Длительное подавление негативных эмоций и недостаток навыков саморегуляции могут привести к формированию аутодеструктивных поведенческих моделей. Накопленные агрессивные импульсы, не получившие адекватного внешнего выражения, могут трансформироваться в аутоагрессию. Глубокие эмоциональные переживания, усиленные чувством собственной несостоятельности и беспомощности, могут привести к причинению физического вреда собственному телу. Такое саморазрушительное поведение становится патологическим способом справиться с непереносимым душевным дискомфортом [7].

Самоповреждающее поведение служит механизмом разрядки психологического дискомфорта, позволяя человеку избавиться от накопившихся эмоций. Физическая боль становится способом наказания себя за воображаемые недостатки внешности или характера, включая предполагаемую слабость духа и чрезмерную доверчивость. Такие действия часто становятся способом привлечения внимания окружающих, вызывая у них беспокойство. Нанесение себе травм приносит временное облегчение, сопровождающееся кратковременным улучшением настроения, скрывая при этом более глубокие суицидальные мысли [7].

У подростков первые признаки несуицидального аутодеструктивного поведения обычно проявляются в возрасте от 12 до 14 лет. В период с 14 до 15 лет уровень таких проявлений резко возрастает, достигая пика в возрасте от 16 до 19 лет. В отличие от суицидального поведения, которое чаще наблюдается среди мальчиков, аудодеструктивное поведение более распространено среди девочек [10]. Основными факторами, способствующими возникновению самоповреждающего поведения у обучающихся подростков, являются: деструктивный семейный климат, физическое и сексуальное насилие, буллинг, длительные конфликты с одноклассниками, а также психотравмирующие события [9].

Атмосфера деструктивных взаимоотношений внутри семьи может способствовать развитию аутодеструктивного поведения среди несовершеннолетних. Накопленные негативные эмоции, возникающие в результате физического насилия и чрезмерного родительского контроля, способны привести к причинению вреда собственному телу. Важно отметить, что жертвы домашнего насилия, включая сексуальное, часто

скрывают свои переживания из-за страха или стыда, прибегая к самоповреждениям как способу выражения подавленных чувств. Кроме того, длительное пребывание в токсичной среде, характеризующейся травлей и конфликтами, может привести к утрате самоценности личности. Систематические унижения со стороны сверстников формируют устойчивый паттерн саморазрушительного поведения, что усугубляет состояние подростков. Восприятие человеком собственного тела является неотъемлемой частью его общей системы мировоззрения и оказывает существенное воздействие на то, как он интерпретирует окружающий мир. Согласно утверждениям многих исследователей, телесный образ представляет собой структурообразующий элемент концепции личности, обозначаемой как «Я-концепция» [8]. В свою очередь, пережитые психологические травмы, связанные с утратой близких людей или предательством, могут стать триггером для развития серьезных психических нарушений, что еще больше усиливает циклы аутодеструктивного поведения [9].

Психические заболевания различной этиологии также могут служить причиной формирования аутодеструктивного поведения. Клиническая картина самоповреждений наблюдается у пациентов с органическими поражениями центральной нервной системы, аффективными нарушениями, тревожно-депрессивными расстройствами, шизофренией и когнитивными дисфункциями. К расстройствам, вызывающим самоповреждающее поведение, также относятся различные формы аддиктивных состояний, характеризующихся патологической зависимостью психологического или физиологического характера [3].

Согласно результатам социологического исследования, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 1 июня 2022 года, в котором приняли участие 1600 респондентов в возрасте от 18 лет, более половины опрошенных (58%) полагают, что современные дети живут в более опасное время по сравнению с их собственным детством [5]. В настоящее время родители сталкиваются с рядом вызовов при воспитании детей, среди которых цифровые технологии вызывают наибольшую обеспокоенность у 57% респондентов. Проблемы, связанные с наркотической зависимостью, беспокоят 43% опрошенных, а вопросы буллинга и агрессивного поведения среди школьников волнуют 39% респондентов. Эти данные указывают на необходимость активного участия родителей и общества в создании безопасной и поддерживающей среды для детей.

В рамках другого исследования, проведенного ВЦИОМ 24 марта 2025 года, рассматривалась проблема буллинга в эпоху цифровизации [6]. Вопрос о том, представляют ли интернет и информационные технологии угрозу для детей, показал, что большинство респондентов

считают интернет потенциально опасным местом. Наиболее часто упоминаемыми угрозами были: 1) формирование интернет-зависимости, в том числе игровой (34 %); 2) мошенничество и шантаж в интернете (32 %); 3) вовлечение детей и подростков в противоправную и деструктивную деятельность (25 %).

Несмотря на то, что 67% респондентов не сталкивались с кибербуллингом, 24% слышали о таких случаях, что свидетельствует о наличии проблемы, которая, хотя и воспринимается как редкая, все же актуальна.

Таким образом, исходя из данных опроса, можно сделать вывод о том, что психологические триггеры в сочетании с социальным давлением могут провоцировать деструктивные модели поведения у современных подростков [2]. Постоянное погружение молодежи в цифровую среду и социальные платформы могут привести к искаженному восприятию реальности, подрывая уверенность в себе и усиливая тревожность. Жертвы травли в школе и в виртуальном пространстве часто прибегают к аутоагрессии как к способу справиться с душевными страданиями. Подобные деструктивные модели поведения становятся для молодых людей единственным доступным способом выразить свою внутреннюю боль и потребность в поддержке окружающих.

В настоящее время в Российской Федерации проживает более 9 млн подростков [11], и около 40 тысяч из них ежегодно посещают Международный детский центр «Артек». В 2022 году было зафиксировано 170 случаев, когда дети, поступившие в центр, имели порезы на коже, причем подавляющее большинство из них – девочки в возрасте от 12 до 17 лет. Педагоги-психологи МДЦ «Артек» провели анализ ситуации и собрали следующие статистические данные. В течение трех месяцев 2023 года при поступлении в детский центр было выявлено 37 детей (35 девочек и 2 мальчика) со шрамами от самоповреждения. Эти дети прибыли из разных регионов, включая крупные города-миллионники и небольшие населенные пункты. Все они прошли диагностическую методику «Шкала безнадежности» А. Бека, предназначенную для оценки депрессивного состояния. По результатам диагностики у 5 детей был установлен высокий балл (15/20), у остальных показатели находились на среднем и низком уровне [10].

В ходе индивидуальных интервью психологи стремились выявить причины самоповреждающего поведения. Однако, несмотря на проведенные беседы, не удалось установить единую доминирующую причину – они оказались весьма разнообразными. Данное исследование подтвердило выводы аналогичных работ, согласно которым самоповреждающее поведение чаще наблюдается у девочек. Была выявлена связь между результатами по «Шкале безнадежности» А. Бека и наличием следов самоповреждающего поведения, нанесенных менее

года назад. Однако не все дети, получившие высокий балл по данной шкале, имели следы самоповреждающего поведения [10].

Важным аспектом понимания самоповреждения является его классификация, основанная на характере повреждений. Эта классификация позволяет более точно определить типы самоповреждений и их особенности. На схеме (рис. 1) представлены основные категории.

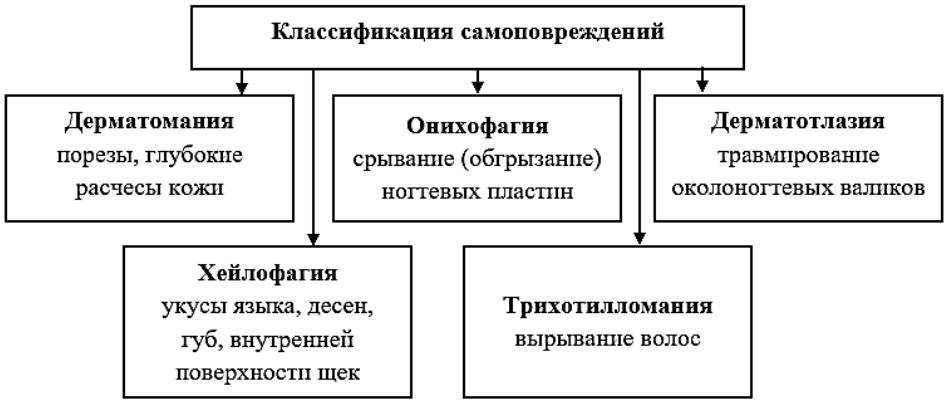


Рис. 1. Классификация самоповреждений по характеру повреждений, составлено авторами по данным [7]

В целях более глубокого понимания рассматриваемой проблемы автором был проведен анализ исследования, проведенного Andrei L.E. и соавторами [12]. Исследование проводилось в румынской детской психиатрической больнице в период с 2019 по 2023 год, в котором приняли участие 100 подростков (80 девочек и 20 мальчиков), находящихся на стационарном лечении в возрасте в среднем 14,9 лет. Все подростки страдали от различных нейропсихиатрических расстройств и имели склонность к самоповреждению. Наиболее распространенными методами самоповреждения у девочек были: порезы (100%), разрывы кожи (76%) и царапины/щипки (72%). У мальчиков наиболее часто встречались: порезы (100%), затруднения заживления ран (85%) и удары предметами (80%). Первоначальные мотивы несоциального самоповреждения (НССП) включали дистресс, который наблюдался у 89% девочек и 90% мальчиков, а также поиск удовольствия, который был характерен для 84% девочек. Что касается функций несуицидального поведения, то в основном он использовался для эмоциональной регуляции (89% девочек) и управления гневом (90% мальчиков).

Данное исследование подчеркивает распространенность самоповреждения среди госпитализированных подростков, а также различия в методах и мотивации между девочками и мальчиками.

Лишь недавно специалисты стали рассматривать самоповреждающее поведение как отдельную проблему, требующую детального изучения и разработки новых подходов к профилактике.

Важно подчеркнуть, что смешение суицидального и несуицидального самоповреждающего поведения может привести к неправильной оценке ситуации, а также к ошибкам в диагностике и лечении, включая госпитализацию [3].

Аутодеструктивное поведение может привести к формированию устойчивой зависимости, что существенно затрудняет процесс терапии и восстановления психологического здоровья пациента.

Эмоциональная замкнутость и отказ от социальной поддержки усиливают негативные переживания, а физическое самоповреждение становится единственным способом справиться с душевной болью. Постепенно этот паттерн реагирования закрепляется, и пациент теряет способность искать альтернативные способы преодоления стресса. Самоповреждение также может привести к инфицированию кожных покровов, развитию гнойно-воспалительных процессов и формированию необратимых косметических дефектов в виде келоидных рубцов. Кроме того, проникновение патогенных микроорганизмов в кровоток может вызвать септические осложнения. Длительное воздействие психоэмоционального стресса может привести к серьёзным физическим травмам, которые могут стать причиной утраты трудоспособности или даже смерти. Таким образом, на основании результатов исследования, авторами предложены рекомендации для оказания поддержки и помощи обучающимся подросткам с несуицидальным самоповреждением:

- создание атмосферы доверия и безопасности. Открытый диалог и доверительные отношения между взрослыми и подростками способствуют психологическому благополучию молодого поколения. Регулярные беседы с родителями, педагогами и специалистами позволяют юношам и девушкам свободно выражать свои мысли, не опасаясь негативной реакции или осуждения;
- рекомендуется создание консультационных психологических центров при учебных заведениях. Квалифицированные специалисты смогут проводить как индивидуальные, так и групповые сессии, помогая учащимся справляться со сложными жизненными ситуациями. Внедрение комплексных программ поддержки психического здоровья учащихся, включающих тренинги по управлению стрессом, развитию жизнестойкости и формированию здоровых стратегий преодоления трудностей, создадут благоприятную атмосферу для личностного роста. Подростки смогут научиться справляться с эмоциональными переживаниями, научиться распознавать и конструктивно выражать свои чувства;
- необходимо привлекать родителей и опекунов к участию в профилактических мероприятиях. Организация регулярных образовательных мероприятий позволит родителям выявлять признаки нежелательного поведения подростков и оказывать им своевременную

психологическую поддержку. Активное участие семьи в профилактической работе будет способствовать формированию доверительных отношений между детьми и взрослыми;

• необходимо наблюдать и контролировать результативность программ психологической помощи. Регулярный анализ результатов внедренных программ позволит специалистам адаптировать существующие методики с учетом индивидуальных особенностей учащихся, обеспечивая тем самым максимальную эффективность психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, комплексная стратегия поддержки подростков с несуицидальным самоповреждающим поведением направлена на стабилизацию психоэмоционального состояния и минимизацию деструктивных моделей поведения. Важно учитывать, что каждый подросток индивидуален, и подход к терапии должен быть адаптирован с учётом личностных особенностей каждого подростка для разработки наиболее эффективной программы реабилитации.

Заключение

На основании проведенного анализа данных и обзора существующих исследований можно сделать вывод о том, что самоповреждающее поведение среди обучающихся подростков представляет собой актуальную социально-психологическую проблему, имеющую большое значение для общества. Подростки, переживающие сложные эмоциональные состояния и психологические травмы, часто прибегают к несуицидальному самоповреждению из-за невозможности вербально выразить свои внутренние конфликты.

Создание благоприятной психологической атмосферы является ключевым фактором, позволяющим подросткам выражать свои эмоциональные переживания и получать квалифицированную поддержку специалистов. Объединение усилий родителей, педагогов, психологов и медицинских работников будет способствовать снижению проявлений аутоагрессивного поведения и значительному улучшению благополучия подрастающего поколения.

Список литературы

1. Волчкова Т.Ф., Собур В.В. Особенности самоповреждающего поведения у детей и подростков с суицидальными тенденциями // Российский педиатрический журнал. 2023. Т. 26. №. S4. С. 24–24.
2. Дарьин Е.В. Несуицидальное самоповреждающее поведение у подростков // Медицинский вестник Юга России. 2019. Т. 10. №4. С. 6–14. https://doi.org/10.21886/2219-8075-2019-10-4-6-14
3. Дарьин Е.В., Зайцева О.Г. Феномен несуицидального самоповреждающего поведения в классификациях МКБ-10, МКБ-11 и DSM-5 // Российский психиатрический журнал. 2022. № 4. С. 73–82.

4. Любов Е.Б., Зотов П.Б., Банников Г.С. Самоповреждающее поведение подростков: дефиниции, эпидемиология, факторы риска и защитные факторы. Сообщение 1. // Суицидология. 2019. Т. 10. №4(37). С. 16–46
5. Опрос ВЦИОМ. От чего нужно защищать современных детей? URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ot-chego-nuzhno-zashchishchat-sovremennykh-detei (дата обращения: 27.03.2025).
6. Опрос ВЦИОМ. Травля в цифровую эпоху. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/travlja-v-cifrovuju-ehpokhu (дата обращения: 27.03.2025).
7. Самоповреждающее поведение (селфхарм) URL: https://cirpp.ru/blog/selfharm/ (дата обращения: 27.03.2025).
8. Смирнова М.В, Марьин М.И., Касперович Ю.Г., Пастухова М.В. Исследование личностных предикторов самоповреждающего поведения в форме телесных модификаций // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. №2 (81). С. 188–196.
9. Тарасова А.Е. Причины самоповреждающего поведения подростков и молодежи // Коллекция гуманитарных исследований. 2019. № 1 (16). С. 21–33.
10. Федосова А.А., Чабуева Т.П., Федоренко И.Г. Самоповреждающее поведение у подростков // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2023. №. 3. С. 125–139.
11. Численность населения Российской Федерации по полу и возрасту URL: https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13284 (дата обращения: 27.03.2025).
12. Andrei L.E., Efrim Budisteanu M., Mihailescu I., Buică A.M., Moise M., Rad F. Non-Suicidal Self-Injury (NSSI) Patterns in Adolescents from a Romanian Child Psychiatry Inpatient Clinic. Children. 2024. V. 11. P. 297. https://doi.org/10.3390/children11030297
13. Jiang Z., Wang, Z., Diao Q. et al. The relationship between negative life events and non-suicidal self-injury (NSSI) among Chinese junior high school students: the mediating role of emotions // Ann Gen Psychiatry 2022. V. 21. P. 45 . https://doi.org/10.1186/s12991-022-00423-0
14. Lurigio A.J., Nesi D., & Meyers S.M. Nonsuicidal self injury among young adults and adolescents: Historical, cultural and clinical understandings // Social Work in Mental Health. 2023. V. 22(1). P. 122–148. https://doi.org/10.1080/15332985.2023.2264434

Об авторах:

ИБРАГИМОВ Али Узейирович – аспирант АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, 22), e-mail: alilion2001@mail.ru

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

Theoretical analysis of the problem of self-harming behavior in adolescent students

A.U. Ibragimov, S.V. Feoktistova

Russian New University, Moscow

In today's society, destructive behaviors among adolescents, including intentional self-harm, are becoming increasingly prevalent and require the attention of mental health professionals. The purpose of this article is to explore the causes and consequences of self-harm among adolescents, as well as to provide recommendations for supporting and helping this population. Statistical data on the prevalence of self-harm among adolescents has been collected, and surveys have been conducted among adolescents and their parents. The research methods included a literature review, statistical data analysis, and comparative analysis. In particular, autoaggressive behavior can manifest itself through self-inflicted cuts, burns, bruises, or poisoning with medications or other substances. In addition to the immediate physical harm, self-harm can lead to the development of depressive states, anxiety disorders, post-traumatic stress disorder, and an increased risk of suicide attempts. Self-harm behavior among adolescents is a pressing socio-psychological issue that requires a comprehensive approach to its resolution. Creating a supportive psychological environment and collaborating with parents, educators, psychologists, and healthcare professionals can significantly reduce the prevalence of self-destructive behavior and improve the overall well-being of the younger generation.

Keywords: *self-harming behavior, adolescents, mental health, emotional disorders, depression, anxiety, risk factors, psychological aspects, social factors, prevention.*

Принято в редакцию: 16.06.2025 г.
Подписано в печать: 03.09.2025 г.

УДК 159.922.736.4
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.034

Анализ современных зарубежных исследований чувства беззащитности у подростков

А.Л. Меньщикова, Е.А. Потапова

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава России, г. Санкт-Петербург

В статье обобщаются исследования, проведённые за последние пять лет, посвященные изучению причин, проявлений, а также последствий влияния чувства беззащитности на характер становления личности подростков. Полученные результаты свидетельствуют о многокомпонентности изучаемого явления, взаимосвязи индивидуальных, семейных и социально-общественных факторов, влияющих на формирование чувства беззащитности у подростков, и подчёркивают необходимость создания целевых систем поддержки для смягчения её последствий и коррекции личностного развития подростков.
Ключевые слова: *подростки, чувство беззащитности, психическое здоровье.*

Введение

Подростковый возраст представляет собой один из наиболее сложных и динамичных этапов человеческого развития, характеризующийся интенсивными физическими, эмоциональными и социальными изменениями. Этот период сопровождается не только активным формированием личности, но и множеством внутренних и внешних конфликтов, которые возникают в процессе адаптации к новым условиям и требованиям окружающей среды. Неравномерность развития различных систем организма, а также противоречия между стремлением к самостоятельности и сохраняющейся зависимостью от взрослых создают почву для возникновения чувства беззащитности, которое определяется как устойчивое ощущение уязвимости, неуверенности в себе и своих силах, а также страха перед внешними угрозами.

В последние годы проблема чувства беззащитности у подростков привлекает всё большее внимание исследователей. Это связано с ростом числа подростков, испытывающих трудности в адаптации к современным социальным и образовательным условиям. В данной статье представлен анализ исследований, проведённых за последние пять лет, которые позволяют составить комплексное представление о природе, причинах и последствиях чувства беззащитности у подростков.

Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий поддержки подростков, переживающих чувство

© Меньщикова А.Л.,
Потапова Е.А., 2025

беззащитности, с целью предотвращения негативных последствий для их психического здоровья и успешной социализации. В статье также обсуждаются перспективы дальнейших исследований в данной области, направленных на углубление понимания механизмов формирования чувства беззащитности и разработку профилактических программ.

Чувство беззащитности у подростков многими авторами рассматривается с точки зрения психологии развития, теории привязанности и социально-когнитивных концепций. Определение чувства беззащитности у подростков является сложной задачей, требующей учета множества факторов, включая эмоциональные, когнитивные и социальные аспекты. Анализ научных исследований позволил выделить несколько ключевых подходов к определению данного феномена.

В рамках эмоционально-личностного подхода внимание акцентируется на внутренних переживаниях, связанных с чувством незащищенности и уязвимости у подростков. В данном контексте чувство беззащитности определяется как эмоциональное состояние, характеризующееся тревогой, страхом и неуверенностью в себе. Оно связано с низкой самооценкой, повышенной тревожностью и трудностями в регуляции эмоций. Однако игнорирование внешних факторов, таких как социальное окружение, культурные нормы и семейная динамика, делает данный подход, на наш взгляд, недостаточно комплексным для понимания многогранности феномена.

Социально-психологический подход рассматривает чувство беззащитности как результат взаимодействия подростка с социальной средой. В рамках данной концепции чувство беззащитности возникает в условиях социальной изоляции, буллинга или отсутствия поддержки со стороны сверстников и взрослых. Оно усиливается в ситуациях, когда подросток ощущает себя исключенным из значимых социальных групп или сталкивается с неприятием со стороны социального окружения. Ограничение данного подхода заключается в недооценке индивидуальных особенностей подростка, таких как темперамент, уровень тревожности и когнитивные способности, что ограничивает его применимость в разнообразных контекстах.

В рамках семейного подхода подчеркивается роль семьи в формировании чувства беззащитности у подростков. Чувство беззащитности связывается с нарушением привязанности, отсутствием эмоциональной поддержки со стороны родителей или высоким уровнем семейных конфликтов. Подростки, воспитывающиеся в нестабильной или дисфункциональной семейной среде, чаще испытывают чувство незащищенности. Семейный подход дает представление о влиянии семейной динамики на чувство беззащитности, тем не менее, узкий фокус на семейных факторах не позволяет учитывать влияние сверстников,

школы и индивидуальных характеристик подростка, таких как уровень самооценки и эмоциональной регуляции.

Когнитивно-поведенческий подход фокусируется на когнитивных искажениях и поведенческих паттернах, связанных с чувством беззащитности. Представители данного подхода связывают чувство беззащитности с негативными когнитивными схемами, такими как склонность к катастрофизации, заниженная оценка своих возможностей и ожидание неудач. Подростки с чувством беззащитности часто демонстрируют избегающее поведение и трудности в принятии решений. Ограничение когнитивно-поведенческого подхода заключается в недостаточном учёте эмоциональных, социальных и биологических аспектов, что делает данный подход частичным и неспособным объяснить случаи, когда чувство беззащитности связано с внешними угрозами, а не с когнитивными искажениями.

Интегративный подход объединяет различные аспекты чувства беззащитности, рассматривая его как многомерный феномен. Чувство беззащитности определяется как комплексное состояние, включающее эмоциональные, когнитивные, социальные и семейные компоненты. Оно возникает в результате взаимодействия внутренних (личностных) и внешних (социальных, семейных) факторов. Преимущество данного подхода заключается в учете многогранности феномена, что позволяет разрабатывать более эффективные диагностические и коррекционные методики. Несмотря на сложность реализации, интегративный подход создаёт основу для междисциплинарного сотрудничества, объединяя усилия психологов, педагогов, социальных работников и родителей, и подходит для применения в различных культурных и социальных контекстах.

Анализ современных исследований показал, что чувство беззащитности у подростков может быть определено через призму различных подходов, каждый из которых акцентирует внимание на определенных аспектах этого феномена. Интегративный подход, объединяющий эмоциональные, социальные, семейные и когнитивные факторы, представляется наиболее перспективным для комплексного понимания и диагностики чувства беззащитности.

Причины развития чувства беззащитности у подростков

Чувство беззащитности у подростков является результатом сложного взаимодействия множества факторов, включая индивидуальные, семейные, социальные и культурные аспекты. На основе современных исследований можно выделить следующие ключевые причины развития этого состояния.

К индивидуальным факторам чаще всего относятся такие личностные характеристики: низкая самооценка, эмоциональная нестабильность и проявления перфекционизма.

Исследования показывают, что подростки с заниженной самооценкой чаще испытывают чувство беззащитности, так как они склонны недооценивать свои способности и сомневаться в себе [12]. Согласно опубликованным данным, трудности в регуляции эмоций, повышенная тревожность и склонность к негативным эмоциональным состояниям способствуют развитию чувства беззащитности [22]. Подростки с плохо развитыми навыками эмоциональной регуляции чаще испытывают неуверенность, поскольку им трудно эффективно справляться со стрессом и негативными эмоциями [7]. Исследования показали, что подростки, стремящиеся к идеалу и боящиеся неудач, чаще чувствуют себя уязвимыми и незащищенными [6].

В рамках индивидуальных факторов могут быть рассмотрены биологические причины, а также возрастные особенности развития подростков.

Пубертатный период сопровождается значительными гормональными изменениями, которые могут влиять на эмоциональную стабильность подростков и способствовать формированию чувства беззащитности [16]. Также подростковый возраст характеризуется активным развитием префронтальной коры, что приводит к повышенной эмоциональной чувствительности и трудностям в регуляции эмоций [26].

К семейным причинам возникновения чувства беззащитности, как правило, относят нарушение привязанности, высокий уровень конфликтности в семейной системе, авторитарный стиль воспитания и гиперопеку.

Согласно исследованиям, отсутствие надежной эмоциональной связи с родителями или опекунами приводит к чувству незащищенности [1]. Подростки, воспитывающиеся в условиях эмоциональной холодности или непоследовательного поведения родителей, чаще испытывают это состояние. Дисфункциональные отношения: постоянные ссоры, развод родителей или насилие в семье создают атмосферу нестабильности, что усиливает чувство беззащитности у детей [13]. В тоже время и чрезмерный контроль со стороны родителей лишает подростков возможности развивать у себя такие черты как самостоятельность и уверенность [5]. По мнению ряда исследователей, семейная динамика играет решающую роль в формировании чувства беззащитности у подростков [14].

К социальному фактору можно отнести большую группу причин: давление со стороны сверстников, влияние социальных сетей, особенности школьной среды.

Исследования показывают, что подростки, подвергающиеся травле в школе, а также кибербуллингу или исключенные из социальных групп, часто чувствуют себя беззащитными и уязвимыми [19, 25]. К чувству беззащитности может приводить и стремление соответствовать ожиданиям сверстников, особенно в вопросах внешности, успеваемости

или поведения [18, 20]. Высокие требования к успеваемости, страх перед экзаменами и конкуренция в школе могут вызывать чувство беззащитности, особенно у подростков с низкой уверенностью в своих способностях [10]. Отсутствие поддержки со стороны учителей также может усиливать чувство незащищенности у подростков [9].

Таким образом, давление со стороны общества, связанное с успеваемостью, восприятием своего тела и принятием сверстниками, может способствовать формированию и нарастанию чувства беззащитности у подростков.

К социокультурному фактору, как правило, относят нестабильность социальной среды и влияние культурных норм и стереотипов.

Исследования показывают, что подростки, живущие в условиях экономической нестабильности, политических конфликтов или высокого уровня преступности, чаще испытывают чувство беззащитности [17]. Усиливать чувство незащищенности может и давление, связанное с гендерными ролями, стандартами красоты или успеха, что особенно критично для подростков, которые часто не соответствуют этим ожиданиям [26].

Важно отметить, что влияние перечисленных факторов будет усиливаться при наличии у подростков травматического опыта. Так подростки, пережившие физическое, эмоциональное или сексуальное насилие, чаще испытывают чувство беззащитности [4, 25]. Такие события как смерть или разлука с близкими людьми могут усилить чувство незащищенности и уязвимости [8].

Последствия формирования чувства беззащитности

Современные исследования связывают данный феномен с повышенным риском развития психических расстройств, нарушением социальной адаптации, академическими проблемами, ухудшением соматического состояния.

Исследования показали, что чувство беззащитности тесно связано с развитием тревожных и депрессивных расстройств. Подростки с высоким уровнем незащищенности чаще испытывают хронический стресс, что повышает риск суицидальных мыслей [23]. Они чаще вовлекаются в рискованные формы поведения, включая употребление психоактивных веществ и самоповреждающее поведение [21]. Подростки с чувством беззащитности склонны к изоляции, избеганию социальных контактов и трудностям в построении доверительных отношений. Это усугубляет их одиночество и снижает уровень социальной поддержки [18]. Чувство беззащитности негативно влияет на мотивацию и когнитивные функции, приводя к снижению успеваемости и школьной дезадаптации [2]. Хроническое чувство незащищенности

может вызывать соматические симптомы, такие как головные боли, нарушения сна и снижение иммунитета [3].

Чувство беззащитности у подростков представляет собой значимый психологический феномен, оказывающий глубокое влияние на их психическое, социальное и физическое здоровье. Современные исследования демонстрируют, что это состояние тесно связано с повышенным риском развития тревожных и депрессивных расстройств, а также с возникновением суицидальных мыслей и рискованного поведения, включая употребление психоактивных веществ и самоповреждения. Подростки, испытывающие чувство беззащитности, часто сталкиваются с социальной изоляцией, избеганием контактов и трудностями в построении доверительных отношений, что усугубляет их одиночество и снижает уровень социальной поддержки. Кроме того, чувство беззащитности негативно влияет на когнитивные функции и мотивацию, приводя к снижению академической успеваемости и школьной дезадаптации. Хроническое ощущение незащищённости также может проявляться в виде соматических симптомов, таких как головные боли, нарушения сна и ослабление иммунитета, что дополнительно ухудшает качество жизни подростков.

Таким образом, чувство беззащитности у подростков является многогранным феноменом, который оказывает долгосрочное негативное воздействие на их развитие и благополучие. Эти данные подчёркивают важность стратегий раннего вмешательства и профилактических мероприятий, направленных развитие у подростков чувства защищённости и уверенности в себе. Среди наиболее перспективных можно отметить программы, направленные на развитие эмоционального интеллекта подростков, стрессоустойчивости и позитивных отношений со сверстниками [11, 24], а также программы для родителей, направленные на формирование надёжной привязанности, открытого общения и эмоциональную поддержку подростков [15]. Также критически важными являются общественные инициативы, направленные на борьбу с давлением со стороны общества, и меры по борьбе с кибербуллингом, а также повышение осведомлённости о психическом здоровье среди подростков, родителей и педагогов. Анализ имеющихся программ показал, что комплексный подход к профилактике и коррекции чувства беззащитности у подростков является необходимым условием для улучшения их качества жизни и предотвращения долгосрочных негативных последствий.

Заключение

Чувство беззащитности у подростков представляет собой сложный и многогранный феномен, формирующийся под воздействием множества взаимосвязанных факторов. Современные исследования демонстрируют, что для глубокого понимания этой проблемы необходим

комплексный подход, учитывающий как внутренние аспекты, такие как личностные особенности и биологические процессы, так и внешние условия, включая семейные, социальные и культурные контексты. Взаимодействие этих факторов создает уникальную среду, в которой подростки сталкиваются с чувством незащищенности, которое характеризуется устойчивым ощущением уязвимости, неуверенности в себе и страхом перед внешними угрозами что может негативно сказываться на их эмоциональном благополучии и общем развитии.

Чувство беззащитности не только снижает качество жизни подростков, но и повышает риск развития тревожных расстройств, депрессии и других психических проблем. Поэтому понимание механизмов формирования этого феномена и разработка эффективных стратегий его преодоления являются важными задачами для современной психологии и педагогики.

Анализ существующих данных позволяет утверждать, что чувство беззащитности у подростков является не изолированным явлением, а скорее результатом динамического взаимодействия индивидуальных и средовых факторов. Семейные отношения, уровень социальной поддержки, культурные нормы и ценности, а также индивидуальные особенности, такие как уровень тревожности и самооценка, играют ключевую роль в формировании этого состояния. При этом важно учитывать, что подростковый возраст сам по себе является периодом повышенной уязвимости, связанной с активными физиологическими, психологическими и социальными изменениями.

Практическая значимость изучения чувства беззащитности у подростков заключается в возможности разработки эффективных стратегий профилактики и поддержки. Результаты исследований могут быть использованы для создания программ, направленных на укрепление эмоциональной устойчивости подростков, развитие навыков совладания со стрессом и формирование безопасной среды для их личностного роста. Особое внимание следует уделить междисциплинарному подходу, объединяющему усилия психологов, педагогов, социальных работников и родителей. Только совместная работа на всех уровнях позволит минимизировать риски, связанные с чувством беззащитности, и способствовать гармоничному развитию подростков.

Таким образом, дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на углубление понимания механизмов формирования чувства беззащитности: изучение взаимодействия внутренних (личностные особенности, эмоциональная регуляция) и внешних факторов (семья, социальное окружение, культурные нормы); разработку интегративных моделей диагностики, учитывающих многогранность феномена; исследование влияния современных вызовов, таких как кибербуллинг и давление социальных сетей; создание профилактических

программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости; изучение долгосрочных последствий чувства беззащитности для профессиональной и личной жизни.

Особое внимание следует уделить междисциплинарному сотрудничеству, объединяющему усилия психологов, педагогов, социологов и медицинских работников. Это позволит обеспечить комплексный подход к разработке и внедрению практических мер, способствующих созданию благоприятных условий для подростков.

Список литературы

1. Bai J. The Role of Insecure Attachment in Emotional Disorders: From Children to the Elderly // Lecture Notes in Education Psychology and Public Media. 2024. V. 51. № 1. P. 125–134. https://doi.org/10.54254/2753-7048/51/20240960
2. Buzzai C., Sorrenti L., Tripiciano F., Orecchio S., Filippello P. School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation // School Psychology. 2021. V. 36. № 1. P. 17–23. https://doi.org/10.1037/SPQ0000413
3. Ceccarelli C., Prina E., Muneghina O., Jordans M., Barker E.D., Miller K., Acarturk C., Sorsdhal K., Cuijpers P., Lund C., Barbui C., Purgato M. Adverse childhood experiences and global mental health: avenues to reduce the burden of child and adolescent mental disorders // Epidemiology and Psychiatric Sciences. 2022. V. 31. P. e58. https://doi.org/10.1017/S2045796022000580
4. Chen X., Shao J., Pu X., Wang Z. Childhood Maltreatment and Adolescents' Peer Victimization: The Effect of Security, School Connectedness and Gender // Children and Youth Services Review. 2023. V. 148. P. 106843. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106843
5. Chen Z. The influence of psychological control in parenting on children // BCP Social Sciences & Humanities. 2022. V. 20. P. 91–98. https://doi.org/10.54691/bcpssh.v20i.2163
6. de Jonge-Heesen K.W.J., Rasing S.P.A., Vermulst A.A., Engels R.C.M.E., Creemers D.H.M. How to Cope with Perfectionism? Perfectionism as a Risk Factor for Suicidality and the Role of Cognitive Coping in Adolescents // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 2021. V. 39. № 2. P. 1–16. https://doi.org/10.1007/S10942-020-00368-X
7. Difficulty Emotion Regulation as a Predictor of Adolescent Depressive Symptoms // Psikostudia: Jurnal Psikologi. 2023. V. 12. № 2. https://doi.org/10.30872/psikostudia.v12i2.10340
8. Goldstein M.A., Goldstein M.C. Bereavement and Mortality // Oxford University Press. 2024. P. 246–256. https://doi.org/10.1093/med/9780197640739.003.0016
9. Guo J., Liu L., Zhao B., Wang D. Teacher Support and Mental Well-Being in Chinese Adolescents: The Mediating Role of Negative Emotions and Resilience // Frontiers in Psychology. 2020. V. 10. P. 3081. https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.03081
10. Guo R. The relationship between adolescent learning stress and emotional problems, regulatory factors and suggestions for school education // Journal of

Education, Humanities and Social Sciences. 2024. V. 34. P. 39–44. https://doi.org/10.54097/2kx76d70
11. Herd T., Kim-Spoon J. A Systematic Review of Associations Between Adverse Peer Experiences and Emotion Regulation in Adolescence // Clinical Child and Family Psychology Review. 2021. V. 24. № 1. P. 141–163. https://doi.org/10.1007/S10567-020-00337-X
12. Jankowiak B., Jaskulska S., Sanz-Barbero B., Waszyńska K., Claire K.D., Bowes N., Silva E., Neves S., Albaladejo-Blázquez N., Pyżalski J., Chmura-Rutkowska I., Vives-Cases C. Will I Like Myself If You Hurt Me? Experiences of Violence and Adolescents' Self-Esteem // Sustainability. 2021. V. 13. № 21. P. 11620. https://doi.org/10.3390/su132111620
13. Kim E.K. The Impact of Dysfunctional Families on the Mental Health of Children // IntechOpen eBooks. 2023. https://doi.org/10.5772/intechopen.110565
14. Kokkonen P., Athanasopoulou C., Leino-Kilpi H. et al. Adolescents' difficulties, strengths and feelings of insecurity: a cross-sectional descriptive survey in Finland // Discover Mental Health. 2023. V. 3. № 17. https://doi.org/10.1007/s44192-023-00043-4
15. Li Z., Sturge-Apple M.L., Liu S., Davies P.T. Parent-adolescent physiological synchrony: Moderating effects of adolescent emotional insecurity // Psychophysiology. 2020. V. 57. № 9. P. e13596. https://doi.org/10.1111/psyp.13596
16. Luo D., Dashti S.G., Sawyer S.M., Vijayakumar N. Pubertal hormones and mental health problems in children and adolescents: a systematic review of population-based studies // EClinicalMedicine. 2024. V. 76. P. 102828. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2024.102828
17. Reid I., Appleby-Arnold S., Brockdorff N., Jakovljev I., Zdravković S. Developing a model of perceptions of security and insecurity in the context of crime // Psychiatry, Psychology and Law. 2020. V. 27. № 4. P. 620–636. https://doi.org/10.1080/13218719.2020.1742235
18. Shobur S. Insecure In Adolescent: Study Literature // International Journal Scientific and Professional. 2022. V. 1. № 3. P. 160–166. https://doi.org/10.56988/chiprof.v1i3.30
19. Surya I., Ming D. Circle Association: A Case Study on Adolescent Insecurity // Randwick International of Social Science Journal. 2022. V. 3. № 3. P. 561–575. https://doi.org/10.47175/rissj.v3i3.498
20. Syauqii F. Pengaruh Media Sosial Terhadap Keberadaan Insecure: Sebuah Analisis // Communication & Social Media. 2023. V. 2. № 2. P. 74–78. https://doi.org/10.57251/csm.v2i2.978
21. Tarigan T., Apsari N.C. Perilaku self-harm atau melukai diri sendiri yang dilakukan oleh remaja (self-harm or self-injuring behavior by adolescents) // Focus. 2022. V. 4. № 2. P. 213. https://doi.org/10.24198/focus.v4i2.31405
22. Tull M.T., Vidaña A.G., Betts J.E. Emotion regulation difficulties in PTSD // Academic Press. 2020. P. 295–310. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816022-0.00010-7
23. Valente R., Crescenzi-Lanna L. Feeling unsafe as a source of psychological distress in early adolescence // Social Science & Medicine. 2022. V. 293. P. 114643. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114643
24. Warni I.S., Razzaq A., Putra B.J. Application of individual counseling with cognitive defusion techniques to overcome feelings of insecurity in adolescent

victims of bullying // Jurnal Konseling Pendidikan Islam. 2024. V. 5. № 2. P. 332–341. https://doi.org/10.32806/jkpi.v5i2.155
25. Xu Y., Ye Y., Zha Y., Zhen R., Zhou X. School bullying victimization and post-traumatic stress symptoms in adolescents: the mediating roles of feelings of insecurity and self-disclosure // BMC Psychology. 2023. V. 11. № 1. P. 31. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01065-x
26. Young K.S., Sandman C.F., Craske M.G. Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression // Brain Sciences. 2019. V. 9. № 4. P. 76. https://doi.org/10.3390/BRAINSCI9040076

Об авторах:

МЕНЬЩИКОВА Анна Львовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава России (194100, Санкт-Петербург, ул. Литовская, д.2), e-mail: annam2@yandex.ru

ПОТАПОВА Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психосоматики и психотерапии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава России (194100, Санкт-Петербург, ул. Литовская, д.2), e-mail: potapova.doc@yandex.ru

Analysis of modern foreign studies of the feeling of insecurity in adolescents

A.L. Menshchikova, E.A. Potapova

Saint Petersburg State Pediatric Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation, Saint Petersburg

This article summarizes the studies conducted over the past five years devoted to the study of the causes, manifestations, and consequences of the influence of the feeling of helplessness on the nature of the formation of the personality of adolescents. The results obtained indicate the multicomponent nature of the phenomenon under study, the relationship between individual, family, and socio-public factors that influence the formation of a feeling of helplessness in adolescents and emphasize the need to create targeted support systems to mitigate its consequences and correct the personal development of adolescents.
Keywords: *adolescents, feelings of insecurity, mental health.*

Принято в редакцию: 18.03.2025 г.
Подписано в печать: 07.07.2025 г.

УДК 159.923
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.044

О субъектности личности в современном цифровом мире

А.А. Чернышева, Т.М. Беспалова

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», г. Рязань

Представлены взгляды отечественных и зарубежных ученых на проблему формирования субъектности личности. Субъектность представлена как сложное и многогранное явление, которое можно рассматривать с различных точек зрения: как проявление саморегуляции, системное качество, в контексте взаимодействия с другими и т.д. Описан механизм обусловливания субъектности, особенности формирования и ее развития в процессе жизни человека, раскрыты факторы, влияющие на субъектность. Подчеркивается влияние цифровизации и виртуальных технологий на субъектность личности, ее проявление в современном мире, стратегии проявления, мотивации.

Ключевые слова: *субъектность, личность, активность, саморегуляция, воля, произвольность, деятельность, цифровизация.*

В условиях постоянно меняющегося современного мира человеку необходимо принимать самостоятельные и обоснованные решения, а также активно проявлять себя в жизни. На эти процессы влияют цифровизация, развитие искусственного интеллекта и виртуальной реальности, которые изменяют личность и проявления субъектности. Именно поэтому крайне важно понимать природу, особенности и компоненты субъектности как основополагающей характеристики суверенной личности.

Понятие субъектности рассматривалось в исследованиях достаточно большого количества отечественных и зарубежных ученых, таких как Т.М. Беспалова, А.В. Брушлинский, А.А. Дьячков, Н.М. Мамедова, А.В. Морозов, А.К. Осницкий, А.И. Сергеева, М.П. Филиппова, К. Уилбер, К. Тревартени и др.

Так, В.О. Татенко подчеркивает, что субъектность является фактором саморазвития человека, то есть это внутренний фактор, внешний мир же представляет собой дополнительное условие. Для человека его собственная психика является объектом психической активности. При этом именно сам субъект регулирует процессы развития своих свойств и потенциала, а не какие-либо внешние силы. Это относится и к сознательному, и к бессознательному уровням [25].

А.Г. Асмолов понимает субъектность в качестве системной характеристики деятельности человека, которая включает в себя желания, цели и мотивы. В подходе ученого субъектность

© Чернышева А.А.,
Беспалова Т.М., 2025

рассматривается через особую характерологическую черту деятельности, отражающую её внутреннее содержание, концепция тесно связывает субъектность и мотивацию личности [3].

А.В. Брушлинский исследует субъектность в похожем ключе, рассуждая о системности, помогающей выявить активность индивида, проявляющуюся в отношениях с другими и совместной деятельности. В процессе взросления для человека все более актуальными становятся саморазвитие, самовоспитание и др., они являются внутренними характеристиками, на которые оказывают влияние внешние причины и явления. Человек становится субъектом через взаимодействие с окружающими и осуществление своей деятельности. Это подразумевает, прежде всего, наличие свободы как у отдельного человека, так и у группы людей [6].

М.Г. Остроушко понимает под субъектностью возможность взаимодействия человека с окружающим миром и рассматривает структуру данного свойства не по характеру и различным формам активности, а по направленности. То есть, субъектность рассматривается через призму объекта, что дает возможность выделить два основных направления: «вовнутрь», когда объектом является сам индивид, и «вовне», когда объектом выступают внешние элементы, такие как предметы или другие люди [18].

К.А. Осницкий представляет субъектность через произвольность и волевые процессы, формирующиеся в процессе накопления опыта, столкновения с жизненными ситуациями, понимания собственных целей, желаний и принципов, представлений о мире. Формированию субъектности способствует регуляторный опыт человека, целостную структуру которого составляют пять основных компонентов опыта субъекта: опыт рефлексии, ценностно-мотивационный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт, опыт сотрудничества [17].

Рассмотрение субъектности через саморегуляцию и планирование активной деятельности отмечено и в работах отечественных ученых, таких как В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, где ее осуществление представлено траекторией от целеполагания до оценки конечного результата [23]; а также в работах Т.М. Беспаловой, где субъектность рассматривается как способность человека осознанно и целенаправленно производить изменения в мире и в себе самом, обусловленные активностью, направленностью, уровнем саморегуляции, способностью к самодетерминации [5].

Также субъектность посредством связи с волевыми процессами рассматривают А.А. Дьячков и П.А. Гордеева, отождествляя ее с контролем собственного поведения. При этом авторы отмечают, что субъектность не равна саморегуляции, так как проявляется осмысленным представлением о себе как активном субъекте, ответственным за поступки и их последствия, за свой выбор. Человек имеет практически

неограниченный выбор, и именно субъектность позволяет ему совершать его осознанно, основываясь на собственных предпочтениях и интересах. Стереотипное поведение, одобряемое обществом, стимулирует активность человека и подталкивает к выбору собственного варианта действий, так как одна из главных черт рассматриваемого свойства – независимость [8].

При возможности многообразия выбора человек ориентируется в этих «путях» так, как ему показывает собственная сущность. Стереотипы, общественно желаемые решения подталкивают человека на «перепутье», и именно субъектность дает ему возможность поступать в соответствии со своими идеалами и желаниями, чтобы достичь целей и результатов. М.В. Исаков полагает, что субъектность выражается в независимом выборе личности [10].

Субъектность, по Е.В. Гребенниковой, стимулирует человека к саморазвитию и дает возможность изменять внешний и внутренний мир в соответствии с системой ценностей, смыслов и принципов, но и также нести ответственность за последствия трансформаций. Человек с высоким уровнем субъектности отличается самостоятельностью, независимостью, активностью, он строит жизнь автономно и осознанно, опираясь на свои желания и ценности, при этом сохраняет объективность в оценивании своих поступков и результатов деятельности [7].

Е.Ю. Коржова раскрывает человека как субъекта, который взаимодействует с событиями жизни как объектами и проявляет субъектный потенциал во внутренней картине жизнедеятельности (интериоризованная субъектность) и выборе стратегий поведения (экстериоризованная субъектность) [12]. Е.В. Гребенникова описывает внутреннюю картину жизнедеятельности (интериоризованную субъектность) как динамичный, изменяющийся элемент, на который влияет возможность самоанализа и будто «взгляды со стороны» на собственную жизнь. Яркость и содержательность внутренней картины жизнедеятельности зависят от значимости происходящих ситуаций в разных сферах. Экстериоризованная субъектность, выражающаяся в выборе способов и действий, характеризует внешние, поведенческие элементы взаимодействия индивида с миром [7].

Н.А. Котелевцев описывает субъектность как системное качество, присущее не только отдельному индивиду, но и группе. Она позволяет объединить потенциал всех психических процессов для достижения поставленных целей. Субъектность исследователем рассматривается и как способность человека к изменению внешнего мира, и как фактор наиболее быстрого приспособления к изменяющимся условиям окружающей его среды, что помогает в реализации планов, успешной деятельности. То есть субъектность проявляется через активность, межличностное взаимодействие с другими и совместную деятельность [13].

Системность субъектности также подчеркивают А.А. Дьячков и П.А.Гордеева. Она формируется на определенном этапе жизни, дает возможность преобразования действительности. Субъектность выражена следующими характеристиками: организационная, отражающаяся в выстраивании межличностных отношений и другой деятельности; присвоение культурного опыта; воплощение в жизнь зрелости «Я-концепции», реализующей самоидентификацию; планирование и осуществление жизненных планов; саморазвитие; мотивационная устойчивость; ответственность за поступки и их последствия [8].

Структурную сложность субъектности подчеркивает К.А. Абульханова-Славская. Она выделяет активность центральным компонентом, новообразованием именно субъектной части личности. Кроме активности, также структуру составляют ответственность, независимость, самодостаточность и способность к сотрудничеству. Последнее, согласно исследователю, является интегративной характеристикой, обеспечивающей успешность жизнедеятельности. Жизненный путь К.А. Абульханова-Славская рассматривает как проявление активности субъектности [1].

Субъектность, согласно М.Г. Остроушко, является приоритетным свойством, развивающимся на протяжении всей жизни человека, влияющим на все сферы жизнедеятельности. Формирование субъектности происходит под воздействием различных факторов, как внешних (социальная среда), так и внутренних (личностные характеристики), которые взаимодействуют и создают уникальные условия для развития в каждой конкретной жизненной ситуации [18].

А.А. Кислых утверждает, что человек реализует субъектность в выборе направлений и путей для самоактуализации, а также в разрешении возникающих противоречий. Она побуждает к активности, осмысленному принятию решений и контролю над деятельностью. Субъектность имеет важное значение для самореализации и эффективности личности в различных сферах жизни. Она формируется в течение жизни человека. А.А. Кислых, занимаясь изучением субъектности студентов, отметил, что у студентов старших курсов наблюдается более высокий уровень общей субъектности, они характеризуются более развитой рефлексией, ответственностью и организованностью. Жизнь старшекурсников более осмысленна, что находит отражение в их удовлетворенности процессом самореализации и имеющимся жизненном опыте. На разных курсах обучения у студентов имеются различия в показателях субъектности [11].

Субъектность человека, согласно исследованию А.И. Сергеевой и М.П. Филипповой, проявляется через способность как отдавать, так и принимать, это отражает его духовно-нравственные взгляды, которые закладываются еще в семье, в детском возрасте. Развитие субъектности

осуществляется через процесс отдачи и принятия, осмысленного выбора и принятия решения. Субъектность дает возможность человеку быть автономным и независимым. От человека в начале его пути ждут, что он реализует свой потенциал в изменяющихся условиях [22].

К. Уилбер рассматривает субектность в своих трудах как «самость», под которой понимается совокупность процессов, преобразующихся в опыт человека. Формирование субъектности происходит через идентификацию с объектом, которая подразумевает принятие собственного «Я». Приобретая опыт, человек научается осмысленно разотождествлять объекты и явления. Таким образом, трансформация развития заключается в переходе от восприятия как «субъекта» к восприятию как «объекта». К. Уилбер отмечает, что ребенок в детстве отождествляет себя со своим телом, он воспринимает его как часть себя. По мере развития мышления, тело начинает рассматриваться им как объект. То есть при познании нового человек идентифицируется с ним, и после полного отождествления происходит переход к стадии дистанцирования, что способствует не только интеграции в структуру самости, но и переходу на более высокий уровень развития, который отражается в идеалах, убеждениях, ценностях и установках. Самость является внутренним фактором субъектности, она поддерживает процессы самоидентификации, произвольных процессов и формирует ценностные и моральные убеждения, проявляясь в когнитивной и познавательной активности, выступает основой психической стабильности. Субъектность и субъект не определяются исключительно через высший уровень психического развития, а применяют подход полисубъектности, предполагая, что самость может проявляться на любом уровне психического развития человека [26].

С. Тревартен, изучая детей, выделил интерсубъективность, под которой понимает социальные отношения между взрослым и ребенком, помогающие определить различия в системе «Я – Другой». Он выдвинул гипотезу, согласно которой уже в два месяца младенцы, взаимодействуя со взрослыми, начинают осознавать свою способность к действию и испытывают чувство субъективности. Они также способны понимать взаимосвязь между своим поведением и действиями другого человека, с которым взаимодействуют. Он назвал это первичной интерсубъективностью, врожденной формой адаптационного механизма, помогающего младенцам устанавливать контакты с окружающими. Далее, в последующие месяцы, когнитивные навыки младенца и его опыт взаимодействия с другими людьми способствуют углублению понимания желаний и поведения окружающих. Приблизительно к 8-9 месяцам у детей формируется вторичная интерсубъективность, проявляющаяся в понимании наличия других людей в мире и того, что объекты внешней среды могут стать центром совместной активности ребенка и взрослого [28].

Авторы выделяют различные виды субъектности. Г.С. Прыгин представляет внутреннюю и внешнюю субъектность. Внешняя отражается в межличностных отношениях, деятельности, направленной на окружающий мир. Внутренняя – в изменении себя, духовном совершенствовании [20]. Т.В. Белых в своих работах описывает созидательную субъектность, появляющуюся вследствие сформированной рефлексии мотивов, ценностей и смыслов деятельности личности, и деструктивную, связанную с недостаточной рефлексивностью, ограничивающей возможность реализации собственного потенциала или проявляющейся в дезадаптации, в том числе в интернет-взаимодействии [4].

Т.А. Антопольская, В.И. Панов и А.С. Силаков, как и Т.В. Белых, исследовали субъектность в связи с современными цифровыми технологиями. Они понимают под субъектностью интегративную характеристику личности, проявляющуюся в самоорганизации и самореализации человека, а также в налаживании контактов, построении социальных взаимоотношений с другими. Субъектность позволяет удовлетворить потребность в саморазвитии и активном преобразовании действительности. Субъектность социально обусловлена, связана с особенностями отдельных индивидов и групп, а также с характеристиками социальной среды, в которой человек реализует себя как активный участник общения и деятельности. Поэтому особенности данной среды влияют на формирование и развитие субъектности в целом и отдельных её аспектов. Авторы, исследуя субъектность подростков, пришли к выводу, что социально обогащенная среда учреждений дополнительного образования детей (таких, как центры развития, дворцы пионеров, дома творчества и т.д.) обладает значительным потенциалом для развития субъектности. Современные подростки относятся к цифровому поколению Z. Их социализация всё больше происходит через виртуальное общение, в то время как «живое» взаимодействие с реальными людьми становится недостаточным, хотя именно оно необходимо для полноценного развития субъектности [2].

Современный мир, включающий в себя цифровые технологии, виртуальную реальность, искусственный интеллект и др., меняет личность человека, что отражается в трансформации его ценностей, идеалов, способах действий, новых нормах. Цифровая среда меняет экзистенциальную сущность человека, предопределяя новые паттерны поведения, вектор мыслительной активности, мотивационные ресурсы, установки, волевую регуляцию, чувственно-эмоциональное познание и проявление. Человек, согласно Ю.И Соколову, хотел быть свободным и независимым, но в итоге оказался подчинен информационным технологиям, которые, стремительно развиваясь, не позволяют личности успевать за ними и адаптироваться. Однако человек сам является создателем подобных технологий и одновременно их потребителем, но

используя их, встраивая в свою повседневную жизнь, получает зависимость и уже не может отказаться от устройств и технологий [24].

А.В. Морозов подчеркивает, что цифровизация, как глобальный процесс и явление, влияет на снижение ценности человека как такового, так как он фактически становится не нужен: искусственный интеллект и другие технологии вытесняют его из ритма жизни, лишая некоторой работы, части заработка, изменяя планы. Все это может привести к тревоге, стрессу, депрессии и др., разрушая жизнь человека и отнимая его место в обществе [15].

Н.М. Мамедова отмечает, что существуя в информационном мире, человек проявляется как субъект виртуальной реальности и становится ее оцифрованным элементом. Цифровизация влияет на человека и его субъектность. У человека из доцифровой среды были иные возможности, у современного человека стала более широкой и масштабной возможность самовыражения и самореализации, но появляются риски потери индивидуальности и ослабления связей с реальным миром. Также эти процессы влияют на характер деятельности, подчеркивая проявление субъектности и личности [14]. Однако Н.А. Пахтусова, Н.В. Уварина и А.В. Савченков отмечают, что в цифровой среде человек отражает свое реальное Я, проявляет подлинную субъектность, а не выстраивает альтернативный образ. Человек хочет самоутвердиться и в реальной жизни, и в цифровом пространстве, не прибегая к выдуманным образам [19].

Р. Бельк подчеркивает, что виртуальном, цифровом мире человек проявляет свое расширенное Я. Он в нем не только взаимодействует с другими субъектами, но и объектами, такими как смартфон, ноутбук, планшет, которые включены в цифровую реальность и определяют взаимоотношения с ней своими техническими характеристиками [27], а еще, по мнению Е.В. Рягузовой, – влияние на социальные взаимодействия с другими. Частой в настоящее время становится зависимость человека от им же созданных интернет-технологий, цифрового мира в целом [21]. Это, согласно исследованию А.А. Залевской, влияет и на личность человека в целом, и на его профессиональный путь, на самореализацию и субъектность [9].

Индивидуальность человека в трудах Е.В. Рягузовой тесно связана с его цифровой субъектностью и потребностью в экзистенциальной идентификации и саморефлексии, которая позволяет осознать свою связь с миром и бытием. Неопределенность и разнообразие цифровой среды, многообразие аспектов цифрового пространства способствуют возникновению многообразия вариантов самоидентификации. В этой связи одной из ключевых задач, стоящих перед Homo Digitalis, является поиск смысла, создание значений и творческое осмысление. Человек должен стремиться оставаться верным себе в условиях постоянно меняющегося мира, защищая и сохраняя свою индивидуальность и

аутентичность. При этом важно осознавать ответственность за формирование внутреннего мира и жизненного пути, а также быть открытым к изменениям и поиску новых смыслов через взаимодействие с собой, другими людьми и окружающим миром. Современный человек создает собственный мир, существующий в гибридной реальности, включающей в себя онлайн- и офлайн-форматы [21].

В современном мире, который пронизан технологиями и новыми цифровыми решениями, человеку все сложнее в реализации своей субъектности, а именно правильном принятии решений, а не откладывании их «на потом», причем, как подчеркивают А.А. Дьячков и П.А.Гордеева, это относится и к глобальными, и к частным ситуациям [8].

Р.В. Овчарова полагает, что развитие волевых процессов и субъектности позволяет снизить риски деструктивного влияния цифровых технологий и интернет-зависимости [16].

Таким образом, субъектность представляет собой сложное и многогранное явление, которое можно рассматривать с различных точек зрения: как саморегуляцию, в контексте взаимодействия с другими, как системное качество. Она является важной характеристикой личности, отражающей набор свойств, среди которых ключевую роль играет произвольная активность. Субъектность затрагивает все аспекты жизни человека и продолжает развиваться на протяжении всей его жизни. На этот процесс могут оказывать влияние значимые люди, виды деятельности и внешняя среда. Современный мир, немыслимый без цифровых технологий, воздействует на субъектность личности. В результате этого возникает новый тип субъектности, который базируется на ценностях диджитал-мира, для которого важен «успех в сети» и вариативность идентичности, что угрожает субъектности человека. Поэтому важно исследовать, как цифровизация воздействует на субъектность личности, для эффективного формирования и развития данного свойства.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Идеальность или реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сборник научных трудов. Ростов-н/Д: Северо-Кавказский ГТУ, 2007. С. 31–45.
2. Антопольская Т.А., Панов В.И., Силаков А.С. Эмоциональный интеллект подростков поколения Z как фактор развития их субъектности // Перспективы Науки и Образования. 2021. №3 (51). С. 247–260. doi: 10.32744/pse.2021.3.17
3. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 1986. №1. С. 28–38.
4. Белых Т.В. Психологическая профилактика зависимости от социальных сетей как фактор формирования созидательной субъектности личности // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2024. №2. С. 160–168.

5. Беспалова Т.М., Теняева О.В. Личность. Самосознание. Идентичность: учебно-методическое пособие. Рязань: Изд-во ИП Коняхин А.В. (BookJet), 2020. 82 с.
6. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. 2-е изд., испр. М.: МПСИ, 2003. 408 с.
7. Гребенникова Е.В. Субъектность личности: теоретические аспекты проблемы // Вестник ТГПУ. 2013. №6 (134). С. 140–142.
8. Дьячков А.А., Гордеева П.А. Проблема познания субъектности и психологическое знание // Вестник Мининского университета. 2022. №3 (40). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-poznaniya-subektnosti-i-psihologicheskoe-znanie (дата обращения: 02.01.2025).
9. Залевская А.А. Риски цифровизации в становлении профессиональной субъектности личности // Гуманитарные и социальные науки. 2023. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/riski-tsifrovizatsii-v-stanovlenii-professionalnoy-subektnosti-lichnosti (дата обращения: 02.01.2025).
10. Исаков М.В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2008. 28 с.
11. Кислых А.А. Динамика показателей субъектности студентов // АНИ: педагогика и психология. 2018. №3 (24). С. 313–316.
12. Коржова Е.Ю., Дворецкая М.Я. Психологическая диагностика здоровья личности: субъектные и духовные аспекты // Журнал прикладной психологии. 2005. № 6. С. 11–27.
13. Котелевцев Н.А. Определение субъекта и субъектности в отечественной психологической науке // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. №3 (51). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-subekta-i-subektnosti-v-otechestvennoy-psihologicheskoy-nauke (дата обращения: 05.01.2025).
14. Мамедова Н.М. Человек в эпоху цифровизации: на грани реального и виртуального // Век глобализации. 2021. № 3 (39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-v-epohu-tsifrovizatsii-na-grani-realnogo-i-virtualnogo (дата обращения: 05.01.2025). Doi: 10.30884/vglob/2021.03.06.
15. Морозов А.В. Субъектность и цифровизация // Глобальная экономика и образование. 2021. Т. 1. № 4. С. 99–107.
16. Овчарова Р.В. Субъектность личности и уровень интернет-зависимости подростков // Поволжский педагогический вестник. 2021. №1 (30). С. 45-52.
17. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
18. Остроушко М.Г. К вопросу исследования структуры субъектности // Научный журнал КубГАУ. 2011. №74. С. 537–544.
19. Пахтусова Н.А., Уварина Н.В., Савченков А.В. Становление сетевой идентичности личности в условиях виртуальной образовательной среды. М: 2021. 234 с.
20. Прыгин Г.С. Субъектная реальность как новая парадигма психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2019. 3 (31). С. 217–228.
21. Рягузова Е.В. HomoDigitalis: запрос на новую конфигурацию индивидуальности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 320–325.

22. Сергеева А.И., Филиппова М.П. Развитие субъектности: детерминированность от начальных условий (социально-философский анализ) // Общество: философия, история, культура. 2020. №3 (71). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektnosti-determinirovannost-ot-nachalnyh-usloviy-sotsialno-filosofskiy-analiz (дата обращения: 05.01.2025).
23. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности. М., 1995. 384с.
24. Соколов Ю.И. Риски человека в цифровую эпоху // Проблемы анализа риска. 2021.Т. 18. № 2. С. 72–87
25. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. 1995. Т. 16. №3. С. 23–34.
26. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия. М.: АСТ, 2004. 224 с.
27. BelkR. Digitalconsumptionandthe extended self // Journal of Marketing Management. 2014. № 30. P. 1101–1118.
28. Trevarthen Colwyn. Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity // Before speech: The beginning of human communication, ed. MargaretBullowa. 1979. P. 321–347.

Об авторах:

ЧЕРНЫШЕВА Анастасия Алексеевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (390000, г. Рязань, ул. Свободы, д.46), e-mail: chernyshevaa1@yandex.ru

БЕСПАЛОВА Татьяна Михайловна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (390000, г. Рязань, ул. Свободы, д.46), e-mail: t.bespalova@365.rsu.edu.ru

On the personality subjectivity in the modern digital world

A.A. Chernysheva, T.M. Bespalova

Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan

The views of domestic and foreign scientists on the problem of personality subjectivity formation are presented. Subjectivity is presented as a complex and multifaceted phenomenon that can be viewed from various points of view.: as a manifestation of self-regulation, systemic quality, in the context of interaction with others, etc. The mechanism of subjectivity conditioning, the features of its formation and development in the process of human life are described, the factors influencing subjectivity are revealed. The influence of digitalization and virtual technologies on personality subjectivity, its manifestation in the modern world, strategies of manifestation, motivation is emphasized.

Keywords: *subjectivity, autonomy, personality, activity, self-regulation, will, arbitrariness, activity, digitalization.*

Принято в редакцию: 10.03.2025 г.
Подписано в печать: 01.07.2025 г.

Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика

УДК 159.923:331
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.054

Психологический анализ феномена внутриличностного конфликта женщин как субъектов труда в системе интернет-маркетинга

Н.Н. Демиденко, Д.П. Ковалева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье систематизированы данные относительно дистанционной формы работы в системе интернет-маркетинга; выявлены факторы, влияющие на психологическое благополучие женщин с выраженным внутриличностным конфликтом, работающих в системе интернет-маркетинга дистанционно. Цель исследования – на основе теоретического анализа научных данных выявить, систематизировать и представить актуальные характеристики личности женщины – субъекта труда, работающей в системе интернет-маркетинга дистанционно. Новизна исследования заключается в психологическом анализе феномена внутриличностного конфликта женщин, работающих дистанционно, и выявлении их характеристик как субъектов труда в системе интернет-маркетинга. Прикладное значение исследования в том, что оно формирует теоретико-методологическую основу программ эмпирического, экспериментального исследований субъектов данного вида труда с целью дальнейшей разработки программ психологического сопровождения.

Ключевые слова: *субъект труда, женщины с внутриличностным конфликтом, внутренний баланс, интернет-маркетинг, эргатическая система, дистанционный формат работы, ролевой конфликт, нереализованный, адаптационный конфликт.*

В условиях современного рынка труда, характеризующегося динамичностью и серьёзными переменами в актуальных профессиях, женщины объективно сталкиваются с дисгармонией в личной и профессиональной сферах, что приводит к возникновению внутриличностных конфликтов. Проблема научного исследования заключается в недостаточной изученности женщин как субъектов труда, работающих дистанционно в сфере интернет-маркетинга, с учетом проблематики их внутриличностного конфликта.

Современный мир характеризуется стремительным развитием информационных технологий и цифровизацией различных сфер общественной жизни, что неизбежно влечет за собой трансформацию традиционных форм занятости. Одним из ярких примеров таких

© Демиденко Н.Н.,
Ковалева Д.П., 2025

изменений является дистанционная работа, которая становится всё более популярной среди профессионалов разных областей, включая интернет-маркетинг. Однако, несмотря на очевидные преимущества удалённого формата труда, такой вид занятости предъявляет повышенные требования к личностным качествам сотрудников, их способности к самоорганизации и управлению временем, а также к их психологической устойчивости.

Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт интернет-маркетолога (функциональная карта вида профессиональной деятельности), отражено в профстандарте 06.043 [14]. Требования профессионального стандарта к деятельности интернет-маркетолога и особенности профессии исследуются такими учеными как, А.В. Овсянникова, Н.И. Роговская, М.Б. Дюжева и др. [11, 15, 21]. К специалистам по интернет-маркетингу относят: менеджера по рекламе, SEO-специалиста, таргетолога, SMM-специалиста, трафик-менеджера, email-маркетолога, копирайтера, веб-дизайнера, менеджера маркетплейсов, аналитика, проджект-менеджера, рилсмейкера и др. К основным гибким (мягким) навыкам, необходимым для работы интернет-маркетологу относят: интуицию, любознательность, социальные навыки, навыки убеждения и уверенности, грамотную интерпретацию данных, способность к адаптации, работу в режиме многозадачности, творческое мышление [20]. Работа в сфере интернет-маркетинга возможна как в режиме очной занятости в офисе, так и в дистанционном формате. Предметом нашего исследования является специфика дистанционного труда.

Согласно Трудовому кодексу РФ, «дистанционной (удаленной работой) является выполнение определенной трудовым договором трудовой функции вне места нахождения работодателя … прямо или косвенно находящихся под контролем работодателя, при условии использования для выполнения данной трудовой функции и для осуществления взаимодействия между работодателем и работником по вопросам, связанным с ее выполнением, информационно-телекоммуникационных сетей, в том числе сети «Интернет», и сетей связи общего пользования» [17]. Исследования взаимодействия сотрудников в условиях удаленной работы нашли отражение в трудах таких ученых, как Е.А. Федина, Н.П. Дедов, Л.И. Холина, Э.Г. Скибицкий, М.Ф. Секач, П.В. Путивцев, С.Л. Леньков, Г.А. Шабанов, Ю.Н. Тимофеев, А.А. Уварова [18, с. 212] и др. Психологические аспекты и сложности дистанционного труда проанализированы В.И. Солдаткиным, А.С. Огневым, А.А. Краснолуцким, В.В. Киселевым, Л.Н. Кулешовой, А.Н. Кононовым, Г.В. Гнездиловым, Ю.Н. Тимофеевой и другими исследователями.

Выявленные И.М. Гуровой препятствия в работе удаленных сотрудников указывают на необходимость оптимизации трудового процесса. Комплексное решение должно охватывать три ключевых

аспекта: эффективное управление персоналом, организацию рабочих задач и поддержание продуктивности в дистанционном формате [5].

Особую значимость заявленная тема приобретает применительно к женщинам. Действительно, для российской экономики женщины – это ценный кадровый ресурс. Они занимают 54% в структуре населения и 55% среди граждан с высшим образованием. По словам Е.В. Мухтияровой, заместителя Министра труда и социальной защиты РФ, женщины составляют почти половину – 49% рабочей силы. Это один из высоких процентов в мировой практике [2].

Гендерные особенности, а именно изучение психологической сферы женщин, становятся все более важным аспектом в современных исследованиях феномена личностных противоречий, что напрямую относится к предметной области современной психологии труда. Исследователи держат фокус на изучении психологических состояний женщин конкретных возрастных категорий, особое внимание исследователи обращают на тех, кто совмещает различные функции в семейной и профессиональной сферах. Современные ученые обращаются к психологии женщин, работающих в сфере интернет-маркетинга, исследуются их эмоциональные кризисы, отмечается постоянное внутреннее истощение и общая неудовлетворенность жизнью [16]. Прикладное значение темы исследования растет из-за того, что именно женщины часто сталкиваются с дополнительными нагрузками, связанными с совмещением профессиональных и семейных ролей, что приводит к внутриличностным конфликтам из-за противоречивых ожиданий от себя самих и окружающих. В практическом отношении становится принципиальным поиск необходимых подходов и методов, содействующих достижению внутреннего баланса и личностной гармонии женщин, снятию состояния внутреннего конфликта с целью обеспечения высокоэффективной трудоспособности. В целом, заявленная тема, безусловно, имеет важное научно-исследовательское и прикладное значение.

Теоретический анализ научного материала показывает, что в психологии труда в достаточной степени разработаны вопросы, связанные с динамическими процессами во внутреннем мире личности и развитием субъекта труда. Так, например, Е.М. Иванова отмечает, что познавательные стремления человека, его желание понимать социальные и природные взаимосвязи, осознавать собственный потенциал и ответственность становятся центральными элементами в современном понимании субъекта труда. Ценностные ориентации, мировоззренческие установки и личностные смыслы работника выходят на первый план в субъектно-деятельностном подходе к профессиональному труду [7]. Е.А. Климовым профессиональная деятельность представлена в рамках эргатической системы, как многообразие субъектно-объектных

взаимосвязей, обусловленных объективной реальностью разнообразного мира профессий (человек – техника; человек – общество; человек – человек; человек – среда – техника и т.п.) [8, 9]. В контексте понимания сущности эргатической системы можно рассматривать и профессии в сфере интернет-маркетинга, совмещающие в себе комплекс типов профессий: «человек-техника» (дистанционная работа подразумевает работу с техникой); «человек-общество» (интернет-маркетологи через социальные сети и платформы активно взаимодействуют с широкой аудиторией, к необходимым навыкам интернет маркетолога относят: коммуникационные, этические и социальные); взаимодействие в команде, постоянная коммуникация с руководителями позволяют отнести профессии интернет-маркетинга и к типу «человек-человек». Таким образом, современный субъект труда, в частности женщина, работающая дистанционно в сфере интернет-маркетинга, осуществляет сложную профессиональную деятельность, совмещающую в себе задачи различный профессий.

Причины, способствующие возникновению противоречий в психике субъекта труда, можно также рассматривать в контексте эргатической системы, то есть констатировать, что они обусловлены как объективными (организационными), так и субъективно-личностными факторами, влияющими на эффективность функционирования системы. Е.А. Климов особо подчеркивает, что «область существования главных регуляторов людских разладов – это не внешний мир, а склад внутреннего мира каждого субъекта» [9, с. 4].

Одним из аспектов исследования женщин – субъектов труда, работающих дистанционно в системе интернет-маркетинга и имеющих внутриличностный конфликт, является вопрос о причинах возникновения противоречий, ведущих к его развитию. Анализ исследований показывает, что причины подразделяются на объективные и субъективно-личностные, представим их в форме таблицы (см. табл. 1).

Дефиниции внутриличностного конфликта, его основные источники, уровни и способы разрешения представлены в исследованиях М.А. Абдуллиной, В.С. Дудченко и Л.Н. Цой, в которых подчеркивается важность восприятия конфликтов как возможностей, а не проблем [1].

В контексте анализа феномена внутриличностного конфликта, важен аспект механизмов психологической защиты. Например, Н.В. Пашкова и А.В. Гридунов исследуют механизмы психологической защиты при внутриличностном конфликте, к которым относят отрицание, подавление, сублимацию, регрессию, рационализацию [13].

В.В. Евдокимова, А.Г. Наумлюк в своих исследованиях классифицируют внутриличностные конфликты по нескольким основаниям: по ценностно-мотивационному признаку авторы делят его на ролевой, диссонансный, адаптационный, мотивационный,

нравственный, нереализованный; по потребительскому признаку – на конфликт норм, ценностей, потребностей или конфликт между несколькими видами социальных предпочтений; по признаку активности подразделяют на истеричный, психастенический, неврастенический [7].

Таблица 1

Причины возникновения противоречий у женщин с внутриличностным конфликтом, работающих в системе интернет-маркетинга дистанционно

Объективные причины	Субъективно-личностные причины
Отсутствие чёткой структуры рабочего дня и строгих регламентов	Завышенные требования к себе, как к работнику
Ограниченный доступ к ресурсам, удалённые сотрудники могут сталкиваться с недостаточностью технической поддержки	Наличие у женщин ролевых конфликтов, обоснованных необходимостью совмещать профессиональные обязанности с семейными ролями
Сложности в управлении временем, балансирование между множеством задач и проектов	Страх неудачи, боязнь совершить ошибку или не оправдать ожидания может усиливать внутреннее напряжение и мешать принятию решений
Отсутствие чётких границ между работой и отдыхом	Недостаток уверенности в себе, сомнения в своих компетенциях и способности справляться с профессиональными задачами могут снижать мотивацию и повышать уровень тревожности
Изменчивость требований, постоянные изменения в клиентских запросах и рыночных условиях могут требовать быстрой адаптации, что увеличивает когнитивную нагрузку	Сложности с делегированием, нежелание передавать часть задач другим членам команды может быть связано с недоверием к их компетенциям или страхом потери контроля
Неясные ожидания и обратная связь от заказчика или руководства. Непостоянство или недостаток обратной связи от руководства и команды может вызывать сомнения в качестве выполняемой работы и неуверенность в своих действиях	Ожидания общества, социальные стереотипы и ожидания, касающиеся роли женщины в обществе, могут усиливать внутренние противоречия и создавать дополнительный источник стресса
Конкуренция и давление. Высокий уровень конкуренции в интернет-маркетинге и постоянные изменения в алгоритмах и технологиях создают давление на специалистов, вынуждая их постоянно обновлять свои знания и навыки	Недостаток эмоциональной и профессиональной поддержки со стороны близких или коллег может усугублять чувство одиночества и неуверенности

В рамках нашего исследования в центре внимания находится ролевой конфликт, в котором у женщины-труженицы проявляется несоответствие занимаемых ролей в семье и в профессии [10, с. 235], к нему следует добавить адаптационный конфликт, в котором выявляется сложность профессиональной или социальной адаптации и нереализованный конфликт, при котором происходит несоответствие обстановки и потребности.

В исследовании А.В. Пачколиной подчеркивается многокомпонентность и комплексный характер внутриличностного конфликта у женщин, совмещающих работу и семью. Анализ показывает, что сутью внутриличностного конфликта женщин как субъектов труда выступают нереалистично завышенные социальные ожидания относительно семейных обязанностей женщины, а также дефицит коммуникативных компетенций, мешающий женщинам эффективно вовлекать партнера в совместную заботу о семье и получать необходимую поддержку. У женщин, занятых удаленной работой, широко распространены внутренние противоречия. Давление общественных стереотипов в сочетании с необходимостью балансировать между профессиональными задачами и домашними обязанностями становится ключевой причиной этих противоречий. Развитию конфликтных ситуаций способствует как отсутствие адекватной временной организации, так и недостаточная поддержка со стороны компаний-работодателей. Проблему усугубляет дефицит специализированных программ поддержки для женщин, испытывающих трудности в совмещении различных социальных функций, а также отсутствие своевременной психологической помощи [12].

С.А. Дружилов утверждает, что индивидуум, выступая субъектом труда, становится преобразующей и познающей силой. Активно конструируя свою рабочую деятельность, человек формирует не только её внешние аспекты – цели, действия, условия, но и внутренние компоненты, включая персональный стиль и применяемые средства. Таким образом, в трудовой сфере личность проявляет себя как творец, способный изменять окружающую действительность [6]. Продолжая мысль С.А. Дружилова, можно говорить и о том, что человек, будучи субъектом трудовой деятельности, выступает в качестве организатора своего собственного труда. Таким образом, женщине – дистанционному работнику интернет-маркетинга, необходимо организовывать свой собственный труд: соблюдать четкую структуру рабочего дня, разделять пространство (выделить рабочую зону), планировать задачи, коммуницировать с командой и руководителем, фиксировать отвлечения от профессиональной деятельности и исключать их, соблюдать границы работы и отдыха, постоянно самообучаться и развивать твердые и мягкие навыки, необходимые в профессии.

Важно заметить, что при столкновении элементов самосознания, независимо от результата, избранные пути разрешения противоречий отражают уровень личностного развития. Качественно новая форма существования возникает, когда индивид успешно преодолевает внутренний конфликт. Источник эмоциональных переживаний трансформируется в ценный внутренний опыт, становясь регулятором дальнейшего личностного роста и формируя основу для будущего развития индивидуума. Внутриличностный конфликт совершенно обоснованно рассматривается как продуктивный и ученые определяют его как важный способ профессионального развития и совершенствования личности [3].

Внутренняя борьба человека за достойные цели, по мнению В. Франкла, гораздо важнее достижения равновесия или «гомеостазиса». Он отмечает, что распространенное представление о первостепенной потребности человека в равновесии является опасным заблуждением [19, с. 368]. Когда конфликт способствует личностному росту, минимизирует эмоциональные издержки и положительно трансформирует внутренние процессы, он становится источником самоутверждения и самосовершенствования. Такой конструктивный конфликт характеризуется оптимальным развитием противоборствующих структур личности и эффективным разрешением противоречий, что делает его продуктивным для личностного развития.

А.С. Валеева отмечала благоприятные эффекты конфликта внутри личности, и выделяла несколько ключевых аспектов. Прежде всего, цель, которая кажется недостижимой, становится особенно привлекательной, препятствия на пути к ней стимулируют человека задействовать все доступные ресурсы и силы, что приводит к максимальной мотивации. Кроме того, внутренние противоречия способствуют лучшей адаптации личности в трудных ситуациях, помогая человеку реализовать себя и повысить сопротивляемость стрессовым факторам [3].

Преодолевая внутренние противоречия, личность обретает полноценность жизненного опыта, обогащая свой внутренний мир яркими переживаниями. Такие конфликты способствуют формированию объективного самовосприятия, что становится инструментом самопознания и катализатором самоактуализации индивида. Более того, внутренние борения укрепляют психологическую устойчивость, развивают волевые качества и независимость от внешних факторов, одновременно стимулируя нравственное созревание, стабилизацию личностных ориентиров и духовный рост человека.

Так, через внутриличностные конфликты у женщин происходит *формирование объективного самовосприятия* (внутренние конфликты заставляют женщину осознать свои сильные и слабые стороны, разобраться в своих ценностях и приоритетах, что помогает лучше

понять себя и свои потребности, и крайне важно для успешной профессиональной деятельности, особенно в условиях дистанционной работы, где требуется высокая степень самостоятельности и самоконтроля); *стимулирование стремления к самосовершенствованию и достижению поставленных целей* (женщина, работающая в интернет-маркетинге, сталкивается с необходимостью постоянного обучения и адаптации к изменениям в индустрии, внутренний конфликт может стать движущей силой для активного поиска новых знаний и навыков, что способствует ее профессиональной и личностной самоактуализации); *укрепление психологической устойчивости* (работа в интернет-маркетинге связана с высокой степенью неопределенности и стрессовыми ситуациями, преодоление внутренних конфликтов развивает способность справляться с трудностями, принимать решения в условиях неопределенности и сохранять эмоциональную стабильность, что особенно важно для женщин, которые часто сталкиваются с давлением со стороны семьи и общества); *развитие волевых качеств и независимости* (дистанционная работа требует высокой степени самоорганизации и дисциплины, преодоление внутренних противоречий помогает женщине развить силу воли и научиться действовать независимо от внешних факторов, что является ключевым фактором успеха в интернет-маркетинге); *нравственное созревание и стабилизация личностных ориентиров* (работа в интернет-маркетинге требует соблюдения этических норм и ценностей, внутренние конфликты способствуют формированию устойчивых моральных принципов и стабилизации личностных ориентиров, что помогает женщине принимать взвешенные решения и строить конструктивные отношения с коллегами и клиентами).

По данным М.И. Волк, исследование психических состояний у женщин молодого (по ВОЗ 18–44 года) возраста представляет особую ценность, поскольку именно тогда происходит значительная личностная трансформация. Ожидаемым феноменом при изучении внутриличностных противоречий выступают возрастные кризисы, в этот период наблюдаются существенные изменения во всех жизненных аспектах человека, что делает данную фазу особенно интересной для психологического анализа [4]. Наличие физиологических возрастных конфликтов у женщин 18–44 лет, как у субъектов труда, является значимым аспектом общего психологического портрета женщин с выраженным внутриличностным конфликтом, работающих в интернет-маркетинге дистанционно.

Таким образом, обобщая представленный научный анализ, можно сказать, что аспектами социально-психологических характеристик женщины – субъекта труда с внутриличностным конфликтом, работающей в сфере интернет-маркетинга дистанционно, будут

являться: анатомо-физиологические и возрастные особенности; специфика направленности узкопрофессиональной сферы; выполнение семейных ролей; психологическая устойчивость; саморазвитие и саморефлексия: социальные ожидания и стереотипы; механизмы психологической защиты; эмоциональные кризисы и неудовлетворенность. Эти аспекты создают сложный и многослойный образ женщины как субъекта труда, который необходимо учитывать при разработке стратегий психологической поддержки сотрудниц, имеющих внутриличностный конфликт, в программах развития персонала в современных организациях по направлению интернет-маркетинга.

Для эффективной реализации профессиональных задач женщинам с выраженным внутриличностным конфликтом, работающим в сфере интернет-маркетинга, целесообразно комплексное взаимодействие таких аспектов, как: организация рабочего пространства и времени (четкая структура рабочего дня, выделение рабочей зоны); планирование и приоритизация задач; систематическое самообучение и развитие твердых и мягких навыков, необходимых для качественного выполнения профессиональных обязанностей интернет-маркетолога; поддержка и делегирование задач коллегам; отслеживание и управление эмоциями и стрессом; социальная и психологическая помощь при необходимости.

Современный работник как субъект труда должен быть не только исполнителем, но и активным преобразователем и организатором своей деятельности, особенно в системе дистанционного формата труда. Характеристика профессий в сфере интернет-маркетинга и дистанционного способа работы демонстрирует, что эта сложная область труда сочетает в себе элементы взаимодействия субъекта с технологиями, организацию общественных связей и участие в командной работе.

Таким образом, можно заключить, что в современной психологии труда определяются актуальные направления исследований работающих дистанционно в системе интернет-маркетинга женщин, важной характеристикой которых выступает внутриличностный конфликт, вызванный в том числе спецификой данного вида труда. Безусловно, именно эта категория сотрудников требует дальнейшего исследования и в перспективе – разработки эффективных программ сопровождения и психологической поддержки для сохранения высокого уровня их профессиональной продуктивности, сохранения психического здоровья и профессионального долголетия.

Список литературы

1. Абдуллина М.А. Содержательный конфликт в работах В.С. Дудченко и Л.Н. Цой: попытка осмысления. Электронный ресурс. URL: https://conflictmanagement.ru/konflikt-v-rabotah-v-s-dudchenko-i-l-n-tsoy-popyitka-osmyisleniya/ (дата обращения 05.04.25).

2. В Минтруде сообщили, что почти половину из всех работающих в РФ составляют женщины. URL: https://tass.ru/obschestvo/17314299 (дата обращения 24.03.25).
3. Валеева А.С. Внутриличностный конфликт как движущая сила профессионального развития // Ломоносов. МСУ. 2007. №20. С. 45–49.
4. Волк М.И., Каминская Э.А., Тальбиева Б.И. Внутренний конфликт и ресурсы гармонизации психологического благополучия личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 2. С. 1–10.
5. Гурова И.М. Дистанционная работа как тренд времени: результаты массового опыта // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2020. №11(2). С. 128–147.
6. Дружилов С.А. Основы психологии профессиональной деятельности инженеров-электриков: монография. М.: Академия Естествознания, 2010. 119 с.
7. Евдокимова В.В., Наумлюк А.Г. Внутриличностный конфликт, генезис и последствия // XII Международная студенческая научная конференция Студенческий научный форум. 2020. С. 125–129.
8. Иванова Е.М. Субъектно-деятельностная концепция профессионального труда Е.А. Климова и ее научно-практическая ценность // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2010. № 2. С. 15–22.
9. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). М.; Воронеж, 2006. 208 с.
10. Кулагина Н. В. Внутриличностный гендерный конфликт профессиональной роли: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, Москва. 2009. 235 с.
11. Овсянникова А.В. Особенности профессии интернет-маркетолога // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы VIII Всерос. студенческой науч.-практ. конф. с междунар. участием, Новосибирск, 04–06 декабря 2019 года / под ред. Т.А. Василенко. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. университет, 2019. С. 97–98.
12. Пачколина А.В. Проблема ролевого внутриличностного конфликта работающей женщины // Психолог. 2022. № 3. С. 60–67.
13. Пашкова Н.В., Гридунов А.В. Внутриличностный конфликт: механизмы психологической защиты // Вестник науки и образования. 2024. № 5-1(148). С. 54–58.
14. Профстандарт. 06.043. Специалист по интернет-маркетингу. Справочник кодов общероссийских классификаторов. // КлассИнформ URL: https://classinform.ru/ (дата обращения 27.03.25).
15. Роговская Н.И., Дюжева М.Б. Требования профессионального стандарта к деятельности интернет-маркетолога // Евразийский юридический журнал. 2021. № 2(153). С. 422–424.
16. Сухарева В.А., Шибаева Л.В. Психологические факторы риска перехода внутриличностных конфликтов в кризисные состояния женщин на рубеже между средним и пожилым возрастами // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 156–165.
17. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. От 28.12.2024) // Консультант Плюс. URL: https://www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения 24.03.25).

18. Уваров А.А. Психологические факторы эффективности профессиональной деятельности сотрудников IT-компаний, работающих в онлайн-режиме: дис. … канд. психол. наук: 5.3.3. М., 2023. 212 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем., общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
20. Школа интернет-маркетинга. // MyAcademy. URL: https://myacademiy.ru/ (дата обращения 20.03.25).
21. Nemteanu M.S., Dabija D.C. The influence of internal marketing and job satisfaction on task performance and counterproductive work behavior in an emerging market during the COVID-19 pandemic //International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Т. 18. №. 7. С. 3670. URL: https://www.mdpi.com/1660-4601/18/7/3670 (дата обращения 21.03.25).

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nndem@list.ru

КОВАЛЕВА Дина Петровна – педагог-психолог, соискатель ученой степени кандидата психологических наук, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dina.kovalevaizperu@mail.ru

Psychological analysis of the phenomenon of intrapersonal conflict of women as subjects of labor in the Internet marketing system

N.N. Demidenko, D.P. Kovaleva

Tver state University, Tver

The article systematizes data on the remote form of work in the Internet marketing system; identifies factors influencing the psychological well-being of women with pronounced intrapersonal conflict, working in the Internet marketing system remotely. The purpose of the study is to identify, systematize and present the current characteristics of the personality of a woman - a subject of labor, working in the Internet marketing system remotely, based on theoretical analysis of scientific data. The novelty of the study lies in the psychological analysis of the phenomenon of intrapersonal conflict of women working remotely, and the identification of their characteristics as subjects of labor in the Internet marketing system. The applied significance of the study is that it forms the theoretical and methodological basis for programs of empirical, experimental research of subjects of this type of labor for the purpose of further development of psychological support programs.

Keywords: *subject of labor, women with intrapersonal conflict, internal balance, internet marketing, ergatic system, remote work format, role conflict, unrealized, adaptation conflict.*

Принято в редакцию: 09.04.2025 г.
Подписано в печать: 02.07.2025 г.

УДК 37.015.3:004.9: 159.953
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.065

Влияние цифровой среды на когнитивные процессы и эмоциональное благополучие на ранних этапах профессионализации

Д.В. Лукашенко

АНО ВО «Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского», г. Москва

Статья посвящена исследованию влияния цифровой среды на когнитивные процессы (внимание, память, критическое мышление) и эмоциональное благополучие учащихся в контексте психологии труда. Объект исследования – когнитивные процессы (внимание, память, критическое мышление) и эмоциональное благополучие учащихся в условиях цифровой среды. Цель работы – определить влияние интенсивного использования цифровых технологий на учащихся и разработать педагогические рекомендации для оптимизации образовательного процесса. Методы исследования включают эмпирическое исследование (выборка 120 учащихся 14–18 лет, тесты Струпа, памяти, Watson-Glaser, шкалы WEMWBS и PSS, анкетирование, наблюдение) и анализ актуальной литературы. Результаты показали, что интенсивное использование цифровой среды снижает внимание (r=-0,62), память (r=-0,58), критическое мышление и повышает стресс (r=0,71). Новизна заключается в выявлении возрастных и гендерных различий, а также нейропсихологических механизмов этих эффектов. Область применения – психология труда и организация обучения. Рекомендации включают внедрение цифровой гигиены, обучение саморегуляции и использование адаптивных образовательных платформ для минимизации негативных эффектов и усиления образовательного потенциала на ранних этапах профессионализации.

Ключевые слова: *цифровая среда, когнитивные процессы, эмоциональное благополучие, профессионализация, психология труда, цифровая гигиена, саморегуляция.*

Введение

Современный мир характеризуется стремительным развитием цифровых технологий, которые проникают во все сферы жизни, включая образование и воспитание. Цифровая среда, включающая социальные сети, образовательные платформы и интерактивные технологии, оказывает значительное влияние на когнитивные процессы, эмоциональное благополучие и социальное взаимодействие учащихся, а также выбор профессии и формирование профессиональной идентичности. Изучение этих процессов становится особенно актуальным, поскольку цифровая трансформация образования требует

© Лукашенко Д.В., 2025

глубокого понимания ее последствий для развития личности и учебной деятельности особенно на ранних этапах профессионализации.

Основной фокус данной статьи – анализ влияния цифровой среды на когнитивные функции (внимание, память, мышление) и эмоциональное благополучие учащихся на начальных этапах профессионализации, а также выявление профориентационных педагогических стратегий, способствующих минимизации негативных эффектов и усилению позитивного воздействия при профессионализации. Актуальность исследования обусловлена противоречивыми данными о влиянии цифровых технологий: с одной стороны, они расширяют доступ к знаниям и способствуют развитию навыков XXI века [1, с. 78], с другой – вызывают перегрузку информацией, снижение концентрации и эмоциональный стресс [12].

Цель исследования – систематизировать данные современных исследований о влиянии цифровой среды на когнитивные и эмоциональные аспекты личности учащихся и предложить научно обоснованные рекомендации для совершенствования процесса ранних этапов профессионализации. Статья основывается на междисциплинарном подходе, объединяющем психологию труда и педагогическую психологию.

Материалы и методы исследований

Исследование проводилось на базе двух образовательных учреждений (средняя школа и колледж) в России. Выборка составила 120 учащихся в возрасте 14–18 лет (60 школьников и 60 студентов колледжа), из которых 52% — девушки, 48% — юноши. Участники были разделены на две группы: экспериментальная (n=60, обучение с использованием цифровых платформ не менее 4 часов в день) и контрольная (n=60, традиционное обучение с минимальным использованием цифровых технологий).

Методы:

1. Тестирование когнитивных функций: Тест Струпа для оценки избирательного внимания и когнитивной гибкости [2]. Тест на кратковременную память (запоминание последовательности чисел) [9]. Тест на критическое мышление Watson-Glaser [14].

2. Оценка эмоционального благополучия: Шкала эмоционального благополучия (Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale, WEMWBS) [13]. Опросник уровня стресса (Perceived Stress Scale, PSS) [7].

3. Анкетирование: авторская анкета для оценки субъективного восприятия влияния цифровой среды (20 вопросов, шкала Лайкерта).

Результаты и обсуждение

Эмпирическое исследование выявило значительное влияние интенсивного использования цифровой среды на когнитивные процессы и эмоциональное благополучие учащихся. Ниже представлены подробные результаты, структурированные по ключевым аспектам.

1. Когнитивные функции:

Избирательное внимание: в экспериментальной группе, активно использующей цифровые платформы, среднее время выполнения теста Струпа составило 52,3±4,1 секунды, тогда как в контрольной группе — 48,7±3,8 секунды ($t=2,87$, $p<0,05$). Дополнительный анализ по возрастным подгруппам показал, что учащиеся 16–18 лет демонстрировали меньшее снижение внимания (50,8±3,9 сек.) по сравнению с 14–16-летними (53,9±4,2 сек., $t=2,12$, $p<0,05$), что может указывать на более развитые механизмы саморегуляции у старших подростков. Гендерный анализ выявил незначительные различия: девушки в экспериментальной группе показали время реакции 51,9±4,0 сек., юноши — 52,7±4,2 сек. ($p>0,05$).

Кратковременная память: среднее количество правильно воспроизведенных чисел в экспериментальной группе составило 6,2±1,2 против 7,1±1,0 в контрольной ($t=3,45$, $p<0,01$). Различия были более выражены у младших участников (14–16 лет: 5,9±1,3 против 7,0±1,0, $p<0,01$), тогда как у старших (16–18 лет) разрыв был менее значимым (6,5±1,1 против 7,2±0,9, $p<0,05$). Гендерный анализ показал, что девушки в экспериментальной группе имели лучшие результаты (6,5±1,1) по сравнению с юношами (5,9±1,3, $t=2,03$, $p<0,05$), что согласуется с данными о гендерных особенностях вербальной памяти [9].

Критическое мышление: средний балл по тесту Watson-Glaser в экспериментальной группе составил 32,4±2,5 против 34,1±2,3 в контрольной ($t=2,65$, $p<0,05$). Качественный анализ ответов показал, что учащиеся экспериментальной группы чаще допускали ошибки в задачах, требующих анализа противоречивой информации (ошибки в 28% случаев против 15% в контрольной группе). Это может быть связано с фрагментарным восприятием информации в цифровой среде [11]. Возрастные различия были незначительными ($p>0,05$), но девушки демонстрировали чуть лучшие результаты (33,0±2,4 против 31,8±2,6 у юношей, $p<0,10$).

2. Эмоциональное благополучие:

Шкала WEMWBS: средний балл эмоционального благополучия в экспериментальной группе составил 42,8±5,6 против 48,3±5,2 в контрольной ($t=3,89$, $p<0,01$). Различия были более выражены у младших участников (14–16 лет: 41,5±5,8 против 47,9±5,0, $p<0,01$), тогда как у старших эффект был умеренным (44,1±5,4 против 48,7±5,3, $p<0,05$). Наблюдение за поведением выявило, что учащиеся экспериментальной группы чаще проявляли признаки утомления (3,2±0,7 эпизода на урок против 1,8±0,5 в контрольной, $p<0,01$).

Уровень стресса (PSS): средний показатель стресса в экспериментальной группе составил 22,4±3,7 против 18,9±3,4 в контрольной ($t=3,67$, $p<0,01$). Анкетирование показало, что 72% учащихся экспериментальной группы связывают стресс с необходимостью

переключения между задачами, а 68% отметили усталость от цифровых технологий. Качественные данные из анкет выявили, что 65% участников экспериментальной группы ощущают «информационную перегруженность», но 48% указали, что интерактивные элементы (викторины, геймификация) повышают интерес к обучению.

Субъективное восприятие: Анкетирование выявило, что 54% учащихся экспериментальной группы испытывают трудности с концентрацией, а 42% отмечают снижение мотивации к учебе при длительном использовании цифровых платформ. Однако 35% участников положительно оценили доступ к образовательным ресурсам и возможность самостоятельного обучения.

3. Корреляционный анализ:

Обнаружена значительная отрицательная корреляция между временем, проведенным в цифровой среде, и показателями внимания ($r=-0,62$, $p<0,01$), памяти ($r=-0,58$, $p<0,01$) и критического мышления ($r=-0,55$, $p<0,01$).

Положительная корреляция между временем в цифровой среде и уровнем стресса ($r=0,71$, $p<0,01$) указывает на эмоциональные последствия интенсивного использования технологий.

Умеренная положительная корреляция между эмоциональным благополучием и критическим мышлением ($r=0,42$, $p<0,05$) подчеркивает взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов. Дополнительно выявлена слабая корреляция между мотивацией (по данным анкет) и показателями памяти ($r=0,38$, $p<0,05$), что может указывать на роль эмоционального состояния в когнитивной эффективности.

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают гипотезу о негативном влиянии интенсивного использования цифровой среды на когнитивные процессы и эмоциональное благополучие учащихся, что согласуется с современными исследованиями [3, 11]. Снижение показателей внимания, памяти и критического мышления в экспериментальной группе можно объяснить эффектом цифровой многозадачности, который приводит к перегрузке рабочей памяти и снижению когнитивных ресурсов [8]. Нейропсихологически это связано с повышенной активацией префронтальной коры в условиях постоянного переключения между задачами, что вызывает когнитивную усталость и снижает эффективность обработки информации [5]. Этот механизм объясняет, почему учащиеся экспериментальной группы чаще допускали ошибки в задачах, требующих анализа противоречивых данных.

Переходя к возрастным особенностям, стоит отметить, что старшие учащиеся (16–18 лет) демонстрировали меньшее снижение когнитивных показателей по сравнению с младшими (14–16 лет). Это может быть обусловлено более развитыми метакогнитивными стратегиями,

которые позволяют старшим подросткам лучше справляться с отвлекающими факторами цифровой среды [1, с. 134]. Данные подтверждают модель саморегуляции Зиммермана, согласно которой способность к самоконтролю и планированию развивается с возрастом и опытом [15]. Гендерные различия, особенно в кратковременной памяти, требуют дальнейшего изучения, но предварительно могут быть связаны с особенностями нейронной организации вербальной обработки у девушек [9]. Эти различия подчеркивают необходимость дифференцированного подхода к организации цифрового обучения с учетом возрастных и гендерных факторов.

Эмоциональное благополучие, измеренное по шкале WEMWBS, оказалось тесно связано с когнитивными процессами, что подтверждает корреляцию между уровнем стресса и критическим мышлением. Повышенный стресс в экспериментальной группе, вызванный информационной перегрузкой и необходимостью многозадачности, согласуется с выводами [4] о негативном влиянии цифровой среды на психоэмоциональное состояние. Качественные данные из анкет и наблюдений дополнительно указывают на субъективное ощущение «перегруженности», которое снижает мотивацию и концентрацию. Однако позитивные отзывы о геймифицированных элементах и доступе к образовательным ресурсам свидетельствуют о том, что цифровая среда может быть эффективным инструментом при правильной организации. Например, исследования [12] подчеркивают, что интерактивные платформы способны стимулировать креативность и мотивацию, если время их использования ограничено и задачи структурированы.

С учетом сложности, многоаспектности, вариативности и неопределенности современной профессиональной сферы, необходимости делать ранний профессиональный выбор, когнитивное и эмоциональное неблагополучие является существенным фактором, затрудняющим процессы профессионализации на ранних этапах. В значительной степени депилированными оказываются самооценка, самоанализ профессиональных склонностей и предпочтений, также страдает и мотивация учебной и учебно-трудовой деятельности. Сами по себе сниженные когнитивные функции существенно ограничивают круг будущих профессий для молодых людей или значительно усложняют конкуренцию на этапе поступления в высшие учебные заведения.

Сравнение с международными исследованиями выявляет как сходства, так и расхождения. Наши данные о снижении когнитивных функций подтверждаются работой [11], где информационная перегрузка связана с ухудшением памяти. Однако [12] отмечает позитивное влияние технологий на креативность, что частично противоречит нашим выводам о критическом мышлении. Это расхождение может быть обусловлено контекстом: в нашем исследовании акцент был на интенсивном использовании цифровых платформ, тогда как [12] изучал умеренное и

целенаправленное применение технологий. Таким образом, ключевым фактором является баланс между цифровыми и офлайн-активностями, что подтверждается успешными практиками, такими как программа «Digital Balance» в школах Финляндии [10]. Эта программа демонстрирует, что ограничение экранного времени до 2–3 часов в день в сочетании с обучением навыкам саморегуляции позволяет снизить стресс и повысить академическую вовлеченность.

Для практического применения результатов исследования педагоги должны сосредоточиться на внедрении стратегий цифровой гигиены. Во-первых, необходимо ограничить время использования цифровых устройств, особенно для младших учащихся, которые более уязвимы к отвлекающим факторам. Во-вторых, обучение навыкам саморегуляции, включая тайм-менеджмент и техники концентрации, может компенсировать негативные эффекты многозадачности. В-третьих, использование адаптивных образовательных платформ, минимизирующих когнитивную нагрузку (например, с персонализированными заданиями и геймифицированными элементами), способно повысить мотивацию и эффективность обучения [6]. Кроме того, важно учитывать эмоциональное благополучие учащихся, интегрируя в учебный процесс практики рефлексии и эмоциональной регуляции, что поддерживает когнитивную производительность на ранних этапах профессионализации.

Также на ранних этапах профессионализации весьма позитивной практикой является знакомство школьников с миром профессий в режиме мастер-классов, экскурсий, коворкингов, тематических квизов и прочих форм, где подростки могут ощутить себя в профессиональной роли, изготовить собственный продукт и т.д.

Исследование выявило ряд ограничений, которые требуют дальнейшего изучения. Во-первых, краткосрочный характер эксперимента (4 месяца) не позволяет оценить долгосрочные эффекты цифровой среды на когнитивное и эмоциональное развитие. Во-вторых, выборка ограничивалась учащимися 14–18 лет, что исключает возможность обобщения выводов на младших школьников или студентов вузов. В-третьих, влияние конкретных типов цифровых платформ (например, социальных сетей, образовательных приложений или видеоигр) не анализировалось отдельно, что могло бы уточнить механизмы их воздействия. Будущие исследования должны сосредоточиться на долгосрочных эффектах, дифференцированном анализе типов технологий и разработке адаптивных профориентационных и педагогических моделей, учитывающих индивидуальные особенности учащихся.

Выводы

Эмпирическое исследование подтвердило, что интенсивное использование цифровой среды оказывает негативное влияние на когнитивные процессы и эмоциональное благополучие учащихся на

ранних этапах профессионализации. Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами свидетельствуют о снижении показателей внимания, кратковременной памяти и критического мышления, что связано с эффектами цифровой многозадачности и информационной перегрузки. Кроме того, повышенный уровень стресса и снижение эмоционального благополучия в экспериментальной группе подчеркивают взаимосвязь когнитивных и эмоциональных аспектов в условиях цифрового обучения. Эти данные указывают на необходимость пересмотра подходов к организации профориентационного и образовательного процесса, чтобы минимизировать негативные последствия чрезмерного использования технологий.

Вместе с тем цифровая среда обладает значительным потенциалом для повышения мотивации и вовлеченности учащихся при условии сбалансированного применения. Для эффективного использования этого потенциала педагоги должны внедрять стратегии цифровой гигиены, такие как ограничение экранного времени, обучение навыкам саморегуляции и интеграция офлайн-активностей. Корреляционный анализ выявил связь между эмоциональным благополучием и когнитивными функциями, что подчеркивает важность комплексного подхода к разработке профориентационных и образовательных программ. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение долгосрочных эффектов цифровой среды и разработку адаптивных психологических моделей, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Список литературы

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н Цифровая трансформация образования: психологические аспекты. М.: Изд-во МГУ, 2021. 256 с.
2. Иванов А.В. Методы оценки когнитивных функций в условиях цифрового обучения // Психология обучения. 2023. № 2. С. 45–59.
3. Кузнецова Е.А. Влияние цифровой среды на когнитивные процессы школьников // Вестник педагогических наук. 2024. № 1. С. 12–20.
4. Петрова Л.И., Смирнова М.С. Эмоциональное благополучие в условиях цифрового образования // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 5. С. 78–89.
5. Baddeley A., Anderson M. Working memory and cognitive load in digital multitasking // Neuropsychologia. 2023. Vol. 180. P. 1549–1575.
6. Chen L., Zhang Y. Adaptive learning platforms and student engagement // Educational Technology Research and Development. 2025. Vol. 73. № 1 P. 1542–1564.
7. Cohen S., Kamarck T. Perceived Stress Scale: A review // Journal of Health and Social Behavior. 2021. Vol. 62. № 4. P. 435–450.
8. Diamond A. Executive functions in digital environments // Annual Review of Psychology. 2023. Vol. 74. P. 205–230.
9. Johnson R., Lee T.Short-term memory in digital contexts // Cognitive Science. 2021. Vol. 45. № 7. e13012. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1111/cogs.13012 (дата обращения: 11.03.2025).

10. Koulu R., Salmi T. Digital Balance in Finnish Schools // Nordic Journal of Education. 2024. Vol. 50. № 2. P. 123–140.
11. Madore K.P., Khazenzon A.M., Backes C.W., Jiang J., Uncapher M.R., Norcia A.M., & Wagner A.D. Memory failure predicted by attention lapsing and media multitasking. Nature. 2020. V. 587(7832). P. 87–91
12. Smith J., Brown L.Digital learning environments and cognitive development // Journal of Educational Psychology. 2022. Vol. 114. № 3. P. 567–582.
13. Tennant R., Hiller L. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation // Health and Quality of Life Outcomes. 2020. Vol. 18. № 1. P. 1–12.
14. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual. London: Pearson, 2020. 48 p.
15. Zimmerman B.J. Self-regulated learning: Theories and applications. New York: Routledge, 2021. 320 p.

Об авторе:

ЛУКАШЕНКО Дмитрий Владимирович – доктор психологических наук, профессор, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского» (107078, г. Москва, пер. 1-й Басманный, д. 3 стр. 1), e-mail: dim-mail-ru@mail.ru

The impact of the digital environment on cognitive processes and emotional well-being in the early stages of professionalization

D.V. Lukashenko

University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky, Moscow

The article is dedicated to studying the impact of the digital environment on cognitive processes (attention, memory, critical thinking) and emotional well-being of students within the framework of occupational psychology. Object of study: cognitive processes (attention, memory, critical thinking) and emotional well-being of students in a digital environment. Aim: to determine the effects of intensive digital technology use on students and develop pedagogical recommendations to optimize the educational process. Methods: an empirical study (sample of 120 students aged 14–18, Stroop test, memory test, Watson-Glaser test, WEMWBS and PSS scales, questionnaires, observation) and a review of current literature. Results: intensive digital environment use reduces attention (r=-0.62), memory (r=-0.58), critical thinking, and increases stress (r=0.71). Novelty: the study identifies age and gender differences and neuropsychological mechanisms of these effects. Application: occupational psychology and educational design. Recommendations: implement digital hygiene, self-regulation training, and adaptive learning platforms to minimize negative effects and enhance educational potential at early stages of professionalization.
Keywords: *digital environment, cognitive processes, emotional well-being, professionalization, psychology of work, digital hygiene, self-regulation.*

Принято в редакцию: 29.04.2025 г.
Подписано в печать: 26.06.2025 г.

УДК 159.937:629.7
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.073

Психолого-эргономическое обоснование требований к формированию зрительной информации на электронном индикаторе вертолёта

А.Н. Яценко[1], А.Н. Глушко[2], А.В. Чунтул[3]

[1]АО «Национальный центр вертолётостроения им. М.Л. Миля и Н.И. Камова», пгт. Томилино, г.о. Люберцы, Московская обл.
[2]АНО ВО «Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского», г. Москва
[3]ООО «Корпорация Русская эргономика и интеллектуальные системы», г. Москва

Рассмотрены особенности информационного взаимодействия лётчиков летательных аппаратов с современными жидкокристаллическими индикаторами. Исследован процесс восприятия знако-графической информации, в зависимости от её характеристик (угловых размеров знака, яркостного контраста изображения и фона, частоты обновления информации на экране), а также разрешения экрана индикатора. Практическая значимость результатов исследований заключается в их применении при проектировании систем отображения информации и разработке требований к характеристикам экранных индикаторов, предназначенных для установки в кабинах современных вертолётов.
Ключевые слова: *индикатор, восприятие, угловой размер знака, яркостный контраст, частота обновления информации.*

Введение

В соответствии с современными тенденциями построения информационно-управляющих полей летательных аппаратов, жидкокристаллические многофункциональные индикаторы заменяют так называемую «традиционную» приборную доску, предполагающую использование электромеханических приборов в качестве основных и резервных средств отображения информации [14, с. 39]. Считается, что внедрение жидкокристаллических индикаторов (ЖК-индикаторов) позволяет успешно решать как технические (предъявление информации, поступающей от бортовых комплексов и отдельных систем), так и психологические вопросы (обеспечение условий для быстрого, правильного и надёжного восприятия и оперативной переработки лётчиком информации, без чрезмерной напряжённости) [10, с. 147].

При этом, в ходе проектирования вновь устанавливаемых в кабинах летательных аппаратов средств отображения информации, необходимо учитывать роль инструментальных сигналов в

© Яценко А.Н.,
Глушко А.Н.,
Чунтул А.В., 2025

формировании у лётчика образа пространственного положения и «приборного» образа [1, с. 545].

Н.Д. Завалова, В.А. Пономаренко указывают на ведущую роль информационной модели как структурного элемента, регулирующего действия лётчика [4, с. 40].

Следует отметить, что представления о системе психической регуляции деятельности, сложившиеся в психологии труда и инженерной психологии, опираются на универсальную теоретическую схему регуляции: сличение текущего образа с заданной целью и сенсорные коррекции как способ устранения рассогласований [6, с. 3].

В работах отечественных специалистов [8, с. 58], исследования системы психической регуляции деятельности были направлены на создание моделей, учитывающих особенности её функционирования при возникновении различных ситуаций и воздействия условий рабочей среды [2, с. 122].

Так, в работе А.А. Обознова отмечено, что реализация процесса психической регуляции находится в сложной зависимости от ряда предпосылок и факторов, к числу которых относятся условия рабочей среды, состояния субъекта, его психические установки и т.д. [6, с. 51]. Для условий операторской деятельности, с учётом специфики функционирования системы психической регуляции, можно выделить три основные ситуационные предпосылки: 1) своевременность и полноту поступления к оператору достоверной информации, необходимой для обеспечения выполнения деятельности; 2) степень напряжения возможностей оператора по приёму и преобразованию информации; 3) побудительную силу критериев успешности [6, с. 52]. Первая ситуационная предпосылка обеспечивается с помощью технических средств, вторая и третья – на основе психологических возможностей [6, с. 53].

Если рассматривать данные предпосылки применительно к формированию системы отображения информации лётчика вертолёта, для обеспечения второй предпосылки актуальным является исследование процессов восприятия информации, отображаемой на современных ЖК-индикаторах, в целях её своевременного и безошибочного опознания лётчиком и достижения высокого качества выполнения профессиональных действий по коррекции параметров управляемого объекта.

Особенности восприятия лётчиком приборной информации с ЖК-индикаторов.

Применяемые в составе систем отображения информации современных и перспективных летательных аппаратов ЖК-индикаторы имеют некоторые особенности генерирования приборной информации, влияющие на процесс восприятия лётчиком предъявляемых данных.

В частности, изображение на экране ЖК-индикатора формируется за счёт отдельных элементов (пикселей), количество и размер которых влияют на разрешающую способность матрицы. На начальном этапе внедрения электронных индикаторов на приборных досках отечественных летательных аппаратов наибольшее распространение получили матрицы размером 8×6 дюймов с разрешением 640×480 пикселей. В настоящее время на бортах вертолётов устанавливаются ЖК-индикаторы с матрицами, разрешение которых составляет 800×600 и 1024×768 пикселей [15, с. 13].

Современные ЖК-индикаторы предоставляют широкие возможности для отображения инструментальной информации в части обеспечения оптимальных формы и размеров индикационных элементов (шрифтов, знаков и т.п.), цветового кодирования информации.

Одной из важных характеристик, влияющих на эффективность зрительного восприятия информации, является угловой размер элементов изображения. Известно [3, с. 255], что для обеспечения точности считывания букв и цифр на фоне других индикационных элементов, их допустимый размер должен составлять от 18 до 20 угл. мин. При определённых условиях указанные размеры соответствуют оперативному порогу восприятия, при котором обеспечивается максимальная точность и скорость восприятия человеком поступающей информации и её опознание.

Возможность использования цветового кодирования информации на ЖК-индикаторах позволяется повысить скорость её восприятия экипажем. Материалы анкетного опроса показали, что цветные ЖК-индикаторы являются более предпочтительными для установки в кабинах летательных аппаратов. При этом, лётчиками было отмечено, что цветовое кодирование информации повышает уверенность и надёжность действий [10, с. 156].

Увеличение производительности бортовых вычислительных комплексов позволяет оптимизировать качество кодирования информации на ЖК-индикаторах посредством использования цветной заливки фона индикационных кадров, что обеспечивает высокие значения цветового контраста символов и знаков по сравнению с фоном. Данные технические возможности определяют необходимость учитывать не только требования к цветовому коду отображаемых символов, но и исследовать достаточность яркостного контраста для обеспечения оптимальных условий восприятия информации экипажем при различных уровнях внешней освещённости. При этом, в доступной нормативно-технической документации (ОСТ 1 00345), для средств отображения информации, основанных на принципе активного высвечивания информации, требования к яркостному контрасту

представлены только для знаков и символов размером 30 угл. мин. – не менее 0,5 [7, с. 8].

Частота смены информации на экране является важной характеристикой авиационных ЖК-индикаторов, оказывающей влияние на качество восприятия лётчиком индицируемых данных. Недостаточная частота смены информации может приводить к её визуальному искажению: размытость контуров символов, знаков и шкал, дискретность при изменении положения, расщепление или удвоение элементов при максимальной скорости изменения параметра [10, с. 159]. Данное обстоятельство затрудняет восприятие угловых и линейных перемещений отсчётных элементов шкал, а также количественное считывание показаний.

При проектировании и внедрении современных средств отображения информации необходимо также учитывать особенности условий деятельности лётчика вертолёта [13, с. 13], влияющие на его функциональное состояние в процессе профессиональной деятельности [9, с. 802]. Так, по данным анкетного опроса, 62% лётного состава относят шумы и вибрации к числу наиболее значимых отрицательных факторов полёта на вертолёте.

В практике эксплуатации летательных аппаратов отмечено неблагоприятное влияние шумов на работоспособность лётчика: при длительном действии шума ошибки в пилотировании возрастают от 20 до 134%, а напряжение основных физиологических функций увеличивается в среднем на 10% [12, с. 134].

Прямое влияние вибраций на зрительный анализатор лётчика в полёте может вызывать снижение остроты зрения на 0,2–0,3 ед. В результате утомления зрительного анализатора через 3–4 часа полёта вибрации могут оказывать и косвенное влияние на зрительную работоспособность лётчика [5, с. 119].

Следует также учитывать и особенности выполнения полётов, характерных для вертолёта, например, полёты на малых и предельно малых высотах, полёты в условиях ограниченной видимости (туманы, облака, снежный, пыльный вихри), ночью в очках ночного видения. Такие условия полёта при остром дефиците времени и необходимости совмещения действий по управлению вертолётом с наблюдением внекабинной и приборной информации предъявляют высокие требования к психическим и психофизиологическим качествам лётчиков вертолётов. Успешность действий лётчика в рассматриваемых ситуациях определяется его способностью к их быстрой оценке и принятию правильного решения, а также навыками приборного пилотирования [5, с. 141]. Выполняемый лётчиком в указанных условиях полёта переход от визуального контроля внекабинного пространства к ориентировке по показаниям приборов сопровождается значительным усложнением

умственной деятельности, связанной с необходимостью оценки, обобщения и анализа поступающей приборной информации и её трансформации в образное представление о пространственном положении вертолёта [11, с. 63]. Данные особенности деятельности экипажей вертолётов задают высокие требования к профессионально важным качествам лётного состава и функциональному состоянию зрительного анализатора (остроте зрения, контрастной чувствительности).

Таким образом, для обеспечения оптимальных условий восприятия и безошибочного считывания информации, предъявляемой лётчику на ЖК-индикаторах в процессе выполнения трудовой деятельности, актуальным является проведение исследований по установлению оптимальных значений угловых размеров индикационных элементов, яркостного контраста знаков и фона, частоты обновления данных на экране.

Методика психолого-эргономического исследования качества зрительного восприятия знако-графической информации на экране индикатора

Исследования включали пять серий экспериментов. В каждой серии экспериментов приняли участие по 6 операторов, имеющие опыт эргономической оценки средств отображения информации.

В первой серии экспериментов исследовалась эффективность зрительного восприятия знаков белого цвета на чётном фоне на экране с разрешением 640×480 пикселей, в зависимости от углового размера букв и цифр. Эффективность зрительного восприятия знаков оценивалась по вероятности их безошибочного опознания. Угловые размеры букв и цифр составляли 10, 15, 20 и 30 угл. мин. Яркостный контраст знаков и фона составлял 0,5 ед.

Во второй серии экспериментов исследовалась эффективность зрительного восприятия знаков, в зависимости от разрешения экрана (640×480, 800×600, 1024×768 пикселей). Яркостный контраст знаков и фона составлял 0,5 ед.

В третьей серии экспериментов исследовалась эффективность зрительного восприятия информации, в зависимости от яркостного контраста знака и фона. Устанавливались следующие значения яркостного контраста: 0,2, 0,5, 0,6, 0,7, 0,8, 1,0 и 1,4. Знаки предъявлялись на экране с разрешением 640×480, 800×600 и 1024×768 пикселей. Угловые размеры знаков составляли 10, 15, 20 и 30 угл. мин.

В четвертой серии экспериментов исследовалось время опознания знаков на экране с разрешением 640×480 пикселей в зависимости от величины яркостного контраста знаков и фона (диапазон изменения от 0,3 до 1,4 ед.). Величина оптимального яркостного контраста определялась при условии устойчивого снижения времени опознания знаков при увеличении их яркостного контраста с фоном до такой величины, при которой дальнейшее его возрастание не приводило к

снижению времени опознания знака. Операторам предлагалось максимально быстро и безошибочно опознать предъявляемые знаки. Угловой размер знаков составлял 10, 15, 20 и 30 угл. мин.

В пятой серии экспериментов изучалось качество восприятия приборной информации в виде индексов и шкал, в зависимости от частоты обновления данных на экране при различных скоростях изменения параметров (максимально возможной; высокой – 0,75 от максимальной; средней – 0,5 от максимальной; малой – 0,25 от максимальной).

Субъективная оценка качества восприятия индицируемых параметров осуществлялась операторами по трехбалльной шкале:

1 балл – наблюдаются значительные визуальные искажения, существенно затрудняющие восприятие и оценку информации;

2 балла – визуальные искажения присутствуют, однако не оказывают существенного влияния на качество и точность восприятия информации;

3 балла – визуальные искажения не наблюдались.

Результаты психолого-эргономических исследований восприятия знаковой информации на экране ЖК-индикатора

На рис. 1 представлены данные о вероятности безошибочного опознания знаков в зависимости от их угловых размеров при разрешении экрана индикатора с 640×480.

Рис. 1. Вероятность безошибочного опознания знаков, в зависимости от их угловых размеров

Результаты исследования свидетельствуют, что вероятность опознания знаков повышается при увеличении их углового размера. Обращает на себя внимание, что полученные данные о близкой к единице вероятности опознания знаков размером 30 угл. мин. (контраст 0,5) подтверждают требования ОСТ 1 00345 к обеспечению безошибочности зрительного восприятия информации с экрана индикатора.

Особенностью предъявления информации на ЖК-индикаторах является то, что с увеличением разрешения экрана качество передачи контуров знаков улучшается, приближаясь к контурам, образованным сплошными линиями. В связи с этим во второй серии экспериментов было проведено сравнение эффективности зрительного восприятия

знаков различного размера при более высоких значениях разрешения экрана ЖК-индикатора.

На рис. 2 представлены данные о вероятности опознания знаков различного углового размера в зависимости разрешения экрана ЖК-индикатора, из которых следует, что увеличение разрешения экрана повышает вероятность опознания знаков и символов при постоянных значениях яркостного контраста – 0,5 ед.

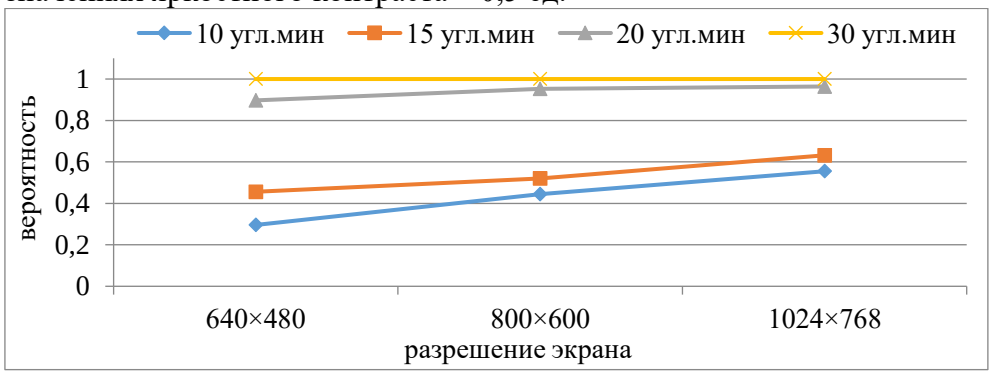


Рис. 2. Вероятность опознания знаков с угловым размером 10, 15, 20 и 30 угл. мин. при различном разрешении экрана индикатора

Как следует из представленных данных, для знаков, имеющих угловые размеры 10 и 15 угл. мин., зависимость вероятности опознания от величины разрешения экрана выражена более отчетливо. Вероятность опознания знаков с размером 10 угл. мин. при отображении их на экране с разрешением 1024×768 пикселей почти в 2 раза выше по сравнению с разрешением 640×480 пикселей. Для знаков размером 15 угл. мин. это различие составляет 39%; для знаков 20 угл. мин. – лишь около 7%. Знаки размером 30 угл. мин. надежно опознаются при всех исследованных значениях разрешения экрана индикатора. Следовательно, в условиях снижения значений яркостного контраста (влияние внешних засветок и т.п.) в кабине летательного аппарата, для повышения надежности восприятия знаковой информации необходимо использовать ЖК-индикаторы с высоким разрешением экрана.

На рис. 3 представлены полученные значения вероятностей опознания знаков размером 10, 15, 20, 30 угл. мин. при различной величине яркостного контраста с фоном 0,2, 0,5, 0,8, 1, 1,4 ед., на экране индикатора с разрешением 640×480 пикселей.

При величине яркостного контраста 0,2 ед. не обеспечивается надежное опознание знаков с угловыми размерами 10, 15, 20, 30 угл. мин. Вероятность опознания знаков возрастает при увеличении их яркостного контраста с фоном. Так, при яркостном контрасте около 0,5 ед. обеспечивается надёжное опознание знаков с максимальным угловым размером – 30 угл. мин. При значениях яркостного контраст не менее 0,8 обеспечивается безошибочное опознание знаков с угловыми размерами

20 угл. мин. Вместе с тем, было установлено, что влияние увеличения яркостного контраста становится менее выраженным для знаков с угловыми размерами 15 угл. мин. и 10 угл. мин., а вероятность их безошибочного опознания не превышает 0,8 и 0,5 ед. соответственно.

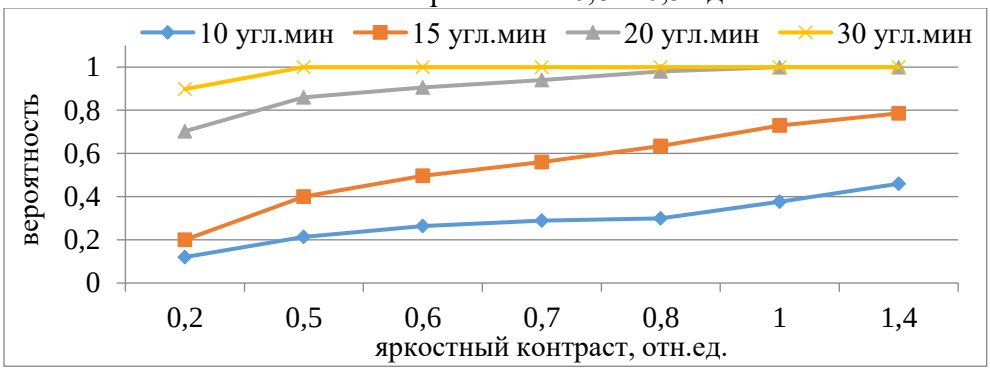


Рис. 3. Вероятность безошибочного опознания знаков при различных значениях их яркостного контраста с фоном при разрешении экрана 640×480 пикселей

На рис. 4 и 5 представлены данные об изменении вероятности опознания знаков размером 10, 15, 20 и 30 угл. мин. в зависимости от их яркостного контраста, при разрешении экрана 800×600 и 1024×768 пикселей соответственно.

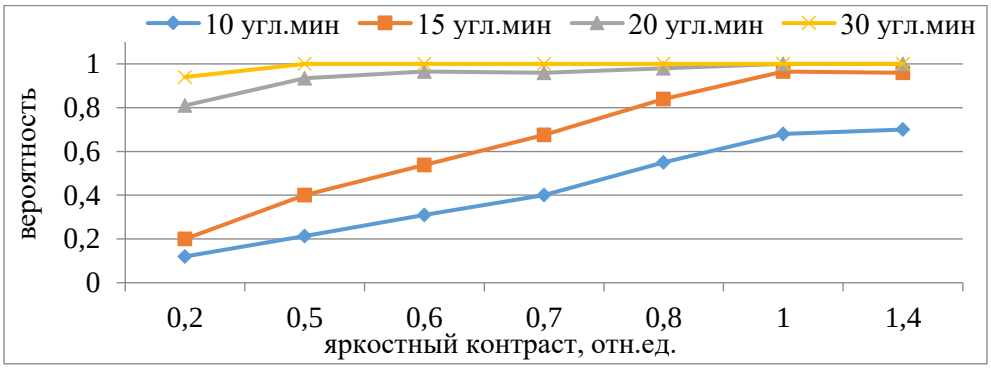


Рис. 4. Вероятность безошибочного опознания знаков при различных значениях их яркостного контраста с фоном при разрешении экрана 800×600 пикселей

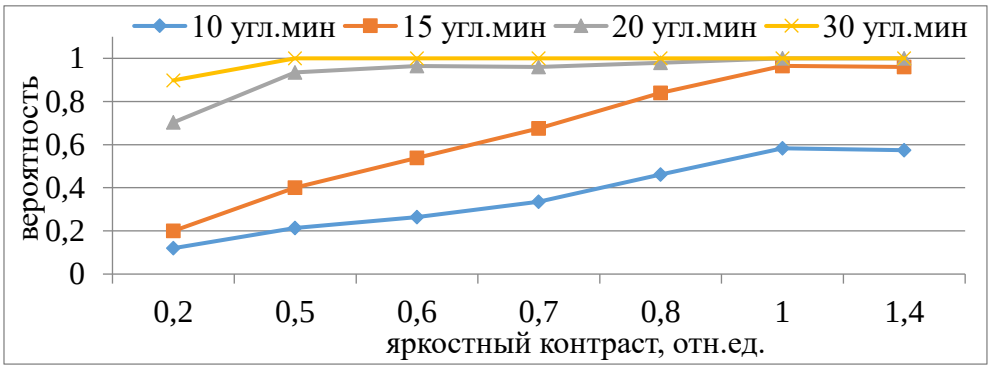


Рис. 5. Вероятность безошибочного опознания знаков при различных значениях их яркостного контраста с фоном, при разрешении экрана 1024×768 пикселей

Как следует из представленных данных, использование ЖК-индикатора с высоким разрешением экрана обеспечивает надёжное опознание знаков размером 15 угл. мин., при их яркостном контрасте с фоном 1,0 ед. и более.

На рис. 6 представлены результаты исследования времени опознания знаков в зависимости от величины их яркостного контраста.

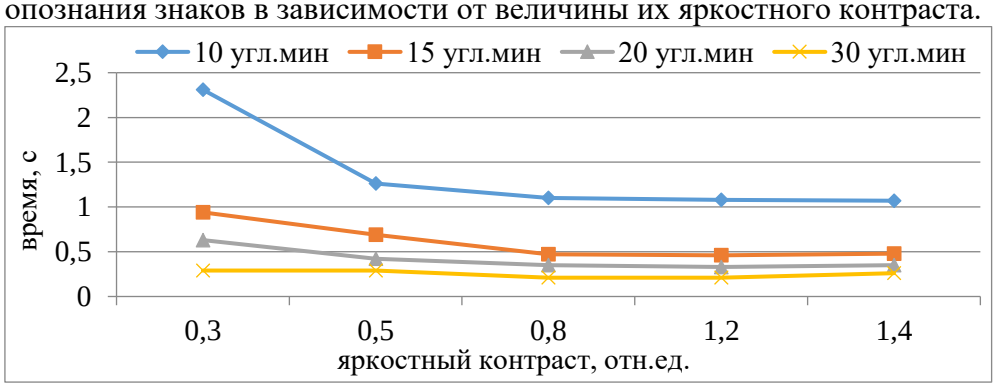


Рис. 6. Динамика времени опознания знаков в зависимости от величины их яркостного контраста с фоном (0,3, 0,5, 0,8, 1,2 и 1,4 ед.).

При увеличении яркостного контраста знаков с фоном наблюдается сокращением времени их опознания. При этом характер и выраженность изменения времени надёжного опознания знаков во многом определяются их угловыми размерами. Зависимость времени опознания знаков с угловыми размерами 30 угл. мин. от их яркостного контраста с фоном выражена несущественно (время опознания знаков составляет 0,21 – 0,29 с.). Более очевидно данная зависимость проявляется при величине знаков 20 угл. мин.: увеличение яркостного контраста от 0,3 до 0,8 ед. приводит к сокращению времени опознания в 1,8 раза, а дальнейшее увеличение яркостного контраста позволяет обеспечить опознание знаков в среднем за 0,34 с. Зависимость времени опознания знаков с угловым размером 15 угл. мин. от их яркостного контраста с фоном носит аналогичный характер: стабилизация времени надёжного опознания знака происходит также при величине яркостного контраста 0,8 ед., а среднее время надёжного опознания составляет 0,46 с. Для минимального углового размера знаков (10 угл. мин.) стабилизация времени опознания наступает при величине яркостного контраста около 0,8 ед., при этом время опознания превышает 1 с.

Анализ качества восприятия параметров по угловому перемещению шкалы («курс») показал, что с увеличением скорости изменения параметра качество восприятия ухудшается, причем степень ухудшения зависит от частоты обновления данных на экране.

Так, затруднения при восприятии информации с курсовой шкалы отмечены для малых и средних скоростей изменения параметра при частоте обновления информации на экране до 30 Гц, для высокой и

максимальной скорости – до 40 Гц. Затруднения в восприятии и оценке параметра курса были связаны с дискретностью перемещения шкалы и её отсчетных элементов, а также возникновением ряда визуальных эффектов («удвоение», «расщепление» символов), наличием стробоскопического эффекта движения шкалы и оцифровки, «размыванием» контуров движущихся элементов.

Затруднения в восприятии параметров при линейном перемещении шкалы («тангаж») и отсчётных элементов на шкале также характеризовались зависимостью от частоты обновления информации и скорости изменения параметра. Искажения восприятия характерны как для малых скоростей изменения параметра при частоте обновления информации на экране – 30 Гц, так и для средних и высоких скоростей изменения параметра – 50 Гц. При максимальной скорости изменения параметра искажения наблюдались при частите обновления информации на экране – 60 Гц.

Значительные затруднения при восприятии параметров отмечены и при угловом перемещении отсчётного индекса («крен»): для средней скорости изменения параметра при частоте обновления – 30 Гц, для высокой скорости – 40 Гц и максимальной – 70 Гц. Основными причинами затруднений явилось «расщепление» отсчётного элемента («крыло пилотажного символа») и «размывание» его контура.

Обсуждение результатов

Исходя из результатов проведенного исследования, а также действующей нормативно-технической документации, можно сформировать перечень базовых требований к электронным средствам отображения информации, обеспечивающим оптимальные условия восприятия информации с экранов ЖК-индикаторов с учётом особенностей и условий деятельности летчика: разрешающей способности экрана индикатора; угловым размерам знаков и символов; яркостному контрасту изображения и фона; равномерности распределения яркости по рабочему полю экрана; частоте смены информации.

С практической точки зрения важным является тот факт, что в определенном диапазоне недостаточность (не оптимальность) одного из указанных параметров может частично или полностью компенсироваться за счёт увеличения других параметров.

Проведенный анализ экспериментальных результатов позволяет дополнить существующие требования как к экранам ЖК-индикаторов, так и характеристикам отображаемой знако-графической информации. Рекомендуемые значения яркостного контраста знако-графической информации на экране ЖК-индикатора приведены в табл. 1.

Таблица 1

Рекомендуемые значения яркостного контраста знаков и символов различного углового размера, в зависимости от разрешения экрана индикатора

Характеристики знако-графической информации	Разрешение экрана, пиксели								
	600×480			800×600			1024×780		
Угловой размер знака/ символа (угл. мин.)	30	20	15	30	20	15	30	20	15
Яркостный контраст знака/символа с фоном, (отн. ед.)	0,3	0,8	-	0,3	0,5	1,0	0,3	0,5	1,0

Отсутствие увеличения вероятности опознания знаков с угловым размером 10 угл. мин. на экране с разрешением 1024×768 пикселей может объясняться тем, что для обеспечения читаемости необходимо выдерживать оптимальные соотношения основных параметров знака, таких как высота, ширина, толщина обводки. В некоторых случаях – при условии увеличения разрешения экрана – уменьшение толщины знаков является нежелательным. Это вызвано необходимостью введения цвета как оптимального кода при отображении информации. Правильная идентификация цвета возможна только при размерах цветовых полей не меньше критических. При их дальнейшем уменьшении цвет поверхностей сильно искажается. Поэтому при использовании цветового кодирования оптимальные размеры знаков рассчитываются, исходя из необходимой толщины штрихов для передачи цвета с соблюдением пропорций знака для прямого/обратного контраста [3, с. 256].

Кроме того, размеры и толщина обводки знаков и символов должны выбираться с учётом особенностей восприятия подвижных шкал и индексов на экране ЖК-индикатора.

При разработке новых средств отображения информации, устанавливаемых в кабинах экипажа перспективных и модернизируемых вертолётов, необходимо закладывать определённый «запас прочности» в части обеспечения эффективного обнаружения и распознавания символов и знаков, учитывая как условия воздействия внешних факторов, так и особенности отображаемой информации (картографический фон, высокая плотность символов, наличие вспомогательных линий, цветовых полей и пр.). К факторам, негативно влияющим на процесс восприятия информации лётчиком с экрана ЖК-индикатора, можно отнести шумы и вибрации при дефиците времени выполнения полётного задания.

Полученные в результате исследования данные об особенностях восприятия лётчиком информации на ЖК-индикаторе могут быть использованы при подготовке требований в техническое задание в части эргономики, предъявляемых к разрешению экрана ЖК-индикатора, яркостному контрасту предъявляемой информации, частоте обновления информации на экране; при проектировании вида отображения

информации лётчику на экране ЖК-индикатора (размер знаков и символов, цветовое кодирование и т.д.); при обучении или переучивании лётного состава на вертолёты, оборудованные современными ЖК-индикаторами; при подготовке нормативно-технической документации в части требований к отображению информации на ЖК-индикаторах в кабинах летательных аппаратов.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 623 с. (Серия «Достижения в психологии»).
2. Военная психология. Военно-психологический словарь-справочник / под ред. С.Л. Кандыбовича, Т.В. Разиной. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Харвест, 2023. 816 с.
3. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Основы эргономики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 344 с.
4. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М.: Наука, 1986. 174 с.
5. Лапа В.В., Пономаренко В.А., Чунтул А.В. Психофизиология безопасности полётов. М.: МОО «Ассоциация журналистов, пишущих на правоохранительную тематику»; 2013. 396 с.
6. Обознов А.А. Психическая регуляция операторской деятельности: в особых условиях рабочей среды / под ред. В.А. Бодрова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 182 с.
7. ОСТ 1 00345-87 Система отображения информации в кабинах экипажа. Общие эргономические требования. Взамен ОСТ 1 00345-79. Дата введения 01.01.1989. 17 с.
8. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.
9. Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. А.А. Грачев, А.Л. Журавлев, А.В. Махнач, А.Н. Занковский, Ю.В. Бессонова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2024. 868 с.
10. Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции 31 декабря 2015 г.: в 8 ч. / под общ. Ред. Е.П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. №9. Часть VIII. 164 с.
11. Чунтул А.В. Человек в вертолёте: Психофизиология профессиональной деятельности экипажей современных и перспективных вертолётов. М.: Когито-Центр, 2018. 320 с.
12. Энциклопедический справочник по авиационной эргономике и экологии / Под ред. Г.П. Ступакова, В.Г. Сыроватко, О.Т. Балуева. М.: Издательство ИП РАН, 1997. 512 с., 99 рис., табл.
13. Эргономика в проектировании человеко-машинных систем: учебное пособие / М.В. Найченко; под ред. А.В. Зацепилина. М.: ИД Академии Жуковского, 2023. 500 с.

14. Эргономика в системе проектирования и испытаний вертолётов и тренажёров «Ми»: сборник научных работ, посвящённый 15-летию организации подразделения эргономики в ОАО «МВЗ им. М.Л. Миля». Том 1 / под ред. д.м.н., лауреата премии Правительства РФ в области науки и техники А.В. Чунтула. М.: Когито-Центр, 2015. 221 с.
15. Эргономика в системе проектирования и испытаний вертолётов и тренажёров «Ми»: Том 2. Электронные системы отображения информации современных и перспективных вертолётов / под ред. д.м.н., лауреата премии Правительства РФ в области науки и техники А.В. Чунтула. М.: Когито-Центр, 2015. 112 с.

Об авторах:

ЯЦЕНКО Анастасия Николаевна – руководитель группы, Акционерное общество «Национальный центр вертолётостроения им. М.Л. Миля и Н.И. Камова» (АО «НЦВ Миль и Камов») (ул. Гаршина, д. 26/1, рп. Томилино, г.о. Люберцы, Московская обл., 140070), e-mail: nastya.yatsenko@gmail.com

ГЛУШКО Алексей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского» (пер. 1-й Басманный, д. 3 стр. 1, г. Москва, 107078), e-mail: aglushko@yandex.ru

ЧУНТУЛ Александр Васильевич – доктор медицинских наук, старший научный сотрудник, профессор Академии военных наук, генеральный директор ООО «Корпорация Русская эргономика и интеллектуальные системы» (Варшавское шоссе, д. 152, корп. 8, кв. 42, г. Москва, 117405), e-mail: creiscorp@yandex.ru

Psychological and ergonomic justification of the requirements for the forming of visual information on the electronic display of the helicopter

A.N. Yatsenko[1], AN. Glushko[2], A.V. Chuntul[3]

[1]National helicopter center Mil&Kamov (JSC Helicopters Mil&Kamov), Tomilino, Lyubertsy district, Moscow region
[2]V.V. Zhirinovsky University of World Civilizations, Moscow
[3]LLC Russian Ergonomics and Intelligent Systems Corporation, Moscow

The features of information interaction of aircraft pilots with modern liquid crystal indicators are considered. The process of the perception of graphic information is investigated, depending on its characteristics (angular dimensions of the sign, brightness contrast of the image and background, frequency of updating information on the screen), as well as the resolution of the indicator screen. The practical significance of the research results lies in their application in the design of information display systems and the development of requirements for the characteristics of electronic indicators intended for installation in the cockpits of modern helicopters.
Keywords: *indicator, perception, angular size of the sign, brightness contrast, frequency of information updates.*

Принято в редакцию: 04.04.2025 г.
Подписано в печать: 25.06.2025 г.

Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378.123
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.086

Личность преподавателя в контексте комплементарности цифровой и гуманистической парадигм образования

С.А. Вдовин[1], М.С. Мельников[2], О.К. Позднякова[2,3]

[1]ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», г. Самара
[2]ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара
[3]ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара

В статье проблема личности современного преподавателя рассматривается в контексте комплементарности цифровой и гуманистической парадигм образования, определяющей требования к педагогу: высокий уровень сформированности цифровых компетенций, реализация в условиях цифровой образовательной среды принципов гуманизации образовательного процесса, освоение новых цифровых инструментов и адекватное их интегрирование в обучение при сохранении принципов гуманизации, осуществление профессиональной деятельности в соответствии с нормами морали и требованиями нравственности. Выявляются отвечающие данным требованиям качества личности преподавателя: цифровая грамотность, технологическая адаптивность и инновационность, критичность, умение организовывать цифровое пространство, нравственные качества и др. Обосновывается, что органичное сочетание технологических и гуманистических аспектов педагогической деятельности обеспечивает формирование образовательной среды, способствующей воспитанию гармонично развитых, ответственных и творческих граждан современной России.

Ключевые слова: *личность преподавателя, цифровая парадигма образования, гуманистическая парадигма образования, комплементарность, нравственные ценности, цифровая грамотность, образовательная среда, индивидуальное развитие.*

В условиях стремительного развития информационных технологий и широкого внедрения цифровых образовательных ресурсов особую актуальность приобретает вопрос значения личности преподавателя вуза в формировании личности студента как человека и профессионала. Современным студентам доступен широчайший спектр возможностей для самостоятельного обучения, к которым в последние годы присоединился потенциал искусственного интеллекта. Технологии дистанционного обучения, резкий скачок качественного развития

© Вдовин С.А.,
Мельников М.С.,
Позднякова О.К., 2025

которых пришелся на пандемию COVID-19, и был во многом именно ею обусловлен, с окончанием пандемии продолжили совершенствование. Сегодня образовательный процесс уже не представляется возможным без участия информационных технологий, которые все чаще берут на себя роль преподавателя. Но, несмотря на доступность цифровых ресурсов и автоматизацию передачи информации, личность преподавателя высшей школы сохраняет ключевое значение в деле обучения студентов. Технологии способны предоставить знания и инструменты для их освоения, однако они не могут заменить глубину межличностных связей, эмоциональной поддержки и педагогического наставничества, которые реализуются через личность преподавателя. Если же говорить о воспитании, то никакая технология не заменит живого взаимодействия педагога и обучающегося, обеспечивающего становление личности будущего специалиста. А такое взаимодействие возможно лишь в условиях гуманизации образовательного процесса. В тоже время, как справедливо утверждают А.В. Шуталева с соавторами, «гуманизацию образования нельзя рассматривать в отрыве от технологических достижений человечества. Век прогресса предлагает все больше технических возможностей, которые могут быть применены и в процессе преподавания. Необходим разумный баланс в сочетании возможностей цифровой эпохи и принципов гуманизации образования» [23, с. 34].

Гуманизация образования, направленная на гармоничное развитие студента как личности в общекультурном, социальном, нравственном и профессиональном измерениях, ставит в центр образовательного процесса человека, его индивидуальные потребности, интересы и ценности. Цифровизация, в свою очередь, обеспечивает внедрение современных информационных технологий, которые расширяют доступ к знаниям, персонализируют обучение, оптимизируют учебные и управленческие процессы, а также повышают вовлеченность студентов через интерактивные методы и гибридные форматы обучения. Цифровые инструменты позволяют реализовать непрерывность образования, обеспечивают гибкость учебного процесса и ускоряют приобретение практических навыков, что особенно важно в условиях быстро меняющегося мира и рынка труда.

Сочетание гуманизации и цифровизации формирует новую образовательную парадигму, в которой технологии служат развитию и становлению личности. Для того, чтобы цифровизация стала эффективным инструментом, обеспечивающим реализацию гуманистических целей, требуется трансформация роли преподавателя – от транслятора знаний к наставнику и организатору образовательной среды, где цифровые ресурсы помогают раскрыть личностный потенциал каждого студента. Так каким должен быть современный вузовский преподаватель?

Обращение к научным источникам показало, что данный вопрос входит в сферу интересов современных авторов.

Так, И.С. Стеблецова и Л.Э. Гейцман, называя современного педагога – цифровым педагогом, обращаются к профессиональным компетенциям, которыми он должен владеть, среди которых «управление цифровым учебным процессом на основе педагогического менеджмента, создание различных интерактивных образовательных ресурсов, целевое мотивированное использования эффективных инструментов дистанционного обучения, проведение мониторинга хода и результатов образовательного процесса, использование различных форм контроля учебных достижений учащихся; осуществление синхронного и асинхронного взаимодействия между участниками образовательного процесса, установление обратной связи и пр.» [17, с. 97].

Т.М. Трегубова с соавторами также обосновывают необходимость владения современным педагогом «цифровой компетентностью». При этом исследователи подчеркивают важность различения ИКТ-грамотности и ИКТ-компетентности: «ИКТ-грамотность соотносится со знаниями о персональном компьютере, программном обеспечении, компьютерных сетях, включая Интернет, их основных функциях и возможностях. ИКТ-компетентность – это более широкое понятие, которое включает, помимо знаний об использовании различных инструментов и ресурсов ИКТ, также набор практических методов и эффективное использование ИКТ в образовании» [19, с. 33].

И.Ю. Ильина раскрывает динамику необходимых в условиях современного вузовского обучения цифровых умений и навыков преподавателей, осуществляя оценку востребованности цифровых компетенций преподавателей по параметрам ценность/сложность [8].

Е.В. Гнатышина, обращаясь к цифровой культуре педагога, выделяет в ее структуре наряду с информационной компетенцией – информационное мировоззрение педагога, под которым автор понимает «систему взглядов на информацию, цифровую информационную среду образования, на роль и место в нем педагога, а также основанные на этих взглядах ценностные ориентации, чувства, идеалы, которые определяют позицию личности по отношению к объектам, явлениям, процессам действительности и регулируют информационную деятельность в цифровую эпоху» [4, с. 82].

М.А. Хлыбова в качестве одного из важных умений преподавателя, работающего условиях цифровой образовательной среды, называет умение осуществлять диалоговое взаимодействие со студентами [21].

Е.В. Семенова, рассматривая ключевые аспекты влияния личности преподавателя на образовательный процесс в вузе, подчеркивает, что помимо профессиональных компетенций современный вузовский преподаватель должен обладать такими личностными качествами, как терпимость, эмпатия, терпение, открытость, честность, ответственность дружелюбие и

доброжелательность [14, с. 133]. Перечисленные качества – это прежде всего нравственные качества.

Е.М. Шукаева также акцентирует внимание на нравственных качествах преподавателя, среди которых доброта, гуманность, трудолюбие, честность, правдивость, справедливость, выдержка и др. [22, с. 294].

Помимо названных можно привести еще довольно обширный список тех авторов, которые посвящают научные труды личности современного педагога высшей школы. Однако, на наш взгляд, один из аспектов данной проблемы остается вне поля зрения большинства авторов, а именно то, какие требования предъявляет к преподавателю вуза актуальная на сегодняшний день образовательная парадигма, специфика которой состоит в том, что она включает основные положения, ставшей уже классикой, гуманистической парадигмы образования, и, пока еще относительно новой – цифровой парадигмы.

Гуманистическая парадигма образования представлена в научных источниках достаточно широко. Отметим, что мы адресуемся прежде всего к работам, посвященным высшему образованию. В частности, к методологическим основам гуманистической парадигмы высшего образования обращаются М.Н. Сираева [15], Г.В. Горбунова [5, 6], Т.Е. Солодова [16]. С.С. Корнеенков выделяет и обосновывает основные идеи такой парадигмы [9]. И.А. Васельцова и А.А. Поляков раскрывают возможности механизмов гуманизации в подготовке студента вуза как эффективного специалиста [1]. В.И. Залунин определяет направления и выявляет методы гуманизации высшего образования [7]. Л.Н. Макарова рассматривает гуманистическую парадигму образования в контексте профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы [10].

На основании анализа названных, а также других подобных им работ, можно утверждать, что гуманистическая образовательная парадигма в условиях высшей школы представляет собой комплексную философско-педагогическую концепцию, согласно которой в центре образовательной системы находится человек как высшая ценность и самоцель образования. При этом ведущим смыслом высшего образования становится всестороннее развитие личности, раскрытие ее духовного, нравственного и культурного потенциала, создание условий для саморазвития, самореализации студента как нравственного человека и грамотного, компетентного профессионала.

Гуманистическая парадигма образования в высшей школе основывается на ряде теоретических положений, среди которых «1. Развитие, обучение и воспитание на общечеловеческих ценностях. 2. Представление о личности как о целостности, о ее безусловной ценности и уникальности. 3. Положение о сотрудничестве во всех видах деятельности и общения. 4. Идея саморазвития человека» [9, с. 28], и

отличается особыми характеристиками, определяющими как содержание, так и организацию образовательного процесса в вузе.

Реализация в образовательном процессе вуза ценности «гуманизм», являющей собой аксиологическое основание данной парадигмы, обеспечивает признание личности студента высшей ценностью образования, субъектом образовательной деятельности, способным к осознанному выбору и самостоятельному развитию как в личностном, так и в профессиональном плане.

Взаимодействие между преподавателем и студентом строится на принципах сотрудничества и диалога, что обеспечивает субъект-субъектные отношения и поддержку индивидуального становления личности студента. Центральное место при этом занимает формирование его нравственного потенциала, развитие ответственности, творческой самостоятельности и готовности к осознанному выбору действий и поступков самых разных ситуациях жизнедеятельности. Подчеркнем, что речь должна идти о моральном выборе. Образование в условиях рассматриваемой парадигмы направлено на обеспечение гармоничного сочетания профессионального и личностного роста студента, на создание условий для раскрытия его человеческого потенциала и приобщение его к традиционным для России духовно-нравственным ценностям.

Цифровая парадигма образования, по сравнению с гуманистической парадигмой, понятие достаточно новое в научном педагогическом дискурсе. Наиболее полно оно раскрывается в работах И.С. Роберт [12, 13], которая понимает под цифровой парадигмой образования «совокупность теоретико-методологических, научно-педагогических положений и технологических решений, ориентированных на интеллектуальное развитие индивидуума и его социализацию на основе реализации современных достижений научно-технологического прогресса периода активного использования цифровых технологий в условиях предотвращения возможных негативных последствий для здоровья обучающихся и обеспечения информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса» [12, с. 96].

Кроме того, ряд ученых ведут речь о новой парадигме образования в условиях его цифровизации и, хотя не используют прямо термин «цифровая парадигма», но раскрывают, по нашему убеждению, именно ее аспекты. Так Ф.А. Тугуз, рассматривая цифровое образование как новую педагогическую парадигму, доказывает, что внедрение цифровых образовательных технологий становится основой формирования новой парадигмы образования, а также выявляет основные черты цифрового образования и перспективы его развития как инновационной педагогической модели [20]. М.Н. Ветчинова и А.С. Максимов также пишут о новой парадигме образования в эпоху цифровизации,

анализируя вызовы и возможности построения новой системы образовательных стратегий в цифровом обществе [3].

Л.Н. Тедеева с соавторами отмечают возникновение фундаментально новой образовательной парадигмы, обусловленной развитием искусственного интеллекта, цифровой грамотности и внедрением адаптивных систем обучения [18].

Н.А. Эмих и М.Н. Фомина обосновывают формирование новой парадигмы образования на основе цифровых технологий, подчеркивая изменение характера взаимодействия между человеком, технологиями и окружающей культурной средой, а также необходимость овладения личностью цифровой культурой и формирования новой образовательной среды вуза [24]. Данную парадигму авторы называют техноантропоориентированной и определяют как рефлексию, «которая отражает взаимодействие человека с технологической средой (как культурно-коммуникационной средой) и способствует пониманию технологии как культуры» [24, с. 110].

На основании анализа названных, а также других подобных им работ, можно утверждать, что цифровая образовательная парадигма в условиях высшей школы определяет качественно новый способ организации, содержания и управления высшим образованием на основе внедрения цифровых технологий, цифровых платформ и инструментов в образовательную среду. Она отражает глубокие культурные, технологические и ценностные сдвиги в обществе, обусловленные цифровизацией всех сфер социальной жизни, и формирует новые подходы к обучению, взаимодействию, развитию и оценке результатов образовательного процесса.

Основными характеристиками цифровой образовательной парадигмы в высшей школе являются персонализация обучения, гибкость и адаптивность образовательной среды, открытость и доступность знаний, а также ориентированность на сетевое взаимодействие и практико-ориентированный подход. Специфическими чертами выступает приоритет самостоятельной деятельности студентов в цифровой образовательной среде, возможность построения индивидуальных образовательных траекторий и непрерывного мониторинга достижений, интенсификация образовательного процесса за счет цифровых инструментов, формирование цифровых компетенций и создание условий для сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Особое значение имеет интеграция различных форм коммуникации, мультимедийности и полимодальности обучения, что обеспечивает ускоренный и мотивирующий доступ к образовательным ресурсам, актуализацию знаний и устойчивую мотивацию студентов к саморазвитию.

В образовательном пространстве современного вуза гуманистическая и цифровая парадигмы вступают в отношения

комплементарности, понимаемой в педагогике как «способ существования образовательной деятельности как целостного процесса, в котором педагогические феномены находятся в отношениях взаимодополняющей противоположности» [11, с. 31].

По нашему убеждению, комплементарность гуманистической и цифровой парадигм образования определяется их возможностью не только сосуществовать, но и взаимно усиливать потенциал друг друга. Гуманистическая парадигма традиционно акцентирует внимание на ценности личности, ее свободе, праве на саморазвитие, самореализацию, что в условиях цифровизации получает новые возможности через использование современных цифровых образовательных технологий и инструментов.

Цифровая парадигма, в свою очередь, делает возможным создание адаптивной, открытой и мобильной образовательной среды, в которой реализуются принципы индивидуализации и персонализации обучения. С помощью цифровых платформ формируются гибкие траектории личностного и профессионального развития, расширяются возможности доступности образования, а также коммуникации между субъектами образовательного процесса, что соответствует основным идеям гуманизма – равенству, уважению достоинства и развитию субъектности личности обучающегося.

С другой стороны, гуманистические ценности направляют процесс цифровизации: внедрение технологий осознается не только как утилитарный инструмент повышения качества образования, но и как средство формирования нравственной личности студента. При этом для преодоления рисков технологической детерминированности содержания образования крайне важным становится педагогическое сопровождение цифровизации, ориентированное на поддержку смысла, культурной идентичности и межличностного диалога в образовательном процессе.

Трансдисциплинарный, гибридный характер современной педагогики, отмечаемый в научной литературе, позволяет интегрировать гуманитарные и технологические подходы, находить баланс между развитием инновационности и обеспечением целостного личностного роста обучающегося. Такой синтез ведет к формированию образовательной среды, способной не только готовить профессионалов для цифровой экономики, но и воспитывать гармонично развитых, ответственных и творческих граждан современной России.

Тем самым, комплементарность гуманистической и цифровой парадигм образования в высшей школе проявляется в их взаимной интеграции, когда современные цифровые инструменты становятся условиями для реализации гуманистических целей, а ценностные основания гуманизма обеспечивают осмысленное, этически и культурно обоснованное внедрение цифровых технологий в образовательную практику.

Представленные нами характеристики гуманистической и цифровой образовательных парадигм, а также выявленная между ними взаимосвязь, находящая отражение в комплементарности рассматриваемых парадигм, определяют требования к современному преподавателю, который в своей педагогической деятельности эффективно сочетает тенденцию к внедрению технических и технологических решений в образовательную среду (цифровизация) с ориентацией на признание человека как центральной ценности и высшей цели образовательного процесса (гуманизация).

Во-первых, преподаватель должен демонстрировать высокий уровень сформированности цифровых компетенций, включающих уверенное владение современными образовательными технологиями, цифровыми платформами и мультимедийными средствами, что позволяет создавать интерактивную, вариативную и адаптивную учебную среду. Важным при этом представляется умение педагога конструировать учебные программы с учетом цифрового дизайна, организовывать образовательный процесс с помощью педагогической режиссуры и обеспечивать индивидуальное сопровождение обучающихся (наставничество), что обеспечивает мотивацию к учению и успешное освоение материала студентами. В образовательном процессе преподаватель осуществляет компетентное использование цифровых ресурсов с учетом требований безопасности и защиты персональных данных, для чего ему необходимо знать и реализовывать в профессиональной деятельности этические стандарты цифрового образования.

Во-вторых, преподаватель должен реализовывать в условиях цифровой образовательной среды принципы гуманизации образовательного процесса, среди которых принцип учета индивидуально-личностных особенностей студента, принцип аксиологизации содержания образования и принцип нравственного взаимодействия участников образовательного процесса [2], что требует от педагога педагогического мастерства в создании образовательной среды, где цифровые технологии используются не как самоцель, а как средство расширения образовательных возможностей с сохранением личностно-ориентированного и нравственного фокуса.

В-третьих, преподаватель должен быть готов к постоянному профессиональному развитию, к освоению новых цифровых инструментов и адекватному их интегрированию в обучение при сохранении принципов гуманизации, а также способен эффективно совмещать традиционные и цифровые методы, приемы и средства обучения, регулярно осуществляя рефлексию своей деятельности.

В-четвертых, преподаватель должен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормами морали и требованиями нравственности, обеспечивая не только техническую

корректность работы студентов с цифровыми технологиями, но и формируя у них культуру информационной безопасности, способность к критическому восприятию цифрового контента, сознательное отношение к цифровой среде.

Обозначенные требования находят отражение в конкретных качествах преподавателя.

В первую очередь, это цифровая грамотность – базовое качество, включающее способность уверенно и эффективно пользоваться информационно-коммуникационными технологиями в образовательном процессе. Это не просто умение работать с компьютером, а комплекс компетенций, включающий владение современными образовательными платформами, создание и адаптацию цифрового контента, использование инструментов для организации онлайн- и смешанного обучения, а также навыки коммуникации и сотрудничества в цифровой среде. Цифровая грамотность позволяет преподавателю гибко строить образовательный процесс, делая его более доступным, интерактивным и персонализированным.

Важным качеством является технологическая адаптивность и инновационность, то есть готовность быстро осваивать новые цифровые инструменты и методы, интегрировать инновационные технологии в учебный процесс. В условиях постоянного обновления образовательных технологий способность к адаптации становится критически важной для поддержания актуальности образовательных программ. Данное качество проявляется в готовности экспериментировать с новыми форматами обучения, такими как геймификация, виртуальная и дополненная реальность, а также в умении интегрировать цифровые решения в традиционные формы обучения при сохранении открытости к изменениям и стремлении к непрерывному профессиональному развитию.

Кроме того, преподаватель должен обладать компетенциями в организации дистанционного и смешанного обучения, что включает планирование и проведение онлайн-занятий с учетом особенностей виртуальной среды, обеспечение мотивации и вовлеченности студентов при дистанционном формате, управление учебной деятельностью с использованием цифровых платформ и сервисов, а также создание условий для обратной связи и поддержки студентов в онлайн-формате. Такие навыки позволяют сохранить качество образования вне зависимости от формата обучения.

Не менее значимо такое качество как критичность, находящее отражение в критическом мышлении, а также знание цифровой этики. Преподаватель должен осознавать риски и этические аспекты использования цифровых инструментов, такие как вопросы конфиденциальности, безопасности данных и цифрового неравенства, реализуя в образовательном процессе осознанное и этически выверенное отношение к цифровым технологиям.

Важную роль играют коммуникативные цифровые навыки в сочетании с готовностью к осуществлению нравственного взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Эффективное взаимодействие в цифровой образовательной среде требует от преподавателя развитых коммуникативных умений, адаптированных к онлайн-форматам, что включает владение средствами синхронной и асинхронной коммуникации, умение организовывать групповую работу и проекты в цифровом пространстве, а также поддержание эмоционального контакта и мотивации студентов через цифровые каналы. Такие навыки способствуют созданию живой и продуктивной образовательной среды, несмотря на физическую дистанцию ее субъектов.

Помимо названного, преподаватель должен обладать умением организовывать цифровое пространство, как пространство гуманистическое, в котором особое внимание уделяется антропологическому измерению – месту человека в цифровом пространстве образования, его способности к нравственному выбору и самостоятельному развитию, что предполагает добросовестность и ответственность субъектов образовательного процесса, эмпатию и сотрудничество.

В условиях комплементарности цифровой и гуманистической парадигм образования важное значение приобретают нравственные качества преподавателя: соблюдение моральных норм при работе с цифровыми ресурсами и информацией; уважение конфиденциальности данных студентов и ответственность за достоверность передаваемого контента; честность и справедливость, обеспечивающие объективность оценивания результатов обучения, а также равные возможности для всех обучающихся; эмпатия, позволяющая преподавателю понимать эмоциональное состояние студентов в дистанционной и смешанной образовательной среде, поддерживать их в сложных ситуациях и создавать атмосферу уважения и принятия; ответственность и надежность, проявляемые в своевременной обратной связи, в подготовке качественных учебных материалов и сохранении стабильности образовательного процесса, несмотря на технологические вызовы и изменения.

Таким образом в условиях комплементарности цифровой и гуманистической парадигм образования именно преподаватель обеспечивает гармоничное сочетание технологических инноваций и гуманистических ценностей. Такой педагог обладает не только высоким уровнем цифровой компетентности, но и выраженной гуманистической направленностью, проявляемой в уважении к индивидуальности каждого студента, в поддержке его выбора и инициирования личностного и профессионального роста. Преподаватель выступает как наставник, создающий атмосферу доверия, сотрудничества и открытого диалога, где цифровые технологии служат средством расширения возможностей для самореализации студентов.

Список литературы

1. Васельцова И.А., Поляков А.А. Гуманизация высшего образования как фактор подготовки эффективного специалиста в современных условиях // Наука и образование транспорту. 2024. № 2. С. 222–223.
2. Вдовин С.А. Принципы гуманизации образовательного процесса в вузе // Самарский научный вестник. 2025. Т. 14, № 1. С. 110–115
3. Ветчинова М.Н., Максимов А.С. Новая парадигма образования в эпоху цифровизации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 3 (71). С. 174–180. https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5409/
4. Гнатышина Е.В. Цифровая культура педагога в современной образовательной парадигме // Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде: сборник материалов II Межвузовской научно-практической конференции, Москва, 26–27 ноября 2021 года / под общ. ред. Л.А. Григорович. Москва: Московский институт психоанализа, 2022. С. 79–82.
5. Горбунова Н.В. Гуманизация подготовки студентов как принцип построения современных образовательных систем // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–2. С. 194–197.
6. Горбунова Н.В. Методологические аспекты гуманизации системы высшего профессионального образования // Педагогический вестник. 2020. № 17. С. 12–14.
7. Залунин В.И. Проблемы гуманизации высшего образования в современном российском обществе: факторы, основные направления и методы // Образование и педагогика: теория, методология, опыт. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 59–71.
8. Ильина И.Ю. Трансформация профессиональной деятельности преподавателей вузов в условиях цифровизации образования: тенденции и риски [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2024. Том 12, № 4. URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1662/1037
9. Корнеенков С.С. Гуманистическая парадигма в системе высшего образования // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 7. С. 26–37.
10. Макарова Л.Н. Образовательные парадигмы и индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза // Гаудеамус. 2017. Т. 16, № 2. С. 17–23.
11. Николаев О.Ю. Применение принципа комплементарности в педагогической деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2017. № 1. С. 30–37.
12. Роберт И.В. Развитие образования в условиях цифровой парадигмы в контексте аксиологического подхода // Мир психологии. 2021. № 1–2(105). С. 89–103.
13. Роберт И.В. Ценности образования периода цифровой парадигмы // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». 2022. Т. 1. С. 32–34.
14. Семенова Е.В. Влияние личности преподавателя на образовательный процесс в вузе: ключевые аспекты // Инновационные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин в негуманитарном вузе (к 100-летию кафедры социально-гуманитарных дисциплин УО БГСХА): сборник статей по материалам Международной научно-практической

конференции, Горки, 21 декабря 2023 года. Горки: Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, 2024. С. 132–137.
15. Сираева М.Н. Методологические основы гуманистической парадигмы высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 68. https://science-education.ru/ru/article/view?id=30887
16. Солодова Т.Е. Методологические принципы гуманизации образования // Философия образования. 2008. № 1 (22). С. 245–251.
17. Стеблецова И.С., Гейцман Л.Э. Цифровая трансформация преподавателя в условиях современного образовательного процесса // Технологии в образовании – 2021: сборник материалов Международной научно-методической конференции, Новосибирск, 21–25 апреля 2021 года / под общ. ред. Е.В. Добровольской. Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации, 2021. С. 95–100.
18. Тедеева Л.Н., Рогачев А.Ф., Руднева А.А. Применение цифровых технологий в обучении: смена парадигмы образования // Образовательные ресурсы и технологии. 2024. № 3 (48). С. 35–42.
19. Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А., Кац А.С. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Высшая школа: научные исследования: материалы Межвузовского научного конгресса, Москва, 07 февраля 2020 года. Москва: Инфинити, 2020. С. 31–37.
20. Тугуз Ф.А. Цифровое образование как новая педагогическая парадигм // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. № 13 (3). С. 140–146.
21. Хлыбова М.А. Роль преподавателя в условиях цифровой образовательной среды // Педагогический вестник. 2023. № 26. С. 94–97.
22. Шукаева Е.М. Личность преподавателя вуза как основа формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов // Сборник материалов 73-й научно-практической и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «СГУС» по итогам НИР за 2022 год: статьи и тезисы докладов профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «СГУС», Смоленск, 02 февраля 2023 года. Смоленск: Смоленский государственный университет спорта, 2023. С. 292–296.
23. Шуталева А.В., Керимов А.А., Циплакова Ю.В. Гуманизация образования в цифровую эпоху // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 31–43.
24. Эмих Н.А., Фомина М.Н. Специфика новой парадигмы высшего образования в условиях его цифровизации // Science for Education Today. 2023. Т. 13/ № 4. С. 100–121.

Об авторах:

ВДОВИН Сергей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (443086, г. Самара, Московское шоссе, д. 34), e-mail: s.a.vdovin-sui@yandex.ru

МЕЛЬНИКОВ Максим Сергеевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 244), e-mail: mmschgk@mail.ru

ПОЗДНЯКОВА Оксана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии; ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», (443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67); профессор кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный», ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 244), e-mail: oksana.pozdnyakova@pgsga.ru

The personality of the teacher in the context of complexity of digital and humanistic educational paradigms

S.A. Vdovin[1], M.S Melnikov[2], O.K. Pozdnyakova[2,3]

[1]Samara National Research University, Samara
[2]Samara State Technical University, Samara
[3]Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

The article considers the problem of the personality of a modern teacher in the context of the complementarity of the digital and humanistic paradigms of education, which determines the requirements for a teacher: a high level of digital competencies, implementation of the principles of humanization of the educational process in the digital educational environment, mastering new digital tools and their adequate integration into training while maintaining the principles of humanization, carrying out professional activities in accordance with moral standards and ethical requirements. The following qualities of a teacher's personality that meet these requirements are identified: digital literacy, technological adaptability and innovativeness, criticality, the ability to organize digital space, moral qualities, etc. It is substantiated that an organic combination of technological and humanistic aspects of pedagogical activity ensures the formation of an educational environment that contributes to the upbringing of harmoniously developed, responsible and creative citizens of modern Russia.

Keywords: *teacher's personality, digital paradigm of education, humanistic paradigm of education, complementarity, moral values, digital literacy, educational environment, individual development.*

Принято в редакцию: 18.07.2025 г.
Подписано в печать: 01.09.2025 г.

УДК 371.398:741.02
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.099

Колористическая компетенция как ценностно-смысловой ориентир подготовки начинающих художников: проблема дефиниции и диагностики

Д.С. Лавренко[1,2], Е.Г. Милюгина[1]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
[2]МБУ ДО «Детская художественная школа имени В.А. Серова», г. Тверь

Актуализирована проблема совершенствования методического инструментария колористической подготовки начинающих художников в условиях дополнительного образования. Определено содержание и структура колористической компетенции начинающих художников как ценностно-смыслового ориентира их колористической подготовки. С опорой на результаты диагностики сформулированы проблемы колористической подготовки начинающих художников. Предложен перспективный план формирования колористической компетенции начинающих художников как ценностно-смыслового ориентира их колористической подготовки.

Ключевые слова: *колорит, колористическое видение, колористическое мышление, колористическая компетенция, младшие подростки, дополнительное образование, художественное образование, изобразительная деятельность.*

Актуальность. Диалог художника со зрителем определяется готовностью первого передать свои мысли, настроения и эмоции с помощью изобразительно-выразительных возможностей живописи и способностью второго принять и понять смысл этого визуального сообщения и откликнуться на него. Ключевую роль в осуществлении этого диалога играет колористика – наука о цвете и основанная на ней важнейшая сфера профессиональной подготовки и деятельности художника. Поэтому владение базовыми колористическими знаниями и умениями и готовность практически применять их в творческих работах позиционируются в Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» (ФГТ) как условие художественного образования. Среди колористических результатов освоения обучающимися программы «Живопись» в ФГТ указаны знание свойств цвета, понимание основ цветоведения, умение проводить колористический поиск, навыки восприятия и передачи в творческих работах цветовых отношений [19]. Эти требования конкретизированы в теоретическом и практическом

© Лавренко Д.С.,
Милюгина Е.Г., 2025

аспектах в Примерной программе по учебному предмету «Живопись» [15] и соответствующих рабочих программах, составленных на ее основе детскими художественными школами (включая базовую организацию нашего исследования – Детскую художественную школу им. В.А. Серова г. Твери [9]). Системно осваивая в процессе колористической подготовки перечисленные выше знания, умения, навыки и готовности, обучающиеся вырабатывают практико-ориентированное колористическое мышление, которое в условиях выбора ими профессии художника выступает залогом формирования их колористической компетентности. В свете профессиональных и личностных перспектив развития будущих художников-колористов мы считаем необходимым связать колористическую подготовку обучающихся на этапе освоения предпрофессиональной программы с формированием их колористической компетенции как ценностно-смыслового ориентира этой подготовки. В значении ценностно-смыслового ориентира колористической подготовки термин «колористическая компетенция» и употребляется нами далее.

Степень разработанности темы исследования. Проблема колористического мышления и колористической компетенции начинающих и профессиональных художников сегодня активно обсуждается теоретиками и практиками педагогики искусства, что способствует формированию соответствующей методологической и методической базы. Методология исследования разработана в фундаментальных работах по теории и истории колористической живописи И. Иттена [11], Н.Н. Волкова [5], В.Г. Власова [4]. На их основе исследователи и педагоги-практики предлагают педагогические и методические модели для разных уровней образования и разных образовательных потребностей обучающихся. Приоритетной в этом процессе, судя по количеству исследований, признается работа со студентами художественных и педагогических вузов: для них разработаны методики формирования чувства колорита (И.П. Грошев [7]), гармоничного цветовосприятия (С.И. Абишева [1]), колористического видения (Е.В. Воронина [6]), колористической культуры (Е.М. Турыгина [18]), профессиональной организации палитры (Ю.В. Коробко [12]) и т.д. Понятно, что те же проблемы стоят и перед начинающими художниками, обучающимися в условиях дополнительного образования, однако в исследованиях это проблемное поле редуцировано до развития их колористического видения (Н.В. Блохина [2], Н.Н. Цаль [21]) и колористической подготовки (Т.Л. Журикова [10]). И хотя определены общие критерии и намечены уровни сформированности колористической компетенции (Н.В. Блохина [2], Н.А. Долгих, Н.Н. Долгих [8], Е.Т. Семко [16], Н.Н. Цаль [21]), задача ее формирования применительно к начинающим художникам требует

системного методического и диагностического решения, а само понятие – содержательного и структурного уточнения.

Проблему исследования мы видим в разработке методического и диагностического инструментария формирования колористической компетенции начинающих художников как ценностно-смыслового ориентира их колористической подготовки. В этой связи мы ставим перед собой *цель* уточнить содержание и структуру понятия «*колористическая компетенция*», разработать систему показателей ее сформированности применительно к начинающим художникам и соответствующую диагностическую программу и определить по результатам ее апробации перспективные направления формирования колористической компетенции обучающихся.

Методология исследования носит системный характер. Методы терминологического и дискурс-анализа использовались нами при уточнении содержания понятия «колористическая компетенция» и формулировании его определения применительно к начинающим художникам. Структурно-функциональный метод мы применили при определении компонентов колористической компетенции начинающих художников и показателей, указывающих на уровень ее сформированности. Метод педагогического проектирования позволил нам разработать диагностическую программу выявления уровня сформированности колористической компетенции начинающих художников и определить перспективные направления ее развития.

Теоретические результаты исследования заключаются в уточнении содержания и структуры колористической компетенции применительно к начинающим художникам и разработке системы показателей ее сформированности.

Содержание колористической компетенции. С целью уточнить определение понятия колористической компетенции мы проанализировали содержание понятия «*колорит*», которое лежит в ее основе и является наиболее сложным для толкования в теории изобразительного искусства. Н.Н. Волков понимает колорит как цветовое единство картины, в котором все пятна цвета влияют друг на друга, обогащая образ, и потому ни одно пятно не может быть лишним [5, с. 107]; Е.Т. Семко и Д.Е. Стариченко – как систему живописных средств и закономерностей языка изобразительного искусства, используемую для создания художественного образа [16, с. 234, 17, с. 12]; составители Популярной художественной энциклопедии, адресованной начинающим художникам, – как систему цветовых тонов, их сочетаний и взаимоотношений в произведении искусства, образующую определенное единство и являющуюся эстетическим претворением красочного многообразия действительности [14, с. 349]. Наиболее концептуальным мы считаем определение В.Г. Власова,

понимающего колорит как художественный смысл цветового решения произведения искусства [4, с. 550].

Понятие «колорит», формулируемое абстрактно вне анализа произведения искусства и творческого процесса, конкретизируется в *колористическом ви́дении*, под которым подразумевают способность человека уловить гармонию натуры и передать ее изображение в определенной колористической системе (Н.В. Блохина [2, с. 10]) или цветовом ключе, органически связанном с содержанием мотива (Е.В. Воронина [6, с. 10]), а также восприятие натуры сквозь призму живописных средств и закономерностей языка изобразительного искусства (Д.Е. Стариченко [17, с. 5], Е.Т. Семко [16, с. 234]).

Основанная на колористическом ви́дении *колористическая компетенция* применительно к студентам трактуется исследователями как деятельностная направленность личности, выражающаяся в способности использовать теоретические знания основ цветоведения и колористики для создания художественного образа и во владении цветом как «средством формирования эмоциональной среды» (Н.А. Долгих, Н.Н. Долгих [8, с. 172]).

Обобщив мнения исследователей по анализируемой проблеме, мы уточнили содержание колористической компетенции начинающих художников как ценностно-смыслового ориентира их колористической подготовки. *Колористическую компетенцию начинающих художников* мы понимаем как способность использовать цвет в творческом визуальном диалоге со зрителем и готовность передать ему художественный смысл своего произведения; выделенные способность и готовность основаны на знании цветоведения и колористики (в пределах программы) и обеспечиваются умением использовать эмоционально-выразительные возможности цвета (в соответствии с возрастными возможностями и уровнем подготовки).

Структура колористической компетенции. Определение компонентов и показателей сформированности колористической компетенции начинающих художников – важнейшая задача нашего исследования ввиду слабой разработанности этой проблемы. Предложения исследователей, работавших в данном проблемном поле (Н.В. Блохина [2], Н.А. Долгих, Н.Н. Долгих [8], Е.Т. Семко [16], Н.Н. Цаль [21]), сводятся к обобщенным, нестрогим критериям и потому не решают поставленной задачи. Продуктивным нам видится предложение А.Г. Фроловой применить к будущим педагогам-художникам трехчастную структуру колористической компетенции, включив в нее теоретический (система знаний, обеспечивающая творческое и осознанное осуществление колористической деятельности), операционно-деятельностный (способность личности к творческой самореализации в колористике) и личностно-профессиональный

(осознанное владение навыками колористической деятельности, ценностное отношение к данной деятельности с профессиональной позиции, направленность на самореализацию и развитие в колористическом творчестве) компоненты [20, с. 136–137]. Заметим, что обязательный, казалось бы, при подготовке педагогов-художников мотивационно-ценностный компонент в этой структуре отсутствует.

Обобщив и адаптировав мнения исследователей применительно к начинающим художникам с учетом ФГТ, мы выделили в колористической компетенции когнитивный, эмоциональный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты. Раскроем каждый из них подробнее и определим показатели их сформированности. *Когнитивный компонент* колористической компетенции включает знание теоретических основ живописи и цветоведения, понимание тональных отношений и общего тона в работе [2, 21], эстетической значимости и эмоционально-выразительных качеств цвета [8, с. 174], владение способами смешения и гармонизации цветов [20, с. 136]. Показателями сформированности *эмоционального компонента* колористической компетенции выступают развитая эмоциональная чуткость и восприимчивость к цвету как средству зрительного сообщения, воздействующему на эмоции и чувства человека; осмысленное отношение к цвету и его возможностям в создании эмоционального содержания картины, выступающее условием дальнейшего формирования навыков «колористического решения, согласованного с творческим замыслом» [8, с. 174]. *Мотивационно-ценностной составляющей* колористической компетенции в проанализированных нами исследованиях фактически не уделяется внимания. Мы в этом плане считаем важным формировать мотивацию обучающихся к познанию тонкостей цветового строя художественных произведений, интерес к способам создания художественного образа и творческую инициативу, что отмечено в ФГТ, а также развивать колористические способности в контексте ценностного мышления художника (восприятие и различение цвета, чувство цвета, цветовое представление, анализ цветовых и тональных отношений) [20, с. 136]. *Деятельностный компонент* отражает способность обучающихся применять в творческих работах знания цветоведения, умения отбирать живописные средства в соответствии с задачей создания художественного образа [8] и личностными творческими установками [2] и готовность вступить в диалог со зрителем и передать ему художественный смысл своего произведения средствами цвета.

Разработанную нами структуру колористической компетенции начинающих художников и показатели ее сформированности мы представили в табл. 1.

Таблица 1

Структура колористической компетенции начинающих художников и показатели сформированности ее компонентов

№	Название компонента	Показатели сформированности компонента
1	Когнитивный	– знает теоретические основы цветоведения и живописи, понимает общие тональные отношения; – понимает эмоционально-эстетические свойства цвета и его выразительные возможности
2	Эмоциональный	– обладает эмоциональной чуткостью к цвету; – воспринимает цвет как средство зрительного сообщения, воздействующее на эмоции и чувства человека
3	Мотивационно-ценностный	– выражает интерес к освоению тонкостей цветового строя и способам создания художественного образа; – проявляет творческую инициативу в поиске колористического решения при создании работ; – демонстрирует стремление развивать колористические способности в контексте ценностного мышления художника
4	Деятельностный	– использует знания основ цветоведения в творческих работах, отбирает и применяет живописные средства в соответствии с творческой задачей; – готов вступить в диалог со зрителем и передать ему художественный смысл своего произведения средствами цвета

Эмпирическое исследование проблемы формирования колористической компетенции начинающих художников проведено нами в 2024–2025 уч.г. на базе Детской художественной школы имени В.А. Серова; в исследовании приняли участие обучающиеся 2-го класса. Для определения уровня сформированности колористической компетенции и выявления проблем колористической подготовки начинающих художников мы разработали и апробировали диагностическую программу. В замере уровней сформированности перечисленных выше компонентов колористической компетенции мы использовали адаптированный тест по цветоведению и колористике [22], методику оценки начального уровня колористической компетенции [8], шкалу уровня мотивации достижения [3] и методику «5 рисунков» [13].

Количественные результаты проведенной диагностики сформированности компонентов колористической компетенции представлены на рис. 1.

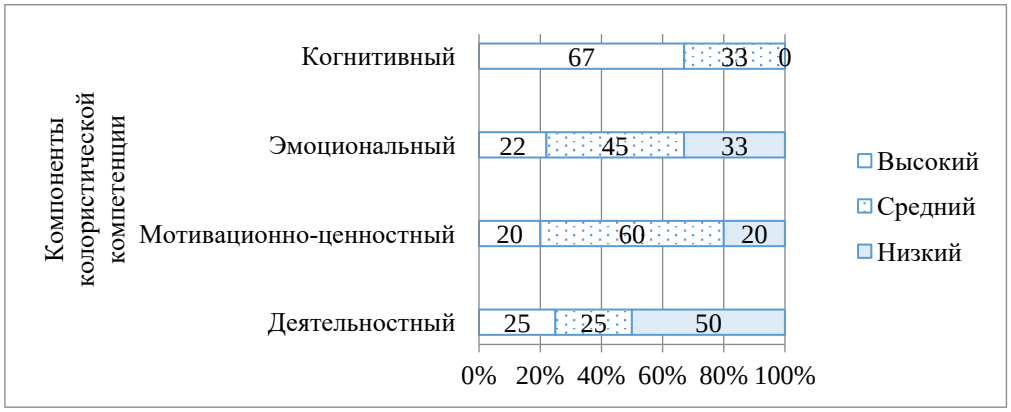


Рис. 1. Результаты диагностики исходного уровня сформированности колористической компетенции начинающих художников

При качественном анализе результатов диагностики мы выявили основные проблемы колористической подготовки начинающих художников. В ходе диагностики когнитивного компонента у обучающихся возникли трудности при выполнении задания на понимание тональных отношений, обусловленные стереотипным восприятием цвета и тона: так, воспринимая белый цвет отвлеченно, вне контекста постановки, они охарактеризовали драпировку белого цвета как самую светлую, хотя она находилась в тени. В ходе диагностики эмоционального компонента мы выявили, что обучающиеся испытывают сложности с идентификацией своих эмоций, что затрудняет выбор цветов в их работах. В ходе диагностики мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов обучающиеся не проявили самостоятельности при выборе сюжета для работы, но обратились к средствам связи в поисках готовых референсов и копировали чужие творческие решения вместо поиска и создания собственных. В некоторых работах выявлен недостаточный уровень знания основ цветоведения, что препятствует построению гармоничной и выразительной цветовой гармонии. Это свидетельствует о недостаточно развитой способности испытуемых к наблюдению за окружающим миром, несформированности системного опыта насмотренности и, возможно, о неуверенности в своих творческих способностях. Выявленное отсутствие опыта насмотренности и творческой инициативы говорит и о неготовности обучающихся к диалогу со зрителем (педагогами, одноклассниками, друзьями) посредством своего изобразительного творчества и отсутствии такой потребности.

Результаты диагностики уровня сформированности колористической компетенции начинающих художников позволяют нам выделить следующие *направления дальнейшей работы*.

1. Формирование умения определять тональные отношения: работа над натюрмортом из нескольких предметов, близких по окраске,

на цветном фоне, натюрмортом из двух предметов сложной формы на контрастном фоне, натюрмортом из двух предметов в теплом колорите, натюрмортом из двух предметов в холодном колорите, натюрмортом с однотонной светлой драпировкой; работа в технике гризайль.

2. Развитие эмоциональной сферы обучающихся: формирование понимания связи цвета и его эмоционального содержания, работа со словарем эмоций, ведение структурированного эмоционального дневника для развития способности распознавания своих эмоций, систематического отслеживания и анализа эмоциональных состояний и вызвавших их ситуаций и произведений искусства, формирование умения осознанно выбирать колорит согласно творческому замыслу.

3. Развитие творческой инициативы и самостоятельности при выборе сюжета для работы: задания на самостоятельный поиск новых идей и композиционных и колористических решений.

4. Повышение мотивации обучающихся к творческой деятельности: включение их в социокультурную среду, формирующее чувство сопричастности к творчеству художников-мастеров на основе частичной идентификации себя с ними, осознание собственных возможностей, восприятие творчества как способа самовыражения и способа ценностного диалога со зрителем.

Выводы. Таким образом, теоретическими результатами нашего исследования является уточнение содержания колористической компетенции начинающих художников как ценностно-смыслового ориентира их колористической подготовки, разработка ее структуры и системы показателей ее сформированности. Практические результаты связаны с выявлением ключевых проблем формирования колористической компетенции начинающих художников посредством соответствующей системной диагностики и с перспективным планированием дальнейшей работы.

Список литературы

1. Абишева С.И. Формирование гармоничного цветовосприятия на занятиях по цветоведению у студентов начальных курсов архитектурно-дизайнерского факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Омск, 2007. 19 с.
2. Блохина Н.В. Развитие колористического видения у учащихся детской школы искусств в процессе выполнения натюрморта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2015. 26 с.
3. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. Карелин. М.: ЭКСМО, 2005. 414, [1] с.: ил., табл.
4. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. СПб.: Азбука-классика, 2010. Т. 4. 750, [1] с.
5. Волков Н.Н. Цвет в живописи. М.: В. Шевчук, 2022. 360 с.

6. Воронина Е.В. Формирование колористического видения у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях пейзажной живописью в условиях пленэра: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2004. 16 с.
7. Грошев И.П. Развитие чувства колорита у студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях живописью пейзажа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 22 с.
8. Долгих Н.А., Долгих Н.Н. Изучение эмоционально-выразительных возможностей цвета как средство формирования колористической компетентности будущего специалиста // Ped.Rev. 2018. № 4 (22). С. 171–179.
9. Дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области изобразительного искусства: Живопись / сост. И.Ф. Лельчицкая и др. Тверь: ДХШ им. В.А. Серова, 2023. 235 с. URL: https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/8HkfxeCl.pdf?preview=1 (дата обращения: 01.05.2025).
10. Журикова Т.Л. Колористическая подготовка обучающихся на занятиях по живописи в художественной школе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Омск, 2014. 182 с.
11. Иттен И. Искусство цвета / пер. с нем. Л. Монахова. 7-е изд., испр. М.: Д. Аронов, 2011. 95 с.: ил., цв. ил.
12. Коробко Ю.В. Методические основы профессиональной организация палитры начинающего художника // Научный журнал КубГАУ. 2012. № 78. С. 1–10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovy-professionalnoy-organizatsiya-palitry-nachinayuschego-hudozhnika (дата обращения: 01.05.2025).
13. Лепская Н.А. Диагностика художественного развития младших школьников. Методика «5 рисунков»: пособие для учителя. М.: Инженер: Ин-кварто, 1995. 54 с.: ил.
14. Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство: в 2 т. / редкол.: В.М. Полевой (гл. ред.) и др. М.: Сов. энциклопедия, 1986. Кн. 2: М-Я. 1986. 431, [1] с., [16] л. ил.: ил.
15. Примерная программа по учебному предмету «Живопись» // Министерство культуры РФ [официальный сайт]. URL: https://culture.gov.ru/documents/primernaya-programma-po-po-uchebnomu-predmetu-zhivopis/ (дата обращения: 01.05.2025).
16. Семко Е.Т. Определение уровня колористического видения и успешности его формирования в процессе самостоятельных занятий студентов живописью // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 8. С. 232–237.
17. Стариченко Д.Е. Формирование живописного видения у будущих учителей изобразительного искусства в педвузе на примере натюрморта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 19 с.
18. Турыгина Е.М. Формирование колористической культуры в процессе изучения специальных художественных дисциплин: на примере подготовки инженера-архитектора: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 19 с.

19. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе // Гарант. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70053526/ (дата обращения: 01.05.2025).
20. Фролова А.Г. Базовая колористическая компетенция будущего педагога-художника // Вестник Витебского государственного университета. 2010. № 3 (57). С. 132–138.
21. Цаль Н.Н. Развитие колористического видения учащихся ДХШ на занятиях пленэрной живописью: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 20 с.
22. Цветоведение и колористика: фонд оценочных средств учебной дисциплины, специальность 54.05.03 «Графика» / сост. Т.Ю. Егорова. Барнаул: АлтГУ, 2022. 23 с.

Об авторах:

ЛАВРЕНКО Дарина Станиславовна – преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-т Чайковского, 31), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: darlav55555@gmail.com

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Colorist competence as a value-semantic orientation for the beginning artists' training: the problem of definition and diagnostics

D.S. Lavrenko[1,2], E.G. Milyugina[1]

[1]Tver State University, Tver
[2]Children's Art School named after V.A. Serov, Tver

The authors have updated the problem of improving the methodological tools for beginning artists' coloristic training in the additional education. The authors have defined the content and structure of beginning artists' coloristic competence as a value-semantic reference point for their coloristic training. Based on the results of the diagnostics, the authors formulated the problems of beginning artists' coloristic training and proposed a corresponding long-term plan.

Keywords: *color, coloristic vision, coloristic thinking, coloristic competence, younger adolescents, additional education, art education, visual arts.*

Принято в редакцию: 26.05.2025 г.
Подписано в печать: 15.08.2025 г.

Вестник Тверского государственного университета.
Серия «Педагогика и психология», № 3 (72), 2025

Теория и методика обучения и воспитания

УДК 811.161.1’243
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.109

Причины несоответствия результатов уровневого тестирования когнитивным способностям китайских учащихся

О.В. Гайдукова[1], Н.А. Маркина[2], А.В. Тананина[2]

[1]Караденизский технический университет, г. Трабзон, Турция
[2]ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», г. Москва, Россия

Статья посвящена анализу проблем, возникающих у китайских учащихся при прохождении уровневого тестирования по русскому языку, результатом которых становится несоответствие получаемых результатов реальным знаниям учащихся. Цель нашей работы – выделить и описать данные проблемы, обосновать причины их появления и доказать необходимость серьёзного реформирования современной системы уровневого тестирования по русскому языку как иностранному с учётом психологических и когнитивных особенностей учащихся из разных стран (прежде всего, китайских учащихся).
Ключевые слова: *русский язык как иностранный, коммуникативная методика, уровневое обучение, уровневое тестирование, китайские учащиеся.*

В современных геополитических условиях международные связи между КНР и РФ развиваются в самых разных сферах. Число китайских студентов, обучающихся в России, увеличивается с каждым годом. Специалистами ведется большая работа по созданию национально адаптированных учебных материалов. Однако, попадая в русскую языковую среду, китайские учащиеся вынуждены адаптироваться не только к социальным, бытовым, психологическим особенностям жизни в другой стране, но и к российским методикам преподавания русского языка как иностранного. И, если в последние годы достаточно активно выпускаются учебники по русскому языку как иностранному, ориентированные на китайскую аудиторию, то система тестирования остаётся педагогической сферой, никак не учитывающей психологические и когнитивные особенности восприятия, усвоения и воспроизведения информации учащимися из разных стран, в первую очередь, китайскими учащимися и учащимися из других стран Азиатско-Тихоокеанского региона, говорящих на языках, которые обладают совершенно другой и системой и «логикой», нежели русский язык.

© Гайдукова О.В.,
Маркина Н.А.,
Тананина А.В., 2025

Таким образом, складывается парадоксальная ситуация, когда китайские учащиеся, изучающие русский язык по адаптированным к их потребностям учебникам, на этапе контроля знаний, умений и навыков сталкиваются с неадекватными, по сути, контрольными материалами (точнее, системой их подбора), в результате чего лишаются возможности максимально проявить часть своих компетенций. Этой проблеме и возможным путям её решения и посвящена наша статья.

Современные педагогические методики в качестве средства контроля качества обучения используют системы тестирования, считая их универсальными и объективными. Среди специалистов широко обсуждаются вопросы, связанные с принципами создания тестов и их качеством. Общепризнано, что тесты должны быть репрезентативными, надежными, корректными, точными, адекватными ситуации и применяться по назначению. Еще раз обратим внимание на парадоксальность ситуации, которая состоит в том, что при всей универсальности тестовой методики в любой стране, для получения полностью объективных результатов, необходимо учитывать особенности национальной психологии и национальной педагогической системы обучающихся иностранцев.

Чтобы понять, насколько точно использование тестовых технологий способно отражать реальные знаний китайских учащихся, обратимся к некоторым особенностям психологии китайских учащихся.

Прежде всего, необходимо понимать, что мышление китайцев конкретно, а каждое слово в их сознании «прочно ассоциируется с графическим образом иероглифа <...> и с называемым этим словом-иероглифом понятием» [1, с. 127]. Именно с этим связано возникновение серьёзных трудностей у китайских учащихся при выполнении заданий по говорению, основанных на реализации речевой программы в той или иной ситуации, о чём будет сказано ниже. Эта конкретность мышления, а также когнитивная зависимость китайского учащегося от того метода обучения, в парадигме которого он выучил русский язык, приводят к трудностям при выполнении тестов. Также на ситуацию влияет то, что современные китайцы, по мнению китайских психологов, далеко не всегда готовы проявлять свою индивидуальность, они недостаточно стремятся к самовыражению [9, с 312]. Они не осмеливаются открыто высказывать своё мнение, боясь ошибок в своей речи. Подобный страх – ошибиться при всех, «потерять лицо» – национальная черта китайцев. Опрос, в котором участвовали 124 студента-стажера, показал, что, когда учителя обращались к студентам с вопросом, провоцируя диалог, большинство студентов испытывало напряжение и страх (около 70%), и только некоторые (19%) чувствовали себя относительно спокойно. В этой связи результаты субтеста «Говорение», задания которого не всегда совпадают с когнитивным стилем и особенностями ментальной

деятельности китайских учащихся, оказываются наименее предсказуемыми. Эти факторы обусловливают противоречивость результатов тестирования у большинства китайских учащихся, которую невозможно правильно истолковать, не понимая её природу.

Как известно, классический тест по русскому языку как иностранному содержит 5 частей: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Письмо» и «Говорение», то есть данная пятикомпонентная структура теста по русскому языку влияет на процесс подготовки к языковому тестированию, подготовка к тестированию организуется по этим пяти аспектам.

Выполнение заданий по чтению и аудированию, как правило, не вызывает у китайских учащихся серьёзных трудностей при грамотной подготовке к тестированию и своевременном развитии соответствующих компетенций. Результаты, получаемые учащимися, как правило, более-менее соответствуют их реальным знаниям и способности работать с аналогичными текстами в ходе реальной коммуникации.

Сравнение результатов учащихся, полученных ими за выполнение заданий по лексике / грамматике, письму и чтению, дало нам, на первый взгляд, парадоксальный результат. Большинство методистов утверждают, что выполнение заданий закрытой формы даёт традиционно более высокий результат, чем выполнение заданий открытой формы, из которых состоят субтесты «Говорение» и «Письмо» [2, с. 36, 3]. Однако беседы с практикующими преподавателями русского языка как иностранного (прежде всего, сотрудниками Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина) говорят нам об обратном. У китайских учащихся, обучавшихся по коммуникативной методике, показывавших высокие результаты обучения и сдававших итоговый экзамен в формате тестирования, максимально приближенного к требованиям ТРКИ, результаты выполнения субтестов «Письмо» и «Говорение», как правило, значительно превышали результаты, полученные за субтест «Лексика. Грамматика». Средний балл, получаемый за выполнение этих субтестов, представлен нами в таблице №1.

Таблица 1

Соотношение баллов по разным субтестам

Название субтеста	Лексика. Грамматика	Письмо	Говорение
Средний балл	73	89	86

Меньший разрыв в баллах (в среднем, 78-79 баллов по лексике и грамматике против 82-85 баллов по письму и говорению) показывали учащиеся, обучавшиеся по сознательно-практической методике, тем не менее, в их результатах он всё равно присутствовал.

Мы убеждены, что это связано с тем, что китайские учащиеся, изучающие русский язык по коммуникативной методике (и в меньшей степени по сознательно-практической методике), с первых дней

привыкают воспринимать русскую лексику и грамматику как неотъемлемую часть русского текста. При этом сам текст может быть любого размера: от краткой диалогической реплики до объёмной научной статьи. Важным является то, что эти грамматические формы и лексические единицы в сознании китайского учащегося оказываются прочно вплетены в «ткань» коммуникации, и разрушение этой связи (т. е. необходимость выполнять задания, не имеющие контекста, а представляющие собой только набор грамматических форм) приводит к неспособности испытуемого полноценно реализовать свои знания в области русской лексики и грамматики. На основании данного вывода мы можем утверждать, что китайские учащиеся, обучающиеся по грамматико-переводной методике, будут иметь очень высокие баллы по субтесту «Лексика. Грамматика», при этом окажутся неспособны адекватно реализовать свои знания в заданиях открытой формы субтестов «Письмо» и «Говорение», даже если будут обладать всеми необходимыми теоретическими знаниями для выполнения этих заданий.

Анализируя типичные ошибки китайских учащихся, возникающие при выполнении ими тестовых заданий (в том числе при прохождении уровневого экзамена), можно отметить, что во время выполнения субтестов «Письмо» и «Говорение» особенно сильно проявляется конкретность мышления, свойственная для китайцев, о которой мы уже говорили выше. В частности, она выражается в том, что при выполнении письменных заданий субтеста «Письмо» на уровнях А1-А2 китайские учащиеся испытывают серьёзные трудности при написании личного письма (так называемого «письма другу»). Это хорошо заметно при анализе форм приветствия, обращения и прощания. Например, практически в каждом письме китайских учащихся можно встретить такие формы обращения, как *«Здравствуйте, уважаемый друг», «Дорогой друг, я хочу с Вами познакомиться», «Дорогой Юрий Николаевич, как у тебя дела?»*. Причина таких ошибок заключается не в плохом знании русского языка, а в принципиальной невозможности для сидящего в аудитории китайца представить ситуацию, что он пишет письмо русскому другу, так как на самом деле русского друга у него нет.

В субтесте «Письмо» довольно частотно задание (формулировка зависит от уровня) поздравить преподавателя, друга, коллегу с днем рождения или каким-либо праздником. Написание поздравления в форме открытки или сообщения вызывает трудности у китайских учащихся, начиная с обращения. Проиллюстрируем сказанное примерами из работ наших студентов-стажеров (кафедра стажировки зарубежных специалистов, срок обучения 10 мес.):

Тип задания: поздравьте друга / подругу с днем рождения (неофициальный стиль).

Типичные ошибки: *«Мой друг Андрей!», «Мой друг!», «Подруга Катя!», «Здравствуйте!»*

Тип задания: поздравьте преподавателя / коллегу с Новым годом (официальный стиль).

Типичные ошибки: *«Преподавательница Тананина!», «Анастасия моя преподавательница!», «Уважаемая Тананина Владимирова!», «Уважаемый коллега Андрей Петров!».*

Как видно, происходит не только смешивание жанров (поздравление / письмо) и стилей (формальный / неформальный), но и наблюдается общее несоответствие русским рече-этикетным формам. Это связано с тем, что китайское обращение традиционно состоит из указания на должность (без имени) для выражения подчеркнутого уважения к адресату.

Второй этап письменного поздравления – перечисление пожеланий – также вызывает трудности. В русской традиции принято составлять поздравления с подробным списком пожеланий, в китайской языковой картине мира пожелание либо ограничивается двумя иероглифами, которые обозначают *богатство* (в русском варианте это обычно трансформируется в *«Я желаю вам денег»*), либо применяются традиционные для китайской этикетной культуры фразеологизмы, эквивалент которым в русском языке учащемуся найти сложно. Распространенный фразеологизм для поздравления пожилых можно перевести как «*Желаю вам счастья, подобно Восточно-китайскому морю, и долголетия больше, чем Южные горы*»; для поздравления молодежи и людей среднего возраста – «*Пусть на твоём пути все мечты сбываются, пусть дела идут как по маслу*» (перевод китайских магистрантов). Как видим, в китайской культуре при выборе пожелания существенную роль в выборе формы играет возраст адресата.

Л.П. Мухаммад утверждает, что при обучении китайских учащихся «письменной коммуникации первоначально следует опереться на усвоенные в устном общении образцы стандартизованной устной речи в её инварианте» [5, с. 194]. Это значит, что китайские учащиеся, особенно на начальном этапе изучения русского языка, воспринимают русскую речь (как устную, так и письменную) как набор клишированных конструкций и далеко не всегда понимают, как эти конструкции используются в реальной коммуникации. Даже на более высоких уровнях владения русским языком эта особенность восприятия информации китайцами будет иметь негативные последствия. В частности, она приводит к возникновению больших сложностей при выполнении заданий, где необходимо перефразировать какой-либо текст, выразить мысль своими словами, кратко сформулировать главную идею текста. Для работ китайских учащихся будут характерны большие фрагменты текста, переписанные из задания слово в слово. Так как умение

перефразировать текст является одним из экзаменационных требований на средних и высоких уровнях владения русским языком (начиная с B1), естественно, за такие работы китайские учащиеся будут получать намного более низкие баллы, чем они могли бы получить при выполнении заданий, соответствующих их менталитету и не вступающих в противоречие с конкретностью их мышления.

Также серьёзной проблемой китайских учащихся является то, что их холистическое мышление «не позволяет выделить главную мысль, они останавливаются на деталях, не могут найти логические связи, произвести компрессию текста» [7, с. 232]. В эссе эти особенности ярко проявляются при написании основной части, где нужно аргументировать высказанную во вступлении тему или гипотезу. Приведем пример. «*Во-первых, я рекомендую посетить Парящий мост, потому что это необычное архитектурное сооружение. Во-вторых, когда я приехала сюда, я была удивлена, как тут красиво! В-третьих, Парящий мост в Москве – сложное инженерно-техническое сооружение».*

То же самое можно сказать и о трудностях, возникающих у китайских учащихся при выполнении субтеста «Говорение». Чрезмерное увлечение преподавателей использованием коммуникативной методики в китайской аудитории приводит к тому, что китайские учащиеся оказываются в ситуации двойного давления. С одной стороны, конкретность их мышления будет вступать в противоречие с изучаемыми ими в аудитории речевыми образцами, которые они должны будут якобы применять в некой абстрактной, трудно представляемой с их точки зрения коммуникативной ситуации. С другой стороны, они не получат чётких, легко усваиваемых примеров использования лексики и грамматики, на которые они могли бы опираться в построении высказываний. Выступая против подхода к построению учебного процесса как копии реального общения, Л.П. Мухаммад называет такую «натянутую» коммуникативность «квазикоммуникативностью» [6, с. 49–51].

Однако, к сожалению, именно на этой квазикоммуникативности построена первая часть субтеста «Говорения», в которой тестируемые должны ответить на реплику собеседника или начать диалог. Трудности в моделировании этой, по сути, совершенно не реальной ситуации в сознании китайского учащегося (особенно в нервозной обстановке экзамена) в сочетании с громоздкой инструкцией, содержащей в себе, помимо описания ситуации, название интенции, которую должен выразить испытуемый («Посоветуйте...», «Начните разговор...», «Объясните преподавателю...», «Попросите дать посмотреть фотографии...») часто приводят к тому, что даже самые подготовленные студенты оказываются не в состоянии справиться с этой частью и получают за неё крайне низкие баллы. Выполняя такие задания, китайские студенты часто дают ответы или частично соответствующие

(например: *«Кому ты купил эти цветы?» – «Я купил их в магазине»; «Сколько тебе лет?» – «Две тысячи первый»*), или полностью несоответствующие ситуации (например: *«Как дела?» – «Я изучаю русский язык»*). При этом в реальном общении аналогичные ситуации у этих же студентов не вызывают абсолютно никаких трудностей. Дополнительной сложностью является то, что задания, в которых требуется ответить на реплики собеседника в соответствии с указанным намерением или поддержать диалог в соответствии с заданной ситуацией, как правило, подразумевают выражение эмоциональной реакции говорящего (например, выразите сочувствие, неудовольствие, несогласие…). Как известно, выражение эмоций, и особенно выражение отрицательных эмоций, несвойственно китайским учащимся. В китайской ментальности принято сдерживать проявление эмоций, поэтому «и понимание эмоций в целом, и понимание чужих эмоций, в частности, затруднено» [7, с. 234]. В стрессовых условиях устного экзамена подобные задания приводят к растерянности, односложным ответам и, как следствие, потере баллов.

Не меньшие трудности китайские учащиеся испытывают при пересказе текста. Такое задание включается в субтест «Говорение», в частности, на базовом и I сертификационном уровнях. Преподаватели, работающие с китайским контингентом, хорошо знают, что для китайских студентов характерен пространственно-образный тип мышления. Людям с таким типом мышления свойственно восприятие окружающего мира как единого целого, они с трудом могут разделить это целое на составные части. Поэтому китайские студенты, как правило, не могут пересказать текст своими словами, «не могут выделить его главную мысль, а заучивают его наизусть» [8, с. 640]. Поэтому «на занятиях китайцы легко выполняют подстановочные упражнения, но когда преподаватель просит их, например, кратко пересказать содержание текста, то возникает проблема: студенты с трудом справляются или вообще не могут справиться с таким заданием» [4, с. 322]. Как и в субтесте «Письмо», умение сокращать текст и пересказывать его своими словами является одним из уровневых требований, в связи с чем китайские студенты получают за это задание заведомо более низкие баллы, чем могли бы, не из-за плохого знания русского языка, а из-за простого несоответствия данного типа задания менталитету и когнитивным особенностям китайских учащихся.

При сдаче китайскими учащимися экзамена на одном из «высоких» уровней владения русским языком (B2, C1) возникает ещё одна проблема. Субтест «Говорение» в этих экзаменах включает задание, предполагающее дискуссию с экзаменатором. Любой преподаватель, который работает с китайскими учащимися, понимает, что для китайца спор с человеком, который старше его по возрасту или социальному

статусу – это большая проблема. А в случае сочетания в одном человеке этих двух характеристик – и вовсе абсолютное табу. Поэтому точно так же, как и в предыдущих описанных нами заданиях, китайский учащийся может потерять на этом задании большое количество баллов только потому, что оказывается не в состоянии выполнить его в силу менталитета, традиций и культурных особенностей его страны. В нашей практике был случай, когда прекрасно владевшая русским языком китаянка начала на экзамене достаточно уверенно высказывать свою точку зрения, однако при первой же реплике-несогласии со стороны экзаменатора заплакала и отказалась вступать в дискуссию.

В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что тестовые технологии на уроке русского языка в китайской аудитории должны использоваться с осторожностью. С одной стороны, тесты помогают проводить быстрый и эффективный текущий контроль знаний и дисциплинировать учащихся. С другой стороны, полноценное использование той системы тестирования, которая принята в современной российской методике преподавания русского языка как иностранного, может давать неоднозначные результаты и искажать реальные достижения китайских учащихся.

Прежде всего, неправильную картину знаний учащихся даёт сравнение результатов выполнения заданий закрытой и открытой формы. Баллы по заданиям закрытой формы (в первую очередь, по лексике и грамматике) часто оказываются значительно ниже реальных знаний учащихся, т. к. китайские студенты воспринимают лексические единицы и грамматические конструкции как неотъемлемую часть текста или коммуникативного процесса и затрудняются выполнить тестовое задание, представленное вне контекста и речевой ситуации.

Баллы по заданиям открытой формы, как правило, более приближены к реальным знаниям учащихся (конечно, при условии грамотной подготовки студентов к тестированию), но, тем не менее, и они далеко не всегда адекватно отражают компетенции учащихся в силу того, что содержат задания и элементы заданий, трудновыполнимые для китайцев в силу их менталитета и особенностей мышления.

Безусловно, тестирование является одним из самых современных методов контроля и оптимальным методом во многих ситуациях, например, при промежуточном контроле, в тех ситуациях, когда преподавателю необходимо провести быстрый и одновременно точный срез знаний учащихся, при необходимости унифицированного контроля и сравнения знаний, умений и навыков учащихся из разных учебных заведений и регионов страны. Однако, к сожалению, современное тестирование (в частности, уровневые экзамены в системе ТРКИ) имеет и серьёзные минусы, главный из которых – полное отсутствие учёта психологических и когнитивных особенностей учащихся из разных стран.

Интенсивное развитие теории и практики педагогических измерений дает широкое поле для исследователей. Исследуются методы создания тестов, ведутся наблюдения за практикой их использования. Однако существующая практика тестирования выявляет необходимость учета национальной психологии обучающихся. На примере трудностей, возникающих у китайских учащихся при прохождении уровневого тестирования, мы показали, что современная система тестирования, формально призванная обеспечить равные возможности всем студентам, на деле ставит в выигрышное положение только тех учащихся, кто оказывается способен с одинаковой лёгкостью выполнять как формализованные задания закрытой тестовой формы, так и полуигровые, коммуникативные (а на самом деле — квазикоммуникативные) открытые тестовые задания субтестов «Письмо» и «Говорение». Китайские учащиеся, для которых характерны: а) конкретность мышления; б) пространственно-образный тип мышления; в) зрительный тип памяти; г) конфуцианское мировоззрение, включающее в себя уважение к старшим и запрет на выражение собственного мнения в присутствии людей старшего возраста и более высокого социального статуса, оказываются в максимально невыгодном положении.

Часто имея глубокие знания в области лексики и грамматики русского языка, не испытывая трудностей в реальном общении с носителями русского языка, китайские учащиеся показывают низкие баллы при тестировании, так как а) они не способны выполнять тестовые задания, требующие воспринимать лексические единицы и грамматические конструкции в отрыве от контекста; б) они не способны, находясь в аудитории, представить себя в ситуации общения на улице, в магазине, в деканате и т. д.; в) они испытывают серьёзные трудности с перефразированием текста, его сокращением, выделением главной мысли; г) они испытывают серьёзные трудности в ситуациях, когда необходимо отстаивать свою точку зрения в споре с преподавателем или экзаменатором, т. е. человеком, стоящим выше них на социальной лестнице.

Подытоживая всё сказанное выше, мы хотим подчеркнуть: признавая удобство тестовых технологий как средства контроля в целом, мы убеждены, что современная система тестирования должна быть серьёзно доработана для того, чтобы учитывать когнитивные, психологические и культурные особенности обучающихся из разных стран, отражать их реальные знания и обеспечивать им равные возможности при тестировании по русскому языку. Одним из путей решения данной проблемы относительно тестирования китайских учащихся мы считаем тесное сотрудничество российских методистов и преподавателей с китайскими специалистами в области тестологии и преподавания русского языка как иностранного. Совместный анализ когнитивных и поведенческих особенностей китайских учащихся и

разработка заданий, соответствующих их психологии и особенностям усвоения и использования иностранного языка, стали бы значительным шагом на пути к разработке системы тестирования, соответствующей потребностям и возможностям китайских учащихся и позволяющей им в ситуации уровневого тестирования максимально реализовывать собственные знания, умения и навыки.

Список литературы

1. Гайдукова О.В., Маркина Н.А. Некоторые особенности восприятия и усвоения текстовой информации китайскими обучающимися на начальном этапе // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан»: сборник статей. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2019. С. 126–129.
2. Карпова И.П. Сравнение открытых и выборочных тестов // Открытое образование. 2010. №3. С. 32–38.
3. Литвина Т.А., Иванова Д.А. Применение тестов с заданиями открытой и закрытой формы для осуществления текущего контроля в курсе русского языка как иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №6. https://mir-nauki.com/PDF/118PDMN619.pdf (доступ свободный).
4. Маркина Н.А., Шурупова И.В. К проблеме обучения китайских студентов русскому языку на начальном этапе // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: Сборник материалов Международного научного конгресса. В 3-х частях. Часть II. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2021. С. 322–325.
5. Мухаммад Л.П, Столетова Е.К., Ипполитова Л.В. Антропологический принцип современных гуманитарных наук в лингводидактических целях // Современный ученый. 2021. № 6. С. 192–199.
6. Мухаммад Л.П. Конструирование оптимальной модели учебного процесса по иностранному языку в современных условиях // Вестник педагогических наук. 2022. № 8. С. 47–52.
7. Шантурова Г. А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов-русистов // Методика преподавания РКИ: традиции современность. Сборник материалов научно-практической конференции к сорокалетию кафедры преподавания РКИ. Москва, Гос ИРЯ им. А.С. Пушкина. 2015. С. 229–236.
8. Шурупова И.В. Обучение китайских слушателей русскому языку на довузовском этапе с учетом их этнопсихологических особенностей // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах

для иностранных граждан»: сборник статей. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2019. С. 638–642.
9. Чжан Сяохуэй, Сергеева Н.Н. Особенности китайских обучающихся в контексте регионально-этнического подхода (национальный характер, нравственное воспитание, философия Китая) при обучении русскому языку // Язык и культура. 2021. №55. С. 308–323.

Об авторах:

ГАЙДУКОВА Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель отделения русского языка и литературы литературного факультета Караденизского технического университета (Турция, 61080, г. Трабзон, Ортахисар, ул. Милли Эгеменлик, 58/2), e-mail: ovgaydukova@gmail.com

МАРКИНА Наталья Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных и естественных наук подготовительного факультета ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» (117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6), e-mail: natalia_tutor@mail.ru

ТАНАНИНА Анастасия Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов, и.о. зав. кафедрой интенсивного обучения РКИ факультета обучения русскому языку как иностранному ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» (117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6), e-mail: avtananina@pushkin.institute

The reasons for the discrepancy of the results of level testing to cognitive abilities of Chinese students

O.V. Gaidukova[1], N.A. Markina[2], A.V. Tananina[2]

[1]Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye
[2]Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

The article is devoted to the analysis of the problems that Chinese students face when passing level testing in the Russian language, which result in the discrepancy between the results obtained and the real knowledge of the students. The purpose of our work is to identify and describe these problems, substantiate the reasons for their occurrence and prove the need for serious reform of the modern system of level testing in Russian as a foreign language, taking into account the psychological and cognitive characteristics of students from different countries (primarily Chinese students).

Keywords: *Russian as a foreign language, communicative methodology, level-based learning, level-based testing, Chinese students.*

Принято в редакцию: 31.01.2025 г.
Подписано в печать: 26.05.2025 г.

УДК 811.581'243
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.120

Современные эффективные методы и технологии обучения китайскому языку как иностранному

Аньжань И

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Приводится обзор практического опыта преподавания китайского языка как иностранного. Актуальность обзора обоснована ростом значения Китая на мировой арене и повышением интереса иностранцев к изучению китайского языка. Цель исследования состоит в изучении наиболее эффективных методов и педагогических технологий, используемых в преподавании китайского языка как иностранного. В статье проанализированы научно-исследовательские работы и дидактические материалы отечественных и зарубежных методистов. Выделены методы и технологии обучения, которые позволяют повысить уровень владения китайским языком, а также проанализирована их эффективность. Новизна исследования заключается в анализе и обобщении опыта российских и зарубежных специалистов в области обучения китайскому языку и представлении более полного перечня методов и технологий по сравнению с существующими исследованиями. Результаты работы могут быть использованы как для теоретических исследований, так и для практической разработки дидактических материалов по китайскому языку. Делается вывод, что при изучении китайского языка, как и любого иностранного, использование инновационных методов и технологий позволяет добиться более высоких результатов в обучении.

Ключевые слова: *китайский язык, методы обучения, технологии обучения, инновационные технологии обучения, знаниевая парадигма образования.*

Введение

В последние десятилетия Китай активно выходит на мировую арену и занимает уверенные лидирующие позиции. В связи с этим ряд специалистов, например, Ван Юэхань Юэхань, отмечают, что китайский язык является одним из самых изучаемых в мире [5, с. 100]. При этом некоторые специалисты, например, из Чувашского государственного педагогического университета [15] отмечают, что процесс преподавания китайского языка иностранцам в значительной степени отличается от преподавания его как родного. Проблемы освоения связаны со сложностями языка, особенностями лексики, грамматики, фонетики. Чтобы освоить такой древний язык, как китайский, иностранцам

© И Аньжань, 2025

необходимо понимать не только структуру языка, но и культуру и традиции страны.

В связи с этим тема нашего исследования является актуальной, в особенности для российских методистов и преподавателей, обучающих китайскому языку. Для повышения эффективности обучения необходимо использовать современные методы и технологии, позволяющие оптимизировать процесс освоения лексики и грамматики, изучения каллиграфии, понимания особенностей практического применения слов и выражений.

Цель работы состоит в изучении наиболее эффективных методов и педагогических технологий, используемых в преподавании китайского языка как иностранного.

В ходе работы представлены основные методы и технологии, используемые современными преподавателями, и обоснована их эффективность в процессе преподавания китайского языка иностранным обучающимся.

Материал и методы исследования.

В ходе исследования изучен опыт различных отечественных и зарубежных специалистов, в том числе Т.Л. Гурулевой, К.В. Волкова, А.М. Зининой, Ван Юэхань Юэхань, Лю Суин и других. Проанализированы практические курсы преподавания китайского языка как иностранного, а также проведена оценка эффективности применения различных методов, упражнений и заданий.

Использованы такие теоретические методы, как анализ, синтез и обобщение. Применены функционально-аналитический метод и описательный метод. Описательный метод позволили изложить данные, полученные в ходе исследований других авторов. Использование анализа, синтеза и обобщения помогло представить результаты имеющегося опыта российских и иностранных специалистов, а также определить наиболее эффективные методики и технологии обучения, которые могут быть использованы при обучении российских студентов китайскому языку.

Результаты и обсуждение

Преподавание китайского языка как иностранного значительно отличается от его преподавания носителям. При обучении языку иностранцев преподаватели должны обладать определенными навыками, позволяющими сформировать новый способ языкового выражения мыслей. Как отмечают специалисты Чувашского государственного педагогического университета, преподаватели китайского языка должны уметь найти необходимые эквиваленты между родным и изучаемым языком, создавая новые языковые автоматизмы. Китайский язык особенно сложен для европейцев, так как существует большая разница в грамматике, лексике, произношении. Также имеют значение

особенности культуры и истории древней восточной страны. В связи с популярностью китайского языка необходимо искать новые пути и средства для поддержания познавательного интереса и повышения мотивации обучающихся [15].

Ряд авторов, в том числе Цао Чуньхуа, отмечают наличие определенных трудностей в обучении фонетике, иероглифике и грамматике китайского языка. При этом в обучении китайскому языку как иностранному отсутствует единый методический подход, что приводит к увеличению трудностей в его изучении. Кроме того, из-за наличия большого количества сложностей, у обучающихся может угасать мотивация к его изучению [16, с. 102].

Необходимо отметить, что в течение долгого времени обучение китайскому языку строилось на знаниевой парадигме. Обучающийся должен был сначала овладеть новыми словами, а только потом переходить к их закреплению и употреблению в устной и письменной речи. А.М. Зинина особенно обращает внимание именно на данный аспект [9, с. 7]. Автор считает, что обучение должно сразу интегрировать практическое применение лексики и носить практикоориентированный характер. Изучение новых слов должно всегда осуществляться в контексте. При обучении китайскому языку нужно уделять особое внимание многозначным словам и употреблению парасинонимов. Например, в русском языке слово «открывать» может значить много значений («открыть банку», «открыть свой бизнес», «открыть стрельбу по мишеням»), поэтому при переводе китайских слов на русский также важен контекст. Так, слово 看 в переводе с китайского языка означает «смотреть», но важно учесть варианты его употребления в контексте: «смотреть газету», «смотреть на улицу», «осмотр у врача» и т.д. Иероглиф «смотреть» является идеограммой. Он состоит из графем «рука» и «глаз» и может быть представлен, как человек, прикладывающий руку к глазам при взгляде на солнце. Данный иероглиф не просто является глаголом, а используется как составная часть языковой конструкции. Автор обращает внимание на то, что при обучении любому иностранному языку, в том числе китайскому, необходимо понимать особенности контекстного использования слов и выражений.

Необходимость практикоориентированности и осознание лексической эквивалентности отмечается и другими специалистами, преподающими китайский язык иностранцам. Осознание используемой лексики позволяет с начального этапа изучения овладевать определенными навыками, которые повышают эффективность обучения.

В последнее время специалистами все чаще поднимается вопрос об использовании на занятиях по китайскому языку различных аутентичных материалов. Так, в своей работе Лю Суин [12, с. 150]

указывает, что обучающиеся должны смотреть фильмы на китайском языке, читать китайские книги и газеты, слушать песни, а также просматривать новостные страницы в Интернете. Всё это поможет не просто поверхностно изучить китайский язык как иностранный, но и адаптирует слух российских студентов к звучанию китайского языка, подготовит их к использованию китайского в повседневной коммуникации.

Другие специалисты указывают на необходимость использования в процессе изучения иностранного языка современных инновационных технологий. Так, в пособии Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной указано, что внедрение таких технологий на уроках китайского языка позволяет повысить эффективность занятий, обеспечить более быстрое усвоение материала [14, с. 220–230]. Современные технологии активно внедряются в процесс обучения из-за того, что повышают наглядность, позволяют использовать большее количество материала, открывают новые возможности, а также создают более разнообразный образовательный контент, повышающий мотивацию.

А.Р. Аликберова считает, что одним из наиболее эффективных методов изучения китайского языка является использование сети Интернет [2]. Различные сервисы и приложения позволяют общаться с носителями языка, слушать спикеров, отправлять письма на изучаемом языке и т.д. Это обеспечивает практическое применение знаний и навыков, а также повышение интереса обучающегося к углубленному познанию языка.

Преподаватели МГИМО рекомендуют использовать специализированные сайты и программы для обучения иероглифике. Такие сайты, как https://www.archchinese.com/ или https://www.hanzi5.com/ позволяют отследить последовательность написания черт и движения руки во время написания иероглифа. Это помогает быстрее овладевать техникой письма, а также понять эстетическую сторону каллиграфии, ведь она является неотъемлемой частью китайской традиционной культуры.

Китайская техника письма – важный аспект изучения древнего языка. Она имеет целый ряд особенностей, в том числе потому, что каждый знак китайской письменности передаёт лексическое значение и сопоставим со словом или знаменательным корнем слова в других языках. Каждая черта иероглифа должна писаться в определенном порядке и направлении, они должны писаться в один прием, без отрыва руки, в предложениях имеется строгий порядок написания слов и иероглифов.

А.И. Абашкина и Н.Н. Французова обращают внимание на эффективность применения при изучении китайского языка видеороликов [1]. На соответствующих сайтах, например RuTube, можно просматривать мультфильмы, песни, ролики на китайском языке,

знакомясь с произношением и особенностями использования различных слов и выражений и изучая традиции, культуру, историю восточной страны. Кроме того, авторы отмечают эффективность проведения различных семинаров и мастер-классов с использованием платформ для видеоконференций. Такие сервисы дают возможность общаться с обучающимися в любое время, предоставлять дополнительную информацию, повышать мотивацию, общаться с носителями языка в онлайн-режиме.

При этом необходимо отметить, что изучить китайский язык только при помощи использования инновационных технологий невозможно. Необходимо комбинировать различные методы преподавания иностранных языков, чтобы обеспечить полноценное обучение китайскому языку и его особенностям.

Отмечено, что подбор методов обучения должен опираться на подход к обучению. Различные специалисты отмечают разные классификации подходов. Так, Цао Чуньхуа выделяет следующие современные подходы к обучению китайскому языку: деятельностный подход, компетентностный подход, личностно-деятельностный подход, сознательно-коммуникативный, межкультурный [16, с. 104]. Ван Юэхань Юэхань указывает на такие методы, как переводный, прямой, аудиторный [5, с. 101].

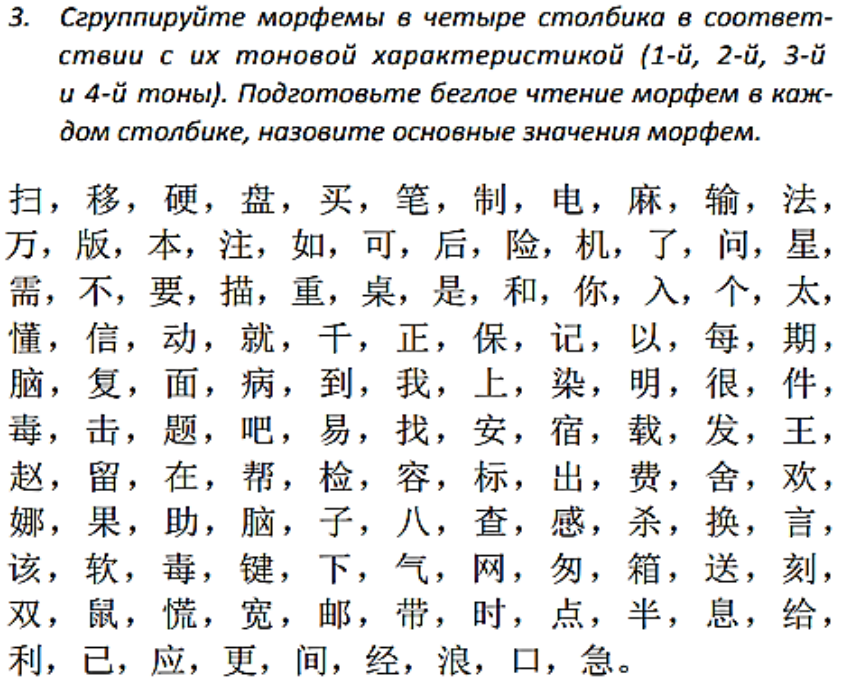
Анализируя идеи, представленные различными учеными, можно выделить три основных подхода, используемых при обучении китайскому языку: 1) *деятельностный*: обучение китайскому языку в деятельности. Это означает, что все методы должны носить активный характер, вовлекать в практическую деятельность на занятии; 2) *комплексный*: это и чтение, и письмо, и говорение, и аудирование в комплексе; 3) *коммуникативный*: у обучающегося должны быть сформированы коммуникативные компетенции, о чем в своей работе пишут Т.Л. Гурулева и Цюй Кунь [8, с. 201].

В одной из своих работ Т.Л. Гурулева [7, с. 386–388] обращает внимание на значимость интерактивных методов в обучении иностранным языкам. Она предлагает следующую классификацию: дискуссионные методы: дискуссия, панельная дискуссия, круглый стол, брейнсторминг (мозговой штурм), фокус-группа; игровые методы: деловая игра, ролевая игра, организационно-деятельностная игра; метод проектов; метод моделирования коммуникативной ситуации; метод кейсов; тренинговые методы: тренинг, семинар-тренинг, тренинг-марафон, коммуникативный тренинг и т.д.; метод портфолио: портфолио документов, процесса, показательное портфолио, оценочное, рабочее, тематическое и т.д.; метод мастер-класса. Автор отмечает, что интерактивные методы позволяют быстрее научиться использовать

китайский язык в речевом общении, осознать значение фраз, выражений и потенциал их применения в коммуникации.

Т.Л. Гурулева и Цюй Кунь отмечают важность речевого общения на изучаемом языке [8, с. 202–204]. В основе их дидактической системы обучения китайскому языку лежит изучение лексических тем, с которыми студенты могут столкнуться в стране изучаемого языка. Например, это спорт (运动), семья (**家庭**), отдых (**休息**), продукты питания (**食品**), парикмахерская (**理**发店), магазин (**商店**), больница (**医院**), почта (邮局), университет (大学) и т.п. С точки зрения стиля взаимодействия преподавателя и студентов авторы выделяют такие методы обучения, как активные и интерактивные.

Особое внимание авторы уделяют командной работе. Соответствующим примером может стать командное выполнение следующего задания (см. рис. 1).



3. Сгруппируйте морфемы в четыре столбика в соответствии с их тоновой характеристикой (1-й, 2-й, 3-й и 4-й тоны). Подготовьте беглое чтение морфем в каждом столбике, назовите основные значения морфем.

扫，移，硬，盘，买，笔，制，电，麻，输，法，
万，版，本，注，如，可，后，险，机，了，问，星，
需，不，要，描，重，桌，是，和，你，入，个，太，
懂，信，动，就，千，正，保，记，以，每，期，
脑，复，面，病，到，我，上，染，明，很，件，
毒，击，题，吧，易，找，安，宿，载，发，王，
赵，留，在，帮，检，容，标，出，费，舍，欢，
娜，果，助，脑，子，八，查，感，杀，换，言，
该，软，毒，键，下，气，网，匆，箱，送，刻，
双，鼠，慌，宽，邮，带，时，点，半，息，给，
利，已，应，更，间，经，浪，口，急。

Рис. 1 Задание для практической работы со студентами
(авторы упражнения Т.Л. Гурулева и Цюй Кунь [8, с. 201])

В процессе выполнения задания можно предложить группе разделиться на подгруппы по 5-6 человек и выполнить задание коллективно. Затем один представитель от каждой команды отвечает перед всеми, и за 3 правильных иероглифа команда получает 1 балл. Побеждает группа, набравшая наибольшее количество баллов.

Выполнение данного упражнения позволяет не только разобраться с тональностью, отработать чтение морфем, но и научиться работать в команде, слушать чужое мнение, принимать общее решение.

К.В. Волков приводит другие примеры упражнений, разделяя их на четыре основные группы: 1) подстановочные; 2) имитационные; 3) репродуктивные; 4) трансформационные. Кроме того, ученый указывает на значимость речевых упражнений, среди которых выделяет подготовительные и творческие. В своей статье автор анализирует следующие современные методы обучения китайскому языку: тренинговые занятия, метод кейсов, проектную деятельность, дискуссию, круглый стол и т.п. [6, с. 96]. Основываясь на анализе практического опыта, автор отмечает, что они позволяют повышать эффективность обучения дискурсивной компетенции, а также повышать мотивацию обучающихся.

А.С. Королёва считает, что наиболее эффективными при обучении китайскому языку являются различные активные методы, так как они активизируют деятельность обучающихся и позволяют поддерживать познавательно-исследовательский интерес к изучаемому материалу. К активным методам обучения на уроках китайского языка, согласно А.С. Королёвой, относятся: игровые задания, моделирование речевых ситуаций, проектный метод, использование компьютерных технологий, а также упражнения, в основе которых лежит смыслообразующий ключ (см. рис. 2). Обучающимся нужно найти вторую половину иероглифа, при этом опираясь на смыслообразующий ключ [11, с. 391].

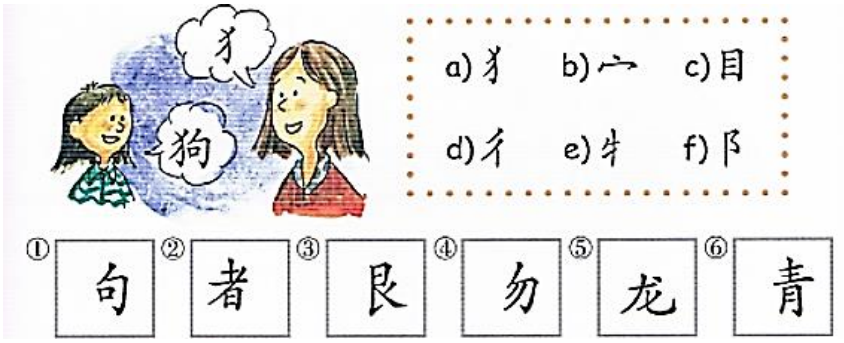


Рис. 2. Пример задания со смыслообразующим ключом (автор упражнения А.С. Королёва [11, с. 391])

Автор считает, что такое упражнение позволит научить использованию словаря, основываясь на системе ключей, и быстрее разобраться в особенностях китайской иероглифики.

Достаточно эффективными при изучении китайского языка также являются ассоциативные методы. Одним из первых предложил использовать на занятиях метод ассоциативных изложений Ван Юэхань Юэхань [5, с. 102]. Например, на занятии, познакомившись с новыми словами 公寓 – «квартира», 商店 – «магазин» и 午餐 – «обед», студентам предлагается написать короткое изложение и представить, как они выходят из дома, идут в супермаркет, возвращаются и готовят ужин. Но

решение задания должно сопровождаться разными историями из жизни и задействовать воображение. Тогда новые слова будут ассоциироваться с конкретными событиями и действиями благодаря яркому и интересному представлению ситуации из собственной жизни.

Ассоциации при изучении китайского языка можно создавать различными способами. Так, например, в учебнике Easy steps to Chinese [17] в рамках метода ассоциаций предлагается список слов с указанием иероглифа и пиньинь. Пиньинь – это система транслитерации (транскрипции) китайского языка на латинице. По сути, это перевод китайских иероглифов в привычные европейцам буквы. Примеры слов представлены в табл. 1 [17].

Таблица 1

Примеры слов в рамках метода ассоциаций из учебника Easy steps to Chinese

Слово	Пиньинь	Иероглиф
Семья, дом	Jiā	家
Электричество	diàn	电
Слово, разговор	huà	话
Телефон	diànhuà	电话
Номер	mǎ	码
Мало, маленький	shǎo	少
Как много?	duōshǎo	多少
Жить	zhù	住
Какой?	nǎ	哪
Где?	nǎ'er	哪儿
Пекин	běijīng	北京

Преподаватель может использовать как сами изображения иероглифов, так и дополнять их какими-либо иными иллюстрациями, создающими в памяти обучающихся яркие образы.

Так, авторы дистанционного курса по китайскому языку, размещенного на сайте Test-HSK [10], предлагают использовать различные картинки-ассоциации, созданные на основе пиктограмм или прообразах древних изображений. Они считают подобные картинки наиболее эффективными при запоминании сложных слов или выражений, для которых сложно или невозможно подобрать простую смысловую ассоциацию. В данном курсе мы обратили внимание на рисунок, предложенный для запоминания иероглифа 老 (lǎo) «старый» (см. рис. 3).

Использование различных изображений позволяет закреплять в памяти как простые слова, так и сложные выражения, используемые в китайском языке. Это повышает эффективность обучения и позволяет расширять словарный запас, осознавая потенциал практического применения языка. Учитывая большое количество ключей и иероглифов,

наличие устойчивых выражений, особенностей использования различных слов в конкретных ситуациях и многие другие особенности лексики и грамматики, метод ассоциаций является эффективным помощником в обучении китайскому языку как иностранному на любом этапе его освоения.

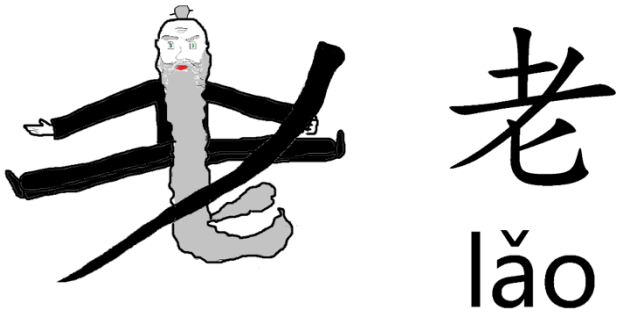


Рис. 3. Картинка-ассоциация для иероглифа 老 (lǎo) «старый» [10]

Среди эффективных методик обучения китайской лексике также можно выделить кластерно-альтернативный метод. Его суть заключается в подборе слов, имеющих в основе одинаковые ключи или иероглифы, и создании определенного смыслового ряда предметов. Подбор предметов может осуществляться также на основании схожей тональности произношения или темы занятия.

Эффективность применения данного метода по сравнению со стандартными техниками заучивания подтверждается исследованием, проведенным на базе Международной языковой студии. В ходе сравнения показателей было установлено, что кластерно-альтернативный метод позволяет увеличить эффективность освоения новой лексики на 15–20% [3, с. 680]. Он значительно экономит временные затраты на запоминание, а также обеспечивает простоту овладения новыми выражениями и словами.

Многие специалисты на занятиях по китайскому языку используют контекстный метод. Он позволяет создавать прямые ассоциации между изучаемыми предметами и ситуациями из реальной жизни. К.Е. Пак считает наиболее эффективным примером использования данного метода приведение конкретных ситуативных контекстов. Предложенный автором метод в определенной степени схож с методом построения прямых ассоциаций Вана Юэхань Юэхань. При этом ситуативные контексты позволяют преподавателю объяснить обучающимся особенности китайской культуры и особенности использования устойчивых выражений в общении с носителями языка. Ситуативный контекст позволяет понять прагматический компонент использования лексики, а парадигматический подход дает возможность продемонстрировать различные способы употребления лексики [13, с. 171–173]. Подобные методы помогают обучающимся понять глубину китайской культуры.

Кроме того, К.Е. Пак акцентирует внимание на современных методах обучения лексике китайского языка как иностранного. Первый метод – это метод визуального восприятия. На занятиях должны активизироваться все органы чувств в отношении восприятия изучаемых объектов. Например, при введении слова «стакан» на китайском языке – 杯子 (стакан, бокал, чашка) преподавателю достаточно показать картинку с этим предметом. А при введении слова «аромат» – 香味 можно задействовать обонятельные рецепторы обучающихся и принести на занятие парфюмерию или фрукт, обладающий ярко выраженным ароматом, или что-то другое. Второй метод – слуховое восприятие. Например, можно вводить слова «тихий» – 安静的 и «громкий» – 吵闹, включая аудиозаписи для занятия сначала тихо, а затем громко. Третий метод – тактильное восприятие. При изучении прилагательных «мягкий» – 软的 или гладкий – 光滑的 следует использовать мягкие и гладкие предметы, чтобы обучающиеся могли соотнести свои ощущения с изучаемыми лексемами. Автор считает, что преподаватель должен делать акцент не на когнитивном осознании изучаемых лексем, а на их чувственном восприятии обучающихся [13, с. 170].

Также повышающими эффективность изучения китайского языка как иностранного являются метод проектов и технология дебатов. Они позволяют повысить уровень владения фонетическими и грамматическими навыками, а также расширить лексический запас обучающегося. Кроме того, такие методы (дебаты, проекты) помогают сформировать позитивное отношение к самому языку и к стране изучаемого языка в целом, повысить уровень мотивации и результативность, развить коммуникативные навыки и приобрести опыт публичных выступлений [2, с. 38–41]. Умение дискурсивно корректно изъясняться по заданной теме не менее важно, чем наличие большого словарного запаса и знание грамматики. Поэтому активные и интерактивные методы дают высокие результаты в обучении иностранным языкам.

В нашей предыдущей работе об использовании современных методов и технологий в обучении китайскому языку были рассмотрены следующие: метод моделирования речевых ситуаций, круглый стол, проектная деятельность, метод кейсов, компьютерные технологии, интерактивные методы, трансформационные речевые упражнения, применение графических органайзеров в процессе обучения, использование компьютерного ввода иероглифов, электронные словари, задания со смыслообразующим ключом и некоторые другие [4]. При дальнейшем изучении вопроса нами отмечено, что эффективными являются также различные ассоциативные методики и кластерно-альтернативный метод, позволяющие расширять словарные запас и эффективно усваивать грамматику и лексику китайского языка.

Заключение.

В ходе изучения различных методов и технологий обучения китайскому языку как иностранному обоснована необходимость использования разнообразных современных методов преподавания. Для обеспечения безбарьерного общения с носителями языка обучающимся необходимо не только иметь большой словарный запас, но и осознавать особенности использования слов и выражений, понимать социокультурную специфику страны, имеющей большую историю и древние традиции, оказывающие влияние на грамматику и лексику.

Кроме того, необходимо постоянно поддерживать и повышать уровень мотивации обучающихся к продолжению изучения китайского языка. Это связано с особенностями и сложностями древней лексики и грамматики, что может приводить к потере интереса и снижению успеваемости. Преподаватели должны включать в курсы по обучению китайскому языку различные методы, такие как ассоциации, игры, брейнсторминг, визуализация и т.д., которые позволяют разнообразить процесс обучения и повышать мотивацию.

Анализ и обобщение практического опыта преподавания китайского языка как иностранного позволил сделать вывод, что для повышения эффективности обучения иностранцев необходимо использовать разнообразные современные методы и технологии, включающие применение инновационных технологий, в том числе сети Интернет, различных сервисов, приложений и программ; включать в обучение различные упражнения, в том числе обеспечивающие наглядность материала, такие как выделение смыслообразующего ключа, картинки-ассоциации, ассоциативные изложения и др.; обеспечивать практическую направленность обучения за счет использования активных методов, таких как дискуссии, дебаты, кейсы, проекты, моделирование и т.д.

Перечисленные в работе методы, технологии и отдельные упражнения могут использоваться преподавателями при разработке учебной программы по китайскому языку. Их применение позволит сократить время на запоминание, расширить словарный запас, повысить степень понимания значения и особенностей лексики, освоить иероглифику, усвоить культурные и исторические особенности Китая. Окончательный выбор упражнений, методов и технологий зависит от целей преподавателя и уровня подготовки обучающегося, но включение интерактивных и активных методов необходимо на любой ступени изучения китайского языка для повышения эффективности обучения.

Список литературы

1. Абашкина А.И., Французова Н.Н. Использование инновационных форм наглядности при обучении иностранному языку в средней школе // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира: Материалы IX Международной

студенческой научно-практической конференции, Комсомольск-на-Амуре, 09 апреля 2018 года. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2018. С. 10–13.

2. Аликберова А.Р. Роль современных образовательных технологий в процессе обучения китайскому языку и развитии коммуникативных компетенций // Китай: история и современность: материалы XI междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 18–20 октября 2017 г. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2018. С. 37–45.
3. Андреев А.Б. Кластерно-асоциативная методика преподавания китайской лексики // Молодой ученый. 2017. № 13 (147). С. 679–681. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/147/41307/ (дата обращения: 25.04.2025).
4. Аньжань И. Использование современных методов и технологий в обучении китайскому языку как иностранному // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2025. № 1 (26). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://vestnik.chgpu.edu.ru/?do=online (дата обращения: 20.04.2025).
5. Ван Юэхань Юэхань. Использование современных методов и технологий в обучении говорению на китайском языке // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–1. С. 100–103.
6. Волков К.В. Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 4–2. С. 96–99.
7. Гурулева Т.Л. Интерактивные методы в обучении китайскому языку // Военно-гуманитарный альманах. Серия «Лингвистика. Выпуск № 1. Том 1 / «Язык. Коммуникация. Перевод». Материалы X Междунар. науч. конф. по актуальным проблемам языка и коммуникации. Москва. Военный университет. 1.07.2016 г. / под общ. ред. Н.В. Иванова. М.: ИД «Международные отношения», 2016. С. 384–394.
8. Гурулева Т.Л., Цюй Кунь. Практический курс речевого общения на китайском языке. М.: Восточная книга, 2018. 448 с.
9. Зинина А.М. Актуальные проблемы преподавания китайского языка в России: лексический аспект [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://clck.ru/3PG3Xw (дата обращения: 23.04.2025).
10. Как быстро выучить китайский язык. Часть 3. Картинки-ассоциации. // Test-HSK. 2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://test-hsk.com/news/kak-bystro-vyuchit-kitayskiy-yazyk-chast-3-kartinki-assotsiatsii/?ysclid=m7x7sp4rr924024180 (дата обращения: 21.04.2025).
11. Королева А.С. Способы реализации интерактивных форм обучения в преподавании лексических аспектов китайского языка учащимся младших классов средних образовательных учреждений // Молодой учёный. 2020. № 2 (292). С. 390–393. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/292/66085 (дата обращения: 22.04.2025).
12. Лю Суин. Особенности изучения и преподавания китайского языка как иностранного // Вестник ТГПУ. 2023. № 5 (229). С. 146–154.
13. Пак К.Е. Методы обучения лексике китайского языка как иностранного // ORIENSS. 2021. № 1. С. 170–176.

14. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2010. 368 с.
15. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. 449 с.
16. Цао Чуньхуа. Проблемы обучения китайскому языку студентов в российских вузах // Московский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 102–113.
17. Easy steps to Chinese // Beijing: Beijing Language and Culture University Press, 2020. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.cchatty.com/courseware/hsk-1 (дата обращения: 25.04.2025).

Об авторе:

И Аньжань – ассистент кафедры теории и практики института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6), https://orcid.org/0000-0001-8990-4898, e-mail: anyaanran@mail.ru.

Modern effective methods and technologies for teaching Chinese as a foreign language

Anran Yi

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

The article provides an overview of practical experience in teaching Chinese as a foreign language. The relevance of the review is justified by the growing importance of China in the world arena and the increasing interest of foreigners in learning Chinese. The purpose of the study is to study the most effective methods and pedagogical technologies used in teaching Chinese as a foreign language. The article analyzes research papers and didactic materials of domestic and foreign methodologists. The methods and technologies of teaching that allow to increase the level of proficiency in Chinese are identified, and their effectiveness is analyzed. The novelty of the study lies in the analysis and generalization of the experience of Russian and foreign specialists in the field of teaching Chinese and the presentation of a more complete list of methods and technologies compared to existing studies. The results of the work can be used both for theoretical research and for practical development of didactic materials on the Chinese language. It is concluded that when studying Chinese, as well as any foreign language, the use of innovative methods and technologies allows achieving higher results in learning.

Keywords: *Chinese, teaching methods, learning technologies, innovative teaching technologies, knowledge paradigm of education.*

Принято в редакцию: 21.04.2025 г.
Подписано в печать: 24.07.2025 г.

УДК 373.5.025.7
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.133

Развитие критического мышления школьников при изучении квадратных уравнений на основе метода параметризации

И.В. Кузнецова[1], А.П. Сильченко[2], М.А. Суворова[1]

[1]ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль
[2]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье рассмотрены вопросы развития критического мышления у школьников при обучении математике. На примере темы «Квадратные уравнения» показана возможность превратить процесс обучения математики из шаблонного выполнения действий в плоскость исследовательской деятельности: школьники учатся прогнозировать результаты, оценивать устойчивость решений к изменениям параметров и формулировать выводы на основе множества сценариев. Цель исследования – описание приема развития критического мышления у обучающихся на основе метода параметризации. Обосновано, что практико-ориентированные задачи моделируют реальную действительность и демонстрируют связь математики с повседневной жизнью. Показано применение программы GeoGebra к исследованию уравнений с параметром.

Ключевые слова: *критическое мышление, метод параметризации, подготовка школьников, квадратные уравнения, GeoGebra.*

В условиях стремительно меняющегося мира современная образовательная система сталкивается с необходимостью подготовки учащихся, способных не только усваивать знания, но и применять их на практике, критически оценивать информацию и находить нестандартные решения. Особую актуальность приобретает формирование критического мышления – ключевой компетенции, позволяющей анализировать данные, выявлять закономерности и принимать взвешенные решения, что востребовано как в научной деятельности, так и в повседневной жизни. Математика, с её акцентом на анализ, сравнение и логические выводы, становится важнейшей дисциплиной для развития этих навыков, особенно в основной школе, где закладывается фундамент интеллектуальной самостоятельности.

Понятие критического мышления трактуется в научной литературе неоднозначно. В рамках исследования мы опираемся на определение Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, которые рассматривают его как «способность анализировать информацию с

© Кузнецова И.В.,
Сильченко А.П.,
Суворова М.А., 2025

позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [2, с. 65].

Особенно активно следует развивать критическое мышление в основной школе, в частности, на уроках математики.

Эффективное развитие критического мышления при изучении математики в школе требует реализации комплекса педагогических условий. Согласно исследованиям С.Ю. Галиевой и А.Б. Каметовой, к ним относятся:

1. Организационно-педагогические условия – создание среды для продуктивной познавательной деятельности, интеграция критического мышления во внеурочную работу, использование практико-ориентированных задач.

2. Психолого-педагогические условия – формирование субъектной позиции обучающихся через интерактивные форматы обучения, поддержка творческих идей, стимулирование саморазвития и самореализации в учебном процессе.

3. Социально-педагогические условия – построение диалоговых отношений между участниками образовательного процесса, ориентированных на взаимное развитие и коллаборацию [1].

Эти условия взаимосвязаны, например, интерактивные методы не только развивают аналитические навыки, но и укрепляют коммуникативную культуру, а включение реальных практико-ориентированных задач в учебный процесс демонстрирует связь математики с реальной действительностью.

Ключевое место в школьном курсе математики занимает тема «Квадратные уравнения».

Квадратные уравнения, изучение которых традиционно сводится к техническому освоению алгоритмов их решения, обладают значительным дидактическим потенциалом в развитии критического мышления у школьников. Они служат не только основой для изучения высшей математики, но и идеальной моделью для анализа взаимосвязей между коэффициентами и свойствами уравнений, прогнозирования результатов через интерпретацию дискриминанта, применения математических знаний в реальных контекстах (физика, экономика, биология и др.). Глубокое понимание квадратных уравнений, включая методы решения и интерпретацию результатов, создаёт базу для усвоения более сложных математических концепций, что прямо влияет на развитие критического мышления у школьников.

Для реализации цели развития критического мышления у школьников предлагается метод параметризации, который трансформирует стандартное изучение квадратных уравнений в проектную деятельность обучающихся [3].

Под параметризацией математического объекта или процесса Е.И. Смирнов, А.Д. Уваров и С.А. Тихомиров понимают «способ определения независимых параметров, их описание, связи и диапазон допустимых значений для выявления существенных связей и компонентов» [4, с. 21].

Таким образом, параметризация предполагает выделение независимых параметров, описание их взаимосвязей и диапазонов значений, что способствует выявлению структурных особенностей математического объекта. В контексте изучения темы «Квадратные уравнения» это означает введение параметра (например, коэффициента a в уравнении $ax^2+bx+c=0$) и анализ того, как его вариации влияют на корни, дискриминант и графическую интерпретацию. Такой подход переводит решение уравнений из шаблонного выполнения действий в плоскость исследовательской деятельности: обучающиеся учатся прогнозировать результаты, оценивать устойчивость решений к изменениям параметров и формулировать выводы на основе множества сценариев. Внедрение параметризации во внеклассные занятия по математике позволяет создать условия для развития критического мышления. Например, задания могут включать:

– исследование уравнений вида $ax^2+bx+c=0$ при различных значениях a и b, где ученики анализируют зависимость количества корней от параметров;

– построение графиков квадратичных функций с динамически изменяемыми коэффициентами с использованием цифровых инструментов (например, GeoGebra), что визуализирует связь между параметрами и свойствами параболы;

– решение задач с неочевидными условиями, например, нахождение значений параметра, при которых уравнение имеет корни, удовлетворяющие определённым критериям (положительность, кратность, принадлежность интервалу).

Так как задания с параметром могут вызвать некоторый страх у обучающихся, то на первых внеклассных занятиях по математике следует обучить школьников решать уравнения с параметрами, в которых на переменную накладываются какие-либо искусственные ограничения. Например, задача, где требуется найти, при каком значении параметра квадратное уравнение имеет один корень, два корня или не имеет корней. Такая задача не должна вызвать трудности, если учащийся понимает, от чего зависит количество решений квадратного уравнения, тогда ему остаётся только внимательно выполнить задание, найдя дискриминант и исследуя его. При этом наиболее целесообразно заинтересовать школьников к решению таких задач, а также предлагать им практико-ориентированные задачи. Приведем пример. Можно учащимся предложить такую задачу:

Задача. Найдите все значения параметра a, при которых уравнение $ax^2+3x+2=0$:

1) не имеет решений; 2) имеет одно решение; 3) имеет два решения.

Также можно данную задачу преобразовать в следующую практико-ориентированную задачу.

Практико-ориентированная задача.

Контекст:

Врачи используют математические модели для определения оптимальной дозы препарата, которая обеспечит нужный терапевтический эффект без вреда для пациента. Представим, что концентрация лекарства в крови через t часов после приёма описывается уравнением: $C(t) = at^2+2t+1$ (мг/л), где a – коэффициент, зависящий от скорости выведения препарата из организма (у каждого пациента он индивидуален).

Условие задачи:

Для эффективного лечения инфекции концентрация лекарства должна быть *не ниже 2 мг/л* в течение как минимум 1 часа.

1. При каком значении параметра a лекарство *вообще не подействует* (концентрация никогда не достигнет 2 мг/л)?

2. При каком a препарат будет эффективен *ровно 1 час*?

3. При каких значениях a лекарство обеспечит *длительный эффект* (концентрация превысит 2 мг/л более чем на 1 час)?

Решение:

Определим ограничения. Переменная t (время) не имеет смысла при значениях, меньших нуля (нуль – момент введения лекарства), и $C(t)$ не может быть отрицательной.

1. Лекарство не подействует, если уравнение $at^2+2t+1 = 2$ не имеет решений. Преобразуем его: $at^2+2t+1 = 0$.

Дискриминант: $D = b^2- 4ac = 2^2+ 4a = 4 + 4a$.

Условие отсутствия решений: $D < 0 \rightarrow 4 + 4a < 0 \rightarrow a < -1$.

При $a=-1$ концентрация достигнет 2 мг/л только в один момент времени.

2. Эффект от лекарства длится ровно 1 час, если уравнение имеет два корня ($D>0$) и $t_2 - t_1 = 1$.

$$\begin{cases} D > 0 \\ t_2 - t_1 = 1 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} 4 + 4a > 0 \\ \dfrac{-2 + \sqrt{4 + 4a}}{2a} - \dfrac{-2 - \sqrt{4 + 4a}}{2a} = 1 \end{cases} \Rightarrow$$

$$\begin{cases} a > -1 \\ \dfrac{\sqrt{1 + a} - 1 + 1 + \sqrt{1 + a}}{a} = 1 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} a > -1 \\ \dfrac{2\sqrt{1 + a}}{a} = 1 \end{cases}$$

$$a \neq 0$$

$$2\sqrt{1+a} = a \Rightarrow 4 + 4a = a^2$$
$$a_1 = -0.82842712475$$
$$a_2 = 4.82842712475$$

Положительный корень не имеет смысла в рамках данной модели, так как в этом случае получаем отрицательное значение времени t_1.
При $a \approx -0,828$ эффект от лекарства длится ровно 1 час.

3. *Длительный эффект* возможен, если уравнение имеет два корня ($D>0$) и $t_2 - t_1 > 1$.

4. При $-0,829<a<0$ эффект от лекарства длится более 1 часа, причем при приближении значения a к 0 временной промежуток стремится к бесконечности.

5. *Интерпретация результатов:*

– Если $a<-1$ (например, у пациента с быстрым метаболизмом), лекарство не успевает накопиться в нужной концентрации.

– При $a=-1$ концентрация препарата на мгновение достигнет необходимой концентрации.

– При $-1<a<0$ (например, у пациента с медленным метаболизмом) лекарство сохраняет эффективность дольше и поможет достичь необходимого эффекта.

Дополнительные вопросы для обсуждения с учащимися:

– *Почему коэффициент a связан с индивидуальными особенностями пациента?*

– *Как изменяется график C(t) при разных a? Проанализируйте это в GeoGebra.*

– *Что произойдёт, если a=0? Будет ли это безопасно для пациента?*

– *Что произойдёт, если a станет положительным?*

Итог обсуждения дополнительных вопросов со школьниками может быть следующим:

1. Коэффициент a в уравнении $C(t)=at^2+2t+1$ определяет скорость выведения лекарства из организма, которая зависит:

– от метаболизма: у пациентов с быстрым обменом веществ ($a<-1$) лекарство выводится быстрее, поэтому концентрация не успевает достичь терапевтического уровня;

– от состояния органов: при нарушении работы почек или печени ($a \to 0$) препарат выводится медленнее, что может привести к накоплению и риску передозировки;

– возраста и веса: дети или пожилые люди часто имеют иной метаболизм, что требует корректировки a.

Таким образом, *a* – это математическая абстракция, которая помогает учесть биологические различия между людьми.

– 2. Решим данную задачу в GeoGebra. На модели синий фон – область определения для модели. Изменяя значение параметра *a* при помощи ползунка, можно наблюдать и оценивать результаты решения задачи. Параметр *g* – время, когда концентрация превышает критическую (*y* = 2)

a= –0.829

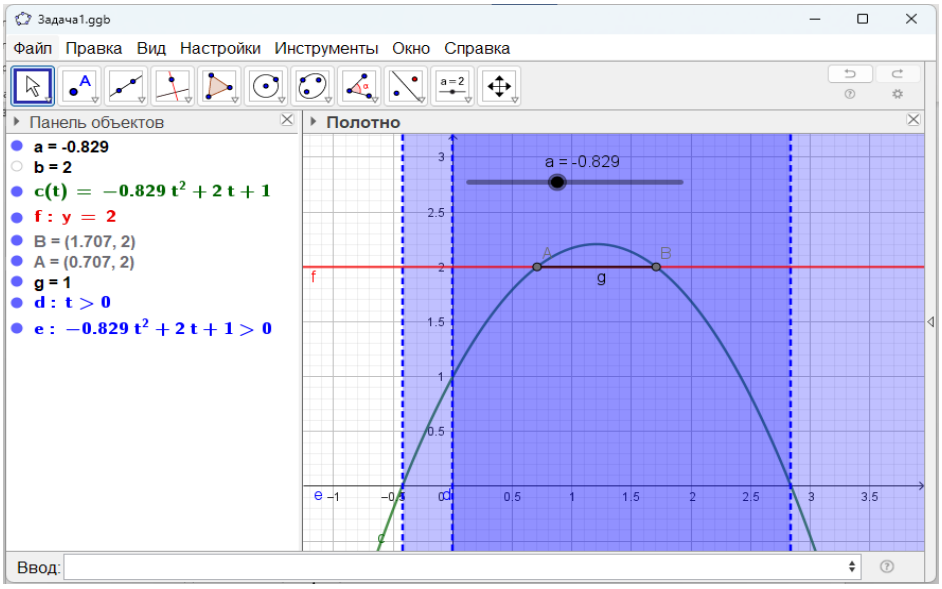


Рис. 1. Эффект от лекарства длится ровно 1 час

a→0

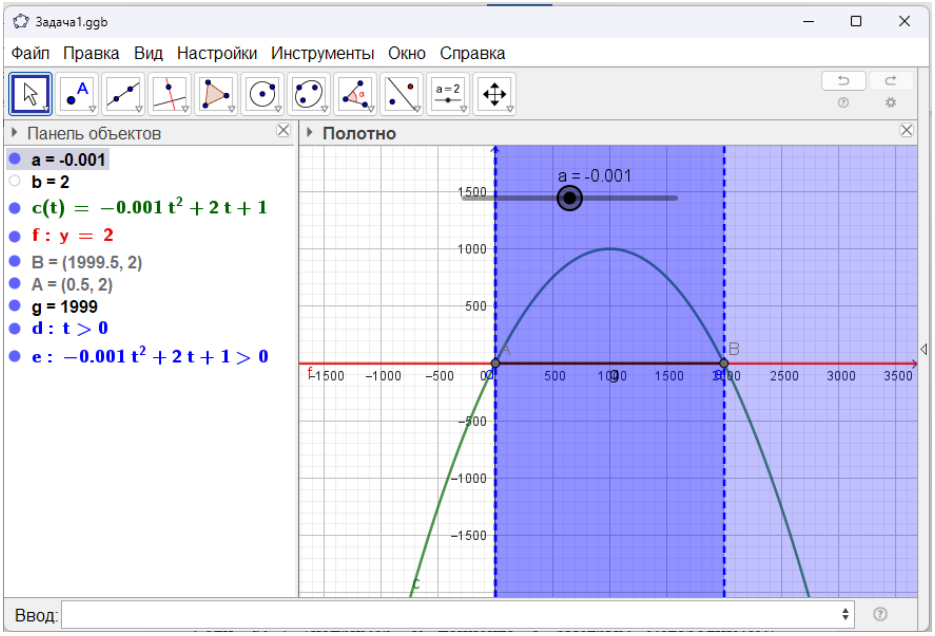


Рис. 2. Лекарство сохраняет эффективность длительное время

a=0

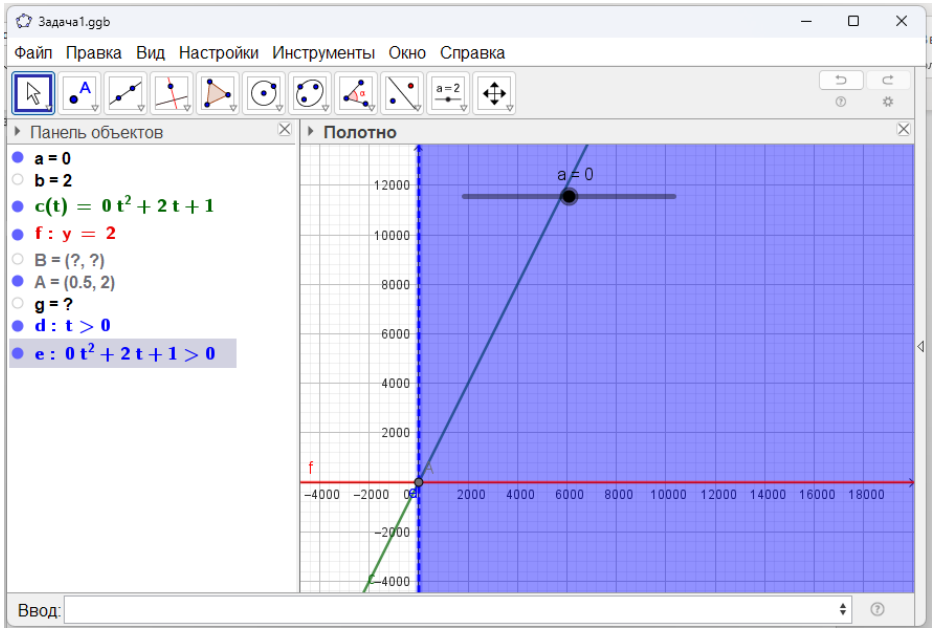


Рис. 3. Лекарство не выводится из организма

a>0

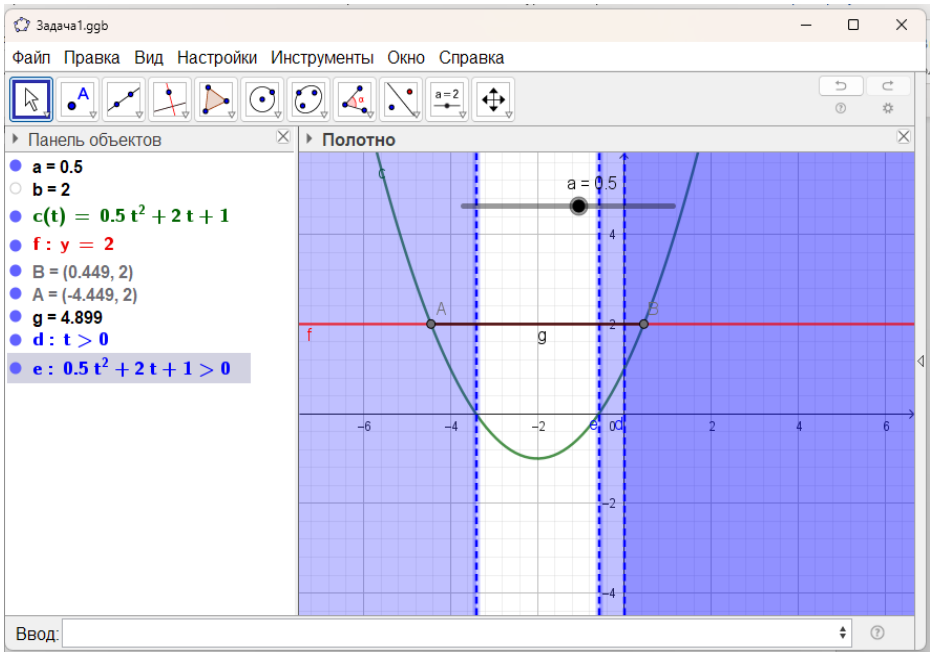


Рис. 4. Скорость накопления лекарства растет по квадратичному закону

3. Что произойдёт, если a=0? Будет ли это безопасно?

Если *a=0*, уравнение превращается в линейное: *C(t)=2t+1*

– Концентрация будет бесконечно расти со временем (C(t)→+∞ при t→+∞).

– Это крайне опасно: пациент получит передозировку, что может привести к анафилактическому шоку. Если a станет положительным, то ветви параболы будут направлены вверх, концентрация будет расти быстрее, чем при линейной зависимости.

Вывод: $a \geq 0$ физически невозможен в реальной жизни, так как ни одно лекарство не может накапливаться в организме бесконечно.

4. Критический анализ модели (для продвинутого обсуждения с учащимися старших классов).

– Ограничения модели: реальная концентрация лекарства обычно описывается экспоненциальными функциями, а не квадратными. Квадратичная модель здесь упрощена для учебных целей.

– Почему выбрана парабола? Чтобы показать, как параметр влияет на количество решений уравнения – это помогает визуализировать связь математики с практикой.

– Как улучшить модель? Добавить ограничение по времени (например, рассматривать только первые 6 часов после приёма).

Таким образом, представленная практико-ориентированная задача не только учит решать уравнения с параметрами, но и показывает, как математика моделирует реальные процессы. Однако важно обсуждать с учениками не только решение таких задач, но и рассматривать границы применимости таких моделей, что будет развивать их критическое мышление. Кроме того, условие задачи показывает, как математика помогает врачам персонализировать лечение и избегать ошибок в дозировке, что особенно актуально в эпоху индивидуальной медицины.

К основным методам решения уравнений с параметром относятся аналитический метод и функционально-графический метод. Функционально-графический метод решения задач с параметрами, как и метод выбора из графического представления множества решений, состоит в отображении множества точек на координатной плоскости. При решении задачи с параметрами функционально-графическим методом чтение ответа происходит с графика. При этом у выполняющего задание могут возникнуть сложности или возможно допущение ошибки. В таком случае необходимо прибегнуть к аналитическому методу решения задач с параметрами для того, чтобы избежать трудностей и проверить правильность считанных с графика данных.

Функционально-графический метод можно использовать, когда необходимо найти количество решений квадратного уравнения в зависимости от значения параметра или найти значения параметра, при которых нет решений уравнений, или оно единственно. Например, учащимся можно предложить выполнить следующее задание двумя способами: аналитическим и функционально-графическим. Для решения вторым способом использовать программу GeoGebra. Это позволит

визуализировать процесс решения, что в свою очередь, способствует более успешному усвоению учебного материала.

Задание. Найдите все значения параметра a, при каждом из которых уравнение $x^2 - (a-2)x + a - 3 = 0$ *имеет единственный корень.*

Для решения задания функционально-графическим методом строим динамический чертеж в GeoGebra. Для этого вводим в строке ввода функцию: $x^2 - (a-2)x + a - 3 = 0$. С помощью появившегося ползунка изменяем значение параметра и видим, как начинает смещаться парабола. В задании необходимо найти все значения параметра *a*, при каждом из которых данное уравнение имеет единственный корень, т.е. найти все значения параметра *a*, при которых парабола касается оси *Ox*, имеет одну точку пересечения с осью *Ox*.

Ответ: $a=4$.

Подобные задания стимулируют учащихся к выдвижению гипотез, проверке их валидности через анализ исключительных случаев (например, нулевой дискриминант) и рефлексии над полученными результатами. Это формирует не только предметные компетенции, но и метапредметные навыки: умение работать с неопределённостью, аргументировать свою позицию и корректировать стратегию решения в зависимости от контекста.

Таким образом, использование метода параметризации при решении квадратных уравнений с параметром на уроках математики позволяет подготовить учащихся к вызовам современности, где гибкость ума и способность к рефлексии становятся основой для успешной адаптации и непрерывного самообразования.

Список литературы

1. Галиева С.Ю., Каметова А.Б. Педагогические условия как фактор формирования критического мышления школьников в контексте изучения математики // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 4(38). С. 43–53.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. 176 с.
3. Введение в проектную деятельность. Синергетический подход: Учебное пособие / И.В. Кузнецова, С.В. Напалков, Е.И. Смирнов, С.А. Тихомиров. Саратов: Вузовское образование, 2020. 166 с.
4. Смирнов Е.И., Уваров А.Д., Тихомиров С.А. Проявление синергии исследования многоэтапных математико-информационных заданий на основе метода параметризации // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2024. № 1(33). С. 18–33. DOI 10.24888/2500-1957-2024-1-18-33.

Об авторах:

КУЗНЕЦОВА Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и алгебры ФГБОУ ВО «Ярославский

государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1), e-mail: gits70@mail.ru

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Silchenko.AP@tversu.ru

СУВОРОВА Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и алгебры ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1), e-mail: homesuv@gmail.com

Development of critical thinking of school students in the study of quadratic equations based on the parameterization method

I.V. Kuznetsova[1], A.P. Silchenko[2], M.A. Suvorova[1]

[1]Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl
[2]Tver State University, Tver

The article discusses the development of critical thinking in school students when teaching mathematics. Using the example of the topic «Quadratic equations», the possibility is shown to transform the learning process of mathematics from a template of performing actions into a research activity: students learn to predict results, assess the resilience of solutions to changes in parameters, and formulate conclusions based on a variety of scenarios. The purpose of the study is to describe a technique for developing critical thinking in school students based on the parameterization method. It is proved that practice-oriented tasks simulate reality and demonstrate the connection of mathematics with everyday life. The application of the GeoGebra program to the study of equations with a parameter is shown.

Keywords: *critical thinking, parameterization method, preparing school students, quadratic equations, GeoGebra.*

Принято в редакцию: 28.05.2025 г.
Подписано в печать: 12.08.2025 г.

УДК 811.161.1'243:004
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.143

Мобильные технологии в преподавании русского языка как иностранного

З.В. Пасевич

Университет МГУ-ППИ, Шэньчжэнь, КНР

В статье характеризуется роль мобильных технологий в языковом образовании. Выделены актуальные направления в современных исследованиях об использовании мобильных технологий в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного. Проведен анализ технических характеристик и дидактических функций образовательной платформы и мобильного приложения нового поколения Quizizz и возможности их интеграции в учебный процесс. Исследование проводилось путем апробации функционала Quizizz при обучении русскому языку как иностранному, а также обобщения педагогического опыта практического использования названной образовательной платформы.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, мобильные технологии, мобильное приложение, интерактивные учебные материалы, платформа Quizizz.*

В преподавание иностранных языков и, в частности, в преподавание русского языка как иностранного (РКИ) активно внедряются мобильные технологии. Мобильные технологии – это «комплекс технических и программных средств портативного устройства, позволяющий реализовывать образовательные цели» [2, с. 111]. Они играют важную роль в совершенствовании учебного процесса и управлении им. Значимость использования мобильных технологий в процессе обучения отмечена в «Рекомендациях ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения» (2015). Многие исследователи (К.В. Капранчикова, И.В. Нефедов, А.К. Попова, П.В. Сысоев, С.В. Титова) указывают на то, что мобильные технологии в образовательном процессе превосходят компьютерные технологии по ряду параметров: ключевым из которых является доступность независимо от времени, места и его технического оснащения. Более того, по словам Дж. Тракслера, мобильные устройства не только меняют формы подачи материала и доступа к нему, но и способствуют созданию новых форм познания и менталитета [7, с. 14]. А.П. Авраменко, анализируя зарубежный опыт внедрения мобильных технологий в языковое образование, отмечает, что «мобильные устройства служат для обеспечения нового витка эволюции традиционного образования» [1, с. 36]. В настоящее время не подлежит

© Пасевич З.В., 2025

сомнению то, что мобильные технологии могут эффективно применяться не только при дистанционном или смешанном обучении, но и при традиционном очном обучении. Современные исследования подтверждают также заинтересованность студентов в использовании мобильных технологий при изучении языка [4, с. 276].

Для активного внедрения мобильных технологий в учебный процесс необходим соответствующий уровень развития предметно-педагогической ИК-компетенции преподавателя, его умений «внедрять в традиционную форму задания новые форматы, созданные на основе мобильных технологий, использовать уже существующие учебные приложения для мобильных устройств, обеспечивать интерактивную поддержку учебного процесса, развивать мобильно-информационные навыки и умения обучающихся» [5, с.166].

В центре внимания современных исследователей (А.П. Авраменко, Л.В. Гришкова, А.В. Куклев, С.В. Титова, Н.С. Шубина) находится проблема классификации средств мобильного обучения. Особое внимание уделяется описанию и характеристике технических, психолого-педагогических, дидактических особенностей существующих мобильных приложений для изучения РКИ. Н.В. Загуменниковой предложена классификация мобильных приложений, используемых при обучении РКИ, с точки зрения их исходного назначения и относительно целей и задач обучения РКИ на учебные, аутентичные, инструментальные [2, с. 114]. Анализ научных работ по теме исследования показал, что наблюдается определенная асимметрия в изучении дидактического потенциала учебных, аутентичных и инструментальных мобильных приложений.

Наибольшее число работ посвящено исследованию учебных приложений по РКИ, так как количество приложений ежегодно растет и нуждается в методическом анализе. В работах Н.В. Беляевой, Е.А. Панченковой, А. В. Тряпельникова, А. Д. Сойниковой, Ю. И. Шитова, Б. И. Караджева, Е.Н. Малашенковой, Н.С. Шубиной и многих других описываются цель и структура наиболее популярных учебных мобильных приложений по РКИ («Русский как иностранный. Онлайн-тренажер», «Talk2Russia», «Learn Russian», «Learn Russian Grammar», «Russian Verbs Pro»), их достоинства и недостатки. Говоря об учебных приложениях по РКИ, следует отметить, что большинство из них ориентированы на самостоятельное изучение языка учащимися. Каждый курс есть целостная система с определенной целью, логикой подачи материала, лексическим минимумом и системой упражнений. Использование учебных приложений в аудиторной работе ограничено также и тем, что в ряде мобильных приложений каждый новый модуль курса открывается учащемуся только после прохождения предыдущего. Следовательно, преподаватель не может рандомно давать отдельные

блоки или задания курса в качестве дополнительных даже для самостоятельной работы учащихся при изучении определенной темы.

В более пристальном внимании нуждаются инструментальные мобильные приложения, использование которых возможно при обучении РКИ. Указанные приложения дают выход на новый уровень, на котором преподаватель может самостоятельно наполнять мобильные технологии предметным содержанием на основе реализуемой учебной программы и учебно-методического комплекса. В современном языковом образовании мобильные учебные материалы и приложения должны стать органической частью традиционного УМК по РКИ.

Инструментальные мобильные приложения, как и учебные, делятся на аспектные и комплексные. К аспектным мобильным приложениям можно отнести Quizlet, Anki, Memorise и их российский аналог Барабук, целью которых является формирование и закрепление лексических навыков. Особенности использования данных приложений в аспекте РКИ рассматриваются в работах Т.К.Н. Динь, Л.В. Гришковой, И.Н. Шираз. К комплексным мобильным приложениям можно отнести Kahoot, Joyteka и Quizizz, в которых можно создавать упражнения или уроки, направленные на формирование не только лексических, но и грамматических навыков, а также умений в разных видах речевой деятельности: чтении, аудировании, письме и говорении.

Целью данной статьи является описание и анализ методического потенциала Quizizz в преподавании РКИ.

Quizizz – одна из современных образовательных платформ инструментального типа, которая доступна на стационарных и портативных устройствах. Для преподавателей – это сайт www.quizizz.com, зарегистрировавшись на котором в роли учителя можно создавать интерактивные учебные материалы. Для учащихся – мобильное приложение Quizizz, с помощью которого можно выполнять упражнения.

Quizizz имеет широкие дидактические возможности. На сайте Quizizz в личном кабинете преподавателем могут быть созданы флэш-карты, тренировочные / контрольные упражнения в форме квизов и уроки в формате интерактивной презентации, включающей квизы. Квиз (от англ. quiz – предварительный экзамен, проверочный опрос) – это викторина, в ходе которой выполняются задания разных типов. Кроме того, в Quizizz встроена возможность использования Искусственного интеллекта.

Флэш-карты Quizizz продуктивно использовать для формирования лексических знаний. На платформе Quizizz можно создать наборы флэш-карт, которые будут представлять собой интерактивные поурочные словари или тематические словари, актуальные при работе с определенной грамматической темой. В флэш-карту можно включить

образец написания и произношения слова, семантизацию путем перевода слова соответствующим эквивалентом родного языка учащихся, и, если возможно, (как правило, при введении лексики с конкретным значением) с помощью демонстрации изображения. Флэш-карты также эффективно использовать для отработки грамматических явлений, требующих запоминания, например, при отработке употребления в / на с предложным падежом в значении места. За счет встроенного в Quizizz инструмента Искусственный интеллект карточки могут быть автоматически созданы путем добавления и преобразования словаря из файла Word или PDF. В этом случае преподавателю будет необходимо только дополнить флэш-карты аудиофайлом с произношением слова и изображением.

Набор флэш-карт может быть дан учащимся в качестве домашнего задания с помощью ссылки или QR-кода. Флэш-карты Quizizz могут быть представлены в двух форматах (как показано на рис. 1): для первичного ознакомления и для запоминания / повторения. В первом случае учащийся просматривает поочередно каждую карточку словаря с двух сторон (при этом можно выбрать порядок предоставления слова на русском языки и затем на родном языке или наоборот). Во втором случае при просмотре карточек учащийся должен сознательно разделить слова на две категории «Я учу» и «Я знаю», и в результате может больше внимания уделить отработке тех слов, которые пока плохо усвоены. Таким образом, наборы флэш-карт реализуют в интерактивной форме традиционный прием запоминания иноязычных слов в процессе многократного просмотра карточек [3, с. 95].

Рис. 1. Форматы предоставления флэш-карт Quizizz

В Quizizz могут быть созданы упражнения, направленные на развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции с помощью разных типов заданий: множественный выбор, заполнение пропусков, соответствие, перетаскивание, выбор из выпадающего списка, категоризация, установление правильной последовательности, маркировка, точка доступа, рисование, аудио/видео ответ, открытый ответ, облако слов. На основе типов заданий, встроенных в Quizizz, можно преобразовать в интерактивную форму любые традиционные

виды языковых упражнений (образование одних грамматических форм от других, заполнение пропусков в предложении, выбор правильной формы из нескольких предложенных, трансформация предложений, их расширение и сокращение) и условно-коммуникативных упражнений (имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные). При этом одно и то же упражнение может быть создано с помощью разных типов заданий. Так, например, традиционное упражнение на соотнесение слова и картинки может быть создано в форме задания на маркировку и задания на множественный выбор как представлено на рис. 2.

Рис. 2. Типы заданий Quizizz

Quizizz обеспечивает вариативность форм предъявления учебного материала и позволяет избежать монотонности в процессе формирования лексико-грамматических навыков и речевых умений, обеспечивает их гибкость.

При работе с упражнениями Quizizz у учащихся задействованы разные каналы восприятия: визуальный, аудиальный, кинестетический. В большинство заданий могут быть включены картинки, которые способствуют усвоению предметной лексики и формированию социокультурной компетенции, а также аудио- и видеофайлы, которые способствуют развитию аудитивных умений учащихся. Действия, движения при взаимодействии с мобильным устройством при выполнении заданий разных типов задействует кинестетический канал восприятия.

Значимым представляется также то, что в Quizizz (в отличие от Quizlet, Anki, Барабук) можно создавать упражнения, в основу которых положено не слово, а речевой образец: предложение, диалогическое единство или сверхфразовое единство, построенное на основе

определенной синтактико-морфологической структуры, в единстве всех его аспектов: фонетического, графического, лексического и грамматического. В приведенном на рисунке 3 примере задания мы видим, как благодаря включению в речевой образец учащиеся усваивают не только согласование притяжательных местоимений с существительными в роде, числе, падеже, но и сам речевой образец «Это (чей/ чья/ чье / чьи) что» в результате просмотра изучаемого грамматического явления, включенным в определенную конструкцию.

Рис. 3. Форма представления задания в Quizizz

Создав интерактивное упражнение, преподаватель, перед тем как сформировать ссылку на упражнение для учащихся, может выбрать ряд настроек: 1) варьировать время, отведенное на выполнение каждого задания, и сокращать время на выполнение задания по мере сформированности навыков (например, с 30 до 10 секунд); 2) установить цель мастерства – необходимую точность выполнения задания – в процентах; 3) разрешить или запретить давать отсрочено повторный ответ на вопрос; 4) ограничить или не ограничивать количество попыток выполнения упражнения. Настройки зависят от цели, на достижение которой направлено упражнение. Quizizz эффективно использовать при закреплении материала, проведении формативного оценивания, целью которого является не столько оценка, сколько диагностика пробелов учащихся в изучаемом учебном материале с целью своевременной коррекции, а также при проведении рубежного или итогового контроля.

Упражнения, созданные в Quizizz, могут использоваться во время традиционного урока по русскому языку как иностранному. Это одна из форм выполнения упражнений: на уроке учащиеся могут выполнять устные упражнения, письменные упражнения в тетради /рабочей тетради или онлайн упражнения на мобильном телефоне. Упражнения Quizizz

могут выполняться индивидуально, в парах, в подгруппах или фронтально. Для использования во время аудиторной работы в Quizizz встроено шесть режимов активности: «Классический режим», при котором каждый учащийся выполняет задания в своем темпе; «Инструктор в темпе» – режим, при котором преподаватель контролирует переход от одного задания к другому; «Пик мастерства» – геймифицированный режим, виртуально отображающий восхождение учащихся на пик горы Килиманджаро по мере выполнения заданий; «Командный режим», для работы в котором учащиеся должны разделиться на команды и соревноваться между собой за звание победителя; «Режим тестирования», который предусмотрен для контроля знаний, умений, навыков и требует обязательной регистрации участников в Quizizz; а также «Бумажный режим» для низкотехнологичных классов.

В Quizizz встроены элементы геймификации, которые воздействуют на эмоциональные центры учащихся: возможность выбора художественного оформления темы экрана при выполнении квизов, яркий цветовой дизайн шаблонов для заданий, мемы с различными словами поддержки или похвалы, которые появляются после ответа на вопрос; звуковые эффекты (при правильном или неправильном выполнении задания); наличие аватара Qbit, образ которого представляет учащегося в квизах, возможность использовать эмодзи во время выполнения заданий и выражать свои чувства и эмоции. Элементы геймификации, которые задействуют эмоциональные центры учащихся, способствуют более прочному усвоению материала. С.В. Титова и К.В. Чикризова указывают, что «восприятие и запоминание информации при подаче материала с элементами геймификации приравнивается к усвоению информации, примененной на практике или даже путем использования в реальной жизни, и дает от 75 до 90% эффективности усвоения учебного материала» [6, с. 138].

Использование упражнений, созданных в Quizizz, не только вносит разнообразие в формы работы на уроке, но и обеспечивает вовлеченность всех учащихся в работу. Активизации внимания учащихся, их концентрации на решении учебных задач способствует то, что при выполнении квиза существуют временные ограничения, то есть преподаватель, создавая задания устанавливает таймер для каждого из заданий квиза. Звуковое сопровождение во время выполнения заданий предупреждает учащихся о том, что время истекает ускорением музыкального темпа.

Основу геймификации в Quizizz составляет создание духа конструктивной соревновательности. При выполнении квизов все задания оцениваются в баллах на основе двух критериев правильности и скорости ответов. При выполнении квиза учащиеся видят рейтинговую

таблицу, в которой распределены все участвующие в квизе в соответствии с количеством баллов, набранных на текущий момент. Следующий классический элемент соревновательности – это доска почета. После завершения квиза на экране демонстрируется пьедестал победителей, занявших первое, второе и третье место по количеству баллов. Демонстрация пьедестала имеет соответствующее звуковое сопровождение – фанфары и зрительное – фейерверк. Баллы в Quizizz называются монетами Coins и могут быть использованы учащимися для изменения образа своего Qbit (его прически, одежды, аксессуаров). Кроме того, дополнительные баллы учащийся получает в случае ежедневного использования Quizizz в течение 1, 2, 3 и. т.д. дней.

Quizizz обеспечивает преподавателю возможность контролировать включенность учащихся в аудиторную работу. В личном кабинете преподавателя в режиме реального времени отражается информация о том, все ли учащиеся класса присоединились к упражнению и выполняют его. Более того, упражнения Quizizz оптимизируют контроль преподавателя за усвоением учебного материала. После выполнения упражнения учащимися у преподавателя в личном кабинете появляется отчет, который графически представляет результаты работы в нескольких срезах, как показано на рис. 4. С помощью отчета можно диагностировать, какие пробелы в усвоении учебного материала есть у группы в целом. Те задания, которые вызвали сложность у большого числа учащихся в отчете Quizizz выделяются красным цветом (на рисунке 4 – вопрос 5). Также с помощью отчета можно выделить отдельных учащихся, которые нуждаются в дополнительной работе по изучаемой теме: в отчете учащиеся расположены в форме рейтинговой таблицы в соответствии с количеством набранных баллов и процентом точности, а на диаграмме разными цветами выделены их правильные и неправильные ответы.

Рис. 4. Форма отчета о выполнении упражнения Quizizz

Для корректировки усвоения материала к сложным заданиям в Quizizz преподаватель может добавлять пояснения к ответам – правила-инструкции, которые помогут учащимся сознательно усваивать материал даже в процессе самостоятельной работы. Эти правила-инструкции появляются на экране мобильного устройства, после того как учащийся дал ответ на задание, и объясняют ему, почему данный им ответ был правильным / неправильным. Кроме того, в качестве пояснения к ответу в Quizizz могут быть добавлены изображение, аудио- или видеофайл или ссылка на сторонний ресурс.

Интерактивные учебные материалы позволяют организовать контролируемую самостоятельную работу учащихся. При необходимости выполненный на уроке комплекс упражнений может быть дан в качестве домашнего задания всем учащимся или индивидуально тем, кто получил низкий балл, с помощью ссылки или QR-кода. Для самостоятельной внеаудиторной работы учащихся в Quizizz встроены три режима: «Практика и обзор», «Мастерство и обучение» и «Оцениваемая активность».

Интерактивные учебные материалы дают мгновенную обратную связь не только преподавателю, но и учащемуся, который может после завершения упражнения просматривать свои ответы, анализировать задания с ошибками, видеть, на сколько процентов он усвоил учебный материал. Благодаря обратной связи у учащегося формируется чувство осознанного самоконтроля и осязаемости своего прогресса в обучении.

Описанные технические характеристики и дидактические функции Quizizz позволяют сделать вывод о том, что Quizizz представляет собой мобильный ресурс нового поколения. Его использование в практике преподавания РКИ даст возможность дополнить традиционные УМК новыми форматами интерактивных заданий, которые могут успешно использоваться в рамках аудиторной и самостоятельной домашней работы. Quizizz позволяет повысить эффективность усвоения учебного материала за счет опоры на различные каналы восприятия; разнообразить формы аудиторной и самостоятельной работы; обеспечить вариативность заданий при изучении определенной темы; активно вовлечь в работу всех учащихся; повысить мотивацию студентов к изучению РКИ; развивать самоконтроль учащихся в процессе изучения РКИ; контролировать и корректировать процесс изучения учащимися русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Авраменко А.П. Методика применения мобильных технологий в преподавании иностранных языков: этапы развития и современные тенденции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 6(149). С. 36-42.

2. Загуменникова Н. В. Мобильное обучение в преподавании русского языка как иностранного: классификация, обзор возможностей мобильных приложений // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. № 4. С. 109-120.
3. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2005. 196 с.
4. Романова Е.А., Волкова М.А., Ли Б. Особенности использования современных информационных технологий при изучении русского языка: анализ предпочтений студентов вузов России и Китая // Перспективы науки и образования. 2021. №1 (49). С. 276-288.
5. Титова С.В., Авраменко А.П. Компетенции преподавателя в среде мобильного обучения // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 162–167.
6. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. №1. С. 135-152.
7. Traxler J. Current State of Mobile Learning //Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. Canada: AU Press, Athabasca University, 2009. P. 9-24.

Об авторе:

ПАСЕВИЧ Заряна Васильевна – кандидат филологических наук, доцент Центра русского языка, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне (518000, Китайская Народная Республика, г. Шэньчжэнь, ул. Гоцзидасюеюань, 1); email: pasevichzara@mail.ru

Mobile technologies in teaching Russian as a foreign language

Z.V. Pasevich

Shenzhen MSU-BIT University, Shenzhen, People's Republic of China

The article describes the role of mobile technologies in language education. The current trends in modern research on the use of mobile technologies in teaching foreign languages and Russian as a foreign language are highlighted. The analysis of the technical characteristics and didactic functions of the educational platform and the mobile application of the new generation – Quizizz and the possibility of their integration into the educational process is carried out. The research was conducted by testing the Quizizz functionality in teaching Russian as a foreign language, as well as generalizing the pedagogical experience of practical use of the named educational platform.

Keywords: *Russian as a foreign language, mobile technologies, mobile application, interactive educational materials, Quizizz platform.*

Принято в редакцию: 13.02.2025 г.
Подписано в печать: 03.06.2025 г.

УДК 81'243:004
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.153

Использование нейронных сетей для адаптивного обучения иностранным языкам

О.А. Шатохина[1], М.Э. Рябова[2]

[1] ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (ПКУ), г. Москва
[2] ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва

В данной статье проводится комплексный анализ преимущества использования нейронных сетей по сравнению с традиционными методами обучения иностранным языкам, описываются архитектуры нейронных сетей, применимые для решения задач адаптивного обучения, и обсуждаются перспективы развития данной области. В работе были использованы методы теоретического исследования, анализ существующих научных публикаций и практических примеров применения нейронных сетей в образовании. Результаты исследования показывают, что нейронные сети, обладая высокой способностью к обработке данных и выявлению закономерностей, могут значительно повысить эффективность обучения, предлагая персонализированные подходы и ресурсы.

Ключевые слова: *адаптивное обучение, иностранный язык, нейронные сети, искусственный интеллект, машинное обучение, персонализированное обучение.*

Нейронные сети являются одним из ключевых инструментов в области искусственного интеллекта и машинного обучения, моделируя процессы, происходящие в биологических нейронах, с помощью математических алгоритмов. Концепция нейронных сетей была впервые предложена в 1943 году Уорреном МакКаллоком и Уолтером Питтсом, которые разработали математическую модель нейронов [7]**.** Основные характеристики нейронных сетей, такие как способность к обучению, адаптивность и возможность обработки сложных данных, делают их эффективным средством для анализа и прогнозирования. Эти особенности особенно важны в образовательных технологиях.

Современные технологии искусственного интеллекта, в частности, нейронные сети, оказывают значительное влияние на различные сферы деятельности, включая образование. В условиях глобализации и увеличения роли английского языка как международного средства общения, возникает необходимость в разработке эффективных методов его изучения. Традиционные методы обучения иностранным

© Шатохина О.А.,
Рябова М.Э., 2025

языкам часто предполагают единый подход ко всем студентам, независимо от их уровня подготовки, мотивации и индивидуальных особенностей. Однако каждый учащийся обладает уникальным набором способностей и потребностей, что делает стандартизированный подход неэффективным.

Адаптивное обучение решает эту проблему путем динамической настройки учебных материалов и методов подачи информации в зависимости от текущего уровня знаний обучающегося. Это становится возможным через использование алгоритмов машинного обучения, включая нейросети, которые анализируют данные о предыдущих успехах ученика и адаптируют учебный план соответствующим образом.

Применение нейронных сетей в образовательных технологиях открывает новые возможности для создания адаптивных систем обучения, способных учитывать потребности каждого ученика, тем самым повышая качество и скорость освоения материала.

Целью данной работы является изучение и анализ методов использования нейронных сетей в адаптивном обучении английскому языку. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: определить основные подходы к персонализации учебного процесса с использованием нейронных сетей, исследовать методы автоматической оценки знаний на основе этих технологий, а также провести обзор существующих систем и платформ, применяющих нейронные сети для обучения языкам.

В исследовании вопроса использования нейронных сетей для адаптивного обучения иностранным языкам участвуют многие ученые, специализирующиеся в областях педагогики, лингвистики, информационных технологий и искусственного интеллекта. Так, в своих трудах А.А. Русаков уделяет особое внимание применению нейросетей в процессе обучения иностранным языкам. Автор рассматривает различные аспекты этой технологии, начиная от ее возможностей в области анализа и синтеза речи до применения в образовательных программах. А.А. Русаков подчеркивает важность нейросетей как инструмента, способствующего индивидуализации учебного процесса и повышению эффективности освоения иностранного языка. Одним из ключевых направлений исследований является разработка адаптивных учебных материалов, которые подстраиваются под уровень знаний и потребности каждого учащегося. Кроме того, автор затрагивает вопрос этического использования нейросетей в образовании. Он подчеркивает необходимость обеспечения конфиденциальности данных учащихся и соблюдения принципов справедливости при оценке их достижений. Таким образом, труды А.А. Русакова вносят значительный вклад в развитие методов обучения иностранным языкам с использованием современных технологий, предлагая практические решения для

повышения качества образовательного процесса [5]. Кроме того, известный когнитивный психолог и лингвист С. Пинкер [8], чьи работы связаны с изучением механизмов усвоения языка и их применимости в технологиях, внес существенный вклад в разработку и внедрение нейронных сетей в сферу адаптивного обучения иностранным языкам. Российский педагог-исследователь М.Е. Плигина [3] активно занимается вопросами внедрения технологий в образование, включая адаптивное обучение. И это лишь некоторые из ученых, внесших вклад в разработку и внедрение нейронных сетей в сферу адаптивного обучения иностранным языкам. Их работы продолжают оказывать значительное влияние на современные образовательные практики и технологии.

Методология данного исследования включает анализ существующих научных публикаций и практических примеров применения нейронных сетей в образовании. Также используется сравнительный анализ различных платформ и систем, применяющих адаптивное обучение, с целью выявления их преимуществ и недостатков. Такой подход позволяет сформировать целостное представление о текущем состоянии и перспективах использования нейронных сетей в адаптивном обучении английскому языку.

Принципы работы нейронных сетей основаны на взаимодействии множества искусственных нейронов, организованных в слои. Каждый нейрон принимает входные данные, обрабатывает их с помощью весов и функций активации, а затем передает результат на следующий уровень. Процесс обучения нейронной сети заключается в настройке весов для минимизации ошибки, что достигается с помощью алгоритмов оптимизации, таких как градиентный спуск. Эта структура позволяет нейронным сетям выявлять сложные зависимости в данных, что делает их особенно полезными для задач, связанных с обработкой естественного языка и адаптивным обучением [4].

Существует несколько типов нейронных сетей, каждая из которых предназначена для решения определенных задач. Сверточные нейронные сети (CNN) особенно эффективны для анализа изображений, в то время как рекуррентные нейронные сети (RNN) применяются для обработки последовательностей данных, таких как текст или временные ряды. В 2019 году Google AI представил систему BERT, основанную на трансформерах, которая значительно улучшила качество обработки естественного языка. Эти различия в архитектурах открывают возможности для использования нейронных сетей в различных аспектах образовательных технологий, включая анализ текстов и персонализацию обучения [1].

Нейронные сети играют все более значительную роль в современных образовательных системах, преобразуя как методы преподавания, так и процесс обучения. Их влияние распространяется на

различные аспекты образования, от персонализации учебного процесса до автоматизации административных задач. Так, например, под персонализированным обучением понимается адаптивное обучение, что предполагает возможность нейронных сетей анализировать данные об успеваемости учащихся, выявляя их сильные и слабые стороны. На основе этого анализа система подстраивает сложность заданий, выбирает наиболее эффективные методики и предлагает индивидуальные учебные планы. Это позволяет учащимся учиться в своем собственном темпе и фокусироваться на областях, требующих дополнительной работы. Нейронные сети рекомендуют обучающимся подходящие учебные материалы, ресурсы и упражнения, учитывая их интересы и уровень подготовки, что повышает мотивацию и эффективность обучения. Нейронные сети способны анализировать ответы учащихся, оценивать их понимание материала и выявлять пробелы в знаниях, и это позволяет преподавателям более эффективно планировать дальнейшие занятия и корректировать учебный процесс.

В процессе реализации адаптивному обучению иностранным языкам осуществляется автоматическая проверка заданий, автоматическая генерация контента и автоматизация административных задач. Нейронные сети способны автоматически проверять объективные задания, такие как тесты и упражнения с множественным выбором, освобождая преподавателей от рутинной работы. Нейронные сети могут генерировать учебные материалы, такие как упражнения, тесты и даже короткие тексты для чтения, адаптированные к уровню учащихся. И, наконец, нейронные сети могут использоваться для оптимизации расписания, управления ресурсами и для других административных функций в образовательных учреждениях.

Кроме того, нейронные сети при адаптивном обучении иностранному языку способны осуществлять поддержку преподавателей, анализируя данные об обучении учащихся с системой обратной связи. Нейронные сети предоставляют преподавателям аналитические данные об успеваемости учащихся, помогая им выявлять проблемные области и принимать обоснованные решения по корректировке учебного процесса. Предлагают инструменты для разработки учебных планов. Нейронные сети могут помочь преподавателям в разработке эффективных учебных планов, учитывающих индивидуальные особенности учащихся и требования образовательной программы, при этом анализировать ответы учащихся и предоставлять преподавателям информацию о распространенных ошибках и затруднениях, что помогает им лучше понять потребности своих учеников.

Одними из преимуществ использования нейронных сетей при адаптивном обучении иностранному языку является доступность

образования, включая обучение учащихся с ограниченными возможностями, и способность нейронных сетей анализировать большие объемы данных. Нейронные сети играют ключевую роль в создании эффективных платформ для дистанционного обучения, обеспечивая персонализированный подход и автоматическую проверку заданий, адаптируя учебный процесс к потребностям учащихся с ограниченными возможностями, например, предоставляя альтернативные форматы материалов и инструментов для взаимодействия, а также возможности обрабатывать большие объемы данных об успеваемости учащихся, выявлять закономерности и тенденции, которые трудно заметить человеку. Это позволяет преподавателям лучше понимать потребности своих учеников и корректировать учебный процесс. Система может предоставлять учащимся мгновенную обратную связь, что позволяет им своевременно корректировать свои ошибки и улучшать понимание материала [2].

В настоящее время одними из главных факторов, способствующими овладению иностранным языком, «зарубежные психологи и методисты, кроме способностей к изучению иностранных языков, считают интеллектуальный фактор и фактор мотивации. Фактор мотивации вводится во все известные тесты по прогнозированию способностей к иностранному языку и рассматривается как один из главных в успешном овладении иностранным языком» [6, **с. 171**]. Роль прогностических тестов с использованием нейросетей при адаптивном обучении иностранному языку сложно переценить.

Прогностический тест представляет собой инструмент оценки, предназначенный для определения текущих знаний и навыков учащегося, а также для прогнозирования его будущего прогресса. В контексте адаптивного обучения такие тесты играют ключевую роль, поскольку позволяют корректировать учебные программы в режиме реального времени, основываясь на результатах тестирования. Прогностическое тестирование включает определение начального уровня владения языком; выявление областей, требующих дополнительного внимания; оценку эффективности текущей учебной стратегии; предсказание возможных трудностей и успехов.

Создание эффективных прогностических тестов требует тщательного анализа большого объема данных. Традиционно этот процесс выполнялся вручную экспертами в области образования и лингвистики, однако современные технологии позволяют автоматизировать многие аспекты этой работы.

Применение нейросетей в разработке прогностических тестов открывает новые возможности по обработке огромных массивов информации, собираемой в процессе обучения, включая результаты тестов, поведение учеников, частоту ошибок и многое другое. Это

позволяет выявить тонкие закономерности, которые могли бы остаться незамеченными человеком. Кроме того, с помощью нейросетей возможно создание уникальных тестов для каждого учащегося, учитывающих его индивидуальные особенности и уровень подготовки. Также нейросети могут прогнозировать будущие успехи учащихся на основании их прошлых результатов, помогая преподавателям заранее готовить дополнительные материалы или изменять стратегию обучения. Результаты прогностических тестов могут предоставляться учащимся немедленно, позволяя им оперативно корректировать свои усилия и сосредотачиваться на проблемных областях [2].

Таким образом, прогностические тесты, созданные с применением нейросетей, становятся неотъемлемой частью современных образовательных практик, особенно в области адаптивного обучения иностранным языкам. Эти инструменты помогают сделать процесс обучения более эффективным, персонализированным и мотивирующим для учащихся. Благодаря непрерывному развитию технологий и накоплению данных, потенциал нейросетей в образовании продолжает расти, открывая новые горизонты для педагогов и обучающихся по всему миру.

Примером успешного использования нейросетей при адаптивном обучении иностранным языкам является платформа Duolingo. Эта популярная система основана на принципах геймификации, предлагая пользователям персонализированные уроки, основанные на их уровне знаний и предпочтениях. Duolingo активно применяет нейросети для анализа поведения пользователей и адаптации учебного плана в соответствии с их прогрессом. Эта платформа была разработана с целью сделать изучение языков доступным и увлекательным для широкой аудитории. Рассмотрим подробнее, каким образом нейросети интегрируются в работу Duolingo и какие преимущества это приносит пользователям. Пользователи Duolingo зарабатывают очки опыта (XP), продвигаются по уровням и получают награды за выполнение заданий. Такой подход мотивирует учащихся продолжать обучение и достигать новых целей. Но помимо развлекательной составляющей, геймификация тесно связана с механизмами адаптации, основанными на работе нейросетей. Нейросети Duolingo непрерывно анализируют поведение пользователей, изучая их реакции на различные типы упражнений, скорость выполнения заданий и частоту ошибок. На основе этих данных система определяет, какие темы вызывают трудности у конкретного студента, и подстраивается под его потребности. Например, если учащийся часто ошибается в определенных грамматических конструкциях, ему будут предложены дополнительные упражнения для закрепления материала. Одним из важнейших аспектов применения нейросетей в Duolingo является динамическая адаптация учебного плана.

Вместо фиксированной последовательности уроков, программа постоянно пересматривает и обновляет контент, представляемый пользователю. Если студент демонстрирует высокий уровень владения определенными аспектами языка, эти темы могут быть пропущены или сведены к минимуму, чтобы сосредоточиться на тех областях, где есть пробелы в знаниях. Нейросети Duolingo также используют механизм обратной связи для улучшения качества обучения. Каждый раз, когда пользователь совершает ошибку, система запоминает эту информацию и учитывает её при формировании последующих уроков. Таким образом, студенты получают возможность повторно проработать трудные моменты до тех пор, пока не достигнут уверенного понимания материала. Благодаря использованию нейросетей, Duolingo удалось создать масштабируемую систему, доступную миллионам людей по всему миру. Платформа поддерживает множество языков и культур, обеспечивая равные возможности для всех желающих изучать иностранные языки, что стало возможным благодаря автоматизации многих процессов, связанных с разработкой и поддержанием учебных курсов. Необходимо отметить, что с развитием технологий нейросетевые модели продолжают совершенствоваться, что открывает новые перспективы для платформ вроде Duolingo. В будущем можно ожидать еще большего уровня персонализации, интеграции с голосовыми ассистентами и виртуальной реальностью, а также улучшение механизмов анализа эмоционального состояния учащихся для повышения их вовлеченности и мотивации. Таким образом, Duolingo служит ярким примером того, как современные технологии могут кардинально изменить подход к изучению иностранных языков, делая этот процесс увлекательным, эффективным и доступным каждому [1].

Еще одним примером использования нейросетей при адаптивном обучении иностранным языкам является система Rosetta Stone. Система Rosetta Stone представляет собой яркий пример комплексного подхода к обучению иностранным языкам с использованием технологий. Она основана на принципах погружения (immersion), когда учащийся сразу оказывается в среде изучаемого языка, что способствует активному усвоению лексики и грамматики через контекст. Основные особенности системы заключаются в том, что интерактивные уроки сочетают изображения, звуковые записи и текст, чтобы создать многослойное восприятие материала. Это помогает лучше запоминать новую лексику и выражения благодаря ассоциативности. Кроме того, с помощью алгоритмов машинного обучения система предсказывает возможные ошибки обучаемого и заранее корректирует программу обучения, предлагая дополнительные упражнения именно там, где это нужно. Учащимся предлагаются разнообразные типы заданий – от сопоставления картинок со словами до аудирования и составления

предложений. Эти упражнения направлены на развитие всех аспектов владения языком: чтение, письмо, говорение и понимание на слух. Система собирает данные о том, какие темы учащийся освоил хорошо, а какие требуют дополнительного внимания. На основе этой информации формируется персонализированный план занятий. Важной частью данной программы является работа над произношением. Ученик может записывать свою речь, а система сравнивает её с эталонной речью носителей языка, указывая на ошибки и помогая улучшить артикуляцию. В некоторых версиях Rosetta Stone предусмотрена возможность общения с другими учащимися через встроенные чаты и форумы, что создает дополнительную мотивацию и позволяет практиковать разговорную речь. Пользователь может выбирать темп изучения, уделять больше времени слабым местам и возвращаться к пройденным урокам для закрепления знаний. Таким образом, Rosetta Stone демонстрирует, как современные технологии могут сделать процесс обучения языку увлекательным и эффективным, обеспечивая индивидуальный подход к каждому учащемуся [5].

Итак, будущее нейронных сетей в обучении языкам обещает революционные изменения, значительно улучшая эффективность и доступность языкового образования [2]. Развитие технологий уже сейчас открывает новые горизонты, а перспективы на ближайшие годы еще более впечатляющие.

Нейронные сети будут всё точнее анализировать индивидуальные особенности учащихся: темп обучения, сильные и слабые стороны, стиль обучения (визуал, аудиал, кинестетик), предпочтения в материалах и методах. Это приведёт к созданию адаптивных систем, которые динамически подстраиваются под каждого ученика, предлагая идеально подходящие упражнения и материалы.

Нейронные сети, безусловно, улучшат распознавание речи и синтез речи на иностранном языке. Технологии распознавания речи станут более точными и устойчивыми к шуму и акцентам, что позволит создавать системы, корректирующие произношение в реальном времени. Синтез речи позволит создавать более естественные и выразительные голоса для виртуальных преподавателей и языковых помощников.

Использование интерактивных виртуальных сред VR/AR технологий в сочетании с нейронными сетями позволит создавать иммерсивные языковые условия, где учащиеся смогут практиковать язык в реалистичных ситуациях, взаимодействуя с виртуальными собеседниками. Эти технологии позволяют создавать уникальные образовательные среды, которые имитируют реальные жизненные ситуации, предоставляя обучаемым возможность активно практиковаться в использовании иностранного языка. Итак, VR-технологии позволяют пользователям погрузиться в виртуальную среду,

где они ощущают себя участниками реальных событий. Например, обучаемый может оказаться на улице Парижа, в ресторане или на рынке, общаясь с виртуальными персонажами. Это создает эффект присутствия, который значительно усиливает вовлеченность и мотивацию. AR- и VR-приложения способны моделировать различные повседневные и профессиональные ситуации, такие как посещение магазина, заказ еды в кафе, участие в деловой встрече или даже экскурсию по историческим достопримечательностям. Такие симуляции помогают развивать коммуникативные навыки в контексте реальной жизни. Благодаря интеграции нейронных сетей приложения могут анализировать уровень владения языком учащегося и адаптировать содержание уроков под его потребности. Например, если учащийся делает много ошибок в грамматике, программа предложит больше упражнений на исправление этих ошибок. Современные VR-системы оснащены голосовыми интерфейсами, которые распознают речь студентов и предоставляют обратную связь по правильности произношения, интонации и акцента. Нейронные сети могут оценивать качество речи и предлагать рекомендации по улучшению. Учащиеся получают мгновенную оценку своих действий и результатов выполнения заданий. Это помогает быстрее устранять ошибки и улучшать навыки. VR/AR-технологии поддерживают мультимодальный подход к обучению, объединяя визуальные, аудиальные и тактильные стимулы, что особенно полезно для людей с разными стилями обучения (визуалы, аудиалы, кинестетики). Виртуальная реальность данной системы предоставляет возможность экспериментировать с языком без страха совершить ошибку перед живыми людьми. Это снижает уровень стресса и повышает уверенность обучаемых. Некоторые платформы предлагают многопользовательские режимы, где учащиеся могут взаимодействовать друг с другом в виртуальном пространстве, создавая группы для совместных проектов или игр. Необходимо также отметить, сто использование VR/AR-технологий расширяет географические границы обучения. Обучаемые из разных уголков мира могут вместе учиться и общаться, находясь в одной виртуальной среде. Программы направлены на включение культурных аспектов изучаемых стран, что помогает лучше понимать менталитет, обычаи и нормы поведения носителей языка [5].

Одним из примеров описываемого выше подхода может служить приложение ImmerseMe, которое использует VR для погружения пользователей в различные сцены повседневной жизни. Другое популярное решение – Babbel VR – предлагает изучение языков через интерактивные истории и диалоги. Данные инновационные методы обучения демонстрируют огромный потенциал для повышения эффективности и интереса к изучению иностранных языков [5].

Таким образом, нейронные сети смогут предоставлять более подробную и персонализированную обратную связь, не только указывая на ошибки, но и объясняя их причины и предлагая конкретные советы по улучшению. Это особенно важно для развития коммуникативных навыков.

Нейронные сети будут генерировать разнообразные учебные материалы, включая тексты, аудиозаписи, видеоролики, упражнения и тесты, адаптированные к уровню и потребностям учащихся, обеспечивая многоязычное обучение. Нейронные сети смогут эффективно обрабатывать информацию на разных языках, что позволит создавать системы, поддерживающие обучение нескольким языкам одновременно, а также перевод с одного языка на другой в режиме реального времени.

Нейронные сети будут интегрироваться с другими технологиями, такими как системы распознавания эмоций, анализа внимания и биометрических данных, для создания более точных и эффективных систем обучения [4], увеличивая эффективность обучения, повышая мотивацию при постепенном увеличении доступности образования.

Более персонализированный и интерактивный подход к обучению повысит эффективность усвоения языка, сокращая время, необходимое для достижения желаемого уровня. В свою очередь, интерактивные и увлекательные системы обучения, основанные на нейронных сетях, будут способствовать повышению мотивации обучающихся, делая процесс обучения более увлекательным и вовлекающим, а более доступные и персонализированные системы обучения сделают языковое образование доступным для большего числа людей, независимо от их местоположения, финансовых возможностей и других факторов. Несомненно, при таких условиях обучения роль преподавателя изменится. Вместо объяснения грамматики и проверки заданий, преподаватели будут фокусироваться на индивидуальной работе с учениками, на развитии коммуникативных навыков и на создании благоприятной обучающей среды.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было установлено, что использование нейронных сетей в адаптивном обучении английскому языку открывает значительные возможности для повышения эффективности образовательного процесса. Нейронные сети позволяют автоматизировать персонализацию обучения, адаптируя учебный материал под индивидуальные особенности студентов, что способствует более глубокому усвоению знаний. Также было выявлено, что автоматизация оценки знаний и предоставление обратной связи с использованием нейронных сетей значительно ускоряют процесс обучения, делая его более интерактивным и результативным. Анализ существующих платформ показал, что интеграция нейронных сетей в образовательные технологии уже приносит ощутимые результаты,

однако остаются нерешенные вопросы, связанные с их широкомасштабным внедрением.

Перспективы дальнейших исследований в области использования нейронных сетей для адаптивного обучения английскому языку включают разработку более совершенных алгоритмов персонализации, которые будут учитывать не только текущий уровень знаний студентов, но и их когнитивные особенности и предпочтения, выявляемые при помощи прогностических тестов. Также важным направлением является изучение этических аспектов применения таких технологий, включая защиту данных обучаемых и обеспечение равного доступа. Кроме того, перспективным является развитие методов интеграции нейронных сетей в традиционные образовательные процессы, что позволит создать гибридные модели обучения, сочетающие преимущества технологий и личного взаимодействия с преподавателем.

Список литературы

1. Ветрова А.Д., Карипиди А.Г. Применение нейронных сетей для повышения эффективности обучения // Лингвистика и профессиональная коммуникация: Сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием. Ярославль: Издательство ЯГТУ, 2023. С. 31–36.
2. Гладкая О.С. Использование электронного ресурса Worldwall для повышения мотивации к изучению английского языка // Инновационные технологии современной научной деятельности: стратегия, задачи, внедрение: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уфа: Аэтерна, 2024. С. 106–107.
3. Лопанова Е.В. Трансформация образования как социокультурный потенциал развития общества: сборник статей в 2 частях. Ч. 2 / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е. В. Лопановой. Омск: Изд-во ОмГА, 2024. 236 с.
4. Мухаметзянов И.Ш. Цифровое неравенство, цифровые компетенции учителя и цифровая трансформация образования // Педагогическая информатика. 2021. № 3. С. 3–12.
5. Русаков А.А., Кузовлева Н.В., Пачина Н.Н. SMART-технологии в образовании (по материалам Национальной научно-практической конференции с международным участием «SMART-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 2020» // Педагогическая информатика. 2020. № 3. С. 177–183.
6. Шатохина О.А. Прогностические тесты как фактор успешности при изучении иностранных языков // Актуальные научные исследования. Материалы национальной конференции. 2018. С. 169–173.
7. McCulloch W.S., Pitts W. A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity // Reprinted from the Bulletin of Mathematical Biophysics, Vol. 5, 1943. pp. 115-133.
8. Pinker S. The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York: William Morrow and Company. 1994. 483 p.

Об авторах:

ШАТОХИНА Ольга Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (Первый казачий университет) (109004, г. Москва, ул. Земляной Вал, 73), e-mail: yaginskaya26@bk.ru

РЯБОВА Марина Эдуардовна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры германистики и лингводидактики, ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет» (105064 г. Москва, Малый Казенный пер., д. 5 Б), e-mail: ryabovame@mail.ru

Use of neural networks for adaptive foreign language learning

O.A. Shatokhina[1], M.E. Ryabova[2]

[1]K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (The First Cossack University), Moscow
[2] Moscow City Pedagogical University, Moscow

This article provides a comprehensive analysis of the advantages of using neural networks in comparison with traditional methods of teaching foreign languages, describes neural network architectures applicable to solving adaptive learning problems, and discusses the prospects for the development of this field. The work utilized theoretical research methods, an analysis of existing scientific publications, and practical examples of applying neural networks in education. The results indicate that neural networks, with their high capacity for data processing and pattern recognition, can significantly enhance learning effectiveness by offering personalized approaches and resources.
Keywords: *adaptive learning, foreign language, neural networks, artificial intelligence, machine learning, personalized learning.*

Принято в редакцию: 10.03.2025 г.
Подписано в печать: 30.06.2025 г.

Методология и технология профессионального образования

УДК 371.015.325
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.165

Эмпатия как важная личностная характеристика педагога в информационную эпоху

Е.В. Астапенко, Т.С. Гусева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Исследована взаимосвязь эмпатии и эмоционального интеллекта, особенности педагогической эмпатии, а также прогнозы развития эмпатии педагога в условиях новой информационной эпохи. Системный подход к анализу проблемы эмпатии с учетом различных взаимосвязей и компонентов позволяет выявить новые аспекты и предложить новые решения проблемы эмпатии педагога в цифровом образовательном пространстве.

Ключевые слова: *эмпатия, педагогическая эмпатия, эмоциональный интеллект, эмпатийная культура, цифровая трансформация.*

Введение

Цифровая трансформация оказала заметное влияние на все сферы жизни, включая образование. Мы наблюдаем активное внедрение новых технологий, позволяющих вузам и школам работать в смешанном формате, что имеет свои преимущества. Во-первых, доступ к образовательным ресурсам через Интернет позволяет учиться людям, проживающим в отдаленных районах нашей страны, из-за границы, а также лицам с ограниченными возможностями здоровья. Во-вторых, дистанционный формат обучения экономит время и деньги. В-третьих, современные цифровые технологии обеспечивают хорошую обратную связь. Общение с педагогами может быть организовано как онлайн, так и посредством электронной почты. Вместе с тем возникает вопрос: насколько эффективно такое образование?

При традиционном формате образование представляет собой живое общение педагогов и обучающихся, в аудитории царит атмосфера обмена энергией, мгновенная обратная связь. Способность преподавателя почувствовать аудиторию, ее настроение помогает сфокусироваться на учебных задачах, вовлечь студентов в работу, выбрать правильные слова, чтобы ободрить, поддержать и мотивировать учиться. Именно эмпатия преподавателя является той личностной характеристикой, которая существенным образом влияет на эффективность обучения и максимально проявляется в очном формате обучения. В дистанционном режиме обучения преподавателям сложнее

© Астапенко Е.В.,
Гусева Т.С., 2025

поддерживать студентов, но при этом хорошо развитая эмпатия помогает преодолевать эти барьеры. Почему эмпатия является важнейшей личностной характеристикой педагога и необходимым качеством личности для успешной профессиональной коммуникации в условиях цифровой трансформации общества? Профессиональная успешность человека во многом определяется его уровнем владения навыками профессиональной коммуникации. Эмпатия определяет, насколько коммуникация будет успешной, то есть результативной. Именно эмпатия позволяет посмотреть на окружающий мир с позиции другого человека, учитывая особенности его взглядов, оценочных суждений, что принципиально важно для понимания мотивов поведения и целей окружающих людей.

Проблема эмпатии давно находится в фокусе внимания отечественных ученых, поскольку является ключевой личностной (по мнению некоторых исследователей – профессиональной или профессионально важной) характеристикой педагогов и влияет на эффективность преподавания и взаимодействия со студентами. Цель статьи – аргументировать тезис о том, что эмпатия в период цифровой трансформации становится важнейшей личностной характеристикой педагога.

Методы

Основные методы исследования – анализ научной литературы по проблеме, а также теоретический анализ, систематизация и обобщение полученной информации. Системный подход к анализу проблемы эмпатии с учетом различных взаимосвязей и компонентов позволяет выявить новые аспекты и предложить новые решения проблемы эмпатии педагога в цифровом образовательном пространстве. Концептуальный анализ понятия «эмпатия» и «педагогическая эмпатия» позволяет уточнить ключевые аспекты исследуемой проблемы и привести к более точному пониманию темы исследования.

Результаты

В научной литературе существует несколько основных подходов к изучению эмпатии – важной характеристики личности. Когнитивный подход исследует способность понимать мысли и чувства других людей; например, тестирование умений «встать на место другого» через ролевые игры. Эмоциональный (аффективный) подход изучает сопереживание и эмоциональный отклик на переживания другого; примером могут быть наблюдения за реакциями на истории или фильмы с сильной эмоциональной нагрузкой. Социально-поведенческий подход рассматривает проявление эмпатии через действия и коммуникацию, например, анализируется, как участники поддерживают друг друга или помогают в групповых заданиях.

В российском научном контексте эмпатия как педагогический феномен связана с личностными и профессиональными характеристиками преподавателя, среди которых «терпимость к выражению эмоций со стороны другого человека; способность глубоко вникнуть в субъективный внутренний мир своего подопечного, не раскрывая при этом свой собственный мир; готовность адаптировать свое восприятие к восприятию другого человека» [13, с. 10].

Педагогическая эмпатия отличается тем, что она, являясь профессионально значимой личностной характеристикой педагога, проявляется «в понимании внутреннего мира и эмоциональном приобщении к жизни обучающегося» [18, с. 9]. Кроме того, педагогическая эмпатия как профессионально значимое качество преподавателя непосредственным образом способствует повышению успеваемости студентов и их учебной мотивации.

Эмпатийная компетентность педагога позволяет эффективно работать в команде для решения профессиональных задач на основе равноправного сотрудничества с обучающимися. Такой подход позволяет сформировать положительное отношение к окружающей действительности, объективное оценивание своих возможностей и возможностей других.

Многокультурный состав обучающихся, взаимодействие представителей разных этносов, религий, конфессий и национальностей требует от педагогов толерантности, знаний традиций, обычаев и поведения людей в обществе, их ценностей. Следовательно, развитая эмпатия педагога помогает наладить эффективное взаимодействие, социализацию студентов и преподавателей в нашем многокультурном обществе.

Сегодня востребован педагог, способный через педагогическое взаимодействие с обучающимися создавать условия личностного роста и развития, а это определяется уровнем развития эмпатии у педагога. В этой связи остро встает вопрос о необходимости формирования и развития эмпатии будущих педагогов во время профессиональной подготовки в вузах. Возникает проблема недостаточности средств формирования эмпатии как профессионально значимого личностного качества педагога. Поэтому необходимо разработать и внедрить эффективные технологии развития эмпатии, эмпатийной культуры будущего педагога в практике обучения в вузе. Цифровизация образования требует от преподавателей вуза новых компетенций, а развитая эмпатия педагога помогает создать благоприятные условия для студентов для перехода на новые образовательные технологии.

Обсуждение

Обратимся к различным трактовкам понятия «эмпатия» и выявим ее основные составляющие. Прежде всего необходимо подчеркнуть

междисциплинарный характер понятия «эмпатия». Эмпатия всегда находилась и остается в центре внимания философов (Д. Хьюм, И. Кант, М. Хайдеггер, Э. Гуссерль, М. Бубер, П. Рикёр, А. Смит и др.), психоаналитиков (З. Фрейд, Э. Фромм), психологов и педагогов (Л. Выготский, К. Роджерс, А. Адлер, М. Бубер, Д. Дьюи и др.), поскольку способность сопереживать другим влияет на личностное развитие человека, его социализацию и моральные качества.

Сам термин «эмпатия» означает способность почувствовать и понять эмоции другого человека. Одним из первых, кто дал глубокое определение термину, понятию «эмпатия» в зарубежной научной литературе стал профессор психологии Дж. Иган, который отмечал важность когнитивного начала, а также взаимной связи в сопереживании. Как полагал исследователь, эмпатия – это способность входить во внутренний мир другого человека, пытаться понять его, а также передать это понимание [6].

Развитие эмпатии – ключевой фактор успешной социализации личности, поэтому важно создавать благоприятные условия формирования эмпатии на разных возрастных этапах становления личности. Эмпатия – умение идентифицировать себя с кем-то другим, а значит, правильно представлять себе внутреннее состояние другого человека, что способствует пониманию между собеседниками, эффективному общению в целом.

Развитие эмпатии происходит поэтапно. В дошкольном возрасте ключевое влияние на формирование и развитие эмпатии ребенка оказывает семья, где закладываются ценностные ориентиры ребенка, формируется его нравственность и гуманность взглядов. Наличие домашнего животного в семье положительно сказывается на формировании эмпатии ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку животное – объект постоянной заботы. Воспитатели, педагоги дополнительного образования, а также друзья ребенка влияют на развитие эмпатии. Новый уровень общения младших школьников характеризуется активным формированием рефлексии. Постепенно развивающаяся в младшем школьном возрасте способность к эмпатии обеспечивает успешность социализации в будущем. Этот возраст – важнейший в вопросе формирования эмпатии. В старшем школьном возрасте возможна корректировка уровня эмпатии. Личность учителя, ряд школьных дисциплин (гуманитарные науки) играют неоценимую роль в формировании и развитии нравственности, гуманности личности, а также ее эмпатийности.

Подростковый период считается одним из самых сложных этапов формирования личности, когда активно развивается «Я-концепция». Это период переосмысления и переоценки, на данном этапе у подростков часто наблюдается снижение проявления эмпатии. Подросток на время

отдаляется от социума для того, чтобы разобраться и понять себя, определить свое место в мире и обществе. К концу этого периода эмпатия становится не эгоцентрической, а гуманистической, для которой характерно проявление чуткости и сочувствия по отношению к другим, что связано с развитием когнитивной сферы. Высокий уровень развития эмпатии у старшеклассников – отличительная черта нравственного поведения, она определяет нормы допустимого, характер взаимодействия личности и общества. Важную роль в формировании эмпатии играет волонтерское движение, популярность которого растет с каждым днем. Именно волонтерство (социальное, медицинское, экологическое, культурное, спортивное) способствует формированию высокого уровня развития эмпатии личности, умению не просто сопереживать и сочувствовать, а содействовать, помогать кому-то на безвозмездной основе, посвящать свое время другим, испытывая радость от самой возможности помочь кому-то и находиться в кругу единомышленников. Обладание навыками эффективной коммуникации, а, значит, и эмпатией, имеет решающее значение для достижения успеха во многих профессиях, но, в большей степени тех, которые связаны с непосредственным общением с людьми.

Е.В. Мельник отмечает, что «развитие эмпатии – не только процесс развития эмоций и их когнитивизация, но и процесс формирования нравственных мотивов в пользу другого человека» [13, с. 10]. Отечественные и зарубежные исследователи обратили пристальное внимание на проблему эмпатии в контексте образования и личностной характеристики педагога в 70-х гг. прошлого столетия. В отечественной науке понятие «эмпатия» появилось в научных трудах Т.П. Гавриловой, которая исследовала не только содержательную сторону этого понятия, но и анализировала историко-психологические аспекты [4]. Нашел свое отражение в научных трудах отечественных исследователей и педагогический аспект эмпатии. Ю.В. Саламатина считает эмпатию важнейшим компонентом профессиональной деятельности учителя [16]. В исследовании О.И. Вагановой и Н.В. Быстровой отмечается, что сопереживание, сочувствие «в ситуациях взаимодействия и общения между педагогом и воспитанником способствует не только проявлению, но и развитию эмпатии как профессионально значимого свойства личности педагога, обеспечивающего эффективное педагогическое взаимодействие через приобщение к эмоциональному миру учащихся» [2, с. 22]. Понятие эмпатийной культуры педагога раскрыто в определении Ю.В. Саламатиной: «интегративное качество личности, которое проявляется в способности эмоционально отзываться на переживания ученика, распознавать мысли и чувства учащихся, строить свои отношения с ними, заранее предвидя их точку зрения и считаясь с их внутренней позицией» [15, с. 480].

Развитая профессиональная эмпатия педагога позволяет ему слышать, понимать иную точку зрения, правильно интерпретировать вербальные и невербальные проявления, а, значит, осознавать мотивы поведения другого человека, его цели, предвидеть реакции на различные ситуации. Педагог (воспитатель, учитель, преподаватель, тренер) должен всегда контролировать свои эмоции, свое поведение, чутко отслеживать реакции аудитории, корректируя методику своей работы, меняя подходы для достижения устойчивых результатов.

Структура формирования эмпатийной культуры у будущих педагогов – сложная и включает «мотивационно-целевой, организационно-деятельностный, контрольно-оценочный, аналитико-корректирующий компоненты; характеризуется интегративностью, нелинейностью» [16, с.7].

Р.Б. Карамуратова справедливо отмечает, что в начале своей профессиональной деятельности молодые педагоги стараются продумать каждое свое действие, предугадать реакцию обучающегося, что означает, что эмпатия в данном случае находится на осознанном уровне [8] В.В. Володин рассматривает эмпатию учителя с позиции педагогической заботы, которая «состоит из *когнитивного <…>, деятельностного* (профессиональные умения осуществлять педагогическую заботу в будущей профессиональной деятельности, подразумевающие выявление трудностей ученика и причин их возникновения, адекватную оценку ситуации, выбор продуктивных педагогических действий), *эмотивного <…>, рефлексивного <…>* компонентов» [3].

Н.В. Кузьмина говорит о том, что существуют педагогические способности, заложенные в человеке, которые могут проявляться, раскрываться в результате профессиональной педагогической деятельности, но одновременно, как отмечает исследователь, есть педагогические умения, которые могут быть сформированы и могут получить свое дальнейшее развитие в результате обучения педагога [11].

Таким образом, эмпатия педагога должна актуализироваться в ходе его профессиональной деятельности. Например, А.В. Козина предлагает формировать эмпатию будущих педагогов средствами филологического образования [10]. С.Н. Кипурова рассматривает развитие эмпатии будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин. Процесс развития эмпатии сопряжен с такими качествами, как «импровизация, интуиция, креативность, наблюдательность, прогнозирование, оптимизм, ответственность, рефлексия, толерантность» [9, с. 8].

Педагог с низким уровнем эмпатии может проявлять бестактность, прибегать к неуместному морализированию и неоправданным наказаниям. Педагогическая эмпатия – это готовность принять уникальность личности обучающегося, понять ее систему

взглядов, но, одновременно с этим, сохранять свои границы, не предавать и не подменять свою собственную систему ценностей.

Формирование и развитие эмпатии будущего педагога – сложный, долгий, четко структурированный процесс, это «совокупность отраслевой и общепрофессиональной подготовки, которая представлена решением дидактической системы учебно-профессиональных задач, основанных на эмпатийном взаимодействии педагога и студентов» [14 с. 101]. Следовательно, эмпатия является важнейшей характеристикой педагога, потому что она «лежит в основе педагогической направленности личности и определяет успех межличностного взаимодействия» [1, с. 12].

Технологии преобразуют профессиональную деятельность педагогов, что сказывается на способах проявления эмпатии. Инновации в образовании требуют повышения квалификации преподавателей, особенно в области информационно-компьютерных технологий. Освоение цифровых компетенций означает «способность общаться в условиях цифровизации, умение сотрудничать онлайн с другими людьми, обмениваться ресурсами с помощью онлайн-инструментов» [17, с. 139], а также эффективно использовать новые технологии на практике. Лекционные занятия, семинары, выступления на онлайн конференциях требуют от преподавателей особых компетенций. Но здесь важно не переборщить. Никакие технологии не заменят личность преподавателя и живое общение в аудитории. Технологии должны лишь помогать в преподавании, но не заменять его.

Устойчивая тенденция к гуманизации современного образования подразумевает и изменение в системе вузовской подготовки специалиста, педагога. Эмпатийное отношение педагога должно проявляться в сопереживании ученикам и нести воспитательную функцию. Так, Ю.Б. Гиппенрейтер, анализируя исследования К. Роджерса, в котором участвовало большое количество студентов, выявила положительные результаты взаимоотношений учителя, обладающего высоким уровнем эмпатии, а именно: меньше пропусков занятий в учебном году, меньше агрессии, больше личностной автономности, более высокий интеллект [5].

Е.А. Ичаловская сформулировала причины неэффективности эмпатических проявлений в профессиональной деятельности педагога, среди которых выделяются отсутствие психологических знаний; несформированность навыков, ошибки в поведении и отсутствие желания изменить что-либо [7]. Анализ методов и практик, способствующих развитию эмпатии у преподавателей и студентов педагогических факультетов, позволил выделить наиболее эффективные.

1) Проведение сравнительного анализа эмпатии у студентов на этапах обучения в педагогических университетах и учителей в

самостоятельной деятельности. Анализ позволяет выявить готовность студентов – будущих педагогов продолжать самообразовательную деятельность по развитию эмпатии.

2) Проведение эксперимента для оценки уровня эмпатии учителей, включающий показатели: «педагогическая наблюдательность, профессиональная зоркость, умение <…> быстро и точно подметить особенности педагогических явлений и процессов, описать внутреннее состояние другого, его настроение, физическое и эмоциональное самочувствие, выделить малозаметные различия» [21]. Для эксперимента используют портреты, фотографии, видеоизображения, а также литературные тексты.

3) Анализ произведений живописи, музыки, детских фотографий, фильмов, фрагментов сериалов способствует развитию эмпатийной культуры и пониманию важности эмпатийной компетентности.

4) Чередование групповых и индивидуальных заданий по оценке эмоциональных состояний детей позволяет студентам оценить наблюдательность, проницательность с точки зрения развития своего эмоционального интеллекта и эмпатии.

5) Приемы и средства активного обучения, воспитания и развития, способствующие развитию эмпатийных свойств личности студента: решение проблемных педагогический задач, ролевые педагогические игры, психотренинг общения и др.

6) Художественный текст как средство филологического образования отражает эмоционально-эстетические ценности человека, выступает сильным фактором развития художественно-эстетического сопереживания студентов педагогического института [10, с. 21].

7) Ю.В. Саламатина предлагает включить в содержание профессиональной подготовки волонтерскую деятельность, поскольку она выполняет «эмоционально-обогащающую, профессионально-адаптирующую и прогностическую функции» [16, с. 15].

8) Продуктивны «тренинг межличностной чувствительности, социально-психологический тренинг, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, психогимнастические упражнения» [13].

Отечественные исследователи обращают внимание на тесную связь между эмпатией и эмоциональным интеллектом. Например, М.А. Манойлова рассматривает особенности акмеологического развития эмоционального интеллекта педагогов с различным опытом работы и студентов педагогического института, акцентируя внимание на корреляцию эмоционального интеллекта и успешной профессиональной деятельности [12]. У педагогов с большим стажем работы формируется тенденция к профессиональной деформации личности, которая проявляется в завышенной самооценке наряду со снижением способности к эмпатии и уверенности в себе, чувством непонимания в

общении со стороны коллег. Исследователь утверждает, что «социальная тенденция к технократическому, информационному развитию общества негативно влияет на развитие эмоционального интеллекта молодых людей» [12, с. 15].

Помимо перечисленных выше аспектов эмпатийной культуры педагога необходимо обратить внимание на важность эмпатии в работе со студентами – представителями различных культур, этносов и религий. Особая ответственность за воспитание, обучение и социализацию представителей различных культур по-прежнему возлагается на педагога.

Информационная эпоха изменила способы общения молодых людей. Активное использование социальных сетей и уменьшение времени на личное взаимодействие влияют на эмоциональный фон общения. Общение в сетях не способствует развитию эмпатии. Низкая эмпатия у подростков может провоцировать буллинг, поскольку «подростки, которые испытывают затруднения в понимании и управлении своими эмоциями, а также понимании эмоций других людей, могут быть менее склонны к проявлению сочувствия и сострадания к жертвам буллинга, что может привести к их участию в этом процессе» [19, с. 187]. Буллинг, вызванный неразвитой эмпатией, у молодых людей проявляется физическим и эмоциональным насилием над личностью, что приводит к психологическим проблемам. Жертвы буллинга испытывают депрессию, тревогу и снижение самооценки. Инициаторы буллинга не осознают своей жестокости, а она скажется в будущем на их личной и профессиональной жизни.

Развитая эмпатия педагога улучшает психическое здоровье обучающихся, снижает стресс в образовательной среде. Как отмечает Г.Р. Шагивалеева, если педагог чуток, заботлив, положительно настроен и доброжелателен по отношению к ученику, то «облегчается профилактика конфликтных ситуаций и стрессовых состояний в процессе обучения и воспитания» [20, с. 403].

Каковы прогнозы развития эмпатии педагога в условиях новой информационной эпохи? Стремительное внедрение новых технологий и подходов к обучению отмечено переходом на гибридные и онлайн-форматы обучения. В этих условиях педагоги будут развивать навыки цифровой эмпатии – способность распознавать эмоциональное состояние студентов через цифровые каналы (чаты, видеозвонки, платформы). В образовательных программах для учителей появятся специальные курсы по этой теме. Инструменты на базе искусственного интеллекта и анализа больших данных смогут в режиме реального времени анализировать настроение и вовлеченность учащихся (по переписке, мимике, интонации), предоставляя педагогу подсказки для адекватных с точки зрения эмпатии реакций. Преподаватели смогут оперативно

поддерживать студентов. Эмпатичные педагоги будут индивидуализировать подход, например, поощрять, когда ученик сталкивается с трудностями, или предоставлять ресурсы для самореализации. Развитие социальных компетенций у педагогов особенно важно в условиях быстрого обновления знаний и профессий. Педагогам придется развивать гибкие навыки (soft skills): эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, гибкость мышления. Эмпатичные учителя станут наставниками не только в учебе, но и в социализации, поддержке, трудоустройстве. Есть основания прогнозировать коллаборацию людей и технологий для эмпатийного сопровождения. Эмпатия педагога может усилиться благодаря технологиям: учитель сможет делегировать рутинные задачи искусственному интеллекту, а сам больше времени уделять внимание индивидуальным переживаниям и мотивации студентов. Совместная работа человека и цифровых ассистентов позволит реализовать гуманистическую направленность образования. Эмпатия сегодня является ключевым конкурентным преимуществом, когда многие задачи автоматизируются, при этом умение учителя быть эмпатичным, чутким и поддерживающим выходит на первый план. Эмоциональная поддержка и умение выстраивать доверительные отношения со студентами станет одним из главных критериев эффективности и востребованности педагога будущего.

Заключение

1. Эмпатия становится ключевой личностной и профессиональной характеристикой педагога в информационную эпоху, поскольку она позволяет учителям эффективно взаимодействовать со студентами, создавая поддерживающую и инклюзивную образовательную среду, способствующую успешному обучению и развитию критически важных социальных навыков в условиях быстро меняющегося технологического ландшафта.

2. Эмпатия способствует созданию безопасной и поддерживающей атмосферы в аудитории, что в свою очередь повышает мотивацию и вовлеченность студентов.

3. Информационные технологии изменяют взаимодействие между педагогами и учениками, предоставляя новые платформы для общения, но могут создавать барьеры в виде недостатка личного контакта и эмоциональной связи. Эмпатия помогает педагогам лучше понимать и поддерживать учеников, адаптируя подходы к обучению и общению, что способствует созданию доверительной и мотивирующей образовательной среды в условиях дистанционного обучения.

4. Профессиональное развитие и тренинги могут выступить ключевыми инструментами для развития эмпатии у педагогов, так как участие в семинарах и тренингах по развитию эмоционального

интеллекта и навыков активного слушания способствует осознанию важности эмпатии и ее применения на практике. Кроме того, регулярное проведение самоанализа своих взаимодействий с учениками, обсуждение случаев с коллегами способствует лучшему пониманию эмоциональных потребностей учеников и собственных реакций.

5. Специальная программа психологической подготовки студентов – будущих педагогов может стать основой для формирования эмпатии. Важно в программу подготовки будущих педагогов и психологов включить специализированные курсы и тренинги, целью которых является развитие навыков эмпатического взаимоотношения, а также больше внедрять практикоориентированных курсов и тренингов, развивающих эмпатию. Эти меры позволят осознать важность эмпатии как профессионально значимого качества специалиста, чья деятельность связана с людьми и с непосредственным формированием личности.

6. Педагогическая эмпатия и психическое здоровье тесно связаны между собой, поскольку способствуют снижению стресса в образовательном пространстве.

7. Будущее эмпатии в образовании заключается в том, что педагоги будут развивать навыки цифровой эмпатии – способность распознавать эмоциональное состояние студентов через цифровые каналы. Эмпатия педагога усилится благодаря технологиям, поскольку учитель будет делегировать рутинные задачи искусственному интеллекту, при этом больше времени появится для развития эмоционального интеллекта и мотивации студентов. Коллаборация деятельности человека и цифровых помощников позволит реализовать гуманистический вектор современного образования.

Список литературы

1. Афанасьева О.Ю., Смирнова М.В., Федотова М.Г. Эмпатийно-партисипатийная компетенция будущего учителя // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 5. С. 7–19.
2. Ваганова О.И., Быстрова Н.В. Формирование педагогической эмпатии у бакалавров профессионального обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 6 (июнь). С. 21–25. URL: http://e-koncept.ru/2015/15177.htm (дата обращения: 11.04.2025).
3. Володин В.В. Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2025. 23 с.
4. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1975. С. 17-19
5. Гиппенрейтер Ю.Б., Корякина Т.Д., Козлова Е.И. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61–68.

6. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык: / Пер. О. Исаковой, М. Глущенко // Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. № 1. С. 14–18.
7. Ичаловская Е.А. Развитие эмпатических способностей педагогов, работающих с творчески одаренными учащимися: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-н/Д., 1999. 15 с.
8. Карамуратова Р.Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: автореф. дис. … канд. психол. наук. Тбилиси. 1985. 25 с.
9. Кипурова С.Н. Развитие эмпатии будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин: автореф. дис.. канд. пед. наук. Тула, 2006. 24 с.
10. Козина А.В. Формирование эмпатии будущих педагогов средствами филологического образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 24 с.
11. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград: Знание. 1985. 32 с.
12. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: автореф. дис. … канд. психол. наук. Санкт-Петербург. 2004. 20 с.
13. Мельник Е.В. Влияние эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов: автореф. дис. …канд. психол. наук. Казань, 2007. 23 с.
14. Мошинская Р.В. Развитие эмпатии как условие подготовки будущего педагога профессионального обучения // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 2. С. 100–105.
15. Саламатина Ю.В. Психологические условия формирования эмпатийной культуры при подготовке будущих учителей // Молодой ученый. 2012. №11. С. 479-481. URL https://moluch.ru/archive/46/5726/ (дата обращения: 18.03.2025)
16. Саламатина Ю.В. Формирование эмпатийной культуры будущих учителей: автореф. дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2014. 26 с.
17. Саламатина Ю.В. Формирование культуры эмпатийного поведения будущих учителей в условиях цифровизации образовательного процесса // Известия ВГПУ. 2019. № 10 (143). С. 139–143.
18. Сутурина Ю.В. Влияние педагогической эмпатии и проявлений алекситимии на академическую успеваемость студентов: автореф. дис. … канд. психол. наук. Иркутск, 2011. 25 с.
19. Усманова Л.А. Буллинг как социально-психологическое явление и его связь с чертами личности у подростков // Международный научный журнал «Инновационная наука». № 5-2, 2023. С. 186–189.
20. Шагивалеева Г.Р. Эмоциональная культура педагога как основа внутренних условий психологической безопасности образовательного пространства //Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 402–404.
21. Яковлева Е.В. Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2008. № 1 (16). С. 57–62.

Об авторах:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – доктор педагогически наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: elenastap@gmail.com

ГУСЕВА Татьяна Сергеевна – доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: Myasnikova.TS@tversu.ru

Empathy as an important personal characteristic of a teacher in the information age

E.V. Astapenko, T.S. Guseva

Tver State University, Tver

The relationship between empathy and emotional intelligence, the features of pedagogical empathy, as well as forecasts for the development of teacher empathy in the context of the new information age. A systematic approach to analyzing the problem of empathy, taking into account various relationships and components, allows us to identify new aspects and offer new solutions to the problem of teacher empathy in the digital educational environment.

Keywords: *empathy, pedagogical empathy, emotional intelligence, empathic culture, digital transformation.*

Принято в редакцию: 16.06.2025 г.
Подписано в печать: 23.05.2025 г.

Молодые исследователи и аспиранты

УДК 378.013.42
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.178

Формирование социального опыта студентов посредством решения ситуационных общественно значимых задач

А.А. Дубинина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Формирование навыков решения ситуационных общественно значимых задач анализируется как условие развития социального опыта студентов вуза для дальнейшей успешной их личностной и профессиональной самореализации. Уточнены содержание и структура понятия *ситуационная общественно значимая задача*, разработана классификация ситуационных общественно значимых задач, предложен алгоритм обучения студентов решению ситуационных общественно значимых задач, способствующих формированию их социального опыта. Приведены примеры апробированных ситуационных общественно значимых задач, направленных на формирование социального опыта студентов.

Ключевые слова: *студенческая молодежь, внеучебная деятельность, социальный опыт, ситуационные задачи, общественно значимая задача, моделирование ситуаций, принятие решений.*

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования социального опыта студентов для развития их личностного потенциала, вовлечения в социально-экономическую и общественно-политическую жизнь страны и для дальнейшей успешной профессиональной самореализации в разных сферах деятельности. Приоритетные цели государственной политики в этом плане определены Федеральным законом «О молодежной политике в Российской Федерации» и включают обеспечение условий для социального развития и самореализации молодежи, участия ее в социально-экономической и культурной жизни общества, формирования системы нравственных и смысловых ориентиров, позволяющих противостоять идеологии экстремизма и дискриминации по признакам социальной, религиозной, национальной принадлежности и другим негативным социальным явлениям [9]. Информационную, консультационную и методическую поддержку студентам-волонтерам, согласно закону «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [8], предоставляют ресурсные центры. В задачи ресурсных центров, формирующих знания, умения, навыки и готовности студентов-волонтеров, необходимые для развития их общественной деятельности, входит и обучение их умению анализировать и решать общественно значимые задачи. Это обусловило наше специальное обращение к данной теме.

© Дубинина А.А., 2025

Степень научной разработанности темы исследования. Для формирования социального опыта студентов современные исследователи предлагают использовать личностно-ориентированный (С.С. Ахтамова, О.А. Ефиц [2]), личностно-ресурсный (Т.А. Нам, М.В. Смирнов [4]), О.В. Агафонова, Е.П. Цацкина [1]) и поведенческий (М.А. Боровская [3]) подходы. Эти подходы, как полагают исследователи, применимы и для решения поставленной нами проблемы – формирования умений и навыков анализировать и решать ситуационные общественно значимые задачи. Однако при этом само понятие *ситуационная общественно (социально) значимая задача* в научном дискурсе используется в разных значениях, системная классификация ситуационных задач не разработана, банк таких задач для формирования социального опыта студентов не сформирован. В связи с этим актуализированная нами тема сохраняет свою актуальность с точки зрения содержания, структуры, функций и практического применения.

Исходя из этого, *проблема исследования* осмысляется нами как необходимость определить педагогический потенциал ситуационных общественно значимых задач как инструмента формирования социального опыта студенческой молодежи.

Цель исследования – уточнить содержание и структуру понятия *ситуационная общественно значимая задача*, систематизировать подходы к классификации ситуационных общественно значимых задач и разработать алгоритм обучения студентов решению ситуационных общественно значимых задач, способствующих формированию их социального опыта.

Методология исследования. Исследование характеризуется комплексным методологическим подходом. Метод теоретического анализа использован для изучения нормативно-правовой базы, регламентирующей реализацию молодежной политики, благотворительную деятельность и волонтерское движение в Российской Федерации. Терминологический и дискурс-анализ применены с целью систематизации данных научно-педагогических исследований и уточнения дефиниции понятия *ситуационная общественно значимая задача*. Посредством метасемантического анализа удалось определить место термина *ситуационная общественно значимая задача* в понятийной системе изучаемой проблемы. Структурно-функциональный анализ позволил выявить содержание и компоненты исследуемого феномена, необходимые для обоснования выбора технологий его формирования в студенческой среде. Методы анализа, синтеза и обобщения использованы для систематизации различных подходов к классификации ситуационных задач.

Результаты исследования. Для определения содержания понятия *ситуационная общественно значимая задача* мы проанализировали выбранные исследователями подходы к проблеме и предложенные интерпретации. Так, С.С. Ахматова, О.А. Ефиц определяют ситуационную

задачу как задание, включающее учебную вопросную ситуацию, из которой нужно найти профессионально грамотный выход или предложить ее исправить, охарактеризовать условия ее возникновения, предложить способ ее разрешения и обосновать принятое решение [2, с. 16]. Е.В. Помазанова выделяет в основе этого понятия постепенность и последовательность применения теоретических знаний на практике [5, с. 32]. Е.И. Тупикин видит в ситуационной задаче объект мыслительной деятельности, который содержит вопрос или условие и требует решения [7, с. 266]. О.В. Агафонова и Е.П. Цапкина относят к ситуационной задаче задания, которые имитируют события реальной действительности [1, с. 3].

Обобщив данные предшествующих исследований и уточнив их в контексте современных представлений о социальном опыте личности, закрепленных в нормативно-правовых актах Российской Федерации, регламентирующих сферу образования, мы уточнили дефиницию понятия *ситуационная общественно значимая задача* применительно к студентам вуза.

Мы понимаем *ситуационную общественно значимую задачу* как инструмент обучения и оценки, моделирующий реальную или приближенную к реальности практическую ситуацию, требующую от обучающегося анализа, принятия решений и разработки плана действий, и формирующий социальный опыт личности.

Для разработки системы ситуационных общественно значимых задач, направленных на формирование социального опыта студенческой молодежи, мы проанализировали взгляды исследователей на структуру этого понятия и подходы к классификации. Так, М.А. Приходько, О.Б. Смирнова разделяют ситуационные задачи на три группы: задачи, отражающие реальные жизненные ситуации; задачи, моделирующие элементы профессиональной деятельности; задачи, ориентированные на исследовательскую деятельность, т. е. научно-исследовательские ситуационные задачи [6, с. 3]. О.В. Агафонова и Е.П. Цапкина классифицируют ситуационные задачи по уровню сложности: первый уровень – задачи на репродуктивную деятельность, задачи, решение которых основано на применении определенного метода; второй уровень – задания, рассчитанные на репродуктивно-преобразовательную деятельность, при которой необходимо осуществить анализ применения определенного способа действий или метода; третий уровень позволяет позволяет в конкретных практических ситуациях применять теоретические знания; четвертый уровень задач включает в себя все основные этапы анализа данных, а именно: сбор данных и создание базы данных, визуализацию данных, преобразование данных, статистический анализ данных, наглядное представление результатов, формирование выводов, практических рекомендаций и прогнозов [1, с. 4]. Е.В. Помазанова делит ситуационные задачи на индивидуальные и коллективные [5, с. 32]. Ш.Т. Халилова разделяет ситуационные задачи по степени воздействия источников:

практические ситуации, которые отражают реальные жизненные ситуации; учебные ситуации, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские ситуации, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности [10, с. 143].

На основе анализа и синтеза существующих подходов мы разработали следующую классификацию ситуационных общественно значимых задач. Мы выделили следующие виды анализируемого феномена:

– по содержанию: (а) бытовые задачи – задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях; (б) профессиональные задачи – задачи, возникающие в процессиональной деятельности (например, педагогической, научно-исследовательской и др.); (в) учебные задачи – задачи, имитирующие реальные бытовые или профессиональные ситуации, моделирующие их элементы для выработки необходимых знаний, навыков и готовностей; при этом все перечисленные виды являются личностно и/или общественно значимыми;

– по степени сложности: (а) простые задачи требуют небольшого объема знаний и навыков для решения, могут быть решены с использованием стандартных алгоритмов и методов; (б) сложные задачи требуют глубокого понимания предметной области, использования сложных аналитических методов и привлечения экспертов, решение требует значительных усилий и времени; (в) очень сложные задачи характеризуются высокой степенью неопределенности, множеством взаимосвязанных факторов и отсутствием очевидных решений, решение требует инновационного подхода, разработки новых методов и привлечения междисциплинарных команд;

– по степени структурированности: (а) структурированные – задачи, в которых все необходимые данные и алгоритмы решения четко определены; (б) полуструктурированные – задачи, в которых часть данных или алгоритмов решения известна, а часть требует дополнительного анализа и экспертных оценок; (в) неструктурированные – задачи, в которых отсутствует четкое определение проблемы, данных или алгоритмов решения.

Для разработки системы ситуационных общественно значимых задач, направленных на формирование социального опыта студентов, нам необходимо определить структуру и элементы модели ситуационной задачи. М.А. Приходько и О.Б. Смирнова предлагают использовать следующие элементы для характеристики ситуационной задачи: название задания; личностно-значимый познавательный вопрос; информация по вопросу задачи, представленная в разнообразном виде; задания для работы с информацией [6, с. 3]. Е.В. Помазанова выделяет в структуре задач описание, которое включает субъективные и объективные данные, необходимые студенту для построения плана решения задачи, и задание, предусматривающее разработку схемы решения проблемы [5, с. 33].

Систематизировав опыт исследователей, мы разработали следующую структуру ситуационных задач: определение проблемы; сбор данных; анализ ситуации; разработка решений; оценка и выбор решения; план реализации; оценка последствий, формулировка выводов. Решение ситуационной задачи по приведенным пунктам структуры мы считаем ее алгоритмом.

Опираясь на цели государственной политики, определенные Федеральным законом «О молодежной политике в Российской Федерации» [9], мы разработали систему учебных ситуационных общественно значимых задач, ориентированных на формирование социального опыта и самореализацию студентов, вовлечение их в участие в социально-экономической жизни общества и формирование их нравственных и смысловых ориентиров, позволяющих противостоять идеологии экстремизма и дискриминации по признакам социальной, религиозной, национальной принадлежности и другим негативным социальным явлениям.

Опишем примеры разработанных нами задач подробнее.

Задача 1. Описание ситуации. Вы – группа студентов, обучающихся по специальности «Управление в кризисных ситуациях». Местная администрация обратилась к вам за помощью в разработке плана эвакуации населения и минимизации последствий наводнения. В вашем распоряжении ограниченные ресурсы: несколько грузовиков, команда добровольцев и немного времени до пика наводнения.

Задание: оцените масштаб угрозы; разработайте план эвакуации; организуйте распределение ресурсов; предложите меры по защите имущества.

Алгорим решения: первоочередной задачей является оперативная оценка масштаба бедствия. Используя карту местности, определяем зоны максимального риска затопления, основываясь на данных о рельефе и вероятной высоте подъема воды. Составляем список домохозяйств, находящихся в зоне риска, с уточнением количества проживающих, включая детей, пожилых людей и лиц с ограниченными возможностями, требующих особого внимания при эвакуации. Параллельно оцениваем состояние инфраструктуры: мосты, дороги, линии электропередач, и определяем потенциальные препятствия для проведения эвакуации. Далее определяем оптимальные маршруты эвакуации, учитывая состояние дорог и прогнозируемый уровень воды. Маршруты должны быть максимально безопасными и короткими. Организуем два пункта временного размещения: в здании школы и местном доме культуры, расположенных на возвышенности. Разрабатываем систему оповещения населения с использованием сирен, громкоговорителей и обхода домов добровольцами. Особое внимание уделяем информированию маломобильных групп населения. После этого формируем бригады добровольцев, ответственных за помощь в эвакуации, оказание первой медицинской помощи и охрану имущества. Распределяем грузовики по

маршрутам эвакуации, уделяя приоритетное внимание районам с наибольшей плотностью населения и наибольшей степенью риска. Создаем резервный фонд для обеспечения эвакуированных первой необходимостью: вода, продукты питания, одеяла. Затем необходимо организовать работы по укреплению береговой линии в наиболее уязвимых местах с использованием мешков с песком и имеющихся подручных материалов. Оповещаем жителей о необходимости подъема ценных вещей на верхние этажи или вывоза их в безопасное место. Привлекаем добровольцев для помощи в укреплении домов и защиты имущества пожилых людей и инвалидов.

Задача 2. Описание ситуации. Три месяца назад вы сформировали команду волонтеров (25 человек), и они активно помогали городу: занимались благоустройством, поддерживали пожилых людей и организовывали мероприятия, пропагандирующие здоровый образ жизни. После нескольких акций энтузиазм участников угас.

Вопрос: какие стратегии необходимо применить, чтобы вернуть и удержать их интерес к волонтерской работе?

Алгоритм решения: необходимо провести опрос и собрать обратную связь, узнать проблемы; разнообразить деятельность; сделать вклад волонтеров более заметным и значимым; создать благоприятную атмосферу в отряде; предложить волонтерам возможности для развития и обучения; создать гибкий график и возможность выбора; не забывать о признании и вознаграждении.

Задача 3. Описание ситуации. Группа студентов вашего университета активно обсуждает в онлайн-чате последние события в мире. В последнее время в чате все чаще появляются сообщения, содержащие радикальные высказывания, направленные против определенных этнических групп, конфессий и социальных слоев. Некоторые студенты начинают поддерживать эти высказывания, аргументируя это «свободой слова» и «необходимостью говорить правду». Другие испытывают дискомфорт и возмущение, но не знают, как правильно реагировать.

Задание: определите, какие именно высказывания в чате можно квалифицировать как экстремистские и почему; выявите причины, по которым некоторые студенты поддерживают радикальные идеи; предложите конкретные меры, которые целесообразно предпринять для противодействия распространению экстремистских идей в чате; сформулируйте аргументы, которые можно использовать для разубеждения тех, кто поддерживает радикальные взгляды; определите, к кому можно обратиться за помощью и поддержкой в университете (например, к администрации, психологу, куратору).

Алгоритм решения: экстремистские высказывания необходимо опровергать последовательно и аргументированно; предлагать ссылки на

достоверные источники, которые опровергают ложные утверждения; задавать вопросы, которые побуждают сторонников радикальных идей критически оценить свои взгляды; подчеркивать общие ценности, которые объединяют студентов, независимо от их этнической, конфессиональной и социальной принадлежности; найти других студентов, которые разделяют обеспокоенность по поводу ситуации в чате; размещать в чате сообщения, которые пропагандируют уважение и взаимопонимание представителей разных национальностей, конфессий и социальных групп; сообщить о проблеме администрации университета (например, куратору группы, декану факультета); сообщить о проблеме студенческому совету.

Выводы. Таким образом, мы уточнили содержание и структуру понятие *ситуационная общественно значимая задача*, разработали классицикацию ситуационных общественно значимых задач по содержанию, степени сложности, степени структурированности и описали конкретные примеры разработанных нами учебных ситуационных общественно значимых задач. Как показывает апробация, решение таких ситуационных общественно значимых задач готовит студенческую молодежь к вызовам, которые возникают в современном обществе. В условиях глобализации и стремительного развития технологий студенты сталкиваются с новыми социальными реалиями, требующими от них не только профессиональных знаний, но и умения работать в команде, критически мыслить и принимать обоснованные решения. Формирование навыков анализа сложных социальных ситуаций и принятия обоснованных решений является ключевым фактором успешной адаптации студентов к современным вызовам и возможностям. Общественная волонтерская деятельность представляет продуктивную платформу для приобретения практического социального опыта, необходимого для реализации молодежной политики. Аналитические навыки и умение решать ситуационные задачи способствуют повышению социальной и гражданской ответственности и осознанному участию молодежи в развитии общества.

Список литературы

1. Агафонова О.В., Цацкина Е.П. Роль учебных ситуационных центров в формировании профессиональных компетенций у студентов // Огарёв-Online. 2017. № 9 (98). С. 1–5. https://clck.ru/3Ne5cP
2. Ахматова С.С., Ефиц О.А. Роль ситуационных заданий в формировании профессионально значимых компетенций самоорганизации и самообразования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 14–18.
3. Боровская М.А. Формирование профессиональных компетенций для устойчивого развития: новые технологии и образовательные инновации // Ценности и смыслы. 2023. № 5 (87). С. 56–70.

4. Нам Т.А., Смирнов М.В. Социально значимые технологии в профессиональном образовании на примере «Обучение служением» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13, № 1. С. 99–115.
5. Помазанова Е.В. Ситуационные задачи как средство формирования профессиональных компетенций студентов // Образование и воспитание. 2022. № 4 (40). С. 31–33.
6. Приходько М.А., Смирнова О.Б. Ситуационные задачи как средство интеграции фундаментальных и специальных знаний // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 3. С. 1–9.
7. Тупикин Е.И. Ситуационные задачи как средство повышения эффективности образовательного процесса в ВПО при дистанционном обучении // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-1. С. 266–267.
8. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» от 11.08.1995 № 135-ФЗ (ред. от 28.12.2024 № 554-ФЗ) // Президент России. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/8212 (дата обращения: 12.05.2025)
9. Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30.12.2020 № 489-ФЗ (ред. от 28.12.2024 № 550-ФЗ) // Президент России. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/46328 (дата обращения: 12.05.2025).
10. Халилова Ш.Т. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. №2 (5). С. 142–148.

Об авторе:

ДУБИНИНА Анастасия Андреевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: n4stya.dubinina@yandex.ru

Formation of students' social experience through solution of situational socially significant tasks

A.A. Dubinina

Tver State University, Tver

The formation of skills for solving situational socially significant tasks is analyzed as a condition for the development of the social experience of university students for their further successful personal and professional self-realization. The author clarified the content and structure of the concept of a socially significant task, developed a classification of socially significant tasks, and proposed an algorithm for teaching students how to solve situational socially significant tasks that contribute to the formation of their social experience. The author gave examples of proven situational socially significant tasks aimed at shaping students' social experience.

Keywords: *student youth, extracurricular activities, social experience, social skills, social responsibility, socially significant tasks.*

Принято в редакцию: 06.06.2025 г.
Подписано в печать: 07.07.2025 г.

УДК 371.398:74
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.186

Ценностное самоопределение юных художников в аксиосфере изобразительного искусства как педагогический феномен

А.А. Ефимова[1,2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
[2]МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь

Актуализирована проблема педагогического обеспечения ценностного самоопределения обучающихся в условиях дополнительного художественного образования. В качестве педагогического ресурса выбрана аксиосфера изобразительного искусства, осваиваемая обучающимися на искусствоведческих дисциплинах. Уточнено содержание и структура понятия ценностного самоопределения обучающихся в аксиосфере изобразительного искусства, разработаны показатели его сформированности применительно к дополнительному художественному образованию, определены направления соответствующего педагогического обеспечения данного процесса.
Ключевые слова: *ценностное самоопределение, аксиосфера, изобразительное искусство, дополнительное образование, художественное образование, искусствоведческие дисциплины.*

Актуальность темы исследования обусловлена потребностью современного общества в воспитании молодого поколения как носителя духовно-нравственных ценностей и формировании его способности самостоятельно выбирать ценности, созвучные его внутреннему миру и обладающие общественной значимостью. Это зафиксировано в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» в системе формируемых образованием национальных ценностей, включающих стремление обучающегося к духовному, нравственному и интеллектуальному совершенству и осознание духовно-нравственных ценностей и высоких нравственных идеалов [12].

При решении этой проблемы в условиях дополнительного образования возникает потребность педагогического обеспечения ценностного самоопределения юных художников в сфере искусства. Содержание и цель этой работы определены в Федеральных государственных требованиях к содержанию дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись», где ценностное самоопределение юных художников связывается с формированием эстетического отношения к действительности, позволяющего им самостоятельно воспринимать и

© Ефимова А.А., 2025

оценивать памятники культуры и искусства и осознавать значение изобразительного искусства в системе культуры и духовно-нравственном развитии человека [15]. Выдвинутые требования и сформулированная исследователями и педагогами-практиками потребность актуализируют задачу разработки педагогических средств обеспечения ценностного самоопределения юных художников.

Степень разработанности темы исследования. Необходимость актуализации аксиологического подхода осмыслена в современной философии образования и педагогике искусства как первостепенная. Так, М.С. Каган выявил динамику личностных ценностей в культурно-историческом процессе, обусловленную исторической сменой доминант аксиосферы [6, с. 134]. П.С. Гуревич, анализируя взаимосвязи морали, ценности, идентичности и социальных отношений, определил влияние ценностей на поведение и мышление человека в социальной сфере [5]. В этом контексте А.В. Кирьякова выдвинула идею повышения потребностей личности как основу развития ее аксиологического потенциала [7, с. 148], а И.Л. Гализина выявила педагогические возможности культурологических знаний в формировании целостной картины мира и выстраивании духовно-нравственной системы ценностей обучающихся и определила условия осуществления педагогической поддержки в становлении их эстетического сознания на уроках мировой художественной культуры [3, с. 8]. Идея просветительской миссии искусства и образовательный потенциал искусствоведения описаны А.Г. Бойко [2], аксиологические аспекты произведений искусства – Н.З. Чавчавадзе [8, с. 78]. Педагогическая технология ценностного самоопределения обучающихся на основе проблематизации содержания образования и побуждении к выбору ценностной позиции разработана Д.Л. Григоренко [4], модель их взаимодействия с произведением искусства – О.П. Хабибулиной [16].

Таким образом, проблема аксиологического подхода в целом решена применительно к условиям общего и высшего образования и музейной педагогики, однако интересующий нас в данном исследовании вопрос аксиологизации дополнительного образования и ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства остается на периферии педагогической науки.

В этой связи *теоретической проблемой исследования* мы считаем научное определение педагогических условий ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства при освоении искусствоведческих дисциплин. В этом контексте *цель исследования* – посредством понятийно-терминологического анализа уточнить содержание и структуру ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства и определить основные направления его педагогического обеспечения для разработки соответствующей педагогической модели.

Результаты исследования. Теоретические результаты исследования связаны с уточнением содержания и структуры понятия ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства.

Понятие ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства. Проанализировав современные исследования, мы выявили следующие подходы к определению понятия *ценностное самоопределение личности*. *Философский подход* состоит в понимании ценностного самоопределения как процесса формирования личностных смыслов. В.Д. Повзун трактует этот вид самоопределения как генетически исходный, определяющий другие виды самоопределения и формирующий смысловую систему личности [10, с. 17]; В.А. Юсова – как выстраивание основ жизненных и профессиональных стратегий в культуросообразном образовательном поле [18, с. 11]. *Психологический подход* связан с акцентированием в этом феномене личностного развития и самоидентификации. Н.П. Терентьева утверждает, что психологический механизм ценностного самоопределения как сознательного определения себя относительно общекультурных ценностей «связан с движением личности от отражения смыслов к их порождению и принятию в качестве личностных ценностей», в результате которого происходит деятельностная ориентация личности в мире ценностей [14, с. 18]. *Педагогический подход* определяет место ценностного самоопределения в образовательном процессе и методы педагогической поддержки его реализации. Д.Л. Григоренко видит в ценностном самоопределении обучающихся процесс / результат обретения ими смыслов в мире ценностей, выработки личностной позиции и соотнесения личного опыта с культурно-историческими достижениями человечества [4, с. 11].

Мы считаем, что при определении понятия *ценностное самоопределение* необходимо систематизировать описанные выше подходы. С точки зрения философии, это культуросообразный процесс становления смысловой и стратегической системы личности; с точки зрения психологии – самоидентификация личности в мире ценностей и сознательное порождение смыслов; с точки зрения педагогики – процесс, основанный на постепенно формирующемся личностном опыте обучающихся и потому требующий педагогического обеспечения. Суммируя сказанное, мы полагаем, что *ценностное самоопределение личности* – это культуросообразный процесс становления ее смысловой системы, результатом которого является самоидентификация себя в мире ценностей и сознательное порождение смыслов на основании формирующегося личностного опыта и стратегических ориентиров.

Далее нам необходимо проанализировать понятие аксиосферы изобразительного искусства. М.С. Каган понимает аксиосферу как

систему конкретных форм ценностного отношения человека к миру, сложившуюся в истории культуры [6, с. 52]; Л.В. Мосиенко – как «самоорганизующуюся систему ценностных отношений, взглядов, идеалов, в которой созидаются, функционируют и совершенствуются ценности» [9, с. 26]; М.А. Беляева – как систему ценностей, норм и смыслов, существующих в определенной культурной или социальной среде и определяющих поведение человека как регулятор [1, с. 16]. При этом аксиосферу культуры считают саморазвивающейся системой, имеющей собственную специфику и структуру и стремящейся к постоянному усложнению, что соотносится с аксиосферой изобразительного искусства [13, с. 354].

Аксиосфера изобразительного искусства определяется нами как особая синергетическая система ценностей, духовно-практических ориентиров и установок общества, заключенных во взаимодействии художника и зрителя (реципиента) через произведение искусства. Она включает социокультурные, эстетические и моральные аспекты, влияющие на создание / оценку художественных объектов, и определяется контекстом, в котором осуществляется художественное творчество / воспринимается его результат.

В этом контексте мы понимаем *ценностное самоопределение юных художников в аксиосфере изобразительного искусства* как культуросообразный процесс становления смысловой системы личности и духовно-практических стратегических ориентиров обучающихся на основании личностного опыта взаимодействия с миром ценностей, заключенных художником в произведении искусства, в результате которого происходит самоидентификация себя и сознательное порождение смыслов.

Структура ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства. Для определения компонентов ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства и показателей их сформированности необходимо проанализировать и систематизировать предложения исследователей, разрабатывающих структуру ценностного самоопределения в смежных полях научного знания. Д.Л. Григоренко определяет критериями структурирования данного понятия включенность обучающегося в самоанализ; осознание себя личностью выбирающей; готовность к участию в конструктивном диалоге; ориентацию на нравственные ценности в системе отношений «Я – другие» [4, с. 13–14]. Н.П. Терентьева с точки зрения готовности обучающихся к ценностному самоопределению выделяет мотивационный, аналитико-интерпретационный и проективный компоненты [14, с. 35]; Ю.С. Репринцева с точки зрения продуктивности ценностного самоопределения – мировоззренческий; мотивационно-

ценностный; социально-деятельностный [11, с. 32]. О.А. Чернуха суммирует компоненты ценностного самоопределения обучающихся применительно к освоению социально-гуманитарных дисциплин: когнитивный компонент отражает знание об универсальных гуманистических ценностях на уровне представлений, понятий и идей; эмоционально-оценочный – эмоциональное переживание, устойчивое позитивное по отношению к ценностям; интернализационный – способность к анализу, регуляции и реализации собственной деятельности; идентификационный – изменения индивидуального сознания личности в результате осмысления приобретенных знаний об универсальных гуманистических ценностях [17, с. 15–16].

Учитывая приведенные мнения, мы считаем необходимым скорректировать их применительно к специфике ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства. Помимо мотивации к поиску ценностных смыслов, юным художникам важно формировать умение анализировать и оценивать содержание художественных текстов, поэтому мы выделяем мотивационно-оценочный компонент. Формирование интерпретационного компонента, отвечающего за толкование выявленных смыслов, невозможно без сформированной теоретической базы искусствоведческих знаний, поэтому мы выделяем когнитивно-интерпретационный компонент. При всей продуктивности выделения социального компонента, отвечающего за готовность к конструктивному диалогу, пониманию и оценке ценностных суждений окружающих, нам важно, чтобы юные художники были способны вести диалог о ценностях художественного произведения и обращались к ним в повседневной жизни, поэтому мы выделяем социально-поведенческий компонент.

Таким образом, структура ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства включает три компонента: мотивационно-оценочный, когнитивно-интерпретационный и социально-поведенческий. Мотивационно-оценочный компонент проявляется в эмоциональном переживании, вовлеченности юных художников в поиск и оценивание ценностных смыслов произведения искусства, а также в трансляции собственных наблюдений окружающим и самовыражению в творчестве. Когнитивно-интерпретационный компонент связан со способностью и потребностью юных художников при восприятии, анализе и интерпретации ценностных смыслов художественного произведения, их «ценностных доминант» и форм их выражения [14, с. 25] опираться на искусствоведческие знания. Социально-поведенческий компонент отражает способность обучающихся понимать ценности окружающих, анализировать их и выражать собственные суждения о ценностях, заключенных в художественный текст, в конструктивном диалоге.

Компоненты ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства и показатели их сформированности представлены в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты и показатели ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства

№	Название компонента	Показатели сформированности компонента
1	Мотивационно-оценочный	– проявляет потребность в поиске личностных смыслов в текстах изобразительного искусства; – проявляет интерес к выражению личностного отношения к художественному произведению и формулированию эстетических суждений о транслируемых им ценностях; – проявляет стремление к ценностному самовыражению в изобразительной деятельности
2	Когнитивно-интерпретационный	– обладает сформированной базой искусствоведческих знаний; – знает универсальные средства создания художественного образа в изобразительном искусстве; – умеет анализировать произведения искусства, интерпретировать их смысл и выделять доминантную ценность
3	Социально-поведенческий	– умеет вести конструктивный диалог о ценностях художественного произведения, выражать и аргументировать личностные смыслы; – владеет навыками анализа ценностных ориентаций личности и социума, включая ценностный самоанализ; – обращается к произведениям искусства, к их анализу и интерпретации в повседневной жизни

Выводы. Таким образом, мы уточнили определение понятия *ценностное самоопределение юных художников в аксиосфере изобразительного искусства*, определили его структуру и систему показателей применительно к условиям дополнительного художественного образования. Эти теоретические позиции составляют основу для дальнейшего исследования, включающего разработку модели педагогического обеспечения ценностного самоопределения юных художников в аксиосфере изобразительного искусства. Задача формирования выделенных компонентов и показателей определяет необходимость определить систему методов и технологий, направленную на повышение интереса обучающихся к анализу и

интерпретации ценностей в художественных текстах изобразительного искусства, развитие навыков формулирования эстетического высказывания и ведения конструктивного диалога о ценностном понимании и интерпретации произведений искусства с учетом историко-культурного контекста их создания и восприятия. Продуктивными для решения данной задачи мы считаем эвристические, игровые и дискуссионные методы, побуждающие юных художников к активному взаимодействию с произведением искусства и интерактивному взаимодействию. Стратегически важным в нашем исследовании мы считаем педагогическое обеспечение формирования ориентации обучающихся на поиск личностных смыслов и воспитание их способности к аргументированному суждению о ценностных доминантах произведения искусства, ценностном диалоге художника и зрителя средствами изобразительного искусства.

Список литературы

1. Беляева М.А. Аксиосфера человека: динамика взаимодействия объектного и субъектного: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 М., 2009. 26 с.
2. Бойко А.Г. Произведение изобразительного искусства как предмет искусствоведения и музейной педагогики второй половины XIX – XX в.: автореф. дис. … канд. иск.: 17.00.04. СПб., 2003. 20 с.
3. Гализина И.Л. Освоение старшеклассниками культурологических знаний на занятиях по искусству: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2011. 25 с.
4. Григоренко Д.Л Ценностное самоопределение учащихся подросткового возраста в процессе школьного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.01.01. СПб., 2013. 25 с.
5. Гуревич П.С. Философия человека: монография. М.: ИФРАН, 2001. Ч. 2. 209 с.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
7. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 318 с.
8. Медзвелия Е.З. Николай Чавчавадзе о специфике ценностного подхода к эстетическим явлениям и проблемам // Вестник МГУКИ. 2015. № 2 (64). С. 76–79.
9. Мосиенко Л.В. Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской молодежной субкультуры: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Оренбург, 2012. 44 с.
10. Повзун В.Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании: автореф. дис. … доктора пед. наук: 13.00.01. СПб., 2005. 48 с.
11. Репринцева Ю.С. Концепция ценностного самоопределения обучающихся в процессе изучения школьной географии: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. М., 2018. 49 с.
12. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Правительство

России [офиц. сайт]. URL: http://government.ru/docs/all/135405/ (дата обращения: 25.05.2025)
13. Суворова И.М. Аксиосфера культуры как синергетическая система // ИСОМ. 2014. № 2. С. 352–355.
14. Терентьева Н.П. Педагогические условия ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 188–195.
15. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе (утв. приказом Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156) // Гарант. URL: https://base.garant.ru/70153526/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 25.05.2025).
16. Хабибулина О.П. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к общению с произведениями искусства: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2004. 32 с.
17. Чернуха О.А. Ценностное самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам на профильном уровне: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2013. 28 с.
18. Юсова В.А. Ценностное самоопределение студента в культуросообразном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Чита, 2010. 25 с.

Об авторе:

ЕФИМОВА Анастасия Андреевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170002, г. Тверь, просп. Чайковского, 31), e-mail: vrn111@mail.ru

Young artists' value self-determination in the fine art axiosphere as a pedagogical phenomenon

A.A. Efimova[1,2]

[1]Tver State University, Tver
[2]Children's Art School named after V.A. Serov, Tver

The article actualizes the problem of personal value self-determination. The necessity of using the possibilities of fine art in the educational process of additional education in the acquisition of universal value orientations, goals and values of life activity and the formation on this basis of a morally stable student's personality capable of self-knowledge, self-education, and self-development is substantiated. A working definition of *value self-determination in the axiosphere of fine art* and its structure are proposed.

Keywords: *value self-determination, axiosphere, fine arts, young artists, additional education, art history disciplines.*

Принято в редакцию: 09.06.2025 г.
Подписано в печать: 15.07.2025 г.

УДК 159.923.2(091)
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.194

Феномен самоактуализации личности: ретроспективный анализ

С.А. Жуйкова

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы», г. Москва

В статье рассматривается эволюция теории самоактуализации личности в рамках ретроспективного анализа. Описывается зарождения идей личностной самоактуализации в античности, выявляются основные особенности идей самоактуализации и самореализации человека в ранних западных и восточных философских течениях (Аристотель, Упанишады, Дао). Выделяются основные элементы духовного роста человека в период Средневековья. Ценность индивидуальности и способностей личности в эпоху Просвещения описывается с позиций таких философов и ученых этого исторического периода, как Р. Декарт, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж.- Ж. Руссо. Идеи самоактуализации личности в XX столетии эволюционно представлены на основе работ А. Маслоу, Д.А. Леонтьева. Самоактуализация как одна из ключевых потребностей человека в условиях XXI века и цифровизации общества рассмотрена с позиций современных отечественных и зарубежных исследователей (Е.Ф. Ященко, Е.Н. Беляева, П.П. Кочеганова, P. Billingham, A. Taylor). В статье сделан вывод, что в условиях цифровизации общества цифровые технологии, с одной стороны, могут способствовать самореализации человека, предоставляя широким доступ к информационным и другим возможностям для установления коммуникации людей, но, с другой стороны, чрезмерное использование цифровых ресурсов способно оказать негативное влияние на личность в плане появления у нее интернет-зависимости, и, как следствие, задержки личностного роста.

Ключевые слова: *самореализация, самоактуализация, цифровая среда, онлайн-зависимость, цифровые технологии, онлайн-платформа, ретроспективный анализ.*

Введение

Самоактуализация личности в современных условиях цифровизации общества обусловлена доминирующим влиянием информационных технологий на человеческий социум. С одной стороны, цифровизация предоставляет беспрецедентные возможности для саморазвития, доступа к информации и коммуникации, расширяя горизонты самопознания и самореализации личности [2]. С другой стороны, она порождает новые проблемы, связанные, прежде всего, с информационной перегрузкой, онлайн-зависимостью, формированием

© Жуйкова С.А., 2025

искаженного образа «Я» пользователя в социальных сетях и ростом уровня психологической тревожности, что негативно может сказываться на процессе самоактуализации человека [4]. В данном ключе анализ данной проблематики необходим для понимания механизмов адаптации личности к цифровым реалиям и разработки стратегий поддержки как ее психического здоровья, так и личностного роста. Отсутствие особо значимых исследований, учитывающих специфику цифрового общества, делает эту тему особенно актуальной.

Обзор литературы и ретроспективный анализ концепций самоактуализации личности.

Стремление к самоактуализации представляет собой вечную тему человеческого существования. В течение истории человечества подходы к пониманию этого процесса и методы, способствующие достижению самоактуализации личности как высшей точки ее развития, претерпевали значительные изменения, отражая эволюцию философской мысли, социальных структур и технологического прогресса. В античности самоактуализация часто связывалась с достижением «арете» (от греч. ἀρετή) – высшей добродетели и совершенства, характерного для человека.

Идеи самоактуализации как высшей ценности имеют глубокие корни как в восточной, так и в западной философии. На Востоке философские учения, такие, как Упанишады, возникшие в VIII–V вв. до н. э., акцентируют внимание на внутреннем познании и поиске высшей истины через самосознание. Упанишады учат, что самоактуализация достигается через понимание единства индивидуального «Я» с универсальным сознанием. Это стремление к внутреннему просветлению и гармонии стало основой для многих восточных духовных практик, включая йогу и медитацию.

Даосизм, который также появился в VI–V вв. до н. э., предлагает другой подход к самореализации [22]. В даосизме акцент делается на естественном течении жизни и гармонии с природой. Даосские учения подчеркивают важность следования Дао – пути, который ведет к внутреннему покою и свободе от внешних привязанностей. Самореализация здесь рассматривается как процесс слияния с природой и достижение состояния «у-вэй», что переводится как «недеяние» или «естественное действие», позволяющее человеку действовать в согласии с миром вокруг [5, с. 234].

На Западе концепция самоосуществления начинает развиваться с философии Аристотеля, который жил в IV в. до н. э. Аристотель связывает понятие добра с актуализацией потенциала рациональной души. В его работах самореализация рассматривается как процесс достижения «эудемонии» – состояния полного благополучия и счастья, которое достигается через развитие добродетелей и активное участие в

жизни общества. Аристотель подчеркивал, что для достижения истинного счастья необходимо не только развивать свои внутренние качества, но и находить свое место в социальной структуре. Таким образом, несмотря на различия в подходах, как восточные, так и западные философские традиции подчеркивали важность самореализации как ключевого аспекта человеческой жизни [5].

В Средневековье, под влиянием христианской философии, концепция самоактуализации была переосмыслена через стремление к божественному совершенству и спасению души. Философы и теологи данного исторического периода (прежде всего, Жан Кальвин) считали аскетизм и самоотречение важными элементами духовного роста [18]. Однако нельзя отрицать вклад монашеских орденов в развитие систем самоанализа и духовных практик, которые впоследствии оказали влияние на позднейшие подходы к самоактуализации.

Возрождение и Просвещение возвращают акцент на человека и его земных достижениях. Гуманизм подчеркивает ценность индивидуальности и способностей человека. Философы эпохи Просвещения, такие как Рене Декарт, Томас Гоббс, Джон Локк, Жан-Жак Руссо и другие, активно развивают идеи рационализма и самообразования, видя в них основу личного роста [9, с. 304].

В XX веке психология внесла существенный вклад в развитие теорий самоактуализации. Термин «самоактуализация» был введен К. Гольдштейном, который разработал теорию эволюции организма на уровне психологии. Согласно мнению К. Гольдштейна, организм стремится «к максимальной актуализации заложенных в нем природой возможностей» [12, с. 239].

Абрахам Маслоу, основоположник гуманистической психологии, рассматривал самоактуализацию как высшую ступень иерархической пирамиды потребностей человека, описанной им в работе «Мотивация и личность» (1954). Эта пирамида, представляющая собой последовательность уровней потребностей, начиная от физиологических (еда, сон, безопасность) и заканчивая потребностями в самоактуализации, предполагает, что человек стремится к удовлетворению более высоких потребностей лишь после удовлетворения базовых. Самоактуализацию Маслоу описывает не как достижение конкретной цели, а как непрерывный процесс роста, развития и реализации своего потенциала. Понятие «самоактуализации» у А. Маслоу не сводится к простому достижению успеха или богатства. Ученый подразумевает реализацию индивидуальных, уникальных возможностей человека, достижение своего максимального потенциала во всех сферах жизни: в творчестве, любви, работе, социальном взаимодействии [16, с. 417].

Личность, стремящаяся к самоактуализации – это человек, который принимает себя целиком, со своими достоинствами и недостатками, живет аутентично, руководствуясь внутренними ценностями, а не внешними ожиданиями. Он обладает высокой самооценкой, способен к глубоким и искренним отношениям, открыт новому опыту и способен к спонтанности и творческому выражению своей природной сути [16, с. 70]. А. Маслоу выделяет ряд важных факторов, способствующих самоактуализации. К ним относятся:

1. Сознание и принятие себя. Человек, стремящийся к самоактуализации, принимает свои сильные и слабые стороны, свои достоинства и недостатки. Он не стремится к идеалу, а стремится к аутентичности [16, с. 124].

2. Метамотивация. Проявляется, когда человек, занимающийся решением насущных материальных проблем, осознает необходимость дальнейшего, уже духовного роста [16, с. 342].

3. Принятие реальности. Личность, стремящаяся к самоактуализации, смотрит на мир объективно, без иллюзий и самообмана. Она способна отличать реальность от фантазий и принимает как позитивные, так и негативные аспекты жизни [16, с. 135–136].

4. Спонтанность. Человек проявляет спонтанность и естественность в своем поведении, не боится быть самим собой и не следует жестким социальным нормам, если они противоречат его внутренним убеждениям. То, что заложено в человеке природой, автоматически проявляется в нем, подобно инстинкту, что подразумевает «самую вдохновенную и беспрепятственную деятельность» [16, с. 82].

5. Пиковые переживания. Это моменты глубокого счастья, единения с чем-то большим, чем себя, ощущения связи с миром и ощущение значимости своей жизни [16, с. 301].

В отечественной литературе тема самоактуализации традиционно рассматривается в рамках гуманистической психологии, где упор делается, в первую очередь, на концепции А. Маслоу [16], К. Роджерса [17] и их последователей. Исследования фокусируются на изучении мотивации достижения, самооценки, личностного смысла, а также внутренней мотивации как важных составляющих самоактуализации. Этими вопросами в России занимались такие исследователи, как Е.И. Горячева [8], И.П. Шахова [23], Е.М. Лисьева [15] и другие. Однако, работы, специально посвященные влиянию цифровизации на этот процесс, представлены в современной научной литературе в меньшей степени.

В зарубежной литературе наблюдается более активное исследование взаимосвязи цифровых технологий и самооценки, самоидентичности и психологического благополучия. Работы ученых, таких как Шерри Теркл, исследующих влияние социальных сетей на

межличностные отношения и формирование личности, становятся в настоящее время все более востребованными [21]. Так, ученый указывает на прямую связь между уровнем участия в социальных сетях и негативными психологическими последствиями, включая низкую самооценку и депрессию.

В отечественной психологии к этой теме обращались такие ученые, как Б.Г. Ананьев [3], Л.С. Выготский [6], С.Л. Рубинштейн [19], которые исследовали взаимодействие личности и среды, роль деятельности в развитии личностного потенциала. Последователи этой концепции в России (например, Е.Ф. Ященко [24] и др.) занимались изучением того, каким образом и в какой степени окружающая (трудовая) среда способна оказать влияние на мотивацию самоактуализирующейся личности.

Выдающийся отечественный ученый XX столетия Д.А. Леонтьев, в отличие от гуманистической психологии и концепции самоактуализации А. Маслоу, разрабатывает деятельностный подход к решению проблемы личностного роста, в котором саморазвитие личности рассматривается автором как процесс становления и самоопределения в системе социальных связей и деятельности. Д.А. Леонтьев не выделяет самоактуализацию в качестве отдельной, изолированной цели, а интегрирует ее в более общую картину развития личности, связанную с освоением все более сложных видов деятельности и формированием иерархии мотивов. Вопрос самоактуализации личности ученый, в первую очередь, связывает со стремлением человека понять свою природу, сущность, а также то, каким образом их можно реализовать в социуме [14, с. 157–158].

Е.Ф. Ященко в работе «Осмысленность жизни, психологическое благополучие и социально-психологические установки личности работающих людей средней взрослости» проблему самоактуализации рассматривает в контексте психологического благополучия и осмысленности жизни взрослых людей, находящихся в активной фазе трудовой деятельности. Исследователь не предлагает собственной концепции самоактуализации, а опирается на уже существующие теории, прежде всего, гуманистической психологии, и интегрирует их в рамки исследования социально-психологических факторов, влияющих на этот процесс у конкретной группы населения. Е.Ф. Ященко подчеркивает, что самоактуализация – это не состояние, а «путь, постоянное самосовершенствование и стремление к самореализации в различных сферах жизни, включая работу, семью, личную жизнь и общественную деятельность» [24, с. 165–166].

Основные факторы самоактуализации, выделяемые Е.Ф. Ященко на основе анализа эмпирических данных, включают в себя:

1. Высокий уровень самооценки и самопринятия, где личность, уверенная в себе, принимающая свои сильные и слабые стороны, более способна к самоактуализации. Такая личность не боится рисковать, экспериментировать и идти против общепринятых норм, если это необходимо для достижения личных целей.

2. Наличие осмысленной цели жизни, где понимание смысла своего существования, постановка личностно значимых целей являются ключевыми факторами, мотивирующими личность к саморазвитию и самореализации. Без четкого представления о том, чего хочет достичь человек, самоактуализация становится более сложной задачей.

3. Внутренняя мотивация. Стремление к самоактуализации должно исходить изнутри, а не диктоваться внешним давлением. Внешние поощрения могут быть мотиваторами только на начальных этапах, но для долгосрочной самореализации необходима внутренняя уверенность в своих способностях и стремление к самосовершенствованию.

4. Наличие социальной поддержки. Социальное окружение играет важную роль в процессе самоактуализации [24, с. 170–180].

С.В. Карпенко под самоактуализацией личности понимает ее комплексное изменение, когда человек достигает максимально полного раскрытия своего природного потенциала, в результате чего его уже можно назвать самоактуализировавшейся личностью [10, с. 12–13].

Современные западные ученые в эпоху цифровизации одним из ключевых условий успешной самоактуализации рассматривают, прежде всего, самоуважение личности. Например, П. Биллингэм и А. Тейлор считают, что самоуважение является «принципом первичного, естественного блага для человека и гражданина, на основе которого появляются первоклассные достижения в различных областях человеческой деятельности» [25, с. 17].

При этом следует отметить, что системный анализ влияния цифровизации на все аспекты самоактуализации пока остается недостаточно разработанным как в отечественной, так и в зарубежной науке.

В век цифровизации теория самоактуализации продолжает эволюционировать. Интернет и новые технологии открывают новые возможности для самообразования, самовыражения и социальной интеграции. Однако, цифровая среда порождает и негативные последствия: информационную перегрузку, цифровой стресс и зависимость от социальных сетей. Современные подходы к самоактуализации учитывают эти факторы, акцентируя внимание на развитии цифровой грамотности, умении фильтровать информацию, развитии критического мышления и формировании здоровых отношений с цифровыми технологиями. Эффективные современные методы

включают mindfulness-практики, когнитивно-поведенческую терапию, и новые техники личностного коучинга, использующие онлайн-платформы [20].

Цифровизация, при всех ее преимуществах, создает и новые проблемы. Постоянное воздействие социальных сетей может формировать искаженное представление о себе и окружающем мире, вызывая зависть, чувство неполноценности и тревогу.

Культивирование идеализированного образа жизни в социальных сетях может препятствовать процессу аутентичной самоактуализации, заставляя людей подстраиваться под чужие ожидания вместо реализации своего истинного потенциала. Так, например феномен «FOMO» (*fear of missing out*) – страх упустить что-то важное) также способствует формированию стресса и негативно влияет на самооценку.

В связи с этим, можно выделить несколько специфических видов самоактуализации в эпоху цифровизации:

1. Цифровая самоактуализация. Это реализация личностного потенциала посредством цифровых инструментов, создание контента, участие в онлайн-сообществах, развитие цифровых навыков. В сфере образования это, в первую очередь, создание таких цифровых ресурсов, как веб-квесты, видео-кейсы, интерактивное тестирование, учебные чат-боты [13, с. 68]. Л.А. Колыванова упоминает также о таких инновационных средствах цифровой самоактуализации, как Яндекс Телемост и Zoom, ориентированных на совместную синхронную работу нескольких пользователей [11, с. 32]. Этот вид самоактуализации может быть как позитивным, так и негативным, в зависимости от того, как человек использует цифровые технологии.

2. Виртуальная самоидентификация – формирование и утверждение своей идентичности в виртуальном пространстве – может включать в себя создание собственного профиля в соцсетях под реальным или вымышленным именем, с указанием личной информации (реальной или вымышленной), имеющее целью завести виртуальных друзей и собеседников, продвижение собственных бизнес-идей с помощью личного аккаунта, зарегистрированного в социальных сетях [1, с. 181]. Успешная виртуальная самоидентификация может способствовать личностному росту, но может привести к дезинтеграции личности, если виртуальная идентичность конфликтует с реальной.

3. Трансформативная самоактуализация. Этот вид самоактуализации предполагает использование цифровых технологий с целью преодоления психологических барьеров, развития эмоционального интеллекта, поиска смысла жизни [2]. Например, социальные сети предоставляют огромный потенциал не только для установления новых связей и свободной, масштабной коммуникации, но и для экспериментов с самоидентификацией, которые были бы сложны

или невозможны в реальном мире. Эти опыты, полностью зависящие от человеческой фантазии, воплощаются в виртуальном общении с другими пользователями [20, с. 117].

Для успешной самоактуализации в условиях цифровизации необходимо развивать критическое мышление, умение фильтровать информацию, управлять своим временем и осознанно относиться к использованию цифровых технологий.

Заключение

Проведенный нами ретроспективный анализ позволил рассмотреть феномен самоактуализации личности в исторической динамике. Было показано, как развивалась теория самоактуализации с момента ее зарождения в античности, как она обогащалась новыми смыслами в период Средневековья, а также включала в себя лучшие идеи самореализации человеческого потенциала, разработанные мыслителями эпох Возрождения и Просвещения. Анализ развития феномена самоактуализации в XX и XXI веках показал, что проблема самореализации личности и самопознания человеком самого себя обретает новые, уникальные черты в условиях цифровизации общества.

Список литературы

1. Алексеева К.А. Самопрезентация в киберпространстве: границы реального и выдуманного // Гуманитарий юга России. 2019. Т. 8 (36). № 2. С. 175–186.
2. Аминов Н.А., Осадчева И.И. Новый подход к исследованию основ индивидуальности личности в процессе самореализации в условиях цифровой образовательной среды // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, РУДН, 29–30 марта 2022 г.). М.: РУДН, 2022. С. 13–18.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекопознания. М.: МПСИ, 2008. 432 с.
4. Андреева Ю.В. Профессиональное саморазвитие личности в цифровой эпохе: самоактуализация, конкурентоспособность и новые стратегии // Андреевские чтения: Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Казань, 27–28 марта 2018 г.). Казань: ООО «Центр инновационных технологий» (Казань)С. 9–15.
5. Богуш М.А. Развитие идей самоактуализации в философских и психологических теориях // Вестник СПбГУ. 2011. Вып. 2. С. 233–237.
6. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник МГУ. 1986. № 1. С. 51–65.
7. Глотов С.А. Самореализация молодежи в цифровой среде: ценностный подход // Образование и право. 2021. № 5. С. 232–237.
8. Горячева Е.И. Идея самоактуализации в гуманистической психологии и ее реализация в педагогической практике: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1996. 19 с.

9. Зайцева Н.В., Забродин К.Д., Качалов М.И. Философские идеалы эпохи Просвещения // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». 2023. №11 (86). С. 302–306. https://alley-science.ru/domains_data/files/9November2023/FILOSOFSKIE-IDEaLI-EPOHI-PROSVESCHENIYa.pdf (дата обращения: 01.01.2025).
10. Карпенко С.В. Самоактуализация личности в условиях современной информационной среды: автореф. дис. … канд. психол. наук. Краснодар: КГУ, 2007. 30 с.
11. Колыванова Л.А. Роль самоопределения и самореализации личности обучающихся в системе цифрового профессионального образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2023. № 6 (93). Т. 2. С. 29–36.
12. Костерина И.В. Генезис понятия «самоактуализация» в психолого-педагогическом аспекте // Ученые записки. Электронный научный журнал КГУ. 2012. № 1 (21). С. 239–243. https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-ponyatiya-samoaktualizatsiya-v-psihologo-pedagogicheskom-aspekte?ysclid=mfas59ijvr35693019 (дата обращения: 01.01.2025).
13. Кочеганова П.П. Роль цифровых технологий в процессе формирования готовности будущих педагогов к профессиональной самоактуализации [Электронный ресурс]. ULR: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tsifrovyh-tehnologiy-v-protsesse-formirovaniya-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-professionalnoy-samoaktualizatsii (дата обращения: 01.01.2025).
14. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 156–176.
15. Лисьева Е.М. Самоактуализация личности студентов в контексте преодолевающего поведения // Пензенский психологический вестник. 2022. № 1 (18). С. 33–38.
16. Маслоу А. Мотивация и личность. СПБ.: Питер, 2016. 400 с.
17. Роджерс К. Становление человека: взгляд на психотерапию. М.: Институт общегуманных исследований, 2018. 241 с.
18. Ревуненкова Н.В. Жан Кальвин: Теология и религиозно-общественная мысль XVI века. СПб.: ИПЦ СПбГУТД, 2012. 264 с.
19. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 508 с.
20. Солдатова Е.Л., Погорелов Д.Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 105–124.
21. Теркл Ш. Живым голосом. Зачем в цифровую эру говорить и слушать. М.: Corpus, 2021. 560 с.
22. Трубников В.М. Развитие философии истории от античности до эпохи Просвещения // Философия и методология истории: сб. науч. ст. X Всерос. науч. конф., Коломна, 21 апреля 2023 года. Коломна: ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», 2023. С. 43–51.
23. Шахова И.П. Самореализация межличностных потребностей юношества как один из этапов становления направленности личности // Вестник МГОУ. 2022. № 3. С. 105–107.

24. Ященко Е.Ф. Осмысленность жизни, психологическое благополучие и социально-психологические установки личности работающих людей средней взрослости // Человек и транспорт: психология, образование, эргономика: материалы Национальной с междунар. участием науч.-практ. конф. СПб: Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, 2024. С. 165–180.
25. Billingham P., Taylor A. Liberal Perfectionism, Moral Integrity, and Self-Respect // The American Journal of Jurisprudence. 2018. Vol. 63. Issue 1. P. 63–79.

Об авторе:

ЖУЙКОВА София Аркадьевна – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая д. 6), e-mail: zhujkova.sofiya@mail.ru

The phenomenon of personality self-actualization: a retrospective analysis

S.A. Zhuykova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

The article considers the evolution of the theory of self-actualization of the individual within the framework of a retrospective analysis. It describes the origins of the ideas of personal self-actualization in antiquity, identifies the main features of the ideas of self-actualization and self-realization of a person in the early Western and Eastern philosophical movements (Aristotle, the Upanishads, Tao). The main elements of human spiritual growth during the Middle Ages are highlighted. The value of individuality and personal abilities in the Enlightenment is described from the standpoint of such philosophers and scientists of this historical period as R. Descartes, T. Hobbes, J. Locke, J.-J. Rousseau. The ideas of self-actualization of the individual in the twentieth century are evolutionarily presented on the basis of the works as A. Maslow, D.A. Leontiev. Self-actualization as one of the key human needs in the conditions of the 21st century and the digitalization of society is considered from the standpoint of such modern domestic and foreign researchers (E.F. Yashchenko, E.N. Belyaeva, P.P. Kocheganova, R. Billingham, A. Taylor). The article concludes that in the context of digitalization of society, digital technologies, on the one hand, can contribute to the self-realization of a person, providing wide access to information and other opportunities for establishing communication between people, but, on the other hand, excessive use of digital resources can have a negative impact on the individual in terms of the emergence of Internet addiction, and, as a consequence, delay in personal growth.

Keywords: *self-realization, self-actualization, digital environment, online addiction, digital technologies, online platform, retrospective analysis.*

Принято в редакцию: 06.03.2025 г.
Подписано в печать: 29.08.2025 г.

УДК 378.034
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.204

Особенности организации процесса духовного воспитания студентов в условиях высшего музыкального образования Китая

Тинтин Ли

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Проанализированы практики духовного воспитания в системе высшего музыкального образования в Китае. Использованы положения гуманитарной парадигмы, личностно ориентированный и деятельностный подходы, а также такие теоретические методы, как анализ, синтез и обобщение. Определены особенности духовного воспитания в учреждениях высшего музыкального образования. Выделены рекомендации по использованию новых методов и подходов в высших музыкальных учреждениях для повышения эффективности музыкального образования в Китае.

Ключевые слова: *музыкальное образование, духовное воспитание, духовно-нравственные ценности, Китай, высшее образование, воспитательный процесс.*

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что духовное воспитание является одним из значимых критериев реформирования и развития образования не только в Китае, но и во всем мире. Духовное воспитание – это формирование «духовности», ценностей и мировоззрения, способствующее развитию духовной сферы, созданию полноценной гармоничной личности [2]. Соответственно, в системе образования данный процесс должен быть правильно организован, направлен на возвышение над материальными благами педагогов и учеников, донесение до подрастающего поколения общечеловеческих ценностей и традиционных норм.

Идея «строительства духовной цивилизации» рассматривалась в КНР еще с 80-х годов XX века. На XIX съезде Коммунистической партии Китая (2017) Си Цзиньпин озвучил необходимость реализации данной идеи в рамках реализации «социализма с китайской спецификой в новую эпоху», что впоследствии было отражено в Уставе коммунистической партии. В связи с этим духовное и нравственное воспитание молодежи является одной из главных функций государства [10]. Для формирования полноценного общества необходимо утверждение высоких идеалов,

© Ли Тинтин, 2025

которые позволят привить любовь к Родине и сформировать «общественную мораль» [5, с 6–9].

В конце XX века Жэнь Хуа и Сюэ Лихуа отметили, что «нравственность оказывает влияние на развитие общества и даже экономики»[17, с. 79–80]. По этой причине в системе образования, в том числе музыкального, уделяется большое внимание непосредственно духовно-нравственному воспитанию. В 1999 г. был принят «Национальный план реформирования и развития образования, который положил начало совершенствования образовательной системы. В 2021 г. был принят «14-летний план национального экономического и социального развития Китайской народной республики и долгосрочные цели на период до 2035 года», в котором также уделяется внимание созданию высококачественной системы образования [16]. На основании поставленных целей в системе образования Китая отдельно выделена необходимость формирования ценностей, идеалов, мировоззрения, способствующих развитию патриотизма, коллективизма, трудолюбия, скромности и других качеств, соответствующих «китайскому коммунизму». Необходимость духовного воспитания объясняется тем, что нравственный облик молодежи определяет будущее страны в различных сферах деятельности.

Принятые в конце XX в. решения о повышении уровня образования китайской нации получили развитие в XXI в. и позволили сформулировать цель «строительства духовной цивилизации» с китайской спецификой. Данное положение закреплено в Концепции плана создания сильной державы посредством образования [15]. По мнению ряда российских и китайских специалистов, например, таких как Ян Мин [18], Жэнь Хуа, Сюэ Лихуа [17], Цзинь Чжао [11, 12], И.В. Арановской, Гу Ифань [1], Е.Ю. Юлпатовой [14], именно полноценное духовное воспитание позволит сформировать цельную личность.

Тема духовного воспитания в системе высшего музыкального образования в Китае изучается китайскими и российскими специалистами с конца XX в. Выделены основные этапы реформирования системы музыкального образования [6], отмечено положительное влияние российской и европейской систем образования [9], определены основные сложности в процессе реализации духовного воспитания в различных музыкальных образовательных учреждениях [1]. В исследованиях, преимущественно, освещаются одна или несколько особенностей духовного воспитания в музыкальных образовательных учреждениях Китая. Не сформирован полный список отличительных особенностей образовательной системы Китая по классу музыки, нет рекомендаций по совершенствованию духовного воспитания в процессе высшего музыкального образования.

Цель данной работы – определить особенностей организации духовного воспитания в высших музыкальных школах Китая.

Для достижения цели поставлен ряд задач: проанализировать основные положения, касающиеся системы духовного воспитания; определить основные характеристики системы музыкального образования с целью духовного воспитания; определить роль духовного воспитания в процессе музыкального образования.

Материалы и методы исследования

Использованы теоретические методы исследования, такие как анализ и обобщение, позволившие выделить общие черты в работах различных авторов и определить основные особенности современной системы музыкального образования, а также синтез, при помощи которого сделаны выводы об эффективности новых подходов и определены перспективы совершенствования духовного воспитания в процессе музыкального образования.

В ходе работы изучены труды российских и зарубежных авторов, И.В. Арановская и Гу Ифань выделили особенности эстетического воспитания в системе высшего музыкального образования и определили необходимость использования современных методов обучения во всех высших учебных заведениях страны [1]. Л.А. Новикова и Л.К. Ушакова осветили основные этапы реформирования системы образования в Китае [6]. С.В. Савенко перечислил основные достижения современной китайской системы музыкального образования, и сделал вывод о положительном влиянии европейской культуры на развитие музыкального образования в стране [7]. Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина сделали вывод о положительном влиянии современных педагогических подходов на развитие духовной основы личности и его нравственной позиции [9]. Го Мэн определил путь развития музыкального образования в Китае [3]. Ли Юе сделал вывод об эффективности преобразования системы музыкального образования в Китае [5]. В. Иань сделал вывод об эффективности использования в Китае российской педагогической науки и практики [4]. Чжао Цзинь обозначил тенденции развития процесса духовно-нравственного воспитания в системе музыкального образования Китая, а также определил роль духовного и нравственного воспитания в процессе музыкального образования в стране [11, 12]. С помощью анализа работ названных авторов были выявлены основные тенденции развития современного музыкального образования в Китае, а также определены особенности современной системы и перспективы ее развития.

Результаты и обсуждение

В соответствии с российским энциклопедическим словарем, духовное воспитание – это формирование «духовности, как свойства личности», то есть воспитание человека в духе свободы, с пониманием

необходимости нравственного поведения и поиска смысла жизни [2, с. 69–70]. Процесс духовного воспитания невозможно свести к обычному культурному просвещению, он должен заключаться в общении с «просветленными людьми», знакомстве с высокой литературой, прослушивании и исполении соответствующей музыки.

В последние десятилетия в КНР растет роль высшего музыкального образования. Это связано с тем, что специалисты, получившие полноценное музыкальное образование, способны осуществлять просветительскую деятельность среди населения [1, с. 180–182].

Система музыкального образования начала формироваться в Китае еще в 20-е годы XX века. Высшему музыкальному образованию особое внимание стало уделяться после создания Шанхайской консерватории музыки в 1927 г. Кроме того, формировались факультеты в педагогических вузах, на которых студентов обучали не только технике игры на инструментах, пению, интерпретации музыки, но и практической педагогике и психологии [4, с. 75–77]. Выпускники таких факультетов могли самостоятельно формировать новые программы обучения, выбирать наиболее подходящие методы и способы обучения музыке.

Особенности обучения в Китае, в том числе и в сфере музыкального образования, заключаются в традиционных ценностях [15]. Считается, что основная ответственность за воспитание детей лежит на родителях, а не на педагогах. Развитие экономики и повышение благосостояния страны дали возможность старшему поколению приобретать для своих детей все, что необходимо. В том числе и покупать музыкальное оборудование и оплачивать обучение, которое даже в государственных образовательных учреждениях является платным.

Музыкальное образование начинается с ранних лет, уже в 3–4 года дети начинают учиться играть на музыкальных инструментах. Первоначальный репертуар не всегда подбирается так, чтобы он был комфортным для малышей, но авторитет старших, необходимость выполнять все задания, дают определенные результаты. Изучая этюды, выполняя заданные упражнения, дети достаточно быстро формируют технический аппарат. Такой подход нередко используется и в высшем музыкальном образовании, но на последних этапах подготовки он уже не дает такого результата [7, с. 57–59]. В соответствии с целями национального экономического и социального развития КНР, продолжается реформирование системы образования, в том числе музыкального. Постепенно педагоги создают условия, чтобы студенты имели определенный уровень самостоятельности и могли не только владеть техническими навыками, но и интерпретировать музыку, создавать уникальные произведения.

Л.А. Новикова и Л.К. Ушакова отметили, что в последние годы меняется концепция образования в Китае в целом: педагоги отходят от парадигмы «подготовка ради сдачи экзамена» и переходят к полноценной ориентации на личность. Современные преподаватели стремятся давать больше свободы студентам, позволяя им проявлять активность, формировать свое собственное мнение, что особенно важно для музыкантов [6, с. 224–227]. В ходе развития образовательной системы для достижения основной цели «построения сильной страны в сфере образования» делается акцент на повышении самостоятельности учеников, нравственном и духовном развитии общества. Также в «Концепции плана создания сильной державы посредством образования» уделяется внимание развитию талантов, укреплению нравственности и духовности нации [15].

В 2016 г. на собрании народных депутатов председатель КНР Си Цзиньпин, заявил, что способность китайского народа справляться с трудностями и восстанавливаться после неудач, непосредственно связана с поддержанием национальной культуры и ценностей [8]. При этом для полноценного развития молодежи значимым является искусство, которое позволяет обеспечить духовное возрождение и поддержание той самой культуры, которая насчитывает множество веков.

Ученый Ци Ваньмо представил разработанную на основании идей Дэн Сяопина теорию «активного духовно-нравственного воспитания». Он утверждал, что «нравственность» формируется в результате активной практической, учебной, общественной деятельности [11, с. 54]. Поэтому необходимо предоставлять всем студентам, в особенности в области музыкального образования, возможности самостоятельно участвовать в различных видах деятельности.

Развитие системы музыкального образования в Китае во многом связано с реформированием всей жизни народа. Политика «открытости», изменение подхода к подготовке будущего поколения оказали непосредственной влияние на обучение будущих музыкантов. В настоящее время в основе духовно-нравственного воспитания лежит идея личностно ориентированного обучения. Китайские музыкальные педагоги, как и преподаватели во всем мире, считают, что «человек превыше всего». В программах обучения все чаще встречаются такие термины, как «ценность человека», «личные интересы», «независимость», «чувство достоинства» и т.п. [14, с. 221–227]. При этом важной составляющей полноценного развития личности является духовное и нравственное развитие.

Несмотря на «современность» системы музыкального образования, в ней сохраняются традиции народного музыкального воспитания. По-прежнему «ключевой фигурой» в образовании является педагог. Существующий в Китае «Кодекс» определяет отношение

педагога и ученика на основании конфуцианской идеологии. Она определяет, что авторитет учителя непреклонен, и ученик обязан подчиняться и выполнять все задания. При этом накладывается и определенная ответственность на учителя. Он должен быть образцом для своих учеников, и никак не опускаться до негативных поступков [7].

В последние десятилетия стабильно повышается уровень образования в различных консерваториях Китая. Расширяется спектр теоретических и прикладных дисциплин, а также формируются новые подходы к обучению. В системе высшего музыкального образования в КНР получил наибольшую популярность гуманистический подход. Он подразумевает, что главным критерием развития личности является её полноценная самореализация, творческое развитие, формирование способности самостоятельно понимать и воспроизводить музыкальные произведения [5, с. 227–230].

Постепенно педагоги отходят от авторитарного стиля и начинают придавать все большее значение личности студента. В основе личностно ориентированного обучения находятся партнерские отношения преподавателя со студентом, признание обучающихся субъектами собственного воспитания и духовного развития. Обеспечение взаимного уважения, доверия, открытого общения, способствует более глубокому пониманию музыкальных произведений, развитию способности к интерпретации музыки. Использование данных идей позволяет повышать качество духовно-нравственного воспитания.

Кроме того, в музыкальном воспитании разрабатываются идеи деятельностного подхода. Он подразумевает за счет активных действий развитие всех качеств человека, в том числе и духовной основы личности и его нравственной позиции [9, с. 27].

В системе высшего музыкального образования Китая деятельностный подход находит отражение в «практической нравственности» [18, с. 62–64]. То есть в процессе духовного воспитания происходит активное включение студентов в различные виды социальной деятельности, имеющее большое значение для нравственного развития. К этой деятельности относятся различные благотворительные концерты, социальные проекты.

Положение «практической нравственности» соответствует общему направлению реформирования современного музыкального образования в высших школах Китая. Как отмечают китайские специалисты, понятие «практическая нравственность» обосновал ученый Ци Ваньмо [11, 18]. Он ввёл в научный оборот и представил категорию философии, в рамках которой нравственное воспитание наиболее эффективно только при условии активной социальной деятельности. В соответствии с данным положением, духовно-нравственное воспитание имеет большое значение наравне с другими направлениями обучения

[12]. Положение «практической нравственности» достаточно быстро вошло не только в научный оборот, но и в практическую воспитательную деятельность. В высших учебных заведениях она проявляется в процессе реализации учебно-воспитательных программ с деятельностной составляющей, направленных на формирование всех нравственных качеств человека.

Духовное воспитание в высших музыкальных произведениях Китая имеет целый ряд аспектов. В первую очередь необходимо отметить, что изучение различных произведений, в особенности созданных китайскими композиторами, позволяет формировать любовь к Родине, патриотизм, национальную гордость. Ли Цзин выдвинуто положение о том, что использование народных китайских произведений в высшем музыкальном образовании позволит более успешно осуществлять духовное и нравственное воспитание современных студентов, за счет приобщения к культуре и истории народа [11, с. 57–59].

Но не только национальные произведения изучаются при подготовке музыкантов в современных высших учебных заведениях Китая. В рамках реформирования системы высшего музыкального образования в Китае уделяется большое внимание переосмыслению соотношения специальных, общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин. Цуй Цзямэн считает, что студента недостаточно обучить только исполнительской технике [13]. Он должен хорошо владеть языком, иметь широкий кругозор, теоретические знания национальной и мировой культуры, что позволит студенту быть духовно богатой личностью.

В основе подготовки музыкантов также лежит знание философии, в особенности буддизма и конфуцианства, и человеческой психологии. Использование такого подхода позволяет обращать студентов к ценностным основам мировой и национальной культуры. В процессе обучения китайские студенты осваивают не только национальную музыку, но и произведения других народов, что позволяет им расширять свой кругозор, а также прививает уважение к наследию различных национальностей. Понимание различных культур, техник и особенностей музыкального исполнения позволяет приобретать разнообразный опыт исполнения, отбирать подлинные и прекрасные произведения, формировать уникальный музыкальный вкус.

Для полноценного духовного и нравственного воспитания в высших школах Китая используются разнообразные активные и интерактивные методы обучения. Они помогают студентам быстрее и эффективнее осваивать необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности навыки, а также формировать духовные качества [11, с. 57–59].

Используются такие формы взаимодействия, которые направлены не просто на запоминание информации, а на ее глубокое понимание. Чтобы полноценно обучить современных студентов музыке, с учетом веяний общества и мировых стандартов, необходимо развитие внутренних качеств, направленных на понимание сущности, красоты, ценности музыкальных произведений. Студенты должны проявлять самостоятельность в восприятии музыки, интерпретировать ее с учетом собственных взглядов, ценностей, приоритетов, и уметь доносить эти ценности до слушателей.

Высшее музыкальное образование в Китае в настоящее время предоставляется в различных образовательных учреждениях. Наиболее известными из них являются Пекинский университет, Университет Цинхуа, Университет Чжэцзян. Они являются многопрофильными образовательными учреждениями, предоставляющими широкий набор знаний, гуманитарных, технических, естественнонаучных. Количество таких университетов, а также факультетов, отделений, колледжей, в последние десятилетия стремительно возрастает [1].

В многопрофильных университетах, в отличие от узкопрофильных, акцент делается на фундаментальном образовании. У студентов формируется широкий кругозор и глубокие систематизированные знания. На музыкальных факультетах в таких учреждениях внимание уделяется теоретическим и историческим дисциплинам, которые позволяют формировать высокий уровень разнообразных знаний. Помимо этого, студенты активно включаются в разнообразную практическую деятельность, например, участвуют в концертах и конкурсах; посещают разнообразные выставки и музеи; принимают участие в творческих мероприятиях, таких как литературные гостиные, постановка театрализованных представлений, научные проекты по памятникам или памятным датам и т.д.; участвуют в социально значимых мероприятиях. Такая деятельность позволяет формировать духовные и нравственные качества, в том числе восприятие культурных традиций и особенностей родной страны, уважение окружающих людей, понимание национальных взглядов, формирование духовного мировоззрения и т.д. [13].

Анализ работы основных высших музыкальных образовательных учреждений, а также колледжей и институтов, позволил Гу Ифань и И. В. Арановской сделать вывод о том, что качество непосредственно музыкального образования в некоторых многопрофильных учреждениях в настоящее время оставляет желать лучшего [1, с. 183–186]. Это связано с тем, что разные учебные заведений делают акценты на различных направлениях обучения, а также имеют разный уровень финансовой и кадровой поддержки. Отсутствие дополнительных средств и квалифицированных преподавателей также негативно сказывается на

духовном воспитании из-за отсутствия возможностей посещения различных социально и культурно значимых мероприятий, развития собственных творческих коллективов и т.д.

Использование личностно ориентированного и деятельностного подходов, применение активных и интерактивных методов обучения, смена стиля преподавания, позволяют повышать качество музыкального образования. Многопрофильность образования, формирование у студентов музыкальных вузов широкого кругозора и духовно-нравственных качеств, позволяют готовить высококвалифицированных специалистов, способных не просто технически точно и грамотно воспроизводить уже существующие произведения, но и интерпретировать музыку, доносить до слушателей красоту, величественность музыки, которая пробуждает во всех высокие чувства.

В целом, можно говорить о том, что при получении музыкального образования немалое значение имеет духовное воспитание, которое в Китае заключается в формировании знаний философии, психологии, истории, культуры и не только своего народа, но и других цивилизаций. Именно духовное воспитание позволяет будущим музыкантам становиться полноценной, развитой личностью, способной воспринимать всю красоту любых музыкальных произведений.

В процессе духовного воспитания в Китае осуществляется ориентация на традиционные ценности и использование национальных произведений, активное включение студентов в общественно значимую, полезную для общества деятельность, изучение особенностей других культур и музыкальных произведений европейских народов, формирование нравственных качеств, необходимых современному человеку. Все эти особенности сочетания традиций и современных подходов к образованию позволяют подготавливать уникальных музыкантов, известных во всем мире.

Заключение

Анализ работ российских и китайских авторов, а также существующих в КНР положений, мнений лидеров державы, позволил обобщить информацию об особенностях развития и состояния современной системы высшего музыкального образования в Китае.

Внедрение КНР в мировую систему образования привело к тому, что принятые в других странах личностно ориентированный и деятельностный подходы, а также активные и интерактивные методов обучения стали активно применяться в музыкальных вузах Китая.

В работе представлены следующие особенности процесса духовного воспитания в системе высшего музыкального образования в Китае: использование современных подходов к обучению, таких как гуманистический, личностно ориентированный, деятельностный; переход к ориентации на личность и предоставление максимальной

свободы, развитие творческой активности, формирование собственного мнения у студентов-музыкантов; переосмысление сочетания специальных и общеобразовательных дисциплин, повышенное внимание к философии, психологии, педагогике; использование современных интерактивных и активных методов обучения; сохранение традиционных ценностей и норм при соблюдении современных тенденций; ориентация на нормы конфуцианства для поддержания национальных ценностей и духовной культуры; изучение не только национальных произведений и традиций, но и освоение зарубежных норм, правил, ценностей; участие студентов в практической деятельности.

Сделан вывод, что духовное и нравственное воспитание имеет немаловажное значение при обучении музыкантов. Всестороннее развитие, формирование принципов, норм, навыков, позволяет обеспечивать всестороннее развитие человека, обеспечивая не только техническую подготовку, но духовное развитие. Кроме того, новые подходы в обучении и духовном воспитании позволяют формировать не только такие качества как «патриотизм» и «любовь к Родине», но и «самостоятельность», «ценность», «независимость» и т.д.

Отмечено, что не во всех вузах КНР используются наиболее эффективные подходы и методы, в ряде высших школ уровень духовного воспитания в процессе музыкального образования оставляет желать лучшего.

Наличие недостатков в системе музыкального образования, а также сопоставление китайской образовательной системы с российской и европейской, позволяет предложить ряд рекомендаций для повышения эффективности духовного воспитания: изучение национальных произведений наряду с произведениями других народов; обеспечение фундаментальных знаний по культуре, истории, музыке различных народов; использование современных методов обучения, в том числе активных и интерактивных; активное обучение философии буддизма и конфуцианства, позволяющее приобщиться к историческим корням; использование музыки, как способа духовного воспитания на всех этапах образования; обеспечение взаимопонимания между педагогами и учениками.

Современные методы и обучение национальной культуре и философии наряду с изучением ценностей других народов должны быть внедрены во всех учебных заведениях, осуществляющих подготовку по музыкальным направлениям. Это позволит обеспечить равенство и доступность образования, а также эффективное духовное воспитание подрастающего поколения. Переобучение педагогов и использование ими современных методов позволит быстрее и эффективнее формировать полноценную личность, духовно развитую и богатую. Это

будет способствовать достижению глобальной цели страны и развитию нации.

Список литературы

1. Арановская И.В., Гу Ифань. Эстетическое воспитание студентов в системе высшего музыкального образования Китая. // KANT. 2022. №4(45). С. 180–186.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург: б. и. 2000. 937 с.
3. Го Мэн. Развитие высшего музыкального образования в Китае (вторая половина XX – начало XXI вв.). // Педагогика и психология образования. 2012. № 3. С. 5–11.
4. Ииань В. Развитие музыкального образования в Китае и в России. // Управление образованием: теория и практика. 2021. №2 (42). С. 74–79.
5. Ли Юе. Китайское музыкальное образование в XX веке и его состояние на рубеже XX – XXI веков. // Вестник КемГУКИ. 2017. №40. С. 225–231.
6. Новикова Л.А., Ушакова Л.К. Особенности среднего и высшего образования в Китае. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. № 5-1. С. 224–230.
7. Савенко С.В. Достижения современной китайской системы музыкального образования. // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 2018. С. 57–60.
8. Си Цзиньпин выступил с важной речью на торжественном собрании по случаю 70-летия основания Всекитайского собрания народных представителей. // Посольство КНР в Республике Беларусь. 2024. URL: http://by.china-embassy.gov.cn/rus/zgxx/202409/t20240920_11493732.htm
9. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: Сфера, 2008. 221 с.
10. Устав коммунистической партии Китая (принят с частичными поправками XIX Всекитайским съездом КПК 24 октября 2017 года). 2017. URL: http://russian.news.cn/2017-11/03/c_136726536.htm
11. Цзинь Чжао. Духовно-нравственное воспитание будущих вокалистов в Китае. // Известия ВГПУ. 2016. №1 (105). С. 54–59.
12. Цзинь Чжао. Тенденции в области духовно-нравственного воспитания студентов в системах музыкального образования Китая и России. // KANT. 2017. №3 (24). С. 61–67.
13. Цуй Цзямэн. Инновационные методики преподавания фортепиано в ВУЗах КНР. // Bulletin of the international centre of art and education. 2025. №2. URL: https://scinetwork.ru/articles/30165
14. Юлпатова Е.Ю. К проблеме внутридиалогической активности личности в практике вузовской подготовки музыканта-исполнителя. // Актуальные вопросы современной науки: сб. науч. трудов. Вып. 52. Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2017. С. 120–130.
15. 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024–2035 年）// 中華人民共和國教育部. 2024. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html (Концепция

плана создания сильной державы посредствам образования (2024–2035 гг.) // Правительственный портал Министерства образования КНР)

16. 中華人民共和國國民經濟和社會發展第十四個五年規劃和 2035 年遠景目標綱要 // 政府. 2021. URL: http://big5.www.gov.cn/gate/big5/www.gov.cn/xinwen/2021-03/13/content_5592681.htm (Краткое содержание 14-летнего плана национального экономического и социального развития Китайской народной республики и долгосрочные цели на период до 2035 года. // GOV. 2021).
17. 任华,薛丽华.强化高师大学生的精神文明教育.内蒙古民族大学学报：社会科学版. 1998. № 3. 期. 79–82. (Жэнь Хуа, Сюэ Дихуа. Становление духовной цивилизации: воспитание студентов педагогических университетов. // Научный журнал национального педагогического университета Внутренней Монголии (философские и социальные науки). 1998. № 3. С. 79–82)
18. 杨明.当前高校德育教育面临的挑战与创新.高等教育研究. 2000. №5. 期. 61–64. (Ян Мин. Современные проблемы и инновации, с которыми сталкивается моральное воспитание в колледжах и университетах. Исследования высшего образования. 2000. №5. С. 61–64).

Об авторе:

ЛИ Тинтин – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая д. 6), e-mail: iouann520@qq.com

Features of organizing the process of spiritual education of students in the system of higher musical education in China

Tingting Li

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Analyzed of practice of spiritual education in higher music schools in China. The provisions of the humanitarian paradigm, personality-oriented and activity-based approaches, as well as theoretical methods such as analysis, synthesis and generalization are used. The features of spiritual education in institutions of higher musical education are determined. Recommendations are highlighted on the use of new methods and approaches in higher music institutions to improve the effectiveness of music education in China.

Keywords: *musical education, spiritual education, spiritual and moral values, China, higher education, educational process.*

Принято в редакцию: 30.04.2025 г.
Подписано в печать: 05.09.2025 г.

УДК 613.86
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.216

Концепции психического здоровья: подходы и критерии

С.В. Магер-Хачатрян

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Изучаются подходы к пониманию здоровья с точки зрения его психической концепции: биологический, поведенческий, социальный, душевный, психоаналитический, нормоцентрический, социально ориентированный, кросс-культурный, персоналистический, аксиологический, эволюционистский, комплексный, дискурсивный, холистический, феноменологический, акмеологический. Систематизированы определения психического здоровья и его характеристики, определяемые с позиций указанных подходов.

Ключевые слова: *психическое здоровье, психологическое здоровье, здоровье, ментальное здоровье, психологическое благополучие, норма, кризис, культура, психологические школы, научные подходы, психологический феномен.*

Важность темы обусловлена особым отношением к поддержанию физически активного психически и психологически здорового населения в стране, поскольку именно нормальное состояние человека лежит в основе благоприятного развития и процветания всего российского общества [2]. В связи с этим не перестают быть актуальными дискуссии по поводу сути и содержания психического здоровья, особенностей подходов к его пониманию в отечественной и зарубежной научной среде, изучаемых О.С. Васильевой [4], А.Г. Маслоу [11], К.Р. Роджерсом [15] и многими другими учеными.

Психическое здоровье человека влияет на все сферы его жизни, и, например, хронический стресс и тревога, связанные с проблемами психики, могут ослабить иммунную систему, делая человека более восприимчивым к болезням. Депрессия приводит к повышенному риску сердечных заболеваний, к инсультам и другим сердечно-сосудистым проблемам. Психические расстройства могут усиливать хроническую боль и затруднять её лечение; приводят к нарушениям сна (бессоннице), что, в свою очередь, негативно влияет на физическое состояние человека. Расстройства пищевого поведения (анорексия, булимия и др.) также прямо связаны с психическим здоровьем и оказывают разрушительное воздействие на организм [20].

Отметим, что официальная формировка термину «психическое здоровье» была дана Всемирной организацией здравоохранения только в

© Магер-Хачатрян С.В., 2025

1979 году. Согласно данному определению ВОЗ, «психическое здоровье – это состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в своё сообщество» [10].

Понятие психического здоровья интерпретируется авторами по-разному в зависимости от их теоретической ориентации и акцента на тех или иных аспектах человеческого функционирования. Бихевиористы, например, рассматривают психическое здоровье через призму адаптивного поведения, где ключевыми критериями выступают способность эффективно реагировать на стимулы среды, отсутствие дезадаптивных реакций и гибкость в изменении поведения. В то же время психодинамические теории (например, психоанализ) делают акцент на внутрипсихическом равновесии, бессознательных конфликтах и способности к саморегуляции, а гуманистическая психология (А.Маслоу, К.Роджерс) связывает психическое здоровье с самоактуализацией, аутентичностью и личностным ростом.

Современные междисциплинарные подходы расширяют понимание психического здоровья, включая биопсихосоциальную модель, которая учитывает не только психологические, но и биологические (генетика, нейрохимия) и социальные (культура, окружение) факторы. Таким образом, различия в определениях отражают многогранность самого феномена, а интеграция различных подходов позволяет получить более полное представление о психическом здоровье и путях его поддержания.

С позиции различных авторов, психическое здоровье характеризуется как способность справляться с внутренними и внешними трудностями, а также как динамичный процесс апробации и использования психических способностей в практике (О.А. Климонтова [8], Г. Аммон [1]). Оно включает уравновешенное поведение в обществе, социальное и трудовое равновесие, а также ощущение уверенности и комфорта (М.А. Ерофеева [7], Лебедева О.В. [9], Лызь Н.А. [10]). Кроме того, психическое здоровье предполагает целостность личности, способность к самокритике и адаптации за счет внутриличностных качеств [18], а также баланс психических функций и отсутствие девиантных проявлений или конфликтов [16; 17]. В психологическом контексте оно рассматривается как результат естественного развития через кризисы онтогенеза, включающего биологические, психологические и социальные аспекты [13].

Не менее важен, с позиции взглядов Б.С. Братуся и душевный подход, постольку психическое здоровье напрямую зависит от душевного равновесия [3]. Идеи и взгляды Б.С. Братусь стали фундаментом рассмотрения понятия психологического здоровья И.В. Дубровиной, и установления его различий со здоровьем психическим.

Суть различий состоит в том, что при психологическом здоровье происходит более широкое и всестороннее развитие личностных процессов, в то время, как психическое здоровье может быть связано только с отдельно взятыми психическими функциями человека [6].

О.В. Хухлаева выделяет три уровня психического здоровья:

– *дезадаптивный (низший)* (наличие клинически значимых симптомов депрессии, тревоги, обсессивно-компульсивных расстройств, расстройств личности; трудности в повседневной жизни, включая работу, учебу, отношения с другими людьми и заботу о себе; неспособность адаптироваться к изменениям и стрессовым ситуациям; плохое понимание своих эмоций, мотивов и поведения; чувство беспомощности, никчемности и безнадежности);

– *адаптивный (средний)* (отсутствие серьезных психических расстройств; умеренная стрессоустойчивость, способность справляться с большинством жизненных трудностей; возможность успешно выполнять свои социальные роли, работать, учиться и поддерживать отношения; реалистичное восприятие себя и своих возможностей; способность адаптироваться к изменениям в окружающей среде);

– *креативный (высший)* (чувство счастья, удовлетворенности жизнью и целями; постоянное стремление к саморазвитию и самореализации; способность мыслить нестандартно, находить новые решения и создавать что-то новое; глубокое понимание своих эмоций и эмоций других людей; желание помогать другим и вносить вклад в общество; способность не только справляться со стрессом, но и извлекать из него уроки и расти; глубокое понимание себя, своих ценностей и своего места в мире; готовность пробовать новые вещи, выходить из зоны комфорта и учиться новому) [19].

Психическое здоровье является довольно сложной и многогранной категорией, что проявляется в наличии сразу нескольких подходов к раскрытию и интерпретации данного термина.

Нормоцентрический подход (Б.С. Братусь, К. Ясперс) определяет психическое здоровье через соответствие неким нормам и критериям, установленным в обществе или профессиональным сообществом. Здоровье понимается как отсутствие отклонений от этих норм. Акцент делается на статистических нормах, диагностических критериях, социальных ожиданиях. Особенностью данного подхода является его тесная связь с медицинскими стандартами. Нарушения на уровне физиологии или психики могут расцениваться как первопричины возникновения отклонений. В этом контексте психическое здоровье описывается через отсутствие симптомов, патологических процессов и функциональных нарушений в организме [3].

С точки зрения социально ориентированного подхода (П. Бергер, Т. Лукман), устойчивость психического здоровья определяется

способностью личности приспособиться к переменам окружающей среды и культурным трансформациям. Например, различия в восприятии нормы в разных странах и культурах накладывают свой отпечаток на понимание психического здоровья [5].

Кросс-культурный подход подчеркивает, что понимание психического здоровья и психических расстройств зависит от культуры. Соответственно, то, что считается нормой или патологией в одной культуре, может быть иначе воспринято в другой. Подход учитывает культурные особенности в диагностике, лечении и профилактике психических расстройств. Происходит изучение культурно-специфических синдромов. Важна культурная компетентность специалистов [22].

Холистический подход (Г. Олпорт, К. Роджерс) рассматривает психическое здоровье как часть общей системы здоровья, включая физическое, эмоциональное, социальное и духовное благополучие. Подчеркивает взаимосвязь между всеми этими аспектами. Акцент делается на профилактике, здоровом образе жизни, балансе между различными сферами жизни, интегративных методах лечения [15].

Подходы к разбору психического здоровья также акцентируют внимание на важности учета его взаимодействия с индивидуальными характеристиками личности, то есть речь уже идет о так называемом персоналистическом подходе [21].

Аксиологический подход (А. Кемпински, А. Маслоу) основывается на ценностях, которые человек считает важными для себя. Психическое здоровье определяется как соответствие жизни этим ценностям, как возможность их реализации. В рамках подхода происходит определение личных ценностей, жизненных целей, смысла жизни. Психическое нездоровье может быть связано с конфликтом ценностей, невозможностью реализовать свои ценности. Акцент делается на ценностно-смысловой сфере личности [11].

Эволюционистский подход (В.И. Вернадский, К. Лоренц) рассматривает психические процессы и поведение с точки зрения эволюции. Считается, что психическое здоровье представляет собой способность адаптироваться к окружающей среде и решать задачи, стоящие перед человеком в процессе его эволюции. В рамках подхода происходит изучение генетических и биологических основ психики, адаптивных механизмов, эволюционных корней психических расстройств. Акцент делается на адаптации и выживании [5,8].

Комплексный подход (М. Мюррей, В. Эванс) интегрирует различные подходы к пониманию психического здоровья, учитывает биологические, психологические, социальные, культурные и духовные факторы. В частности, происходит междисциплинарный, индивидуальный подход к каждому человеку, разработка комплексных

программ профилактики и лечения. Акцент делается на интеграции различных перспектив. Подход объединяет разные научные дисциплины, включая психологию, медицину, педагогику и даже экономику. Многогранность подхода позволяет исследовать психическое здоровье с разных точек зрения, создавая целостное понимание этого сложного феномена [18].

Дискурсивный (или диспозитивный) подход (В.М. Розин, М. Фуко) анализирует, как понятие «психическое здоровье» конструируется в различных дискурсах (медицинском, социальном, политическом). Подчеркивает, что «психическое здоровье» не является объективной реальностью, а создается в процессе взаимодействия и обмена знаниями. Подход предполагает анализ текстов, практик, институтов, которые формируют представления о психическом здоровье и болезни. Рассмотрение властных отношений, связанных с определением нормы и патологии. Происходит конструирование реальности через язык и социальные практики. Ключевой задачей становится изучение структуры дискурсов, которые определяют, как люди воспринимают здоровье и болезнь, а также как эти представления влияют на социальные практики. Исследователи анализируют, как разные системы идей формируют устойчивые представления и шаблоны, регулирующие подходы к поддержанию здоровья [14].

Основные положения подхода включают ряд дискурсов:

– медицинский дискурс (в современной культуре здоровье чаще всего рассматривается через призму медицины, что формирует склонность решать различные проблемы, связанные со здоровьем, только «техническими» методами (приемом лекарств или обращением к врачам). Такой подход усиливает зависимость человека от медицинских услуг и способствует развитию так называемой «воронки медицинского потребления»);

– духовно-экологический дискурс (в противоположность медицинскому акценту на технике, этот дискурс придает особое значение духовному развитию, самореализации и нравственным аспектам личности. Здесь здоровье определяется еще и способностью человека достигать высших целей, находить смысл и гармонию в жизни).

Акмеологический подход (А.А. Бодалев) ориентирован на достижение человеком вершины своего развития, максимальной самореализации и профессионального мастерства. Психическое здоровье рассматривается как ресурс для достижения акме (пика). Происходит развитие личностного потенциала, самосознание, целеполагание, преодоление препятствий, достижение успеха. Акцент делается на самореализации и достижении вершин [12].

Феноменологический подход (Л. Бинсвангер, В. Дидьтей) предполагает, что психическое здоровье не может быть определено

извне, а должно быть понято изнутри, т.е. из личного опыта человека. Важно, как человек переживает мир, отношения, свои чувства и мысли. Психическое здоровье рассматривается как способность находить смысл и значение в жизни, включая осознание целей, ценностей и своего места в мире [18].

Подходы к понятию «психическое здоровье» привдены в табл. 1.

Таблица 1

Подходы к понятию «психическое здоровье»

Название подхода	Представители	Характеристика по отношению к психическому здоровью
Биологический	Г.С. Никифоров	Психическое здоровье рассматривается как взаимодействие систем организма
Поведенческий	Б. Скиннер, А. Бандура, Э. Толмен, К. Халл	В бихевиоризме психическое здоровье – это оптимальное поведение, обеспечивающее выживание, социализацию и минимизацию конфликтов со средой. Лечение фокусируется на модификации поведения через переобучение, подкрепление и купирование нежелательных реакций.
Социальный	М.А. Ерофеева	Нормальное, адекватное взаимодействие с обществом
Душевный	Б.С. Братусь	Психическое здоровье рассматривается через призму душевного равновесия
Психоаналитический	З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни и др.	Под психическим здоровьем понимается состояние, при котором собственное «эго» способно эффективно разрешать конфликты между внутренними потребностями и требованиями реальности. Критериями данной концепции являются: сильное «эго»; разрешенные конфликты; осознание бессознательного; использование адаптивных защитных механизмов.
Нормоцентрический	Б.С. Братусь, К. Ясперс	Соответствие нормам и критериям общества
Социально ориентированный	П. Баргер	Навык приспосабливаться к культуре и социуму
Кросс-культурный	Т. Лукман	Подход учитывает культурные особенности в диагностике, лечении и профилактике психических расстройств
Персоналистический	П. Табоада	Учитывает особенности взаимодействия здоровья с индивидуальными чертами личности
Аксиологический	А. Маслоу, А. Кемпински	Основывается на ценностях, которые человек считает важными для себя
Эволюционистский	К. Лоренц, В.И. Вернадский	Способность адаптироваться к окружающей среде и решать задачи,

Название подхода	Представители	Характеристика по отношению к психическому здоровью
		стоящие перед человеком в процессе его эволюции
Комплексный	М. Мюррей, В. Эванс	Учитывает биологические, психологические, социальные, культурные и духовные факторы, влияющие на психику
Дискурсивный (диспозитивный)	В.М. Розин, М. Фуко	Анализирует, как психическое здоровье конструируется в медицинском, социальном, политическом дискурсах
Холистический, гуманистический [9]	Г. Олпорт, К. Роджерс	Психическое здоровье как часть общего здоровья, включая физическое, эмоциональное, социальное и духовное благополучие. психическое здоровье как состояние самоактуализации. Критерии включают: самопринятие; аутентичность; автономию; открытость опыту; самоактуализацию
Феноменологический	Л. Бинсвангер, В. Дидьтей	Психическое состояние должно быть понято изнутри, а не извне
Акмеологический	А.А. Бодалев	Способность человека достигать вершины своего развития, максимально самореализоваться

Таким образом, в научной литературе понятие «психическое здоровье» представлено как многогранное и комплексное явление, охватывающее различные аспекты человеческой жизни и функционирования. И благодаря различным подходам – от биологического и психологического до культурного и дискурсивного – мы можем рассматривать его с разных точек зрения, учитывая индивидуальные особенности, социальные контексты и ценностные ориентиры. Такой многоаспектный анализ способствует более глубокому пониманию природы психического здоровья, его роли в жизни человека и общества, а также формированию эффективных методов его поддержания и восстановления.

Понятие «психическое здоровье» трактуется авторами в зависимости от теоретического подхода. В более широком междисциплинарном контексте психическое здоровье рассматривается как динамическое равновесие между когнитивными, эмоциональными и социальными аспектами. Современные исследования (например, в рамках ВОЗ) включают не только отсутствие расстройств, но и позитивные составляющие – resilience, самореализацию и психологическое благополучие.

Список литературы

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия. М.: ПИ им. В.М. Бехтерева, 1995. 200 с.
2. Асадуллин М.Р. Теоретический анализ понятия «психологическое благополучие» человека // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т.11. № 6. С. 228–240.
3. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. Т. 5. №. 3. С. 3–19.

4. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001. 352 с.
5. Ворожейкин С.А. Теоретические подходы к изучению феномена субъективного благополучия // Известия Саратовского университета. - 2022. Т. 11. № 4 (44). С. 317–327.
6. Дубровина И.В. Психологическое здоровье личности как феномен // Гуманизация образования. 2022. № 4. С. 35–43.
7. Ерофеева М.А., Зуйкова А.А. Психическое здоровье как психологическая категория: сущность и границы понятия. М.: ГСГУ, 2020. 247 с.
8. Климонтова О.А. Понятие психического здоровья личности // Вестник науки и творчества. 2018. № 7. С. 17–19.
9. Лебедева О.В. Структурный анализ феномена «психологическое здоровье» в контексте гуманистической психологии // Мир психологии. 2017. №. 4. С. 238–245.
10. Лызь Н.А. О структуре психического здоровья человека (обзор исследований) // Известия ЮФУ. 2004. № 5. С. 241–251.
11. Маслоу А. Мотивация и личность, 3 изд. СПб.: Питер, 2022. 400 с.
12. Михеева Ю.В. Основные изученные аспекты психического здоровья личности // Современные исследования социальных проблем. 2010. № 1. С. 63–64.
13. Никифоров Г.С. Психология здоровья: учебник. СПб.: Скифия, 2024. 607 с.
14. Попов Е.А. Страдания в творчестве М. Фуко // Вестник РУДН. 2024. Т. 28. №. 2. С. 434–449.
15. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: ИОИ, 2023. 258 с.
16. Сергиенко Е.А. Психологическое здоровье: субъективные факторы // Вестник РГГУ. 2017. № 5. С. 98–118.
17. Стефанчук Р.А. Право на психическое здоровье // Вестник Института законодательства и правовой информации Республики Казахстан. 2011. № 1(21). С. 15–19.
18. Уланова Н.Н. Подходы к пониманию здоровья // Наука молодых. 2013. №10. С. 13–17.
19. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М.: Академия, 2023. 208 с.
20. Chambers D., Murphy F., Keeley H.S. All of us? An exploration of the concept of mental health literacy based on young people's responses to fictional mental health vignettes // Irish journal of psychological medicine. 2015. № 32(1). P. 129–136.
21. Taboada P., Cuddeback K.F., Donohue-White P. Person, society, and value: towards a personalist concept of health // Philosophy and medicine. 2002. № 72. P. 87–107.
22. Winefield A.H. A bio-psycho-socio-cultural approach to couple relationships // Psychology at the turn of the millennium. 2002. №. 2. P. 361–393.

Об авторе:

МАГЕР-ХАЧАТРЯН Сара Владимировна – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6), e-mail: romirs@yandex.ru

Concepts of mental health: approaches and criteria

S.V. Mager-Khachatryan

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

The approaches to understanding health from the point of view of its mental concept are studied: biological, behavioral, social, mental, psychoanalytic, norm-centric, socially oriented, cross-cultural, personalistic, axiological, evolutionary, complex, discursive, holistic, phenomenological, acmeological. Definitions of mental health and its characteristics, determined from the standpoint of the indicated approaches, have been systematized.

Keywords: *mental health, psychological health, health, mental health, psychological well-being, norm, crisis, culture, psychological schools, scientific approaches, psychological phenomenon.*

Принято в редакцию: 12.03.2025 г.
Подписано в печать: 13.08.2025 г.

УДК 316.6
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.225

Взаимосвязь социально-психологического климата в организации с коммуникативной компетентностью сотрудников

О.С. Павлова

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара

В статье проведено исследование психологических категорий «социально-психологический» климат и «коммуникативная компетентность». Социально-психологический климат включает в себя различные элементы, важнейшими из которых являются: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. На формирование социально-психологического климата в коллективе оказывает влияние множество внутренних и внешних факторов. Одним из таких факторов может оказаться коммуникативная компетентность сотрудников. Также в статье рассмотрены результаты проведенного практического исследования, которые позволили определить уровень благоприятности социально-психологического климата в коллективе, а также уровень сформированности таких элементов коммуникативной компетентности, как коммуникативные и организационные склонности.

Ключевые слова: *социально-психологический климат, коммуникативная компетентность, коммуникативные и организаторские склонности.*

Постановка проблемы исследования. Современные процессы цифровизации, глобализации и автоматизации оказывают значительное влияние на экономическую систему. Но, несмотря на это, важнейшим ресурсом любого производства был и есть – человек. Чем продуктивнее люди взаимодействуют в процессе решения профессиональных задач, тем эффективнее будет работа всей организации. Благоприятный психологический климат – это сложная и многоаспектная система взаимоотношений, как на вертикальном, так и на горизонтальном уровне.

Несмотря на множество исследований теоретического и практического содержания, вопрос о психологическом климате является актуальным и сегодня. Это во многом связано с индивидуальностью отношений в каждой отдельно взятой организации, с динамичностью отношений между людьми, которые могут постоянно меняться, со сменой кадров и прочих внешних и внутренних факторов.

Проблема исследования психологического климата во многом обусловлена задачей: определить, какие факторы оказывают на него

© Павлова О.С., 2025

большее влияние. Это позволит оказывать целенаправленное влияние на формирование благоприятной среды.

Целью исследования является уточнение содержания таких психологических категорий, как «психологический климат» и «коммуникативная компетентность», а также выявление на практике наличия или отсутствия взаимосвязи между ними.

Задачами исследования являются: анализ коммуникативной компетентности сотрудников, как фактора, который взаимосвязан с социально-психологическим климатом организации, и описание результатов проведенного исследования корреляции показателей коммуникативной компетентности и социально-психологического климата.

Гипотеза исследования. Предполагаем наличие взаимосвязи: коммуникативная компетентность – социально-психологический климат. Чем выше уровень коммуникативной компетентности у сотрудников, тем выше благоприятность психологического климата.

Методы исследования. В исследовании приняли участие сотрудники различных организаций – 60 человек. Были использованы опросники для оценки социально-психологического климата (методика исследования психологического климата на эмоциональном уровне Л.Н. Лутошкина) и коммуникативной компетентности (Методика для оценки уровня развития коммуникативной компетентности В.В. Синявского и В.А. Федорошина), которые обработаны методами статистики и анализа – рассчитан критерий Спирмена. Обоснование применения методики В.В. Синявского и В.А. Федорошина заключается в том, что коммуникативные и организаторские способности важны в профессиях, связанных с активным взаимодействием человека с другими людьми, что актуально для нашего исследования. Статистическая обработка проводилась в пакете SPSS (версия 29.0.1.1.).

Результаты исследования. Психологический климат, как характеристика взаимоотношений между людьми, изучается в психологии, социологии, педагогике, менеджменте, эргономике и прочих отраслях науки. Поэтому существует достаточно большое количество различных определений данного понятия. В процессе их изучения мы решили взять за основу нашего исследования точку зрения известного советского педагога и психолога А.Г. Ковалева и специалиста в области социальной психологии В.Н. Панферова. Авторы рассматривают социально-психологический климат как социально-психологическое явление, которое складывается в коллективе в процессе трудовой деятельности и под влиянием формальных и неформальных коммуникаций, выстраивающих определенную структуру отношений, а также как явление, которое формирует определенный эмоциональный фон группы и оказывает существенное влияние на ее работоспособность

[4].Такого значения изучаемого понятия придерживаются и другие авторы, например, доктор педагогических наук Н.П. Аникеева[1].

Также интересной для нашего исследования является позиция доктора философских наук В.М. Шепеля. Он давал такое определение социально-психологическому климату: «эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадение характеров, интересов, склонностей» [12]. При этом, по его мнению, социально-психологический климат организации представляет собой три взаимосвязанные климатические зоны: социальную (общие цели и задачи), моральную (ценности и нормы), психологическая (личные отношения) [12].

О сложной структуре социально-психологического климата говорит и Э.В. Будаева [5].

Рассмотрим понятие и сущность коммуникативной компетентности. Одни из первых исследований данного личностного новообразования проводились в зарубежной психологической науке. Британский философ и психолог Р.Харре [14] и социальный психолог М. Аргайл [13] одними из первых применили данное словосочетание в своих работах. При этом, по мнению Р. Харре, основной целью любого общения является не достижение конкретных договоренностей, а получение взаимного уважения. Только, когда собеседники уважают друг друга, речь идет об эффективном взаимодействии [14].

Также автор Ю.М. Жуков выделял основные факторы, которые способствуют эффективности личности внутри процесса общения, к таковым он относил: умение подстраиваться под конкретную ситуацию, «примеряя» те или иные социальные роли; отсутствие девиаций и прочих нарушений психики, комплекс коммуникативных навыков, как на уровне мышления, так и на уровне поведения [7].

О важности навыка коммуникации в общении говорил и американский социальный психолог Б. Спицберг. Компетентность личности в вопросах, которые затрагиваются в процессе общения, значительно обогащают данный процесс. Когда люди умеют общаться друг с другом, аргументировано отстаивать свою точку зрения, обладают знаниями о предмете разговора – для всех сторон процесс общения становится более увлекательным и продуктивным. Исследователем была разработана модель межличностной коммуникативной компетентности, которая стала основой для многих теоретических и практических исследований [15].

В отечественной науке также имеется ряд исследований на тему коммуникационной компетентности. Но, если за рубежом исследования активно велись с середины XX века, то в нашей стране они стали появляться с некоторым опозданием – в 80-х годах. Российский психолог, специалист в области психологии личности, социальной

психологии, психологии общения и акмеологии – А.А. Бодалев [3], доктор психологических наук, профессор Ю.Н. Емельянов, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Ю.М. Жуков [7] – это те ученые, которые стояли у истоков внедрения в науку понятия о коммуникативной компетентности.

А.А. Бодалев впервые использовал данное понятие в своей работе. При этом, по его мнению, оно расшифровывалось как «способность человека устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии таких личностных ресурсов, как знания и умения» [3, с. 12]. Ю.М. Жуков говорил о целостности и системности коммуникативной компетенции, которая включает в себя несколько ключевых компонентов. Потребность и готовность личности к совершению социального взаимодействия путем реализации активной позиции раскрывает мотивационно-ценностный компонент; языковая и межкультурная компетентность во взаимосвязи со способностью эффективно действовать в конфликтных ситуациях формируют когнитивный компонент; осознанность своих действий в процессе общения и уровень развития культуры общения заключаются в операциональном компоненте [7].

Несколько иначе выделял компоненты белорусский ученый-психолог Я.Л. Коломенский. Например, выделенный им эмоциональный компонент, включает в себя навыки эмпатии: способность распознавать чувства и эмоции других людей, адекватно на них реагировать, оказывать при необходимости поддержку и выражать сочувствие [10]. Эмоциональный компонент делает общение людей позитивным, эффективным и позволяет людям сближаться внутри коллектива. Автор работ, посвящённых развитию общения и формированию коммуникативной компетентности Е.М. Алифанова, особо выделяла поведенческий компонент. Данный компонент в процессе общения внутри коллектива отвечает за проявление инициативности и готовности к совместной работе. Целеполагание, постановка задач и совместная работа по их достижению – все это возможно внутри коллектива при достаточном развитии у сотрудников поведенческого компонента коммуникативной компетентности.

Рассмотрим связь таких явлений как психологический климат и коммуникативная компетентность. В.В. Бойко, А.Г. Ковалев и В.И. Панферов говорят о том, что социально-психологический климат– явление неоднозначное и может изучаться в разных планах. Эти планы перекликаются с компонентами коммуникативной компетентности, например, с эмоциональным, когнитивным, поведенческим [4].

Современные исследователи, такие как С.В. Бахтина, Н.А. Хазова [2], А.С. Шапиева, Т.Х. Абдулазимова, Р.А. Кучмезов [11], Н.Н. Куимова [8], Е.А. Ермоленко [6] изучали взаимосвязь социально-

психологического климата организации и коммуникативной компетентности сотрудников на практике. В результате проведенных ими исследований эта взаимосвязь была выявлена: где-то в большей, где-то в меньшей степени, что обусловлено видом профессии, количеством выборки и прочими факторами.

Нами также было проведено практическое исследование, на первом этапе которого мы изучили благоприятность социально-психологического климата в коллективах различных организаций здравоохранения. Полученные результаты позволили сделать вывод, что 67% респондентов считают климат благоприятным, 21% – показали результаты, которые говорят о средней благоприятности, данные, полученные от оставшихся 12% отмечают незначительную благоприятность.

Нами также было проведено практическое исследование, в результате которого, мы выяснили, что элементы коммуникативной компетентности, выделенные согласно применяемой методике – коммуникативные и организаторские склонности – имеют различный уровень сформированности. У основной части респондентов – 65% выделен средний уровень сформированности коммуникативных склонностей, это говорит о том, что эти сотрудники достаточно легко находят общий язык с коллегами, достаточно инициативны, но их потенциал достаточно неустойчив. У 12% респондентов был отмечен низкий уровень коммуникативных склонностей, что говорит о сложностях общения с другими людьми, слабой позиции в отстаивании своей точки зрения; такие люди – часто одиночки, им комфортно работать над индивидуальными задачами. У 23% респондентов был определен высокий уровень коммуникативных склонностей –эти люди обычно находятся в центре событий, участвуют во всех, даже самых сложных проектах, находят подход к любому сотруднику в коллективе, обладают высокими лидерскими способностями. Результаты определения организаторских склонностей несколько отличны: средний уровень отмечен у 57% – эти люди достаточно эффективно планируют свои задачи, хорошо справляются с задачами средний сложности, могут организовать деятельность небольших групп внутри коллектива для их решения. Низкий уровень организаторских склонностей у 27% – таким людям сложно заниматься организационным процессом, при этом они могут иметь достаточно высокий уровень коммуникативных навыков, и являться хорошими исполнителями, но «стоять у руля» какого-либо производственного процесса они не смогут. Высокий уровень организационных склонностей отмечен у 16% – это сотрудники, которые способно организовывать трудовой процесс, помогать коллегам, вести активную общественную деятельность.

В процессе корреляционного анализа было установлено, что более благоприятный социально-психологический климат в коллективе ассоциируется с более высокими показателями коммуникативной компетентности. Это наглядно можно проследить в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционная матрица взаимосвязей между показателем социально-психологического климата и компонентами коммуникативной компетентности

Показатель	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
Благоприятность климата на эмоциональном уровне	0,54**	0,22*

**p < 0,01; *p < 0,05

Таблица отражает результаты корреляционного анализа взаимосвязей между благоприятностью социально-психологического климата и компонентами коммуникативной компетентности сотрудников.

Все коэффициенты корреляции имеют положительный знак и являются статистически значимыми. Это указывает, что более благоприятный климат ассоциируется с более высокими показателями коммуникативной компетентности.

*Обсуждение.*Таким образом, мы можем подвести итоги обзора теоретических источников, сделав вывод о том, что социально-психологический климат организации – это сложная система, которая формируется на основе взаимоотношений сотрудников с руководством и друг с другом. При этом на его формирование оказывают влияние различные факторы, одним из которых может являться уровень сформированности у сотрудников коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность, как психологическое новообразование личности, изучалось как в зарубежной, так и в отечественной науке. Она включает в себя знания, навыки и умения человеческого общения, в том числе в критических и конфликтных ситуациях [9]. Чем лучше у сотрудника развита данная компетентность, тем более эффективным будет его общение внутри профессионального коллектива.

Результаты практического исследования свидетельствуют о взаимосвязи между социально-психологическим климатом коллектива и коммуникативной компетентностью сотрудников. Более благоприятный климат ассоциируется с более высокими показателями коммуникативной компетентности.

Более детальный анализ показал, что сила этой взаимосвязи варьируется в зависимости от конкретных компонентов коммуникативной компетентности. В исследовании была использована многомерная модель коммуникативной компетентности, с разделением её на несколько составляющих. Наиболее ярко выраженная

положительная корреляция обнаружена между благоприятностью социально-психологического климата и коммуникативными склонностями. Это указывает на то, что в коллективах с позитивным климатом, характеризующимся, например, высоким уровнем доверия, взаимопомощи, отсутствием конфликтов и открытой коммуникацией, индивиды демонстрируют большую готовность к общению, инициативу в установлении контактов, легкость в выражении своих мыслей и чувств, а также более развитые навыки активного слушания и эмпатии.

Положительная корреляция также выявлена между социально-психологическим климатом и организационными склонностями как компонентом коммуникативной компетентности. Однако, эта связь оказалась значительно слабее, чем в случае с коммуникативными склонностями. Это может свидетельствовать о том, что, хотя благоприятный климат и способствует эффективной организации коммуникативного процесса (например, через установление четких ролей, распределение ответственности и координацию действий), это влияние менее прямое и зависит от других факторов, таких как опыт работы в команде, лидерские качества, и наличие четких целей и задач.

Таким образом, полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что существует корреляция между такими показателями, как коммуникативная компетентность и социально-психологический климат.

*Выводы.*В процессе исследования мы рассмотрели ряд теоретических и практических исследований в области психологии, социологии и управлении персоналом о социально-психологическом климате в организации, а также о коммуникативной компетенции сотрудников, которая может являться одним из факторов, влияющих на климат, были сделаны следующие выводы:

1. Социально-психологический климат организации – это многоаспектное и системное явление, которое отражает широкий спектр взаимоотношений сотрудников внутри коллектива.

2. Коммуникативная компетентность – это обширный набор компетенций эмоционального, когнитивного и поведенческого плана, которые лежат в основе эффективных производственных и гармоничных личных взаимоотношений работников.

3. Практическое исследование показало наличие положительной взаимосвязи между благоприятностью социально-психологического климата и такими компонентами коммуникативной компетентности, как коммуникативные и организационные склонности.

4. Полученные результаты могут быть использованы для разработки и реализации программ по улучшению социально-психологического климата в коллективах, что, в свою очередь, будет способствовать повышению коммуникативной компетентности.

В ходе проведенного исследования была подтверждена выдвинутая гипотеза о взаимосвязи социально-психологического климата коллектива и коммуникативной компетентности сотрудников.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989. 224 с.
2. Бахтина С.В., Хазова Н.А. Удовлетворенность психологическим климатом трудового коллектива сотрудников с разным уровнем коммуникативной компетентности // Меридиан. 2020. Режим доступа: https://meridian-journal.ru/site/article6248/ (дата обращения: 10.03.2025).
3. Бодалев А.А. Личность и общение. Москва Прогресс, 2014. 325 с.
4. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.И. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 2008. 193 с.
5. Будаева Э.В. Влияние межличностных отношений на эффективность труда в трудовом коллективе // Бюллетень науки и практики. 2016. № 8 (9). С. 237–241.
6. Ермоленко А.Е. Взаимосвязь коммуникативной компетентности сотрудников и социально-психологического климата коллектива // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 300-летию г. Омска, Омск, 06–07 октября 2016 года. Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2016. С. 166–170.
7. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дис. … доктора психол. наук: 19.00.05. Москва, 2003. 356 с.
8. Куимова Н.Н. Взаимосвязь коммуникативных особенностей и социометрического статуса сотрудников разных организаций // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 1. С. 190–196.
9. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2008. 208 с.
10. Соловьева О.В., Аникеева О.В. Коммуникативная компетентность психолога: подходы и концепции // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1 (8). С. 267–269.
11. Шапиева А.С., Абдулазимова Т.Х., Кучмезов Р.А. Коммуникативная компетентность педагога как фактор благоприятного социально-психологического климата коллектива // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 274–277.
12. Шепель В.М. Управленческая психология. М.: Экономика, 1984. 48с.
13. Argyle M. Psychology of Interpersonal Communication. New York: Penguin UK, 1994. 384 p.
14. Harre R. Social Being: A Theory for Social Psychology. Oxford: Blackwell, 1979. 438 p.
15. The Dark Side of Interpersonal Communication / Editors: Brian H. Spitzberg, William R. Cupach. London: Routledge, 2007. 416с.

Об авторе:

ПАВЛОВА Ольга Сергеевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67), e-mail:pavlovaolechka@yandex.ru

The relationship of the socio-psychological climate in the organization with the communicative competence of employees

O.S. Pavlova

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

This article examines such psychological categories as «social and psychological climate» and «communicative competence». Social and psychological climate includes various elements, the most important of which are: cognitive, emotional and behavioral. The formation of the social and psychological climate in a team is influenced by many internal and external factors. One of these factors may be the communicative competence of employees. The article also examines the results of the practical study, which made it possible to determine the level of favorability of the social and psychological climate in the team, as well as the level of formation of such elements of communicative competence as communicative and organizational inclinations.

Keywords: *socio-psychological climate, communicative competence, communicative and organizational inclinations.*

Принято в редакцию: 20.03.2025 г.
Подписано в печать: 24.07.2025 г.

УДК 376-052-053.5(470)(091)
Doi: 10.26456/vtpsyped/2025.3.234

Особенности учебного режима для детей школьного возраста на базе лечебных учреждений различного типа (1920–1970-е годы XX века)

Я.Е. Фадеева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлена идея о необходимости организации учебного режима для детей с учетом патогенеза соматических заболеваний на базе детских больниц, лесных школ и санаториев в 1920–1970-е годы XX века. С использованием компаративного метода раскрыты основные особенности учебного режима детского санатория туберкулезного профиля: наличие общего, переходного и щадящего режимов; сокращение числа учащихся в классе, снижение на треть часов учебной нагрузки и увеличение времени пребывания детей на свежем воздухе.
Ключевые слова: *госпитальная педагогика, специальное образование, длительная госпитализация детей, учебный режим, дети с соматическими заболеваниями.*

На этапе формирования нового государственно-политического устройства, была директивно обозначена стратегия создания особых условий для детей с соматическими заболеваниями, что было отражено в постановлении Народных Комиссаров РСФСР «Об охране здоровья подростков и детей» (15 сентября 1921 года) [4]. Согласно положению данного документа, в ведение Народного Комиссариата Здравоохранения были переданы «профилактические, медико-педагогические и лечебные учреждения». Таким образом, учебно-воспитательная работа в санаториях, лесных школах и детских больницах стала осуществляться органами просвещения и здравоохранения совместно [4, п. 9]. Обозначенная стратегия детерминировала проведение соответствующих научно-практических исследований (Адамов Г. [1], Доброхотова А.И. [6], Кисель А.А. [11], Френкель А. [19], Хаймович Р.И. [3], Шлегер Е.В. [20]), посвященных особенностям развития детей, страдающих соматическими заболеваниями. Учитывая патогенез болезни, наличие медицинских процедур и временный характер пребывания ребенка на лечении, ученые пришли к выводу о том, что проведение учебной работы в медицинском стационаре по режиму массовой школы не представляется возможным. В результате данных, полученных в ходе проведенных исследований, в 1939 году было опубликовано положение и инструктивные указания «Об учебно-воспитательной работе детских лечебных учреждений НКЗдрава

© Фадеева Я.В., 2025

СССР» [16], в соответствии с которым, санаториям, лесным школам и детским больницам была поручена самостоятельная разработка учебных режимов. В связи с этим, обоснованным являлось убеждение о необходимости разработки уникального, специфичного с учетом заболевания ребенка, учебного режима [13].

Под учебным режимом в учреждениях здравоохранения подразумевалась организация учебно-воспитательной работы и отдыха учащихся, не препятствующая проведению лечебных процедур, направленная на восстановление познавательных функций и психофизической активности ребенка с целью оздоровления его организма. Терминологический оборот «учебный режим» был введен в научное употребление с 1939 года [19, с. 27]. В 1960-е годы в текстах исследований встречался синонимичный оборот «педагогический режим» [12, с. 4]. Важно отметить, что учебный режим являлся неотъемлемой частью лечебного режима, так как считалось, что правильная организация учебно-воспитательной работы призвана способствовать поддержанию у детей «бодрого настроения». Более того, утверждалось, что «режим является одним из основных методов лечения, укрепления нервной системы ребенка и правильного построения детской жизни» [20, с. 17]. В отличие от опыта досоветского периода, в учреждениях Наркомздрава СССР учебный компонент пребывал в подчинительном положении по отношению к сфере медицинского вмешательства. Учебная деятельность детей, страдающих соматическими заболеваниями, была организована так, чтобы не мешать своевременному проведению различных лечебных мероприятий и процедур. Нарушение сроков освоения учебного материала детьми в учреждениях здравоохранения не принималось во внимание при оценке организации и результатов образовательной деятельности [11].

Важным условием обеспечения требуемого учебного режима считалось наличие необходимых кадров. В связи с этим, издавались различные нормативные документы о включении в штат лечебных учреждений педагога [2]. С 1940 года ставки педагогов были введены во всех учреждениях стационарного типа, что было обусловлено длительным срокам госпитализации детей школьного возраста [16].

Согласно профилю работы, детские больницы подразделялись на инфекционные и неинфекционные [2]. В учреждениях первой группы из-за риска распространения инфекций организация учебно-воспитательной деятельности представлялась невозможной. Вместе с тем, по утверждению А. Френкель, на этапе выздоровления учебно-воспитательная работа осуществлялась силами медицинского персонала, прошедшего специальную подготовку [19, с. 27–28].

В исследованиях рассматриваемого периода сложилась общая позиция, согласно которой в неинфекционных детских медицинских

учреждениях даже при кратковременном пребывании пациентов необходимо организовывать воспитательную работу, включающую элементы учебных занятий [1]. В методических источниках описывается положительный опыт нескольких детских больниц Москвы, таких как больница имени Тимирязева, где учебно-воспитательная работа с детьми осуществлялась с привлечением специально подготовленных педагогов. Такая работа получила признание в медицинских кругах как крайне необходимая и полезная практика для эффективного лечения детей [3].

Отличие учебного режима в стационарах детской больницы от режима массовых школ было обусловлено рядом причин: во-первых, физические силы больных детей меньше, чем силы здоровых школьников, во-вторых, значительную часть времени больного ребенка занимают лечебные назначения и процедуры. В «Положении об учебно-воспитательной работе в детских лечебных учреждениях…» указывается, что темпы проработки программного материала должны обусловливаться состоянием здоровья больного ребенка» [16].

Ключевой особенностью учебно-воспитательной работы в детской больнице являлась многорежимность, то есть такая организация деятельности учреждения, при которой реализуется несколько различных режимов работы и отдыха учащихся и педагогов в рамках одного образовательного процесса. Если в массовой школе учебный режим определялся решением на государственном уровне (ЦК ВКП(б)), то действующие детские стационары обладали в данном вопросе автономностью, так как учебные режимы разрабатывались медико-педагогическими консилиумами самостоятельно [19]. С современных методологических позиций можно было бы вести речь о создании в детских стационарах индивидуальных учебных планов, исходя из особенностей заболевания ребенка и ряда организационных условий в учреждении. Например, согласно учебному режиму массовой школы, в первых четырех классах проводилось 4 урока в день; в 5–10-х классах – 5 уроков (и два дня в неделю по 6 уроков). В качестве дополнительных уроков отводились часы для занятий по труду, пению, рисованию, черчению и физической культуре [15]. В стационарах детских больниц в утренние часы для учебной работы по режиму отводилось не более 4 часов академической работы. В случаях ухудшения здоровья детей, количество учебных часов подвергалось сокращению: нормативно-правовой базой устанавливался предел от 2 до 4 часов ежедневной учебной работы. Количество часов, которое отводилось для учебной работы в шестидневную учебную неделю в детских лечебных учреждениях не превышало 20 часов [19, с. 29–30]. Так, начиная с 4-го класса начальной школы, количество часов, посвященных отдельным дисциплинам, было меньше, чем в массовых школах. Вопросы длительности учебного дня в пределах указанных часов в каждом

отдельном лечебном учреждении разрешались на медико-педагогических совещаниях. При этом педагогу отводилась особая роль в разработке и реализации учебного режима, поскольку как отмечалось в исследовании, он «участвует в составлении режима, намечает план педагогической работы согласно выработанному режиму и практически проводит его в жизнь» [20, с. 14].

Продолжительность уроков в массовых школах устанавливалась строго в 45 минут, в то время как в детской больнице продолжительность академического часа не превышала 35–40 минут, в зависимости от состояния здоровья ребенка. Обучение в стационарах осуществлялось по программам Наркомпроса, однако сетка учебных часов подвергалась значительным изменениям. Отдельные предметы, например, физкультура, были частично удалены из учебных планов больниц, заменяясь в некоторых случаях на лечебную физкультуру. Педагогам стационаров приходилось отказываться от экскурсионной и краеведческой работы, тщательно планировать внеурочную работу, исходя из материальных возможностей медучреждения и эпидемиологической обстановки [20].

На базе детских больниц иначе, чем в массовых школах, проводилась оценка знаний детей и подведение четвертных и годовых итогов успеваемости. Педагогами-практиками рассматриваемого периода приводится в качестве примера быстрая истощаемость при письме: «изучение контрольных работ, сделанных больными детьми, показало, что если контрольная работа, например, диктант, такого же объема, как в обычной школе, то преобладающее количество ошибок падает на последнюю часть диктанта» [19, с. 30–31]. Считалось недопустимым проведение переводных испытаний в детских лечебных учреждениях вследствие угрозы срыва лечебного режима. Также не выставлялась отметка о поведении ученика или оценка за успеваемость по некоторым видам учебной работы, если недостойное поведение или неуспеваемость были вызваны состоянием здоровья или проявлением болезни [20].

В послевоенный период опыт создания учебных режимов детских больниц был обобщен и представлен в форме рекомендаций. Детей, находящихся на лечении в стационаре, условно разделяли на три группы [8]. Первый вариант режима организовывался для тяжело больных лежачих пациентов. Педагоги подбирали для ребенка учебный материал, препятствующий утомлению, и проводили занятия в индивидуальной форме. Второй режим применялся для детей, которым было дано разрешение на школьные занятия с непрерывным мониторингом общего состояния. Педагог выстраивал урок таким образом, чтобы не вызывать психоэмоционального напряжения у ребенка, подбирая материал в строгом соответствии с актуальным состоянием здоровья пациента.

Третий режим подразумевал полную нагрузку школьной и внешкольной работой в объеме, установленном для больницы. При краткосрочном пребывании ребенка в больнице считалась желательной репетиторская работа с отдельными детьми или небольшими группами, которая включала помощь в выполнении заданий массовой школы [20].

Одним из типов лечебно-профилактических учреждений являлась лесная школа. Так именовали учебные заведения интернатного типа, предназначенные для обучения детей школьного возраста, нуждавшихся в длительном лечении, по принятой единой программе массовой школы [7]. Основной контингент учащихся, в зависимости от профиля учреждения, составляли выздоравливающие дети с патологиями дыхательной, костной, кровеносной, сердечно-сосудистой и нервной систем. Расположение лесных школ в благоприятных климатических и природных условиях обуславливалось основной особенностью режима данных учреждений: максимального пребывания подопечных на открытом воздухе. Учитывая отсутствие учащихся с острой патологией, работа лесных школ была направлена на оздоровление и укрепление выздоравливающего ребёнка путём целесообразного использования солнца, воздуха, воды, движения и рационального питания. Исследования советского периода подтверждали хорошую и удовлетворительную успеваемость у большинства воспитанников лесных школ [5]. Несмотря на то, что в данных учреждениях занятия проводились по программе массовой школы, в учебном режиме существовал ряд значимых отличий. Продолжительность урока составляла 40 минут, присутствовала часовая перемена между 2-м и 3-м уроком для активного отдыха на свежем воздухе. В качестве сравнения можно привести длительность перемен в массовой школе: продолжительность первой, третьей и четвертой перемен составляла 10 минут, второй – 30 минут. На подготовку домашнего задания ученику лесной школы отводилось 2 академических часа во второй половине дня. Наполняемость классов в 1–8-х классах составляла 25 человек. Исследователями педагогической практики был сделан вывод, что «существовавший в лесной школе режим учебных занятий предотвращал снижение работоспособности и повышенную утомляемость в конце учебного года» [5, с. 102]. Наблюдения за успеваемостью свидетельствовали о хорошей готовности детей к обучению в массовой школе после выписки из школы лесного типа. Продолжительность пребывания детей в лесной школе составляла от двух до четырех месяцев, в зависимости от профиля учреждения [3].

Еще одним типом лечебно-профилактического учреждения, в котором проводилась учебно-воспитательная работа, был детский санаторий. Основной задачей санатория являлось продолжение лечения выздоравливающих детей после выписки из больницы [10]. В 1938 г.

состоялось республиканское совещание по вопросам санаторно-курортной отрасли, на котором были определены типы санаториев, режим их работы, медицинские показания к направлению детей на санаторное лечение [11]. Постепенно в стране была развернута сеть детских санаториев различного профиля, при которых с 1974 года стали организовываться особые структурные подразделения – санаторные школы [19]. Концептуальной особенностью организации обучения в санаторных школах являлось различие в длительности пребывания детей в учреждении. Сроки лечения варьировалась от 10 дней до нескольких лет в зависимости от профиля заболевания: «продолжительность пребывания и характер заболевания значительно влияют на подходы к организации учебно-воспитательной работы» [19, с. 28]. Наиболее длительное лечение в санатории проходили дети с последствиями туберкулеза. Именно с данной нозологией связано основное развитие санаторных школ в СССР [3]. Исследования, проведенные на базе санаториев, доказали, что для детей, страдающих малыми и затухающими формами туберкулеза, не применим режим дня и учебных занятий, рекомендованный для массовых школ-интернатов. Таким образом, в 1974 году было опубликовано соответствующее Инструктивно-методическое письмо с уточнением гигиенических условий обучения [9].

Учебный режим противотуберкулезного санатория имел существенные отличия от организации учебно-воспитательной работы в массовой школе-интернате. В противотуберкулезном санатории предусматривалось три учебных режима: с I по III класс, для IV класса и с V по VIII класс. В начальном звене проводилось три урока по 40 минут с полуторачасовой переменой между вторым и третьим уроками. Занятия предварялись и завершались лечебными процедурами. На выполнение домашнего задания выделялось 40 минут до наступления обеда и выдачи лекарств. С 16 часов преподавались элективные дисциплины – пение, рисование и физическая культура. Ежедневно проводились подвижные игры на воздухе, прогулки и водные процедуры [9].

В IV классе нагрузка увеличивалась до четырех уроков в день. Отсутствовали элективные дисциплины, вместо которых было выделено время на самоподготовку по математике и русскому языку. В V–VIII классах проводилось пять уроков в день с перерывами на процедуры, после которых следовала прогулка и самостоятельное приготовление учебных заданий. По сравнению с нормативами учебной нагрузки массовых школ: «для 1–4 классов – 24 часа, для 5–8 классов – 30 часов» [18] в неделю, в противотуберкулезных санаторных школах количество учебных часов было снижено на треть. Иными, по сравнению с массовыми школами и школами-интернатами, были сроки подготовки домашнего задания: до 40 минут с I по III класс, до 100 минут с IV по VII

классы и до 120 минут в VIII классе [9]. В массовой школе на выполнение домашнего задания учащимися восьмого класса допускалось отводить до четырех часов ежедневно [15].

Важным отличием учебного режима санаторной школы являлось увеличение продолжительности пребывания детей на свежем воздухе не менее трех часов в день [9]. Для этого ежедневно на открытом воздухе проводились: большая перемена, дневной сон, факультативные и устные занятия, самоподготовка и прогулки. Строго регламентировалось число и продолжительность физкультурных пауз, что способствовало профилактике утомления и соблюдению смены позиционирования, предписанной врачом [10].

Однако, данные условия обучения справедливы лишь для категории детей, полностью допущенных к учебным занятиям, находящихся на так называемом, «общем режиме». Как и в стационаре, в зависимости от тяжести и формы туберкулеза, а также актуального состояния ребенка, в санаторных школах обучение могло быть организовано по «щадящему» или «переходному» («полущадящему») режимам [10]. В случае выраженной туберкулезной интоксикации ребенку назначался «щадящий» режим, который подразумевал индивидуальную форму работы с временным освобождением от некоторых дисциплин, кружковой и общественной работы, домашнего задания. «Переходный» режим предполагал ограничение внеурочной деятельности, физической нагрузки, сокращения объема домашнего задания [19].

Стоит отметить, что количество учащихся в классах санаторной школы не превышало 25 человек, в то время как в общеобразовательной школе допускалась наполняемость до 40 человек [10].

Несмотря на лечебную направленность санаторной школы, ее основная педагогическая задача – обеспечение перехода больных туберкулезом детей к условиям массового детского коллектива – концептуально совпадала с основной задачей массовой школы: «готовить учащихся к жизни» [15]. Тем не менее, санаторная школа воспринималась как промежуточное звено между стационаром и массовой школой [10].

В 1975 году были организованы школы при санаториях нетуберкулезного профиля, учебные режимы в которых совпадали с режимами массовых школ-интернатов [14]. Отличия заключались во временной организации учебной работы по «щадящему» и «переходному» режимам при ухудшении самочувствия ребенка, меньшей наполняемости классов в 20–25 человек, а также в увеличении продолжительности пребывания учащихся на свежем воздухе [10].

Осуществленный ретроспективный анализ [17] обозначенной проблемы в указанных хронологических рамках позволяет

сформулировать ряд положений. Во-первых, педагогическую деятельность на базе учреждений здравоохранения обосновано рассматривать как особенный компонент лечебной работы. Являясь составляющей частью лечебного режима, педагогическая деятельность в больницах, лесных школах и санаториях была вспомогательным, но обязательным компонентом. Научно-педагогические исследования довоенного периода доказали необходимость разработки особых учебных режимов для разных нозологий детей и типов лечебных учреждений.

Во-вторых, педагогическая работа в детской больнице предполагала многорежимность с преимущественно индивидуальной формой взаимодействия с учащимися. Педагогом совместно с лечащим врачом осуществлялась ежедневная корректировка учебного плана в соответствии с актуальным состоянием здоровья учащихся. Значительное сокращение изучаемых дисциплин и недельной учебной нагрузки порождало у соматически больных детей отставание в сроках освоения учебного материала по сравнению с учащимися массовой школы.

В-третьих, учебный режим лесной школы характеризовался сокращением наполняемости классов и продолжительности урока до 40 минут. Основная часть светового дня была организована на открытом воздухе. Обучение производилось по программам массовой школы с некоторыми сокращениями в объемах дисциплин.

В-четвертых, наибольшее организационное развитие вследствие длительности пребывания учащихся получили школы при противотуберкулезных санаториях: документировано 9 учебных режимов, варьирующихся в зависимости от возраста и состояния здоровья ученика. Сокращение учебной нагрузки обеспечивало увеличение времени пребывания учащихся на открытом воздухе и осуществления назначенных лечебных процедур. Стоит отметить, что основной задачей учебно-воспитательной работы в санатории являлось обеспечение перехода детей после выздоровления к условиям обучения в массовой школе.

С самого начала становления социалистической системы на территории СССР был заложен вектор необходимости организации особых условий обучения для детей на базе учреждений здравоохранения. Документы, принятые в рассматриваемый период, отражали гуманистический подход к образованию лиц, страдающих соматическими заболеваниями, подчеркивая важность учета индивидуальных образовательных потребностей.

Список литературы

1. Адамов Г.Б. Прикованная радость / под ред. М. Горького // Наши достижения. 1933. № 11. С. 77–85
2. Аркадьева Р.А., Сборник основных инструктивно-методических материалов по организации работы в детских больницах и отделениях / Упр. дет. лечебно-профилакт. учреждений Наркомздрава СССР. М.: Медгиз, 1945. 175 с.
3. Бурмистрова Н.Н. Педагогическая работа с больным ребенком. М.: Медицина. 1964. 158 с.
4. Декрет Совета Народных Комиссаров. Положение об охране здоровья подростков и детей РСФСР. 15 сентября 1921 года // Распубликован в № 224 Известий Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов от 7 октября 1921 г.
5. Дмитриева Г.И. Влияние пребывания детей, больных ревматизмом в неактивной фазе, в санаторно-лесной школе на состояние их здоровья и работоспособности // Гигиена и санитария. 1970. №12. С 101–102.
6. Доброхотова А.И. Болезни детского возраста. М.: Медгиз, 1954. 346 с.
7. Ермаков Д.С., Токарев А.А. Лесные школы: история и современность // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. №4. С. 31–39.
8. Зернов Н.Г. Основные принципы организации педагогической и воспитательной работы в условиях детской больницы // Вопросы охраны материнства и детства. М.: Медгиз, 1962. С. 78–80.
9. Инструктивно-методическое письмо по контролю за гигиеническими условиями обучения и организацией лечебно-профилактической работы в санаторных школах-интернатах для детей и подростков с малыми и затихающими формами туберкулеза. Утв. Минздравом СССР 12.02.1974 № 1146-74, 19.02.1974. URL: https://clck.ru/3MkNAd
10. Коган А.Г. Лечебная педагогика в детском санатории / 2-е изд., перераб. и доп. Л.: Медицина. 1977. 89 с.
11. Конюс Э.М. Александр Андреевич Кисель и его школа/ Очерки истории русской педиатрии / под ред. Заблудовский П.Е. // М.: Центральный институт усовершенствования врачей. 1949 г. 392 с.
12. Лейтес Б.Г. Организация школьных занятий для детей, больных ревматизмом. // Вопросы охраны материнства и детства. М.: Медгиз, 1961. С. 48–53.
13. Медовиков П.С. Туберкулез в детском возрасте. Л.: Практическая медицина, 1926. 197 с.
14. Об организации в детских санаториях нетуберкулезного профиля общеобразовательных школ. Распоряжение Совмина СССР от 21.11.1975 № 2565. URL: https://clck.ru/3MkN74
15. Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) 3 сентября 1935 г. // Печатается по тексту газеты «Правда», 1935, 4 сентября, № 244.
16. Положение и инструктивные указания к положению об учебно-воспитательной работе детских лечебных учреждений НКЗдрава СССР / Нар. ком. здрав. СССР, Отдел леч.-профилакт. помощи детям. М.: [б. и.], 1939. Тит. л., 14 с.

17. Поршнева О.С. Междисциплинарные методы в историко-антропологических исследованиях: учебное пособие / науч. ред. В. Э. Лебедев. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. 244 с.
18. Санитарные правила по устройству и содержанию общеобразовательных школ, утв. Главным государственным санитарным врачом СССР 29.09.1974 № 1186-а-74. https://clck.ru/3MkMsT
19. Френкель А URL: Учебно-воспитательная работа в детских лечебных учреждениях для детей дошкольного и школьного возраста. // Вопросы материнства и младенчества. 1939. С. 26–34.
20. Шлегер Е.В. Воспитательная работа в детской больнице. М.: Медгиз. 1956. 92 с.

Об авторе:

ФАДЕЕВА Яна Евгеньевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); логопед отделения ранней реабилитации ГБУЗ «Областной клинический лечебно-реабилитационный центр» (170026, г. Тверь, ул. Горького, д. 50), e-mail: Fadeeva.YE@tversu.ru

Features of the educational regime for school-age children on the basis of various types of medical institutions (1920s – 1970s of the 20th century)

Y.E. Fadeeva

Tver State University, Tver

The article presents an idea of the need to organize an educational regime for children taking into account the pathogenesis of somatic diseases on the basis of children's hospitals, forest schools and sanatoriums in the 1920-1970s of the 20th century. Using a comparative method, the main features of the educational regime of a children's sanatorium with a tuberculosis profile are revealed: the presence of general, transitional and gentle regimes; a reduction in the number of students in a class, a decrease in the hours of study by a third and an increase in the time children spend outdoors.

Keywords: *hospital pedagogy, special education, long-term hospitalization of children, educational regime, children with somatic diseases.*

Принято в редакцию: 23.06.2025 г.
Подписано в печать: 29.08.2025 г.

About authors

ASTAPENKO Elena Vladimirovna – Associate professor, professor of the chair of foreign languages for the humanities, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail:elenastap@gmail.com

BABICHEV Igor Vitalievich – PhD, Senior Researcher at the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (125009, Moscow, Mokhovaya str., 9, building 4), e-mail: 4377760@mail.ru. https://orcid.org/0000-0002-6299-2565

BESPALOVA Tatyana Mikhailovna – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Personality Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy of Ryazan State University named after S.A. Yesenin (390000, Ryazan, Svobody St., 46), e-mail: t.bespalova@365.rsu.edu.ru

CHERNYSHEVA Anastasia Alekseevna – postgraduate student, Ryazan State University named after S.A. Yesenin (390000, Ryazan, Svobody St., 46), e-mail:chernyshevaa1@yandex.ru

CHUNTUL Alexander Vasilyevich – Doctor of Medical Sciences, Senior Researcher, Professor at the Academy of Military Sciences, General Director of Russian Ergonomics and Intelligent Systems Corporation LLC (117405, Moscow, Varshavskoe highway, 42, apartment 152/8), e-mail: creiscorp@yandex.ru.

DEMBITSKAYA Olga Yurievna – candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the Russian State Social University (141607, Moscow Region, Klin, Volokolamsk Highway, 20/1); e-mail: olgastivka1999@mail.ru

DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Labor and Clinical Psychology, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: nndem@list.ru

DUBININA Anastasia Andreevna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: n4stya.dubinina@yandex.ru

EFIMOVA Anastasia Andreevna – postgraduate student of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33); teacher at the Children's Art School named after V.A. Serov (170002, Tver, Tchaikovsky Avenue, 31), e-mail: vrn111@mail.ru

FADEEVA Yana Evgenievna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); speech therapist of the early rehabilitation department of the Regional Clinical Treatment and Rehabilitation Center (170026, Tver, Gorky St., 50), e-mail: Fadeeva.YE@tversu.ru

FEOKTISTOVA Svetlana Vasilievna – Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor at the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio St., 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

GAIDUKOVA Olga Vladimirovna – PhD (Pedagogics), Doktor Öğretim Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Türkiye, 61080, Trabzon, Ortahisar, Milli Egemenlik St., 58/2), e-mail: ovgaydukova@gmail.com

GLUSHKO Aleksey Nikolaevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Zhirinovsky University of World Civilizations (107078, Moscow, 1st Basmanny lane, 3/1), e-mail: aglushko@yandex.ru

GUSEVA Tatiana Sergeevna – Associate professor of the chair of foreign languages for the humanities, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Myasnikova.TS@tversu.ru

IBRAGIMOV Ali Uzeyirovich – Postgraduate student at the Russian New University (105005, Moscow, Radio St., 22), e-mail: alilion2001@mail.ru

KOVALEVA Dina Petrovna – teacher-psychologist, candidate for the degree of candidate of psychological sciences Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: dina.kovalevaizperu@mail.ru

KUZNETSOVA Irina Viktorovna – Ph.D. of pedagogical sciences, associate professor of department of geometry and algebra, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1), e-mail gits70@mail.ru

LAVRENKO Darina Stanislavovna – teacher of the Children's Art School named after V.A. Serov (170100, Tver, Tchaikovsky Ave., 31), master's student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: darlav55555@gmail.com

LI Tingting – graduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya St., 6), e-mail:iouann520@qq.com

LUKASHENKO Dmitry Vladimirovich – dr. Sci. (Psychology), associate Professor leading researcher, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky (107078, Moscow, 1st Basmanny lane, 3/1), e-mail: dim-mail-ru@mail.ru

MAGER-KHACHATRYAN Sara Vladimirovna – postgraduate student, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya St., 6), e-mail: romirs@yandex.ru

MARKINA Natalia Alekseevna – PhD (Philology), associate Professor, Head of the Department of Humanities and Natural Sciences, Pushkin State Russian Language Institute (117485, Moscow, Academician Volgin St., 6), e-mail: Natalia_tutor@mail.ru

MELNIKOV Maksim Sergeevich, postgraduate student, Samara State Technical University (443100, Samara, Molodogvardeyskaya St., 244), e-mail: mmschgk@mail.ru

MENSHCHIKOVA Anna Lvovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology with courses in Biomedical disciplines and Pedagogy, Saint Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (194100, St. Petersburg, st. Litovskaya, 2), e-mail: annam2@yandex.ru

MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

PASEVICH Zariana Vasilievna – PhD in Philology, Associate Professor at the Russian Language Center, Shenzhen MSU-BIT University (People's Republic of China, 518000, Shenzhen, International University Park Rd., 1), e-mail: pasevichzara@mail.ru

PAVLOVA Olga Sergeevna – postgraduate student, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M. Gorky St., 65/67), e-mail: pavlovaolechka@yandex.ru

POTAPOVA Elena Alexandrovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychosomatics and Psychotherapy, Saint Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (194100, St. Petersburg, st. Litovskaya, 2), e-mail: potapova.doc@yandex.ru

POZDNYAKOVA Oksana Konstantinovna, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor of Pedagogy and Psychology Department; Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67); professor of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language Department; Samara State Technical University (443100, Samara, Molodogvardeyskaya St., 244), e-mail: oksana.pozdnyakova@pgsga.ru

RYABOVA Marina Eduardovna – Doctor of Philosophical Sciences, Full Professor, Professor of the Department of German Studies and Linguistic Didactics, Moscow City Pedagogical University (105064, Moscow, Maly Kazenny per., 5 B), e-mail: ryabovame@mail.ru

SHATOKHINA Olga Alekseevna – PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Department, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (The First Cossack University) (109004, Moscow, Zemlyanoy Val st., 73), e-mail: yaginskaya26@bk.ru

SILCHENKO Alen Pavlovich – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematical and natural science education, deputy director for digital development of the educational process of the Institute of pedagogical education and social technologies, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: allentver@gmail.com

SUVOROVA Maria Aleksandrovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of geometry and algebra, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya St., 108/1), e-mail: homesuv@gmail.com

TANANINA Anastasia Vladimirovna – PhD (Pedagogics), associate Professor, Head of the Department of Intensive Learning of Russian as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language Institute (117485, Moscow, Academician Volgin St., 6), e-mail: avtananina@pushkin.institute

VDOVIN Sergey Alexandrovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Ecology and Life Safety Department; Samara National Research University (443086, Samara, Moskovskoye shosse, 34), e-mail: s.a.vdovin-sui@yandex.ru

YATSENKO Anastasia Nikolaevna – team leader, National helicopter center Mil&Kamov (JSC Helicopters Mil&Kamov) (140070, Moscow region, Lyubertsy district, Tomilino, Garshin str., 26/1), e-mail: nastya.yatsenko@gmail.com.

YI Anran – Assistant Professor at the Department of Theory and Practice of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6), https://orcid.org/0000-0001-8990-4898, e-mail: anyaanran@mail.ru

ZHUYKOVA Sofia Arkadyevna – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya St., 6), e-mail: zhujkova.sofiya@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел и номер цитируемой страницы по схеме: [1, с. 25]; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии
170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24
Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.
Серия: Педагогика и психология 3(72), 2025

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 29.10.2025. Выход в свет 05.11.2025.
Формат 70 х 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,7.
Тираж 500 экз. Заказ № 175.
Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.
Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. (4822) 35-60-63.
Цена свободная